

Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte.

(1)

Mit der im Titel formulierten These geht es mir um mehreres. Ich möchte behaupten,

- dass Kunst als solche nicht existiert, sondern nur in der Form der Anwendung. Dies gilt für die Produktion wie für die Produkte. Und ich behaupte,
- dass es unterschiedliche Formen der Anwendung von Kunst gibt. Eine davon ist die Kunstpädagogik.

Der Anlass

Sagen wir: Es gebe einen Kollegen an einer Hochschule für Bildende Künste, vielleicht in Hamburg, einen, der dort im Fachbereich Kunstpädagogik lehre. Nehmen wir an, er wolle mit mir zusammen ein Seminar machen. Das Seminar solle den Titel haben „Entwicklung kunstpädagogischer Fragestellungen aus der eigenen künstlerischen Arbeit. - Fachdidaktik I“. Nehmen wir an, es würde Realität. Wir würden das Seminar gemeinsam ankündigen. Stellen wir uns vor: Es gäbe dann plötzlich zwei verschiedene Ankündigungen: Im Vorlesungsverzeichnis der Universität tauche der vereinbarte Titel auf, im VVZ der HfBK tauche als Seminartitel „Besprechung künstlerischer Arbeiten“ auf. Stellen wir uns vor, der Kollege begründe das damit, dass er nicht in die kunstpädagogische Ecke gedrängt werden wolle. Die Verwirrung wäre komplett.

Außerdem: Es soll an Kunsthochschulen verbreitet sein, Bewerbern zu empfehlen: „Besser ist, du bewirbst dich bei den Kunstpädagogen, in der freien Kunst hast du keine Chance.“ – Das ist auch die Einstellung mancher Bewerber, sowieso.

Das ist eine Formulierung der Relation zur Kunst aus einem Defizit heraus. Das hat dann Weiterungen.

Es ist klar, dass unter den Bedingungen von Schule im Unterricht keine Kunst produziert werden kann. Kunstpädagogik findet in einer Relation zur Kunst statt. Es gibt weder Kunst, noch Kunstpädagogik als solche. Das ist die eine Möglichkeit. Alternativ wird versucht, Kunstpädagogik selber als Kunst zu etablieren. Das ist ein mögliches, aber schwieriges Unterfangen.

Es ist auch klar, dass sich ein Kunstpädagoge in der Regel nicht mit den Ergebnissen des Unterrichts in Form von einzelnen Produkten am Kunstmarkt beteiligen kann. Es ist empirisch erhebbar, dass gegenwärtig kaum aktive Kunstpädagogen als Künstler im Betriebssystem Kunst prominent vorkommen. Im Grunde ist diese Feststellung genauso überraschend, wie die: Es gibt kaum Sprinter unter den Marathonläufern.

Ich möchte versuchen, die Relation der Kunstpädagogik zur Kunst als Anwendung zu beschreiben. – Fehlt ein Begriff von Anwendung, werden falsche Einstellungen erzeugt und Minderwertigkeitskomplexe generiert, Gefühle von Versagen und Zweitklassigkeit.

Ohne die Formulierung einer spezifischen Relation zur Kunst manövrieren sich Kunstpädagogen mit einer falschen Haltung in eine psychohygienisch ungesunde Situation, in der sie immer unterliegen. Das hat Konsequenzen für die Rekrutierung der Kunstpädagogen an den Hochschulen, für deren Stellung im Betriebssystem Kunst und für die von der Beihilfe zu erbringenden Leistungen.

Angewandt und angewendet

Sollte es im Titel meines Vortrags vielleicht besser heißen: Kunst existiert nicht, es sei denn als angewendete.

„**Angewandt**“ kennen wir als Adjektiv zu Mathematik. „Angewandte Mathematik“ ist gegenüber der reinen Mathematik, eine abgeleitete Form, eine sozusagen niedrigere. Die nicht angewandte Mathematik heißt „rein“. Vielleicht heißt sie rein, weil man der Meinung ist, dass sie dem Imaginären entkommen sei, in ihr also keine Ideale, keine Bilder formuliert wären, sondern sie sei reine Struktur.

Ich will hier nicht sagen, dass in Bezug auf Kunst die Kunstpädagogik die niedere, nur abgeleitete Form sei: Ich behaupte wirklich, dass Kunst nicht existiert, wenn sie nicht angewendet wird. Es gibt keine nicht angewendete Kunst.

Diese Behauptung ist Teil einer Argumentation, die die Kunstpädagogik aus dem Ghetto derer zu holen will, die es nicht geschafft haben, Künstler zu werden, die eine zu niedrigere Begabung für die Kunst haben, die nur zum Zwecke der Absicherung auch noch Kunstpädagogik studiert haben, aber auch ganz allgemein aus dem Ghetto der Künstler (2).

Kunstpädagogik ist vielmehr eine der möglichen Anwendungen der Kunst. Und sie ist als Pädagogik mit Bezug zur Kunst notwendig eine Anwendung, sonst ist sie lediglich **Vermittlung** von Kenntnissen über Kunst oder die Nutzung künstlerischer Mittel außerhalb der Kunst, so wie ein Anstreicher auch Pinsel benutzt. An Kunstpädagogik als Beruf sind dabei nicht geringere Anforderungen gestellt als an den Beruf des Künstlers, des Kunstkritikers, des Kunstvermittlers, des Galeristen. Kunstpädagogik ist **eine**, zudem eine spezifische Form der Anwendung von Kunst, der Wendung an Kunst, der Wendung von Kunst..

Anwendung wird oft mit Zwang oder mit Unreinheit assoziiert, zwangsläufig und zum Ärger. Wollte man doch unverbrauchbare Reinheit, eine absolute Wiederholbarkeit, Unsterblichkeit – und dann so was wie Kunstpädagogik.

Imaginationen von einer reinen Kunst, die durch Pädagogik oder Theorie verdorben würde, sind der Struktur nach gebaut wie die Anorexia nervosa, jene häufig in der Pubertät entstehende Sehnsucht. Sie will vom reinen Nichts leben, sich nicht beschmutzen und damit auch keine differentielle Form annehmen, sich nicht sexuieren, nicht dem Begehren in seinen schmutzigen und komplizierten Seiten aussetzen. Dann wäre man autonom und frei, hofft man, eben in der freien Kunst. Es geht dabei um den Versuch, nicht schuldig zu werden, nichts schuldig zu bleiben.

Nur: Die freie Kunst ist auch eine anzuwendende, nämlich in die Bedingungen des Betriebssystem hinein. Auch dazu braucht es Qualifikationen, die man entwickeln muss oder sich kaufen kann. Diese Qualifikationen braucht ein Kunstpädagoge allerdings kaum (3).

Mit der Thematisierung von Schuld sind wir schon beim Verbrechen und beim Tatort.

Missbrauch

Anwendung ist zu unterscheiden von Missbrauch.

In einem Gespräch mit Ingo Arend, abgedruckt im Kunstforum 131, gesteht Gert Selle: „Mein ganzes Leben habe ich Kunst missbraucht: Ich bin, der ich bin durch Missbrauch von Kunst unter anderem. Der einzige Gebrauch, den man von Kunst machen kann, besteht in dem Missbrauch, den man mit ihr treiben kann als der Aneignung von etwas, das einem nicht gehört. (Man kann auch Missbrauch betreiben mit etwas, was einem gehört, KJP) Kunst ist ein allgemeines Gut, und indem ich Kunst anschau, eigne ich sie mir immer auf meine Weise an, immer mißbräuchlich, immer anders als gemeint, als es der Künstler gemeint hat, als es auch derjenige gemeint hat, der es ausstellt. Es gibt etwas wie legitimen Missbrauch. Ohne Missbrauch von Kunst gäbe es ihren Gebrauch gar nicht. Sie würde in einem luftleeren Raum existieren – ohne Gebrauchswert für den einzelnen“ (4).

Das war ein gesprochener Text. Abgesehen von den biblischen Anklängen „ich bin der, der ich bin“ - und das durch Missbrauch -, zeugt er doch von einem potentiell schlechten Gewissen. Selle reiht sich ein in den Verein der Freunde des Verbrechens. Wenn er das so verstanden wissen will, dass man der Kunst nicht gerecht werden kann, immer etwas schuldig bleibt, was dann auch für die freien Künstler gälte, dann bin ich mit im Verein.

Die Rede vom Missbrauch unterstellt gleichwohl, dass man etwas Unerlaubtes tut, etwas, das so nicht sein darf.

Selle setzt sich kühn über das Verbot des Missbrauchs hinweg. Er muss, wenn er so spricht, unterstellen, dass es doch so etwas gäbe wie einen adäquaten, etwa vom Künstler so gemeinten Gebrauch. Und an diesem geht Selles biographisch gebundener Gebrauch vorbei. Er hat Kunst fürs „So werden, wie

ich bin“, gebraucht. Es bleibt also ein Verbrechen übrig – an der Kunst. Aber irgendwie sei dieser Missbrauch doch legitim, hat er gesagt.

Anwendung und Missbrauch

Ich behaupte: Es gibt ganz klar einen Missbrauch von Kunst. Damit knüpfe ich an das an, was Eisner unter „Mythologie der Kunsterziehung“⁵ herausgestellt hat. Sie entsteht, wenn man Kunst nicht anwendet, sondern irgendwelchen *Vorsätzen* unterordnet, also vorsätzlich handelt. Ich nenne einige Beispiele:

- Wenn man in der Kunst ein therapeutisches Potential sieht gegenüber den notwendigen Zumutungen, die die Enkulturation an die Schüler heranträgt, Kunst also als eine Art Aspirin gegen Kopfschmerzen versteht, verursacht durch all die Theorie. Ohne Theorie gäbe es nämlich keine Kunst, gerade keine von solchen Künstlern, die selber weder reden noch schreiben können;
- wenn man sich vorgenommen hat, endlich in Demut vor dem Kunstwerk zu schweigen, wenn man es gegen die böse Sprache ausspielt, wenn Kunst benutzt wird zur Kompensation fürs rationale Denken. Wenn man nicht rational denken kann, dann braucht man auch keine Kunst;
- wenn man Kunst für kindgemäßer hält als Mathematik;
- wenn man Kunst dafür einsetzt, nicht mehr als Lehrer aufzutauchen, sondern die Kunst und die Kunstproduktion für sich sprechen lässt. Zum Missbrauch kommt hier auch noch Betrug hinzu.
- Eine besonders schwere Form von Missbrauch ist die folgende Ableitung aus der Kunstproduktion: Es komme mehr auf den Prozess an als auf das Produkt. – Sie entspricht im Übrigen auf der individuellen Seite einer nicht unrisikanten Erkrankung, dem Durchfall⁶. Der nimmt nämlich keine Form an und entkräftet. Das ist der polare Gegensatz zu dem anderen Missbrauch von Kunst: Kunst kaufen und in den Safe einsperren. Das ist Obstipation.
- Schließlich ist es ein Missbrauch und keineswegs eine Anwendung von Kunst, wenn Kunstpädagogen davon ausgehen, dass Kinder einen unverstellten, einen unverdorbenen Blick auf Kunst hätten. Dann missbraucht ein Lehrer die eigene Denkfaulheit oder neurotische Dummheit zur Idealisierung des noch unkultivierten Kindes, zur Identifikation mit ihm gegen eine böse Welt, und sucht dabei Unterschlupf bei der Kunst. Das ist pseudonaiv. Ein Kind in der ersten Grundschulklasse versteht in der Regel von Kunst soviel, wie von den Fußballregeln oder dem Schachspiel. Es findet Fußball toll, kann auch einen Ball durch die Gegend schießen und mit den Schachfiguren herumschieben – oder „Vater-Mutter-Kind“ spielen.

Das Problem mit der Didaktik

Kunstpädagogen wollen historische oder gegenwärtige Kunst in irgendeiner Weise Schülern, meist minderjährigen Schülern nahe bringen, sei es durch Betrachtung und Analyse, die Vorstellung von Wissen über Kunst oder durch künstlerische, kunstnahe, in der Kunst auch gebräuchlichen Produktionsweisen.

Sehr bald wird dabei deutlich, dass etwa 87,5 % der Schüler keine Künstler sind und etwa 72,2 % der Kunstpädagogen auch nicht⁷.

Damit ist man in einer ähnlichen Situation wie ein Mathematiklehrer. Und viele gehen denselben Weg wie Mathematiklehrer. Sie verzichten auf die Kunst und fangen an, Didaktik zu lehren mit dem meist nachhaltigen Erfolg, dass die meisten Schüler für die Kunst, wie für die Mathematik verloren sind. Didaktik ist im Moment das größte und wichtigste Unterrichtsfach. Daran geht die Schule zugrunde.

Im Unterricht des Faches „Didaktik“ lernen die Schüler, dass was rauskommen muss, dass man Lehrern eine Freude machen muss, indem man das vorher versteckte Osterei auch findet, dass sie sich abholen lassen müssen da, wo sie stehen, also dahin gehen müssen, wo der Lehrer sie vermutet. Ferner wird im Fach Didaktik gelernt, dass man politisch korrekt ist, Ausländer nicht diskriminiert, Frauen und Behinderte auch nicht. All das findet aber meist losgelöst von einer Sachlogik statt, aber auch weit entfernt von der Logik der Affekte und des Begehrens. Es entsteht ein verdünnter Religionsunterricht, der sich wie ein Firnis über alle Fächer legt. Das Fach und der Inhalt „Religion“ wird dadurch natürlich auch abgeschafft.

- Der Zugang zur Kunst wird erleichtert. Er wiegt dann etwa 150 g pro Ausgabe. So viel wiegt im Schnitt ein Heft von K+U. (8) -

Das scheint mir auch kein Zufall zu sein, denn das heutige Verständnis von Didaktik wurde im 17. Jahrhundert grundgelegt⁽⁹⁾, von protestantischen Theologen. Was Wunder, wenn sie in katholischen Gegenden nach wie vor auf Vorbehalte stößt. In Frankreich beispielsweise ist Didaktik, auch Fachdidaktik, als eigenständige Disziplin kaum bekannt. - Dort ist es auch überhaupt keine Schande, Lehrer zu sein oder gewesen zu sein. Siehe z.B. wie Sartre, Beauvoir, Foucault über ihre Lehrertätigkeit schreiben und sprechen.

Die Einführung des Terminus "Didaktik" durch Ratke (1612) ist durch die Reformation motiviert. Es geht dabei auch um eine inhaltlich andere Ausrichtung. Es sollen alle, ohne Ansehung ihres Geschlechts(!) und ihrer Herkunft, befähigt werden, die Bibel zu lesen, und sich daraus Gottes Wort auszulegen, um die Streitigkeiten der Theologen, die immer gleich Spitzfindigkeiten genannt werden, überflüssig zu machen. Die Didaktik wendet sich gegen die scholastische Logik und tritt ein für eine Orientierung der Methode des Unterrichtens an der Natur (was immer das ist) und oft auch in der Natur¹⁰. Diese

emanzipatorische Wende hat zunächst noch einen Halt in der ungebrochenen Autorität der Schrift und derer, die sie auszulegen wissen. Der notwendige Aufbruch hat als Widerpart und Stabilisator noch eine Didaktik des Klosters (11), die aufgrund einer künstlichen Isolation von der Lebenswelt, eine symbolische Geschlossenheit imaginieren konnte. Es mussten nun andere Lösungen gefunden werden.

In aller Verkürzung lässt sich sagen: Von da wird immer wieder versucht einen Ersatz für die Geschlossenheit zu finden. Das geht allerdings nur auf Kosten einer Einschränkung, die meist in der pragmatischen Forderung nach Anschaulichkeit (d.h. meist Überprüfbarkeit bis zur gegenwärtigen Seuche der Evaluation) und nach Orientierung an dem, was sinnliche Erfahrung genannt wird, sucht. Das ist so, als wenn man die kapitalistische Marktwirtschaft aushebeln wolle durch eine Orientierung an den Gebrauchswerten gegenüber der Tauschwertorientierung.

Die Didaktik begibt sich auf ein Glatteis, indem sie das Ziel, ein Volk, das am Wissen teilhaben soll, das nicht mehr durch soziale Schranken davon ausgeschlossen werden soll, tendenziell zur erfüllten Voraussetzung macht. Damit bekommt sie dann einen antiintellektuellen Affekt, eine Vorliebe für Vereinfachung, eine harmonisierende Intention, eine Orientierung an vorgegebenen Ordnungen, die notfalls herbeiphantasiert werden, z. B. „Natur“. Das ganze Modell funktioniert mit einer Unterstellung: Das Volk ist vernünftig, es weiß es nur noch nicht, ihm muss man auf das Maul schauen, dann verschwinden alle Disharmonien und Orientierungslosigkeiten. Mit den didaktischen Anstrengungen soll eine einheitliche oder, wie es bei Ratke heißt, einträchtige Sprache gefunden werden, die auch die Eintracht im Reich zu befördern hat.

Das Verdienst Ratkes ist zweifellos, gegen eine nicht mehr begründbare Exklusivität des Zugangs zum Wissen und den entsprechenden sozialen Positionen vorgegangen zu sein. Es wird aber auch die Illusion erweckt, als könne ohne Machtausübung gelehrt werden, wenn nur die Methode stimme. Dieser Illusion widerspricht die Widerständigkeit des Imaginären und der Notwendigkeit der unbeherrschbaren Dekonstruktion und Konstruktion der Inhalte im Prozess des Lehrens und Lernens, den Charakteristika von Übertragungsprozessen.

Aus der kurz skizzierten Illusion stammt eine grundsätzliche Verwirrung im Bild des Lehrers von sich selbst, die so in anderen europäischen Ländern nicht anzutreffen ist: In Deutschland ist der Lehrer ein Mensch, der überflüssig ist, oder wenn er doch da ist, sich überflüssig machen muss. Das wird mit dem Auftrag zur Beförderung der Mündigkeit verwechselt.

Es ist kein Zufall, dass dabei bis heute Bilder vernachlässigt werden. Ich möchte sogar noch schärfer behaupten: Die Didaktik ist bilderfeindlich, sie richtet die Bilder zu, sie werden zur Stützung und als Motivation eingesetzt –

das ist wieder Missbrauch. Didaktik ist eine Methode zur Entschärfung der Bilder – jener Bilder, die zur Bildung führen – und speziell der Kunst.

In so vorgezeichneter Didaktik liegt der naive Glaube an die Kinder und an das vernünftige Volk, das durch Wissen, das es eigentlich schon selber hat, an die Macht kommt. Dieser Gedanke hat gut erkennbare Metamorphosen bis heute (von Marxens revolutionärem Subjekt bis zum Kind als Vorbild für Erwachsene im "Jahrhundert des Kindes", dies eine letzte, eine pädagogische Umwandlung: an die Stelle des Volkes tritt das Kind. Und der offene Unterricht, in dem sich der Lehrer überflüssig macht, wird erfunden).

Unter dieser eigentlich angenehmen demokratischen Oberfläche zeigt sich nach wie vor die Überzeugung, dass es der Lehrmeister bedarf, die zumindest das Volk oder die Kinder darauf aufmerksam machen, was sie alles können und wissen. Das ist ein geschickter Zug, sich über die eigene Tätigkeit zu täuschen und andere gleich mit. Darin werden die ganzen aggressiven Prozesse des Lehrens unsichtbar und unhörbar. Sie bleiben unsymbolisiert und kehren im Realen wieder.

Demokratie ist aber kein Naturverhältnis, sondern eine hochgradig künstliche Errungenschaft, die hergestellt werden muss, deren Kränkungen verkraftet werden müssen.

Eine Alternative zur preußisch-protestantischen Didaktik ist noch zu entwickeln. Das könnte bei und in der Kunst anfangen. Auf jeden Fall kämen damit die Bilder wieder zur Sprache. Gleichzeitig käme die gegenwärtige Kunst dadurch ins Spiel, da sie es nicht mehr mit dem Abbilden zu tun hat.

Es mag seltsam anachronistisch anmuten, wenn hier mit Konfessionen argumentiert wird. Aber von diesen Gegensätzen ist diese Republik gezeichnet, weil sie unbewußt geworden sind. Ganz zu schweigen von der fast ausgeroteten Religion des Judentums, das eine uns mittlerweile ziemlich unbekanntere, andere Auffassung von Institution, der Trennung von Privat und Öffentlich, ein nicht leicht zu fassendes Verhältnis zu (Ab-)Bildern / Abbildern hat und vor allem zum Text. Dem Anspruch nach - so Lipowatz(12) - ist das jüdische Subjekt auf der Suche nach Gott nicht allein, "sondern an einer Gemeinschaft von Suchern beteiligt (), deren wesentliches Merkmal darin liegt ..., nicht eine Horde, eine Masse zu sein, die durch imaginäre Identifikationsmechanismen zusammengehalten wird, sondern vor allem symbolisch, durch das Wort und den Mangel ...". Es ist interessant, dass Gott für die Juden nicht alles, nicht das Ganze ist, sondern ein Rest: das, was fehlt. Deshalb taucht er auch nie als Name geschrieben auf. Er ist der fehlende Hauptsignifikant, "dessen Mangel den Subjekten erst zu sprechen, zu handeln, zu begehren erlaubt". Hier setzt Anwendung ein. Es geht um eine ganz andere Vorstellung, als die Gewissheit, alles zu haben, was man dann alle auf alle Weise lehren kann. In dieser Überzeugung des Comenius vertritt das Bild immer einen Teil des

Ganzen. Das ist nichts anderes als Fetischismus. Wer Didaktik betreiben will, kommt an der Fortsetzung der Religionskritik nicht vorbei.

Was ist Anwendung?

Was ist gegenüber dieser zugegeben polemisch skizzierten Form des Umgangs mit Wissen und Können Anwendung? Wie wendet man Kunst an? Wie kommt Kunst in der Schule zur Existenz?

Bei der Beantwortung dieser Fragen greife ich auf eine Form von Anwendung zurück, die ich jetzt längere Zeit betrieben habe. Ein Doktorand der Kunstpädagogik, Dirk Jäger, stieß auf ein englisch geführtes Gespräch mit Derrida. Im englischen Original ist die Publikation überschrieben mit „As if I were dead“. Übersetzt: Als ob ich Tod wäre, als ob ich tot wäre, als ob ich Vater wäre (13).

Wir haben in einer kleinen Gruppe dieses Gespräch ins Deutsche übersetzt¹⁴, eine Anwendung des englischen Textes aufs Deutsche fabriziert. Dabei haben wir den Text unvermeidlich aus unseren jeweiligen momentanen Themen heraus angewendet. Und damit traten Schwierigkeiten in Erscheinung. Wir mussten immer wieder die Art, wie wir in den Text involviert waren, von uns ablösen, versuchen uns auszulöschen, versuchen uns vorzustellen, wie der Text funktioniert, wie er sich ins Deutsche übersetzen würde. Dabei ahnten wir etwas von der Bedeutung des Satzes, den ich bei Sloterdijk fand: „Subjektivität ist kinetisch gesprochen die Anstrengung die-ich-bin.“

Die Randbedingungen des zum Text transkribierten Interviews sind folgende: Derrida nimmt an einer Konferenz in Großbritannien teil, die den Titel hat „Applied Derrida“. Er nimmt teil, ohne dort vorzutragen. Danach führen Geoff Benington und andere Mitveranstalter mit ihm ein Gespräch über das Problem der Anwendung. Ich zitiere daraus eine übersetzte Passage, in der ich für den hiesigen Gebrauch, für die hiesige Anwendung, listig das Wort „Dekonstruktion“ am liebsten durch Kunst ersetzt hätte. Ich habe mich noch gebremst, weil das so einfach nicht geht, es wäre Missbrauch. Gleichwohl kann man beim Lesen eine Art Gedankenexperiment machen, und immer wenn das Wort „Dekonstruktion“ auftaucht, vor sich hin ganz leise „Kunst“ sagen. Eine solche Form von Ersetzung, Verschiebung und Verdichtung, passiert ja allenthalben, nicht nur bei der Befassung mit Kunst. Man kann das folgende Zitat aber auch noch anders hören, und das ist vielleicht der bessere Vorschlag: Sich pädagogisch auf Kunst beziehen, heißt Kunst zu dekonstruieren. Dann kann man statt „Dekonstruktion“ in den Text auch einsetzen: „Kunst unterrichten“.

„Wenn Sie die Konferenz ‚Deconstruction Applied‘ betitelt hätten,“ sagte Derrida, wie wir auf Englisch lasen, „wäre es ganz anders, und ich würde vorhersehbare Dinge gesagt haben wie: ‚Die Dekonstruktion kann nicht an-

gewendet werden.' Warum? Sie kennen das Programm. Sie kann nicht angewendet werden, weil die Dekonstruktion keine Doktrin ist, sie ist keine Methode, noch ist sie ein Set von Regeln oder Werkzeugen. Sie kann nicht vom Performativen gelöst werden, von Signaturen, von einer gegebenen Sprache. Wenn Sie also ‚Dekonstruktion tun‘ wollen – ‚Sie wissen, diese Sache, die Derrida tut‘ – dann müssen Sie etwas Neues aufführen, in Ihrer eigenen Sprache, in Ihrer eigenen singulären Situation, mit Ihrer eigenen Signatur. Sie müssen das Unmögliche erfinden und mit der Anwendung im technischen, neutralen Sinn des Wortes brechen. Also, einerseits gibt es keine ‚angewandete Dekonstruktion‘. Andererseits aber gibt es nichts anderes, weil die Dekonstruktion nicht aus einem Set von Theoremen, Axiomen, Werkzeugen, Regeln, Techniken oder Methoden besteht. Wenn die Dekonstruktion an sich also nichts ist, dann ist alles, was sie tun kann, anwenden, angewendet werden auf etwas anderes. Und das nicht nur in mehr als einer Sprache, sondern auch mit etwas anderem. Es gibt keine Dekonstruktion. Dekonstruktion hat kein spezifisches Objekt. Sie kann nur Bezug nehmen auf, angewendet werden, beispielsweise auf das irische Problem, die Kabbala, das Problem der Nationalität, das Gesetz, die Architektur, die Philosophie, unter anderem. Sie kann nur anwenden.

Das wissen wir also, es ist absolut erschöpft. Ich will darauf nicht insistieren. Sie kennen die Antworten. Dekonstruktion kann nicht angewendet werden und kann nicht nicht angewendet werden. Mit dieser Aporie also müssen wir umgehen, und darum geht es bei der Dekonstruktion.“ (15)

Aporie

Es geht also um eine Aporie, das heißt um wegloses Gelände, das heißt: es gibt keine schon vorher beherrschte Methode. Deshalb muß nicht absolute Ratlosigkeit ausbrechen. Es heißt ja nicht, dass es keine Methode geben könnte, dass man keine erfinden kann. Es geht aber darum, eine Methode aus Kenntnis der Kunst und im Einsatz der eigenen Fähigkeiten zu finden – singulär zunächst und dann verantwortbar, also als einen besonderen Weg bezogen aufs Allgemeine, aber noch nicht verallgemeinert und auch gar nicht mit dem Anspruch auf Verallgemeinerung.

Nun kann man sich die Unwegsamkeit unterschiedlich vorstellen, etwa als Sumpf, als unwegsames Gebirge, als eine ganze Menge von Wegen, deren Richtung und Ziel aber nicht erschließbar sind.

Solche Unwegsamkeiten werden immer wieder vorkommen, wenn man pädagogisch tätig ist. Man kann sich aber darauf vorbereiten:

Derrida erwähnt im Interview, das um die Anwendung kreist, die Kabbala. Die Kabbala kann man verstehen als eine solche Vorbereitung auf eine Anwendung, von der man nie weiß, wann und wie sie erfordert ist.

Die Kabbala existiert seit dem 12. Jahrhundert in der hebräischen Literatur. Sie wurde als ein Projekt der Rezeption konzipiert: ein Vorhaben der Anwendung, der Aneignung, der Interpretation, der Transformation und der Kommentierung. „Kabbala bedeutet wörtlich: ‘Empfang’ und entspricht der lateinischen ‘Receptio’“ (16). Angesichts eines unwegsamen Geländes wäre auf Empfang umzuschalten, auf eine aktiv passive Haltung. Es geht weniger um ein aktives Verstehenwollen, als vielmehr um eine aktiv rezeptive Haltung, Gehorsam – auch ein Moment von Gehorsam.

Die Rezeption der Kabbala ist demnach eine doppelte Rezeption, eine Potenzierung, eine strukturell disponierte, nicht auf bestimmte curricular hintereinander anordbare Inhalte, immanente und reflexive Form (17). Im Unterschied zur bekannten Hermeneutik, die den Ausdruck im Akt des Verstehens als zufälligen Signifikanten *annulliert*, geht in der Rezeption der Kabbala die semiotische Seite nicht unter. Es geht also nicht einzig um einen Sinn jenseits dessen, was gerade gelesen wird, sondern um die Artikulation selber. Die sprachliche und schriftliche Gestalt kommt nicht einfach als notwendiges Übel dazu, sondern die semiotische Ebene selber als die Ebene der notwendigen Form, wird wichtiger Bestandteil der Rezeption. Genau darin hat sie ihr ästhetisches Moment und wurde für die Romantik interessant. „Das Modell der Versprachlichung dagegen arbeitet nicht mehr dualistisch, sondern denkt das Semantische und das Semiotische als Einheit. Die Sphäre des Sinns ist nicht außerhalb, sondern innerhalb der Sprache lokalisiert. Bedeutung ist eine Art Erzeugnis oder ein Effekt des Semiotischen und fällt mit der Sprache zusammen“.(18). Das gilt umso mehr für Bildenden Kunst.

Wenn ich das aufs Kunstpädagogische übertrage, heißt dies, dass ich Methoden üben muss, viele Methoden in unterschiedlichem Material, Methoden, die zeigen, dass sich ein Weg finden lässt, auch wenn man nicht ans Ziel kommt. Es geht um das ‚Weg-finden‘ und die Weitergabe der Erzählung vom Weg und das ist das Produkt, das unbedingt erforderliche Produkt. Sonst kann man nämlich nur sagen, und das wäre im strengen Sinne unverantwortlich: Wir haben Erfahrungen gemacht, ganz tolle Erfahrungen, geht selber los und macht auch Erfahrungen. Eine weit verbreitete mutlose Haltung verbindet sich mit der Weigerung zu setzen, mit Verschweigen. Das führt geradezu in eine Elementarisierung von Gesellschaft, in Vereinzelung, in der man keine Antwort geben kann. Antwort wird im Pädagogischen oft verwechselt mit einer Feststellung oder der Lösung eines Problems. Es geht aber viel mehr um die Fähigkeit zu antworten und die Vorbereitung darauf, im Gespräch zu bleiben.

Rücksicht auf Darstellbarkeit

Freud hat zu Beginn unseres Jahrhunderts die Elementarisierung und die Notwendigkeit anderer Formen der Forschung in ähnlicher Weise geahnt, wie die damaligen Künstler. Es bedarf neuer Diskurse, um den Erfordernissen der Individualisierung, der unterschiedlichen Freisetzung, mit all ihren Ambivalenzen, und den Folgen einer radikaler werdenden Immanenz neuer Darstellungsweisen gerecht werden zu können.

Die freigesetzten Individuen müssen in die Lage versetzt werden, sich mitzuteilen, ohne sich dabei immer schon vorgefundener, von allen geteilten Formen bedienen zu können. Genau an den Stellen der Mitteilung muss ein künstliches Produkt stehen, das nicht einfach die Erfahrung selber ist. Die Erfahrung selber kann man bestenfalls an leuchtenden Augen ablesen.

Diese Künstlichkeit, das Etablieren von Spielregeln, ihr Institutionalisieren trotz des Wissens, dass es auch anders sein könnte und müsste, wenn man noch lange genug zögert, schützt gegen die Vereinzelung, gegen die Elementarisierung (19).

Auf diese Situation sind einzig die Kunst und die Psychoanalyse seit Beginn des Jahrhunderts vorbereitet.

Die Psychoanalyse durch das Setting und die Grundregel (eine künstliche Begrenzung in Raum und Zeit und die Einführung des Signifikanten „Geld“. Damit kann in der Übertragung gedeutet werden, Übertragung ist Liebe), die Kunst, vor allem dadurch dass sie selbstreflexiv wird und die Bedingungen ihres Erscheinens als Kunst in der Kunst thematisiert. Genau hier beginnt auch die unausweichliche Aufgabe der Pädagogik. Es kommt darauf an, trotz besseren Wissens und im Wissen darum, dass es auch begründbar, d.h. verhandelbar anders geht, suggestive Formen zu setzen, zu erfinden. Im Unterschied zumindest zur katholischen Variante der Fundierung eines Textes, kann sie sich dabei nicht irgendeinen offenbaren Text stützen, für dessen Auslegung es eine inkarnierte Autorität gäbe. Pädagogik wird deshalb zum riskanten Unternehmen.(20)

Freud stellte bei der Niederschrift seiner ersten psychoanalytischen Forschungsergebnisse fest, dass er nicht mit herkömmlichen wissenschaftlichen Mitteln arbeitet. Er bewegte sich dabei zwischen den Polen seiner naturwissenschaftlichen „Sozialisation“ und einer eher literarischen Schreibweise, die „wie Novellen zu lesen“ sei (21). Der gewohnte Darstellungsmodus war zunächst das wissenschaftliche Schreiben.

Fünf Jahre später in der Traumdeutung schrieb er:

„Mit den vorstehenden Erörterungen haben wir endlich ein drittes Moment aufgedeckt, dessen Anteil bei der Verwandlung der Traumgedanken in den Trauminhalt nicht gering anzuschlagen ist: Die Rücksicht auf die Darstellbarkeit in dem eigentümlichen psychischen Material, dessen sich der Traum be-

dient, also zumeist in visuellen Bildern. (Hier wird der Weg von innen nach außen angedeutet, von einer singulären „Sprache“ zu einer einigermaßen verständlichen, KJP) Unter den verschiedenen Nebenanknüpfungen an die wesentlichen Traumgedanken (die Anknüpfung ist nicht eindeutig, KJP) wird diejenige bevorzugt werden, welche eine visuelle Darstellung erlaubt, und die Traumarbeit (er lehnt sich bei seiner Metaphorik an die Welt der Arbeit an, KJP) scheut nicht die Mühe, den spröden Gedanken etwa zuerst in eine andere sprachliche Form umzugießen, sei diese auch die ungewöhnlichere, wenn sie nur die Darstellung ermöglicht und so der psychologischen Bedrängnis des eingeklemmten Denkens eine Ende macht (Die Formulierung ist ein vorläufiges Ende, ein Abschluß und auch ein Mord an der Sache, KJP). (...)“(22)

Man kann den Eindruck gewinnen, als täte Freud an dieser Stelle so, als seien die Inhalte schon fertig und müßten nur in eine andere Form umgegossen werden. An anderen Stellen wird noch deutlicher, was uns heute beschäftigt: die Formwandlung, der Formungsprozess, die Formgewinnung und folglich die Wahrnehmbarkeit bei der Artikulation und damit auch die Verschiebung des Inhaltes selbst oder mehr noch seine Generierung im Prozess der Formulierung. Das ist die wirkliche mediale Herausforderung, die gegen jedes substantialistische Denken opponiert.

Die Rücksicht auf Darstellbarkeit, die schon in der Formulierung ans Vergangene anknüpft, genau dies ist das Thema von Unterricht in der Nähe zur Bildenden Kunst. In der Bildenden Kunst liegen Symbolisierungssysteme und -fragmente vor, die helfen, das je Singuläre für andere zugänglich zu machen. Da die Grenzen der konventionellen Darstellungsformen ihr Thema ist, kommt alle Tätigkeit im Bereich der Kunst – und dazu gehört auch die Kunstpädagogik – ganz schnell in Legitimationsschwierigkeiten. Sie kann keine Effektivitätsversprechen machen, die andere Fächer machen zu können glauben.

Derrida führt im erwähnten Interview vor, wie er auf Fragen im Sprechen bleibt, ohne zu vereindeutigen. Gleichwohl trifft er Feststellungen:

„Wenn ich mich anwende, wenn ich mich für irgendetwas verwende, für die Dekonstruktion zum Beispiel, oder für dekonstruktive Gesten, geschieht das in einem doppelten Sinn: zu versuchen, einzigartige Ereignisse darzustellen, einzigartige Gesten, einzigartige Performative, die nicht reproduziert oder imitiert werden können, die nur einmal auftreten, einzigartig und einmalig, Ereignisse oder Darstellungen, die nur ich signieren kann. Allerdings, wie Sie wissen, aufgrund des Gesetzes der Wiederholbarkeit, das ich versucht habe zu formalisieren - ich habe dieses Gesetz nicht entdeckt, gewiß, es ist nicht mein Eigentum. Ich habe gleichwohl eine Art der wissenschaftlichen Formalisierung versucht - wegen dieses Gesetzes nun ist die Einzigartigkeit einer je-

den solchen einzigartigen Geste unmittelbar gefaltet, wiederholt, wiederholbar, also *unmittelbar anwendbar*." (Derrida). (23)

Was heißt hier „Gesetz der Wiederholbarkeit“? – Dieses Gesetz hat Freud erfunden. Es besagt, dass die Wiederholung wenig lustvoll ist, dass sie dennoch dauernd vorkommt, dass sie Sicherheit verleiht bis zum Tod oder im Extrem den Tod herbeiführt und dass wiederholt wird, nur solange etwas nicht aufgegangen ist, dass eine Wiederholung, auch wenn sie identisch erscheint, keine exakte Wiederholung sein kann, weil dabei Zeit verfließt und zumindest die Erfahrung eines teilweisen Gelingens und eines Mißlingens hinzukommt. Die unlustigen Wiederholungen können aufgebrochen werden dadurch, dass man aus der Spur gerät, aus der Spur gestoßen wird.

Anwendung und Rezeptivität

Anwendung bedarf eines Momentes von Rezeptivität, eine Umsetzung und eine Fähigkeit zur Verantwortung:

„Wäre ich beim Übernehmen einer Verantwortung, beim Treffen einer Entscheidung aktiv, dann eignete ich mir die Verantwortung einfach an: Es ist *meine* Entscheidung, es ist *meine* Verantwortung. Und wenn sie meine ist, dann lässt sich folgern [folgt], dass sie meine eigene Möglichkeit entfaltet [enthüllt] (entfalten würde). Wenn eine Entscheidung und eine Verantwortung schlicht das entfalten [enthüllen], was mir möglich ist, dann handelt es sich weder um eine Verantwortung, noch um eine Entscheidung. Die Entscheidung darf nicht folgen, darf nicht einfach ein Programm entfalten [eine Programmierung enthüllen]. Damit eine Entscheidung eine Entscheidung ist, muss sie unterbrechen oder mit dem Programm [der Programmierung] brechen (aufgeben), sie muss mit der einfachen Entwicklung oder Entfaltung einer Möglichkeit brechen (aufgeben). Dies ist (es) [der Grund], warum eine Entscheidung das Unmögliche ist.“

Hier unterbreche ich Derrida und erläutere: Mit der Unmöglichkeit nimmt Derrida ein weiteres Mal Bezug auf Freud. Freud benutzt das Attribut unmöglich z. B. in der Rede von den drei unmöglichen Berufen, dem des Politikers, dem des Pädagogen und dem des Psychoanalytikers. Deren Unmöglichkeit besteht darin, dass man sie nicht im Sinne einer Methode erlernen kann, dass sie auf einem unanalysierbaren Symptom beruhen, das immer einen blinden Fleck weitergibt, was aber gerade die Möglichkeit der Produktivität beinhaltet. Der Politiker bezieht sich auf das, was in der Gesellschaft nicht aufgegangen ist, der Pädagoge bezieht sich auf das, was in der bisherigen Erziehung nicht aufgegangen ist, und versucht zudem noch für eine kommende Generation, deren Lebensbedingungen er nicht kennen kann, eine Struktur zu geben. Der Psychoanalytiker schließlich versucht, dem Singulären gerecht zu werden, auf das er sich nicht vorbereiten kann. Der Blinde

Fleck dabei ist immer, dass alle drei Bestandteile eben jenes Problems sind, das sie zu lösen angetreten sind. Und sie müssen trotz (besseren) Wissens handeln, agieren auch wenn sie um die möglichen Einwände wissen.

„Wenn also eine Entscheidung das Unmögliche ist, dann muss sie sich in Form einer bestimmten Passivität ereignen [vorkommen, auftreten], in Form eines Rückgehens auf oder eines Gehörens zum Anderen. Und dies nimmt mich nicht aus, dies entbindet mich nicht von jeder Verantwortung. Die Tatsache, dass die Verantwortlichkeit oder das Handeln die des Anderen sind [dem A. gehören], befreit mich nicht im mindesten. ... Damit eine Verantwortung eine Verantwortung ist, muss, sollte man wissen, was immer man wissen kann; man muss versuchen, das Maximum zu wissen, doch der Moment von Verantwortung oder Entscheidung ist ein Moment des Nicht-Wissens, ein Moment jenseits des Programms [der Programmierung]. Eine Verantwortlichkeit muss unendlich sein und jenseits jedweder theoretischer Gewissheit oder Bestimmung. Wenn Sie der Idee Rechnung tragen, dass Verantwortung passiv ist in einem gewissen Sinn von Passivität – ... –, einer gewissen Passivität und einer gewissen Unendlichkeit, die über jede Grenze des Wissens hinausgehen, dann verändert sich die politische Erfahrung, die ethische und rechtliche Erfahrung vollständig; es gibt im Feld von Politik und Ethik einen Gezeitenwechsel, wie Shakespeare sagen würde.“ (24)

Was heißt es, Kunst anzuwenden?

Anwendung als eine regulative Vorstellung für Kunstpädagogik ist z.B.:

- eine Wendung an die Kunst, als Orientierung, als Hilfe, als Halt für Pädagogik.
- Die Anwendung aus der Kunst heraus wendet sich dabei auch an und gegen die Pädagogik.
- Anwendung ist eine Wendung der Kunst, eine Version, eine Entfaltung, ein Eingriff in die Kunst,
- das Hervorbringen einer anderen Oberfläche.
- Anwendung ist ein generativer Akt, der dafür sorgt, dass etwas nachkommt.
- Anwendung ist aber auch Dekonstruktion.
- Anwendung ist Wiederholung ohne Identität.
- Anwendung ist ein seltsames Mixtum von Aktivität und Passivität.
- Anwendung bleibt etwas schuldig, ein wenig schuldig, mindestens.

(1) In der ersten Version war der Text ein Vortragsmanuskript zur Tagung „Tatort Kunsterziehung“ an der Bauhaus-Universität Weimar am 28.10.99. Publiziert in: Bauhaus-Universität Weimar, Brigitte Wischnack (Hg.): Tatort Kunsterziehung. Thesis. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar. 2. Heft 2000, 46. Jg., S. 8 – 17. Dieser Text wurde auch fast identisch publiziert in: In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. 52. Jg. Sept 2000, S. 275 – 285

(2) Wenn man in diesem Satz „nur“ streicht, dann sieht die Sache schon anders aus.

-
- (3) Anwendung liegt wohl dazwischen. Jenseits der reinen Zwangsstruktur und jenseits der reinen Hysterie als Struktur.
- (4) Gert Selle im Gespräch mit Ingo Arend: "Ohne Mißbrauch von Kunst gäbe es ihren Gebrauch gar nicht. *Kunstforum* 131 (August - Oktober 1995), 56 - 60. S. 60
- (5) In: *Zeitschrift für Kunstpädagogik* 1/ 1977/ 1-6
- (6) Den Anstoß für diese Metaphorik verdanke ich Eva Sturm.
- (7) Untersuchung des Instituts zur Wahrscheinlichkeitsfindung. IWF. 1999 Hamburg. Publishing on demand.
- (8) Untersuchung des Instituts zur Wahrscheinlichkeitsfindung. IWF. 1999 Hamburg. Publishing on demand
- (9) vgl. hierzu: Knecht, Ingbert : Zur Geschichte des Begriffs Didaktik, in: *Archiv für Begriffsgeschichte* Bd. XXVIII, 1984, S. 100 - 121
- (10) Der hohe Anspruch Ratkes an die Lehrkunst - er sieht vor, daß auch die hebräische, die chaldäische und die syrische Sprache mit Hilfe fremdsprachiger Bibeltexte gelernt werden solle - verflucht bald. Ratke plädiert zwar für Deutsch als Unterrichtssprache gegen das Latein, er tritt aber entschieden für das Erlernen von Latein ein.
- (11) Vgl. Reich, Kersten: *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand 1997
- (12) Lipowatz, Thanos: Die Nicht-Elite und die Differenz: Das auserwählte Volk. In: *Tumult, Zeitschrift für Verkehrswissenschaft*. 4 (1982) - S. 11-20, S. 12f
- (13) Jacques Derrida (2000) :As if I were Dead. An Interview with Jacques Derrida. Als ob ich tot wäre. Ein Interview mit Jacques Derrida. Herausgegeben und übersetzt von Ulrike Oudée Dünkelsbühler, Thomas Frey, Dirk Jäger, Karl-Josef Pazzini, Rahel Puffert, Ute Vorkoeper. Wien: Turia + Kant.
- (14) Die Übersetzung und der Originaltext erscheinen im Frühjahr 2000 bei Turia + Kant, Wien. Im Folgenden wird aus dem Manuskript zu dieser Publikation zitiert.
- (15) Derrida 2000
- (16) vgl. Kilcher, Andreas: *Die Sprachtheorie der Kabbala als ästhetisches Paradigma. Die Konstruktion einer ästhetischen Kabbala seit der frühen Neuzeit*. Stuttgart, Weimar: Metzler. (1998), S. 7
- (17) Kilcher (1998), S. 7
- (18) Kilcher 1998, 12
- (19) Dies wird im Bestseller von Houellebecq, mit dem Titel „Elementarteilchen“¹⁹ in Szene gesetzt. Er beschreibt, wie der Kapitalismus in alle Poren der Gesellschaft eindringt und alle Gemeinschaftsformen, alle Riten, alle Bindungen zerstört, sich davon als Rohstoff nährt. Er macht zwar wieder Agenten einen solchen Prozesses aus - die sogenannten Meisterdenker und die Achtundsechziger, und verfällt dabei in die zu kritisierenden Argumentationsschemata - und thematisiert nicht die Chancen die dieser Prozess enthält: Er diagnostiziert aber zutreffend, dass in Folge der Liberalisierung, der sexuellen Befreiung, der sogenannten - einige glauben ja wirklich, sie seien von der Sexualität befreit - die Zerstörung der letzten Gemeinschaftsformen zur Folge habe, die das Individuum vom Markt trennten. Die Folge ist, dass alles bezahlt werden muss, alles der Konkurrenz von Angebot und Nachfrage unterliegt (was ja ein Mythos ist), dass eben Elementarteilchen die Folge sind. Flexibilität, Disponibilität und Mobilität beherrschen das Geschehen, über alles kann ge- und verhandelt werden. Das ist von der gleichen Struktur wie die Perversion, die über die Teilung und die Beherrschung des Teils, das Ganze zu haben glaubt, Regeln aushandelt oder setzt, die unter strikter Einhaltung zur erwartbaren Befriedigung führen. Die Perversion ist zugleich die höchste Stufe des künstlichen Arrangement, der Zivilisation in der Abtrennung von dem, was man Natur nennt. Und hier ist die große Chance der Gestaltung, der Anwendung der bisherigen Kultur, insbesondere der Kunst. Das zeigt im übrigen auch Kubrick in „Eyes wide shut“.

(20) vgl. hierzu: Das Phantasma durchqueren. Slavoj Zizek im Gespräch mit Karl-Josef Pazzini und Erik Porath. In: Spuren 43, Dez. 93, 54 -56

(21) vgl. hierzu den Abschnitt „Freuds Lösung vom naturwissenschaftlichen Materialismus“ (Worbs, Michael : Nervenkunst: Literatur und Psychoanalyse im Wien der Jahrhundertwende, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt 1983, 68 - 73). Freud stellte bei der Niederschrift seiner ersten psychoanalytischen Forschungsergebnisse fest, daß er nicht mit herkömmlichen wissenschaftlichen Mitteln arbeitet. Er bewegte sich dabei zwischen den Polen seiner naturwissenschaftlichen „Sozialisation“ und einer eher literarischen Sprechweise, die „wie Novellen zu lesen“ ist:

„Ich bin nicht immer Psychotherapeut gewesen, sondern bin bei Lokaldiagnosen und Elektroprognostik erzogen worden wie andere Neuropathologen, und es berührt mich selbst noch eigentümlich, daß die Krankengeschichten, die ich schreibe, wie Novellen zu lesen sind, und daß sie sozusagen des ernstesten Gepräges der Wissenschaftlichkeit entbehren. Ich muß mich damit trösten, daß für dieses Ereignis die Natur des Gegenstandes offenbar eher verantwortlich zu machen ist als meine Vorliebe; Lokaldiagnostik und elektrische Reaktionen kommen bei dem Studium der Hysterie eben nicht zur Geltung, während eine eingehende Darstellung der seelischen Vorgänge, wie man sie vom Dichter zu erhalten gewohnt ist, mir gestattet, bei Anwendung einiger weniger psychologischer Formeln doch eine Art von Einsicht in den Hergang einer Hysterie zu gewinnen.“ Freud, Sigmund; Breuer, Josef: Studien über Hysterie, Frankfurt am Main: Fischer; Frankfurt/M [= GW, Band I, Seite 227]]

(22) Freud, Sigmund : „Die Traumdeutung“. Studienausgabe Band II. Fischer, Ffm. 1972, S. 339

²³(23) Derrida 2000

(24) Hierzu hat Rahel Puffert einen eindringlichen Text geschrieben. Dieser findet sich in den Anmerkungen zur oben erwähnten Übersetzung des Derrida-Interviews.