

Kunst für Kinder - hypermedial Eine kunstdidaktisch orientierte Analyse

Die Verarbeitung von Werken der bildenden Kunst durch Heranwachsende ist ein zentrales Anliegen der Kunstpädagogik. Der BDK begründet dies in seinem Positionspapier „Ästhetische Erziehung in der Grundschule“: „Im Dialog mit und in der Kommunikation über Kunst wird nicht nur Wissen vermittelt, das sprachliche Ausdrucksvermögen und die eigene Urteilskompetenz gestärkt. Zugleich erfahren die für die Entwicklung des Kindes so wesentlichen ästhetischen Verhaltensweisen in spielerischen Auseinandersetzungsformen an Kunstwerken, (...) im Sammeln oder Ordnen wesentliche Impulse und das bildnerische Ausdrucksrepertoire der Kinder wird im Umgang mit den künstlerischen Ausdrucksformen erweitert. (...) (D)ie rezeptive Auseinandersetzung mit Kunstwerken fördert zudem das bildnerische Erleben der Kinder und regt zu einer geistigen und praktischen Beschäftigung mit der eigenen Erfahrungswelt an.“ (BDK 1999, S. 4f.). Dietrich Grünewald gibt zu bedenken, dass der zentrale und eigentliche Gegenstand der Kunstpädagogik „nicht Kunstwerke, Kunstepochen oder Bildsorten, künstlerische Techniken und Verfahren an sich (sind), sondern künstlerische Prozesse (...), wie sie (exemplarisch) in Produktion und Rezeption von Subjekten handelnd erfahren werden“ (Grünewald 1998, S. 81). Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen bedienen sich unterschiedlichster Medien, auch der digitalen (Eden 1999). Vor diesem Hintergrund interessieren mich im Folgenden zwei Fragen:

- Welche spezifischen Möglichkeiten und Verfahren stellt das hypermediale Medium CD-ROM Kindern zur Verfügung, um sich mit Kunst auseinanderzusetzen?
- Sind diese Verfahren kunstdidaktisch legitimierbar und sinnvoll?

In deutscher Sprache sind bisher mehrere CD-ROMs zur Rezeption von Kunst für Kinder für die Altersgruppe der Vier- bis Achtjährigen erschienen, u. a. „Louvre für Kinder“ (1996) (Abb. 1), „Kuck mal Kunst“ (1996) sowie „Kunst für Kinder“ (1998). Sie basieren auf Mitte der Neunzigerjahre in den USA entwickelten Hypermedia-Softwarekonzeptionen. Die Kinder der Zielgruppe dieser CD-ROMs zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht bzw. kaum lesen und schreiben können. Sie werden auch in empirischen Forschungen zu Bildschirmspielen als eine besondere Nutzergruppe betrachtet (z. B. bei Steckel u. a. 1995), ebenso in Untersuchungen zum Umgang von Kindern mit digitalen Mal- und Zeichenprogrammen (Steinmüller/ Mohr 1998, Steinmüller 1999,

v. Criegern/ Mohr 1999). Im Bereich der Kinderzeichnungsforschung fällt dieses Alter in die Entwicklung der Vorschemaphase sowie der frühen Schemaphase (Richter 1987, S. 43ff.). Die kognitive Entwicklungspsychologie sieht Kinder etwa bis zum siebten/achten Lebensjahr im prä-operationalen Stadium, in dem die Bildung des symbolischen Denkens erfolgt.

Autonomes Strukturieren von zunächst unübersichtlichen Gegenstandsbereichen

Hypermedia-Datenbasen wird in der Regel das Merkmal zugesprochen, komplexe Gegenstandsbereiche in adäquater Form zu repräsentieren und ihre Erschließung aus unterschiedlichen Perspektiven zu ermöglichen (Tergan ²1997, S. 123ff., Meyer 1998; Eden 1999). Derartige Systeme können Mittel und Wege bereitstellen, über die ein Gegenstandsbereich durch Verknüpfungen - den Intentionen der Nutzenden oder konkreten Aufgabenstellungen folgend - „durchlaufen“ werden kann. Eine grundlegende Voraussetzung für die Gestaltung von multimedialen Lernumgebungen ist ein komplexes Ausgangsproblem, das auf seine individuelle, möglichst intrinsisch motivierte Erschließung wartet (Mandl/ Gruber/ Renkl ²1997, S. 173; Aufenanger 1999, S. 63).

Sammlungsbestände von Kunstmuseen beispielsweise können, zumindest für Laien und insbesondere für Kinder, als schwer überschaubare Gegenstandsbereiche angesehen werden. Kinder erhalten im Umgang mit Kunstreproduktionen auf CD-ROMs nicht nur einen Einblick in die Vielfalt bildkünstlerischer Hervorbringungen. Sie können sich auch individuelle Zugänge zu den für die CD-ROM ausgewählten Beständen schaffen. Ein Kriterium der ordnenden Verknüpfung von Werken in so genannten „Sammelalben“ könnte sein, sie nach individuellen Präferenzen, formaler oder thematischer Nähe zu platzieren. (Abb. 2)

Auch mit Hilfe von Hypermedia ist es noch schwierig, einen komplexen Gegenstandsbereich zu überblicken. Dies kann dazu führen, dass die Nutzung der Software unter dem Motto geschieht, möglichst alles einmal kurz angeklickt zu haben. Ein solches ‚Klicken‘ ginge zunächst zu Lasten der Entwicklung eigener Ordnungsstrukturen, aber auch zu Lasten einer intensiven Beschäftigung mit einzelnen Werken oder Werkgruppen. Häufig ist auf CD-ROMs die präsentierte Auswahl vorstrukturiert. Diese Strukturen erlauben es, sich das Programm beispielsweise nach chronologischen Gesichtspunkten zu erschließen und sollten deshalb in unterschiedlichen Graden als wählbar geboten werden. Solche

Optionen begünstigen das Ausprobieren verschiedener Strukturierungsmöglichkeiten.

Spielerisch konzipierte „Aufrauung“ von Wahrnehmung innerhalb der Kunstrezeption

Hypermedia-(Lern-)Programme können auf spezifische kognitive und entwicklungsbezogene Bedürfnisse für unterschiedliche Nutzergruppen ausgerichtet werden. Verschiedene Schwierigkeitsgrade lassen sich per Mausklick wählen. Einfach ist z. B. die Aufgabe, ein präsentiertes Kunstwerk aus Puzzlestücken wieder zusammenzufügen (Abb. 3). Sie bringt die Kinder dazu, ein bestimmtes Werk länger anschauen, um Details zu erfassen und wiederzuerkennen. Das Beispiel zeigt aber auch, dass oft traditionelle Lehr-Lern-Paradigmen die Hypermedia-Lernsysteme bestimmen. Dazu gehört die sequentielle Vorgabe von Informationen, die Bereitstellung von Mitteln zur lehrzielgerechten Informationsverarbeitung und die Fremdkontrolle des Lernens.

Jürgen Stiller entwarf Software zur „interaktiven Bildanalyse“ (Stiller 1998a, S. 28) eines Renaissance-Gemäldes für Schulklassen der Sekundarstufe I (Stiller 1998b). Diese Software ist Beispiel eines tutoriellen Hypertextes mit kunstwissenschaftlicher Prägung. Die Schülerinnen und Schüler müssen klaren Instruktionen folgen, um zu einem nachher abfragbaren Ergebnis mit eindeutigen, richtigen Antworten zu gelangen. Stiller schreibt zwar von autonomem und selbstbestimmtem Arbeiten der Schülerinnen und Schüler in Teams (Stiller 1998a, S. 30), aber auch von „Lerngruppe“ (ebd., S. 28), „Lernmenge“ (ebd., S. 29) und „Lerntempo“ (ebd., S. 29). Die Konzeption dieser Software folgt vielen traditionellen Lehr-Lern-Paradigmen. Sie entsprechen den eingangs dargelegten und zitierten Funktionen von Kunstpädagogik (Grünwald 1998, S. 81) nur bedingt. Bei Stillers resümierenden Aufzählungen von Zielen des Projekts stehen medienpragmatische Ziele, wie die „Vorbereitung auf den Umgang mit großen Datennetzen“ (Stiller 1998a, S. 30) im Vordergrund.

Erfahrungen, Erkenntnisse und Lernprozesse in kunstpädagogischen Situationen sollten hingegen primär fachbezogenen, d. h. ästhetischen Paradigmen folgen (Otto 1996), beispielsweise die Wahrnehmung aufrauen, Selbstverständliches, scheinbar bereits Erfasstes und Verstandenes in Frage stellen. Sie sollten stutzig machen, verwirren, Zeit zum Staunen, zur Kontemplation oder zur Besinnung geben sowie zu Differenzerlebnissen in der

ästhetischen Rezeption und Produktion führen (BDK 1999, S. 5, 12f., 18f.).

Ein kunstpädagogisch bewährter Weg, der auch im Digitalen durchaus anwendbar ist, ist die Einbindung des Präsentierten in eine Dramaturgie, die die Fantasie anregt. Hierfür sind u. a. folgende Elemente wichtig: Arbeiten mit Kontrasten und Paradoxien; Überraschungen und Wahrnehmungsirritationen, die Neugierde wecken und Humor zulassen. Solche Elemente sollten freilich nicht im Übermaß eingesetzt werden, denn die erwünschte Wirkung lässt bei längerer Beschäftigung mit dem medialen Angebot oft nach (Weidenmann ²1997, S. 77). Mit spielerisch konzipierten Bildverwandlungen kann zudem für die gestalterischen und auch die kompositorischen Strukturen eines Werks sensibilisiert werden (Lehmann 1995; Kirschenmann/ Peez 1998, S. 10f.; Stiller 1998b; Kirschenmann 1999, S. 11).

Entwicklungsbezogenes Navigieren und Erkunden

Als entwicklungsbezogene Voraussetzung der CD-ROM-Nutzung ist anzunehmen, dass der Weltzugang von Kindern - und auch deren Zugang zu Kunstwerken, wie Constanze Kirchner empirisch nachwies (Kirchner 1999) - spontan-selektiven, oft sehr individuellen Kriterien unterliegt. Entsprechend bieten CD-ROMs zur Verarbeitung von Kunstwerken verschiedene Optionen der Auseinandersetzung mit einzelnen Exponaten: z. B. ein kurzes Intro, das einen spontanen Zugang ebnet, ein gesprochener längerer Text sowie der gleiche Text in schriftlicher Form, der langsamer selbst gelesen bzw. von Erwachsenen vorgelesen, stellenweise nochmals nachgelesen und somit intensiver aufgenommen werden kann. Darüber hinaus enthalten Hypertexte als egalitäre Verweisungsalternativen aus kunstpädagogischem Blickwinkel das Potenzial, mit wissenschaftsrationalistischer Stringenz zu brechen. Sie offerieren die „kunstpädagogische Chance“ (Kirschenmann 1999, S. 14), Plurales und Differentes gleichwertig nebeneinander stehen zu lassen, nicht zuletzt als Hilfe zur eigenständigen Deutung.

Aktivitäten können von den Nutzenden nach ihren Bedürfnissen situativ und individuell koordiniert und ausgewählt werden. Dies bezieht sich auf die Auswahl von Erkundungsstrategien sowie auf die Speicherung des Bearbeitungs- und Ordnungszustandes und die von Ergebnissen. Ein Mal- und Zeichenprogramm oder ein Bildbearbeitungsprogramm, das die Kinder selbst digital gestaltend tätig werden lässt, sollte ebenso angegliedert sein, wie die für die selbstgesteuerte Erkundung und Navigation so bedeutenden Möglichkeiten des Zurückverfolgens eines Lernweges und ein Zugang zu Informationseinheiten

über hinterlegte Markierungen (Lesezeichen). Auch die Option der Verknüpfung mit dem Internet sollte vorhanden sein. Wie immer in pädagogischen Handlungsfeldern, können die Entscheidungen über Erfahrungs- und Lernangebote nicht alle den Lernenden aufgebürdet werden. Eine begründete Auswahl und Aufbereitung der Themen, Präsentationsformen und Navigationsoptionen bleibt auf (fach-) didaktische Kompetenz angewiesen.

Aufbereitung in überschaubaren Einheiten und multipel

Insbesondere Kinder lernen und erfassen die Welt am Beispiel. Der Phänomenologe und Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf hat auf die Bedeutung von - oft irritierenden, die Wahrnehmung aufrauenden - Beispielen für Erziehungs- und Bildungsprozesse immer wieder hingewiesen (Rumpf 1991). Sie sichern Authentizität und Situiertheit für die Herstellung von Sinnbezügen (Aufenanger 1999, S. 63f.). Die CD-ROMs zur Verarbeitung von Kunstwerken folgen diesem pädagogisch-didaktischen Prinzip stringent. Kunsthistorisch oder kulturgeschichtlich Charakteristisches wird an einzelnen Werken erläutert. Zusätzliche Abhandlungen zu bestimmten Stilen oder Kunstgattungen sind ebenso möglich wie Querverweise (Links) zwischen Werken, die thematisch sinngebend oder chronologisch in Beziehung zueinander stehen.

Im Bereich der Auseinandersetzung mit bildender Kunst ist die Kombination von Bild (dem Werk bzw. seiner Reproduktion) und Sprache (gesprochen oder schriftlich) eine elementare Grundbedingung. Der taktile Zugang, etwa über das Betasten einer Skulptur, ist zwar aus kunstdidaktischen Überlegungen heraus wünschenswert (Peters 1996), aus werkkonservatorischen Gründen jedoch meist nicht realisierbar. Szenisch arrangierte Zugänge spielen in der Museumspädagogik eine gewisse Rolle, ebenso der Einsatz von Musik, z. B. um die Kontemplation zu unterstützen. Die hier thematisierten CD-ROMs bieten mit ihren zweidimensionalen Reproduktionen der Werke, kurzen grafischen Animationen, gesprochenen Texten, geschriebenen Texten, unterschiedlichen Sprecherstimmen sowie kurzen musikalischen Einlagen multiple Zugänge. So ermöglichen sie bimodale Formen (visuell und auditiv) (Weidenmann 1997, S. 67) der Aufnahme und Verarbeitung des Angebots. Insbesondere spricht die Alterszielgruppe auf animierte Bewegungselemente und Musik an. Dies gilt auch für den Bereich der empirisch ermittelten Präferenzen von Vor- und Grundschulkindern bei Bildschirmspielen, wie empirisch ermittelt wurde (Steckel u. a. 1995, S. 208f.). Es ist zu vermuten, dass die Verweildauer der

Kinder vor dem Bildschirm durch Bewegungselemente und Musik erhöht werden kann. Gleichzeitig lässt sich nicht ausschließen, dass verschiedene Animationen, Geräusche und Musik oder Spiele in Konkurrenz zueinander treten und hierdurch die Aufmerksamkeit der Kinder verringern.

Da Menschen lernend sehr unterschiedlich Erfahrungen verarbeiten, sollten Pädagoginnen und Pädagogen generell auf möglichst unterschiedliche ‚Erfahrungs- und Lernmuster‘ eingehen. Hierfür ist innerhalb eines hypermedialen Programms die Voraussetzung gegeben, wenn Angebote verschiedene Sinne der Nutzenden ansprechen. Die Kinder können eine Auswahl innerhalb der unterschiedlich kodierten Angebote treffen. Die Möglichkeiten des digitalen Mediums sind momentan noch längst nicht ausgeschöpft, etwa das denkbare räumlich-virtuelle Erfassen einer Plastik durch digitale Taktilität.

Vor- und Nachbereitung der Erkundung realer Erfahrungsräume

Die Begegnung mit originalen Kunstwerken kann mittels CD-ROM vor- und nachbereitet werden. Eine „virtuelle Tour“ vor einem wirklichen Museumsbesuch oder zur Vertiefung im Nachhinein macht die Kinder mit der Struktur und den Beständen eines bestimmten Museums vertraut.

Beim realen Besuch des Museums nach der CD-ROM-Nutzung mag ein „Wiedererkennungseffekt“ bei einzelnen Werken auftreten. Die Grundlage für eine vergleichende Reflexion über Charakteristika des Originals mit dem flüchtigen digitalen Abbild kann gelegt sein. Im Fall der „Erstbegegnung“ mit den originalen Kunstwerken verfügen die Kinder bereits über Informationen. Dies heißt zugleich, dass die Wahrnehmungs- und Erfahrungssituation der Erstbegegnung mit einem Werk von im Gedächtnis behaltenen Eindrücken aus der CD-ROM überlagert sein kann. Möglicherweise würde dann zu einem Kunstobjekt „innerlich“ eine Melodie „erklingen“ oder ein bestimmter Deutungsansatz durch eine von der CD-ROM erinnerte Kinderstimme dominiert.

Wird anhand eines Übersichtsplans die ortsgebundene Gliederung einer Sammlung in den einzelnen Schauräumen dargestellt, so lässt sich bereits zu Hause ein Museumsbesuch planen. Freilich ist bei einer solchen Planung die Hilfe von Erwachsenen notwendig. Ersetzen kann die CD-ROM einen Museumsbesuch keinesfalls, sie kann die Begegnung mit Originalen jedoch vertiefen.

Ausblick

Eine Antwort auf die zu Beginn aufgeworfene Frage, welche spezifischen

Möglichkeiten und Verfahren das hypertext-orientierte Medium CD-ROM für Kinder zur Verfügung stellt, um sich mit Kunst auseinanderzusetzen, ist hiermit vorstrukturiert. Weitere Antworten sind fallspezifisch empirisch zu differenzieren. Vorläufig festzuhalten ist, dass die Auseinandersetzung mit bildender Kunst in den Lebensbereich der Kinder integriert werden kann, und zwar in die alltäglichen Erfahrungen, die Kinder am Computer machen. Denn die Steuerungs- oder Navigationsfunktionen der „Kunst-CD-ROMs“ entsprechen weitgehend denen von anderer Software für diese Altersgruppe, z. B. von Computerspielen (Steckel u. a. 1995, S. 189). Die Grundhaltung, die diese Art der CD-ROMs nahe legt, ist eine spielerische, manchmal ‚respektlose‘ Herangehensweise an Kunst. Spielerische Zugänge dürfen nach dem eingangs zitierten Positionspapier des BDK als kunstdidaktisch sinnvoll angesehen werden.

Literatur

- Aufenanger, Stefan: Lernen mit den neuen Medien - Perspektiven für Erziehung und Unterricht. In: Gogolin, Ingrid/ Lenzen, Dieter (Hrsg.): Medien-Generationen. Opladen 1999, S. 61-76
- BDK (Bund Deutscher Kunstlehrer e.V.): Kunst und ästhetische Erziehung. Hannover 1999 - Vgl. auch BDK-Mitteilungen 2/95, S. 5ff.; 3/98, S. 2ff.; 3/99, S. 4ff.
- von Criegern, Axel/ Mohr, Anja: Kinderzeichnung am Computer: vom Ergebnis zum Prozeß. In: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a. M. 1999, S. 251-272
- Eden, Karl-Heinz: Die Welt der Bilder im Kunstraum / Hinweise zur Gestaltung von Webseiten. In: BDK-Mitteilungen 4/ 1999, S. 11-15
- Grünewald, Dietrich: Von der Idee zum Unterrichtskonzept, In: Kunst+Unterricht, Heft 223/224, 1998, S. 81-92
- Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze 1999
- Kirschenmann, Johannes: Der elektronische Prometheus, kunstpädagogisch gewendet. In: Kunst+Unterricht, Heft 230/ 231, 1999, S. 7-16
- Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg (Hg.): Kunstpädagogik mit der Maus? In: Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover 1998, S. 5-11
- Kuck mal Kunst, CD-ROM, München 1995
- Kunst für Kinder, CD-ROM, Nürnberg 1998

- Lehmann, Raimund: „Pferde und Adler“ per Computer. Metamorphosen in einem Kurs der 12. Jahrgangsstufe. In: Kunst+Unterricht, Heft 194, 1995, S. 41-43
- Louvre für Kinder, CD-ROM, Ravensburg 1996
- Mandl, Heinz/ Gruber, Hans/ Renkl, Alexander: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, Ludwig J./ Klimsa, Paul (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia, Weinheim 1997, S. 167-178
- Meyer, Torsten: Neue Medien - Neue Ordnungen. In: Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover 1998, S. 26-31
- Otto, Gunter: Perspektiven des Kunstunterrichts aus erziehungswissenschaftlicher Sicht und unter dem Aspekt der ästhetischen Rationalität. In: Schulz, Frank (Hg.): Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Seelze 1996, S. 16-18
- Peez, Georg: Aspekte zu einer Hypermedia-Konzeption auf CD-ROM zur Kunstvermittlung für Kinder. In: <http://www.rz.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/gpeez/hypermed.htm>
- Peters, Maria: Blick, Wort, Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und Franz Erhard Walter. Phänomenologische Untersuchungen. München 1996
- Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung - Interpretation - Ästhetik. Düsseldorf 1987
- Rumpf, Horst: Die Fruchtbarkeit der phänomenologischen Aufmerksamkeit für Erziehungsforschung und Erziehungspraxis (S. 313-335). In: Herzog, Max/Graumann, Carl F. (Hrsg.): Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften. Heidelberg 1991
- Steckel, Rita u. a.: Wie erleben Vor- und Grundschulkindern Videospiele? In: Fritz, Jürgen (Hg.): Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen. Weinheim 1995, S. 187-213
- Steinmüller, Gerd/ Mohr, Anja: Medium und Prozeß. Zum ästhetischen Verhalten von Kindern am Computer. In: Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover 1998, S. 116-124
- Steinmüller, Gerd: Darstellung und Medium. Zum computergestützten Zeichnen und Malen im Vorschulalter. In: Kunst+Unterricht, Heft 230-231, 1999, S. 19-22
- Stiller, Jürgen: PC-Anwendung in der Ästhetischen Erziehung: Arbeit mit einem Hypertext. In: BDK-Mitteilungen, 1/ 1998a, S. 28-31
- Stiller, Jürgen: Bildstrukturen am PC ergründen. In: Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover 1998b, S. 60-

Tergan, Sigmar-Olaf: Hypertext und Hypermedia: Konzeptionen, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme. In: Issing, Ludwig J./ Klimsa, Paul (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim (Psychologie Verlags Union) 21997, S. 123-137

Weidenmann, Bernd: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. In: Issing, Ludwig J./ Klimsa, Paul (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim (Psychologie Verlags Union) 21997, S. 65-84

Abbildungsverzeichnis und Abbildungslegenden

Abb. 1 a und b: Startseite der CD-ROM „Louvre für Kinder“, auf der die „Mona Lisa“ über den Rahmen hinauswächst, sobald man den Mauszeiger über die Reproduktion bewegt

Abb. 2: „Sammelalbum“ der CD-ROM „Louvre für Kinder“

Abb. 3: Spielfunktion „Puzzle“ der CD-ROM „Louvre für Kinder“

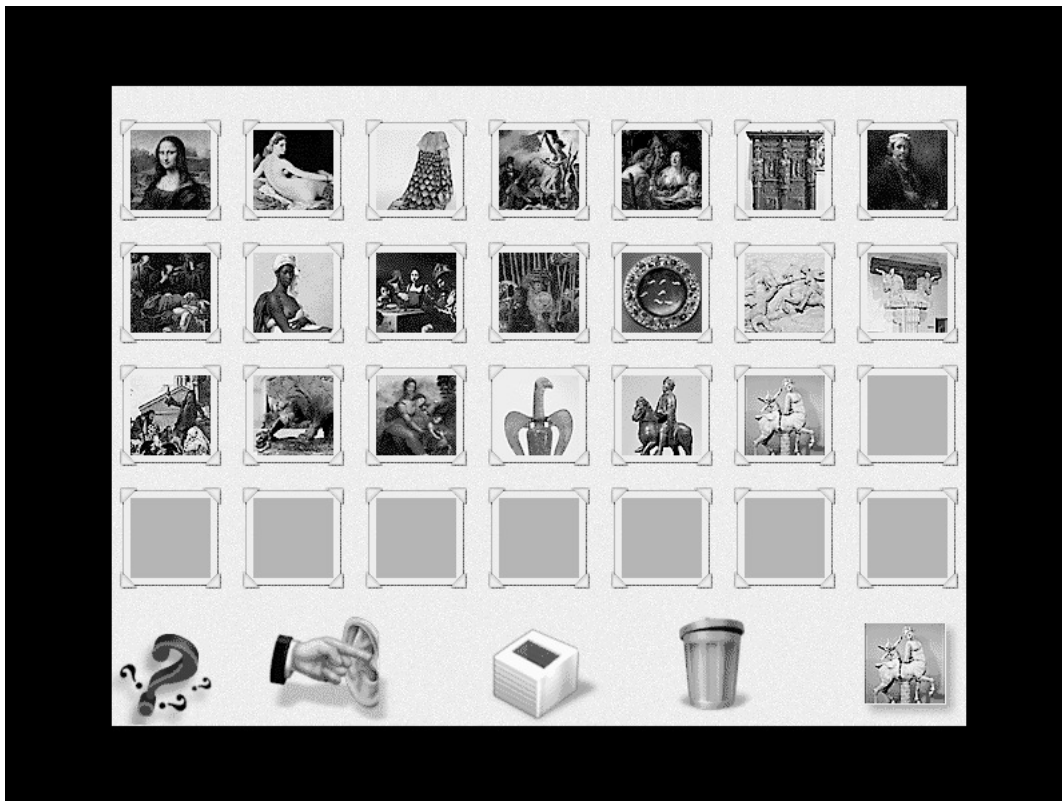


Abb. 2: „Sammelalbum“ der CD-ROM „Louvre für Kinder“

Dieser Text erschien im Original unter:

Peez, Georg: Kunst für Kinder - hypermedial. Eine kunstdidaktisch orientierte Analyse. In: BDK-Mitteilungen, Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieher e. V., 3 / 2000

PD Dr. Georg Peez
J. W. Goethe-Universität, Institut für Kunstpädagogik,
Fachbereich: Sprach- und Kulturwissenschaften,
Sophienstr. 1 - 3, 60054 Frankfurt / M.,
Tel: 069 / 79823856
Fax: 069 / 79823358
E-Mail: Peez@em.uni-frankfurt.de