

Hubert Sowa

Das Urteil in der Ausübung der Lehrkunst

Notizen aus der Perspektive der Kunstlehre

Dass die Didaktik – als „Lehrkunst“ verstanden – aus der Tradition der Künste und nicht aus der der Wissenschaften im modernen Sinne entstammt, ist eine Tatsache, die ich hier ohne große Diskussion voraussetze¹, eine Tatsache allerdings, die im Zeitalter des Hypes um (vorgeblich) „evidenzbasierte“ Erziehungswissenschaft wie ein Fremdkörper wirken mag.

Doch die Einsicht in die „kunsthafte“ Verfassung des Lehrens ist nie wirklich zum Verschwinden gebracht worden. Regelmäßig wird sie in Erinnerung gebracht – von Pädagogen, die stark in der Lehrpraxis verwurzelt oder/und auch stark der hermeneutischen-historischen Reflexion verbunden sind.²

Aber was heißt es genauer, das Verständnis von „Lehre“ konsequent aus der Idee von Kunst/TECHNE/POIESIS abzuleiten? Es heißt allem zuvor, Pädagogik/Lehre/Didaktik nicht der Sphäre der THEORIA bzw. der „Wissenschaft“ zuzuordnen, aber auch nicht der PRAXIS, die oft als einzige Gegenmöglichkeit vermutet wird. Die TECHNE/POIESIS ist ein Drittes – abseits der oft beredeten Theorie-Praxis-Dichotomie, ein Drittes mit eigener Dignität und eigener Gesetzmäßigkeit: Wohl eine Art von *Handeln-Können* (wie die PRAXIS), aber doch spezieller und präziser: ein *Machen-Können*.³

Doch wiederum: Was heißt das? Welches Verständnis von TECHNE/POIESIS/„Kunst“ soll hier zu Grunde gelegt werden? Es ist zunächst strikte darauf zu achten, das Verständnis der „Kunst“ von ihrem neuzeitlich etablierten *ästhetischen* Verständnis fernzuhalten, sie vielmehr in der ursprünglicheren Form zu begreifen, nämlich als TECHNE – so wie das z.B. in der nicht-mehr ästhetischen Tradition von Hegel, Schelling, Nietzsche, Heidegger und Gadamer getan wurde. Auch das ist hier vorausgesetzt. Kommt man (1) von diesem ursprünglichen Verständnis der „Kunst“ her, und hält auch (2) die irrtümlichen Assoziationen von TECHNE zum modernen Verständnis von „Technik“ fern⁴, dann tun sich reiche Möglichkeiten auf, das Verständnis von „Lehrkunst“ tiefgründig zu durchdenken – zum Teil mit sehr radikalen Folgen. Dann macht es auch wirklich einen Unterschied, ob man das Lehren als Kunst oder als Wissenschaft versteht. Der weite Horizont eines tieferen Verständnisses von „Lehrkunst“ kann im vorliegenden Zusammenhang nicht umfassend erörtert werden. Ich beschränke mich im Folgenden nur auf einige wenige Aspekte, die ich in einer Folge hermeneutischer Schleifen entfalte. Ich möchte herausstellen, dass die Lehrkunst – wie die Künste allgemein – prinzipiell und durchgehend

von Strukturen des *Urteilens* bestimmt sind: Technisch-poietische Gestaltungsentscheidungen sind notwendigerweise disjunktiv: Ich mache etwas *so* und *nicht anders*. Künste sind a priori *immer urteilend*. Daher ist das Urteil auch qua "Beurteilung" in der Idee der Lehrkunst impliziert. Auch das hört man vielleicht nicht gerne in Zeiten, wo „individualisiertes“ und „selbstorganisiertes“ Lernen für der pädagogischen Weisheit letzten Schluss gehalten werden: Es hört sich „hart“ an. Das soll und muss es auch. Nur dann macht es einen Unterschied.

(a) Erste hermeneutische Schleife: Künste und Lehren

Mein Bezugsrahmen ist die Tradition der Kunstlehre⁵. Faktisch gibt es eine solche Tradition in Europa – beginnend mit den griechischen Antike –, allerdings gibt es nicht *eine* monolithische Kunstlehre, sondern eine Fülle historischer Beispiele von verschiedenen Kunstlehren – sowohl auf dem Gebiet der PRAXIS, also des Handelns (z.B. Heilkunst, Navigationskunst, Redekunst, Vermessungskunst usw.), wie auf dem der POIESIS, des Machens und Herstellens (z.B. Baukunst, Malerei, Töpferkunst usw.). Die Traditionen der verschiedenen Kunstlehren pflegen wir als beginnend in der griechischen Antike zu denken, wo vornehmlich Aristoteles die Unterscheidungen zwischen POIESIS und PRAXIS, TECHNE und THEORIA usw. begrifflich ausgearbeitet hat. Innerhalb seines philosophischen Lehrsystems hat er mit der Poetik und der Rhetorik zwei solcher Kunstlehren (TECHNAI) ausformuliert, allerdings in unvollendeter Form⁶. Doch das beruht schon auf einer langen Vorgeschichte – sowohl auf dem Gebiet praktischer Ausübung als auch dem der schriftlichen Fixierung.⁷

Es liegt auf der Hand, dass überall, wo Künste/TECHNAI ausgeübt werden,

diese Künste auch gelehrt werden müssen. Damit beginnt die Geschichte der Kunstlehren eigentlich im Neolithikum, denn die dort auftretenden Kunstfertigkeiten der Stein-, Elfenbein- und Holzbearbeitung, auch die Künste der Jagd, der Nahrungsgewinnung und -zubereitung, der Landschaftskunde, des Feuermachens, des Heilens, der Geburtshilfe usw. manifestieren sich schon in dieser Zeit so komplex und auf so hohem Niveau, dass sie nur in Generationenfolgen ausgebildet worden sein konnten⁸, mit Hilfe des vom Anthropologen Michael Tomasello so benannten „Wagenhebereffektes“⁹. Dieser beruht darauf, dass sich entwickelnde oder auch schon fertig entwickelte Kenntnisse und Leistungen im Rahmen einer Kultur durch ein System kultureller Weitergabe gesichert und vermehrt werden, so dass jede künftige Generation gleichsam „auf den Schultern der Vorgänger stehend“ weitermachen kann und nicht mit dem Lernen immer wieder von den ersten Anfängen her beginnen muss. Künste generieren sich in diesen Übernahmen. Auch die Diversität der Künste geht auf sich-differenzierende Traditionen von Übernahmen zurück, wobei die vielen verschiedenen Künste sich evolutionär auseinander entwickelt haben und durch vielerlei Verwandtschaftsbeziehungen untereinander verbunden sind. Die Lehren all dieser verschiedenen Künste können sich nur sich aus den Künsten selbst generieren: „Kunst“ und „Lehre“ sind in keiner Hinsicht trennbar, sondern in einem rekursiven Abhängigkeitsverhältnis aufeinander verwiesen. Die Frage, wer zuerst da ist, die Lehre oder die Kunst, ist wie die Frage nach der Henne und dem Ei.

Noch ein bemerkenswerter Sachverhalt ist in Erinnerung zu rufen: „Kunst“ und „Lehre“ stimmen in der Eigenschaft ihrer Autoreferenzialität überein. Das betrifft auch den hier niedergeschriebenen und damit „vorgetragenen“ Text. Er verhandelt – vor

den Ohren und Augen von Lesern – das Verhältnis von „Kunst“ und „Lehre“. Der Text besteht aus geordneten Buchstaben, Wörtern, Sätzen und Kapiteln. Die Ordnung all dieser Teile ist sinnhaft gegliedert. Er erfüllt die Definition eines „Kunstproduktes“. Die Künste des Fügens von sinnhaft geordneten Sätzen und Argumenten heißen seit der griechischen Antike Grammatik, Logik, Dialektik, Poetik und Rhetorik und wurden systematisch gelehrt, schon früh sogar im System der allgemeinen Bildung¹⁰. Im Verfertigen dieses Textes, in seiner „*elocutio*“, also Ausformulierung, die zugleich – obwohl nur schriftlich niedergelegt – doch zugleich ein „Hinstellen“ und „Vortragen“ ist, ist dieser Text in seiner Wirkung auf die Lesenden/Hörenden eine „*actio*“ und „*performatio*“, die in der modernen Sprachtheorie unter dem Begriff der „pragmatischen Dimension“ zusammengefasst wird. Indem der Text die Überzeugungen der Leser/Hörer belehrend in Bewegung bringt, „stellt er etwas her“ bzw. „bringt etwas hervor“, nämlich das, was in der antiken Redetradition als „*PEITHO*“, als das Einnehmende, Überzeugende gefasst wurde.¹¹ Im besten Falle ist dann „Lehren“ ein „Vollbringen“.¹²

Das Sprechen über die Künste kann sich selbst nur „technisch“ – als Kunst – generieren. Es ist ein Verfertigen von Behauptungen, deren Zweck die Wirkung/*PEITHO* ist. Dadurch ist das Sprechen über Künste gleichsprüchlich ein Lehren, denn mit jedem Satz, jedem Argument wird der Leser/Hörer über eine Sache in Kenntnis gesetzt, wird „belehrt“¹³. Mehr noch: Er wird *mit technischen/künstlerischen Mitteln belehrt*. Diese Mittel werden eingesetzt, um beim Hörer/Leser *Überzeugungen* hervorzurufen. Das Herstellen von Überzeugungen bei anderen Menschen, das Erzeugen von Bewegung in den Köpfen und Herzen anderer Menschen ist insbesondere die Aufgabe der rhetorischen Kunst, von der in der Antike gesagt wurde,

sie habe den doppelten Zweck des *movere* (also des Bewegens) und des *docere* (des Belehrens) und darüber hinaus auch noch den des *delectare* (des Erfreuens) – denn ein irgendwie „erfreulicher“ Text ist besser geeignet, die Überzeugungen Anderer in Bewegung zu setzen und zu verändern als ein ganz und gar sachlich-neutraler Text, wie etwa das Skript eines Computerprogrammes. Das „Hervorrufen“ von Überzeugungen von Seiten eines Sprechers/Autors und das Sich-Einstellen von übereinstimmenden Empfindungen und Überzeugungen von Seiten eines Hörers/Lesers, das Entstehen von „Einstimmigkeit“ in welcher Art auch immer, das ist das Geschäft der Lehre. Es ist auch das Geschäft der Künste, besonders wenn wir an die „schönen“ Künste denken. Es ist aber insbesondere das Geschäft einer Kunst, in der sich eine Kunstlehre seit der Antike in vollständiger Systematik herausgebildet und tradiert hat: der Rhetorik. Die Felder der Ausübung dieser Kunst sind und waren das Forum des Gerichts, das Forum der Politik und das Forum der Schule. Aus der allgemeinen Rhetorik wurden die entscheidenden Muster der Konstruktion der Rede übertragen in die Lehrformen, die sich später unter dem Titel der „Didaktik“ zu einer eigenen Wissenschaft ausbildeten – ein Traditionszusammenhang, der in Comenius’ „Großer Didaktik“ klar ablesbar ist¹⁴, vorneweg auch schon im Titel. Comenius’ Didaktik bezeugt ihre Herkunft aus Handwerk und Künsten alleine schon in ihren immer wieder aufgerufenen Beispielen, die aus den Feldern der Handwerkskünste und Bildenden Künste entnommen sind.

Wer etwas über „Kunst“ erörtert, wer über sie etwas lehren will, muss dazu die *TECHNE/Kunst* des Verfertigen der Rede beherrschen und anwenden können. Er muss also notwendigerweise immer schon in dieser Kunst erfahren und bewandert sein. So kann man den überraschenden

Schluss ziehen: Reden und Texte über Kunst sind *immer und notwendigerweise autoreferenziell*. Ein schwindelerregender Gedanke, der in seiner schwindelerregendsten Form in der philosophischen „Logik“ G.W.F. Hegels zugleich durchgeführt wird.

Mit der „Lehre“ steht es genauso: Auch Texte über Lehre sind *immer und notwendigerweise autoreferenziell*. Denn die Lehre ist per definitionem ein Verfertigen von sprachlichen Gebilden, die den Zweck des *Bewegens von fremden Überzeugungen* haben¹⁵. Die Rede/der Text ist zwar nur ein mögliches Mittel der Lehre. Es gibt z.B. auch die Demonstration, also das Zeigen (Vormachen) und möglicherweise noch weitere Formen (wie das Führen einer fremden Hand usw.). Doch auch diese anderen Formen der Lehre stehen unter dem Vorzeichen der *TECHNE/Kunst*, weil auch sie eingesetzt werden, um fremde Überzeugungen in Bewegung zu setzen. Selbstverständlich ist etwa das Zeigen/DEIXIS/*demonstratio* eine Kunst, die man mehr oder weniger versiert beherrschen muss.¹⁶

Wer textlich oder sonstwie Probleme des Lehrens behandelt, bewegt sich also notwendigerweise in einem autoreferenziellen System, denn während er darüber verhandelt, belehrt er tatsächlich oder potenziell einen imaginären oder tatsächlichen Adressaten. Besonders deutlich wird dies bei Platons Lehrdialogen, in denen die Denkfigur der europäischen „PAIDEIA“/Bildung grundgelegt wird. Hier bekommt nicht nur die Philosophie eine Stimme, sondern auch ihre Adressaten. Bewegt und gebildet werden in diesen Lehrdialogen nicht nur Überzeugungen, sondern auch unbezweifelbare Einsichten (etwa in Form logischer Sätze). Gebildet wird darüber hinaus aber überhaupt auch die Form, in der Überzeugungen geäußert werden können oder sollen, in der auch über ihre Wahrheitsansprüche verhandelt

werden kann und muss und in der letztlich auch Zustimmung hergestellt werden kann und muss. Diese „Lehren“ der platonischen Philosophie gaben in der Folge nicht nur der Wissenschaft und der Pädagogik eine Form, sondern letztlich auch dem Recht und der Politik – denn dort zeigt sich die Notwendigkeit am deutlichsten, dass Überzeugungen sowohl Richtigkeit als auch Zustimmung erlangen sollen und so letztlich das Gemeinwesen „bilden“ müssen. Es ist der platonischen Philosophie nicht äußerlich, dass sie sich in der Form des Lehrgesprächs äußert: Gerade darin wird deutlich, dass die Philosophie sich als *Lehrkunst* definiert.

Der Philosoph Michael Hampe hat den Zusammenhang von Philosophie und Lehre ausführlich thematisiert¹⁷. Er zeigt auch sehr überzeugend den direkten Zusammenhang zwischen „behauptendem“ Reden, Argumentieren, Überzeugen, Dichtkunst und Erziehung auf, allerdings vorrangig, um auf philosophischem Feld eine Alternative dazu herauszuarbeiten, nämlich die Möglichkeiten eines nichtbehauptenden, nichtdoktrinären Redens, eines eher „narrativen“ und „überzeugungslosen“ Sprechens. Mich beschäftigt aber ein damit verwandtes und doch zugleich in die Gegenrichtung deutendes Problem: der Zusammenhang von Produktion und Lehre in den Künsten als ein apriorischer Zusammenhang.

(b) Zweite hermeneutische Schleife: urteilen, herstellen, behaupten, normativ setzen

Ich resümiere: Jedes Sprechen/Schreiben über Künste ist eine Kunst und eine Lehre. Genauso: Jedes Sprechen/Schreiben über Lehre ist eine Lehre und eine Kunst. Dieser merkwürdige Umstand ist in der Geschichte der Künste durchaus bemerkt und gewusst worden. Ich möchte dafür ein

Beispiel von höchstem Rang aus dem Feld der bildenden Künste benennen:

Der griechische Bildhauer Polyklet, der prominenteste Vertreter der strengen Klassik in der zweiten Hälfte des 5. Jahrhunderts v. Chr., schrieb ein legendäres und wirkmächtiges Lehrwerk über die Bildhauerkunst, genannt KANON. Als Demonstration dazu schuf er eine Bronzeplastik (der „Doryphoros“/Speerträger), die ebenfalls KANON hieß¹⁸. Die Demonstration des plastischen Kunstwerks und die Doktrin des geschriebenen Textes gehörten in diesem „Lehrwerk“ zusammen – eines ohne das andere ist nicht denkbar. Beide zusammen „machten Schule“ in der gesamten Kunstkultur der Antike und wirkten weiter in die Geschichte hinein bis in Renaissance, Barock und Klassizismus. Sie wurden zu dem maßgeblichen Maßstab der europäischen plastischen Kunst überhaupt.¹⁹ Über dieses Lehrwerk des Polyklet schrieb Plinius im ersten nachchristlichen Jahrhundert: Polyklet sei der bedeutendste Künstler, weil er als einziger Mensch mit seinem Kunstlehrwerk „die Kunst selbst erschaffen habe“ – *solusque hominum artem ipsam fecisse artis opere iudicatur*²⁰.

Es lohnt sich, über diesen merkwürdig paradox wirkenden Satz sowohl für die bildenden wie auch für alle anderen Künste nachzudenken, für deren Ausbildung die bildenden Künste paradigmatisch waren und weiter sein können. Für die Pädagogik gilt er zweifellos. Aber würde man etwa auch von der Mathematik sagen, dass sie sich in ihrer Lehre eigentlich selbst erst erschüfe? Würde man von der Sprache sagen, dass sie sich in der Sprachlehre selbst erst erschüfe? In gewissem Sinn ist es tatsächlich so – und auch zugleich nicht. Dies kann hier aber nicht erörtert werden. Vielmehr soll im Blick auf Polyklet noch einmal genauer unterschieden werden, was dieser Maßstäbe setzende Künstler des 5. Jahrhunderts v. Chr. eigentlich ganz konkret vollbracht hat: Er

hat eine plastische Figur geformt, an der er eine sehr differenzierte Messtechnik durchführte und zugleich entwickelte, nämlich ein Messverfahren, das vom kleinsten unterscheidbaren Detail (z.B. Fingernagel, Fingerglied, Augapfel, Haarsträhne usw.) bis in die Gesamtgröße hinein alle Größenverhältnisse modular festlegt und aufeinander bezieht. In jedem einzelnen Moment des Werdeganges des Werkes werden *Formentscheidungen* getroffen, genau gemessene und *die Teile trennenden Grenzziehungen* gesetzt (DIHAIRESIS, ANALYSIS). Doch zugleich werden diese Grenzziehungen – und das ist der alles überstrahlende Gedanke des klassischen griechischen Kunstverständnisses – als *Zusammenhang* und *Fügung zur Einheit* gesehen (SYSTASIS, SYNTHESIS).²¹ Ausdrücklich wird in jedem Einzelmoment der Zusammenhang mit dem Ganzen bedacht. Aus diesem analytisch-synthetischen „Zusammenmessen“ der gesamten Figur, der SYMMETRIA, entsteht eine „Stimmigkeit“, die im griechischen Verständnis HARMONIA und EURHYTHMIA hieß. Die Wirkung dieses inneren Zusammenklanges der Figur auf den Betrachter ist etwas Positives, ein Gutes (TO EU), also ein Wohlbefinden, das den Menschen zu sich selbst bringt und seinen inneren und äußeren Zustand bessert, wenn er sich mimetisch auf das Vorbild einlässt.²²

Die direkte Wirkkraft/PEITHO der Kanon-Figur ist das eine. Der niedergeschriebene Zahlenkanon, von dem wir bis auf zwei unsichere Fragmentsätze nichts mehr besitzen, das andere.²³ Polyklet hat also ein verschollenes „theoretisches“, wissenschaftlich formuliertes Lehrwerk geschrieben und zugleich das in diesem Werk Behauptete – seinerseits aber ausschließlich aus der Praxis Gewonnene – anschaulich als (ebenfalls verschollenes) Lehrbeispiel/PARADEIGMA konkretisiert. Die beherrschende Schrift und das gleichermaßen beherrschende Werkbeispiel gehören

und wirken zusammen – von der strengen Wirkung des Textes auf den Leser angefangen und bis hinein in die lebendige Wirkung der Kanonplastik auf den Betrachter. Zusammengenommen zeigt das Lehrwerk die Doppelfunktion des *docere* wie des *delectare* – das ist die in der europäischen Kunsttradition tatsächlich „kanonische“ Definition der Kunst. Noch Albrecht Dürer definierte das Wesen seiner Kunst so: Wer etwas über diese Kunst wissen will, der „hör und sech, was ich mach“.24 Selbst in dieser unauffällig scheinenden Bemerkung ist der wirklich fundamentale Doppelcharakter der Kunstlehre benannt, der zugleich die zentrale Bestimmung der Lehrkunst ist.

Wissen und Können *führen sich werkhaf aus*. Aus einer langen abwägenden und schrittweise durchgeführten Erarbeitung und Reflexion hervorgehend „behaupten“ sie sich final, setzen sich als Werk, setzen das Werk vor andere hin, „stellen es her“, „bringen es hervor“ (in Martin Heideggers Sinn verstanden) oder gar: *vollbringen* es (im Sinne der Perfektion). Das derart geäußerte Wissen ist zugleich ein Können, und dieses Wissen/Können ist performativ und autoreferenziell: Im Machen des anschaulichen Beispiels stellt das Wissen sich selbst her, überprüft sich zugleich selbst und bildet sich weiter. Zugleich stellt es eine Beziehung her – sowohl eine Selbstbeziehung des Künstlers durch sein Werk hindurch wie eine Beziehung zu anderen Betrachtern – durch Werk und Schrift hindurch.

Das also heißt es: durch ein Werk die Kunst selbst zu erschaffen. Man kann auch sagen: durch ein Kunstwerk *eine Lehre zu erteilen*. Oder aber: eine Norm setzen. Oder aber: ein Kunst-Urteil fällen. Oder aber – „einen Unterschied machen“. Ich möchte hier für die Behauptung eintreten, dass damit zugleich das Wesen des Lehrens im Allgemeinen beschrieben ist. Jedes Lehren ist ein Urteilen – ein Urteil

des Lehrenden über sich selbst, also eine Selbstbeurteilung, zugleich auch ein Urteil über eine Sache, ihre Stellung und ihren Sinn in der Welt. Dieses Urteil wird an die Lernenden erteilt, wird vor sie hingestellt wie ein Werk. Die Lernenden müssen ihm zu entsprechen versuchen, indem sie allem zuvor lernen, sich auf die vor sie hingestellte Lehre zu beziehen. Wenn Kant in seiner „Kritik der Urteilskraft“ (§ 40) darauf hinweist, dass sich die künstlerische Poiesis erst im Urteil des Zuschauers/Betrachters vollendet²⁵, so kann analog vom Akt der Lehrkunst gesagt werden: Auch er vollendet sich erst im Urteil der Lernenden. Dazu wäre noch viel zu sagen.

(c) Dritte hermeneutische Schleife: abwägen, entscheiden, einen Unterschied machen, gebieten

Mit dem Begriff des Urteils im Lehrakt greife ich also auf Immanuel Kants „Kritik der Urteilskraft“ zurück, die ja von ihrer ursprünglichen Fragestellung her eine Kritik der „a priori urteilenden Vernunft“ sein wollte.²⁶ Dass die menschliche Vernunft „a priori urteilend“ ist, das heißt, dass der Mensch immer zur *Entscheidung* genötigt ist, dass er gar nicht umhin kann, als zu entscheiden – und damit ein Urteil zu *setzen*, eine Unterscheidung und damit den Unterschied selbst zu *machen*. Die „Kritik der Urteilskraft“ weist das so verstandene *Urteilen* als eine apriorische (also notwendigerweise immer stattfindende) Form aus, als die eigentliche Mitte des menschlichen Denkens und zugleich als Grundlegung für die anderen Vernunftformen, nämlich das theoretische Erkennen (reine Vernunft) und das moralische, politische und geschichtliche Handeln (praktische Vernunft).²⁷ Kants Theorie des Urteilens ist daher notwendigerweise zugleich eine Kunsttheorie, die

aufzeigt, dass die Kunst immer ein Entschieden, ein Unterschiede-setzen ist.

Aber wie hängen Urteilen und künstlerisches Machen (POIESIS) genau zusammen? Nicht nur diese Frage steht hier zur Beurteilung (!), sondern auch die, in welcher Beziehung das *Lehren* zum Urteilen und damit in einem zur Kunst steht.

Der Dichter und Kunstphilosoph Paul Valery hat einmal das tiefe Wort ausgesprochen, dass die Kunst in ihrem Wesen „gebietend“ sei.²⁸ Das soeben diskutierte Polykletsche Lehrwerk mit seinem normativen Anspruch zeigt das. Es bildet eine jahrtausendlange kunstgeschichtliche Achse, um die sich die Kunst noch bis weit über den modernen Klassizismus gedreht hat – wenn auch in unendlichen Affirmationen, Variationen, Negationen und Revolutionen. Der „Kanon“ des Polyklet war und ist auf dieselbe spezifische Weise „gebietend“, wie die Kunst insgesamt „gebietend“ ist: Indem er die Unterschiede als differente Harmonie setzt, übt er eine Kraft aus, die nicht nur den Betrachter in Bann zieht, sondern auch zahllose weitere Werke „inspiriert“ hat.²⁹

Im juristischen Zusammenhang ist das Urteil die *Rechtsprechung*. Der juristische Sprechakt, der Rechtsspruch, das „*iudicium*“ setzt durch das Wort (*dicere*) das Recht (*ius*) in Kraft und Gültigkeit. Das Urteil *macht einen Unterschied*, indem es eine Festsetzung trifft, eine Grenze (in dem oben erörterten Sinn) zieht. Das Urteil wird durch die Richtenden „erteilt“, die Grenze gezogen, nachdem eine Phase der „Beurteilung“ voranging. In der Phase des Überlegens vor dem Urteilen werden die Argumente der Ankläger und der Beklagten gehört, in ihrer Überzeugungskraft gegeneinander abgewogen, in ihrer Wahrscheinlichkeit geprüft. Geprüft wird auch, ob der vorliegende Einzelfall unter die gesetzlichen Beschreibungen und damit ins „Gebiet“ (*ditio*) der generellen Regeln fällt. Doch im Urteilsspruch wird dann der

Unterschied gemacht, das Urteil wird faktisch gesetzt. Das Recht wird gültig, es wird „gebietend“. Ähnlich ist es im Bereich des politischen Urteils.³⁰

Wenn wir all dies mithören, gerät unser Verständnis vom künstlerischen Akt als einem Urteilen in die angemessene Dimension, zugleich damit aber auch das Verständnis vom Akt des Lehrens. In dieses angemessene Verständnis des Urteils muss ausdrücklich immer das vorbereitende (und auch das nachfolgende) Beurteilen einbezogen werden. Versteht man das Urteil nach dem Paradigma des künstlerischen Urteilens in der sich-ausführenden Werkherstellung, so ist immer das *Spiel* des Abwägens inbegriffen – ein „Spiel“, das auch Immanuel Kant in seiner „Kritik der Urteilskraft“ stark betont. Damit geht einher das vergleichende Überlegen im Als-Ob-Modus – ein Überlegen und Erwägen, das nicht nur der Werksetzung vorausgeht, sondern ihr auch unbeachtet der Endgültigkeit der Setzung immer noch anhaftet. In gewissem Sinn ist daher die perfektionierende künstlerische Werksetzung immer auch nur „vorläufig“ – sie eröffnet immer wieder Möglichkeitsräume der *Verbesserung*.³¹ Im Hinblick auf die Möglichkeiten der Verbesserung und Optimierung ist die Kunst immer unterwegs. Sie muss die Möglichkeiten der Verbesserung immer ermitteln durch Vergleich, Ausprobieren, Überprüfen. Im Hinblick auf dieses relationale Geschehen der Gestaltung hat Jochen Krautz (2017) gezeigt, dass die intersubjektiv verbindliche „Geltung“ künstlerischer Werke sich nicht nur auf den gemeinsam anerkannten *Inhalt* bezieht, sondern auch schon die *Form* der Gestaltung betrifft³²: In Form und Inhalt erheben Kunstwerke – und analog auch Lehrwerke – den Anspruch auf intersubjektive Geltung und Anerkennung und schlagen dadurch eine Brücke zwischen Menschen, auch wenn diese Geltung/Gültigkeit eben immer, und das ist Kants

Argument, *exemplarisch* und in gewissem Sinn *problematisch* ist. Künstler und Lehrende müssen das aushalten, ebenso wie Betrachtende und Lernende.

Und noch etwas ist mit dieser Parallelisierung des künstlerisch-poietischen Urteils und des lehrenden Urteils oder der urteilenden Lehre mitzudenken: Im angemessenen Verständnis des Lehraktes qua Lehrkunst ist immer das *Beurteilen/Abwägen* inbegriffen. Das (Selbst-)Beurteilen sowohl des Lehrhandelns wie seiner Auswirkungen auf das Lernhandeln ist notwendigerweise ein Konstituens von Lehren (und Lernen).

(d) Vierte hermeneutisches Schleife: *ars et usus*

Denkt man die Lehrkunst von der Kunstlehre und das Lehrurteil vom Kunsturteil her, so ist klar: Wer lehrt, der/die macht für Andere hörbar und sichtbar, was er/sie weiß und kann. Er/sie erzeugt Wirkung, und zwar erfreuliche und belehrende Wirkung. Das Können, das dieses Wirken ermöglicht, wird einerseits von einem Wissen ermöglicht, das in der Philosophie „implizites“, „nicht-propositionales“, „personales“, „praktisches“ oder „stillschweigendes“ Wissen oder auch einfach „Gebrauchswissen“ oder „Erfahrungswissen“ genannt wird.³³ In den Bereichen von Pädagogik und Didaktik, namentlich in der hermeneutischen Tradition, wird zu Recht diese Dimension des dem Können „impliziten“ Wissens diskutiert.³⁴ Es ist eine Wissensdimension, die sich dem theoretischen Zugriff von Lehrsätzen und Beschreibungen, eben dem der kognitiven und sprachlichen Explikation entzieht. Im Phänomen dieses Sich-der-sprachlichen-Vermittlung-Entziehens lauert die Gefahr dichotomischer Polarisierung.

Die ältere Kunstlehre hat diese Polarisierung allerdings vermieden, sie vielmehr

einer Synthese zugeführt. Von Platon, Aristoteles über Vitruv und Dürer, schließlich bis hin zu Comenius wird der epistemische Charakter des „Könnens“ mit einer begrifflichen Polarität beschrieben, die jeweils verschieden ausformuliert wurde: Unterscheidet Platon den Könnens- und den Wissensaspekt noch mit den Begriffen *TECHNE* und *EPISTEME*, so unterscheidet z.B. Vitruv *fabrica* (handwerkliche Geschicklichkeit) und *ratiocinatio* (planvolle Berechnung)³⁵, Albrecht Dürer „Kunst“ von „Gebrauch“. Immer deuten diese Begriffspaare auf dasselbe: Das fluide Können, wie es der *TECHNE/ars/Kunst* eigen ist, ist nur unzulänglich in Form von lehrbarer *Theorie* zu fassen: Niemals kann die theoretische Explikation den praktisch-impliziten Kern des Könnens vollständig widerspiegeln oder gar ersetzen. Das Gebrauchswissen ist im Können verborgen, und zwar *wesenhaft* verborgen.³⁶ So schreibt Albrecht Dürer am Beginn seines Lehrbuches über die Malkunst: „...so ist die Kunst verborgen ohn' den Gebrauch“.³⁷ Der Dürerforscher Erwin Panofsky, der die theoretischen Schriften Dürers sehr tief sinnig durchdacht und interpretiert hat, hat darauf hingewiesen, dass Dürer hier unter „Kunst“ das epistemisch verfasste, theoretisch explizierte und „propositional“ lehrbare Wissen versteht: „*ars*“ in der Form des *Wissens*. Unter dem „Gebrauch“ ist die flüssige „Ausübung“, der Fluss des *Könnens* zu verstehen.³⁸ Wie Panofsky überzeugend zeigt, gehören in Dürers Kunstlehre „Kunst“ und „Gebrauch“, *ars et usus*, zusammen wie Mann und Frau. Nur zusammen sind sie vollständig und schöpferisch. In seinem unfassbar tief sinnigen „Melancholia“-Kupferstich (1515) hat Dürer – so Panofsky – in den Figuren des fleißig zeichnenden Kindes und der schwer nachdenkenden Genius-Frau die Pole von *ars* (Wissen) und *usus* (Ausübung) dargestellt³⁹ und zugleich gezeigt, was geschieht, wenn sie

auseinandertreten: Das Wissen der Kunst gerät in Stillstand, die Ausübung sinkt auf den Stand des unbewussten Treibens eines Kindes herab. Dürer selbst aber erarbeitete sich auf dem Weg zur Meisterschaft die herausragende Fähigkeit nicht nur zur Ausübung der Kunst, sondern auch zur Formulierung der Kunst als Lehre.

Mithin – so lässt sich folgern – lässt sich auch die Kunst nur in der Doppelfigur von flüssig-gekonnter Ausübung und begrifflicher Durchdringung lehren. Reißt man die Pole auseinander, wird die Kunst *unlehrbar*. Leicht lässt sich – neben Vitruvs Unterscheidung zwischen *fabrica* und *ratiocinatio* – auch Polyklets doppelter Lehrgestus des KANONS erkennen. Welche Sprengkraft dieses Verständnis von Lehrkunst für das heute dominierende „epistemische“ Verständnis empirischer Bildungswissenschaft hat, die sich in der Lehrerbildung an die Stelle von Allgemeiner Pädagogik, Allgemeiner Didaktik und Erziehungswissenschaft insgesamt gesetzt hat, das erspare ich mir an dieser Stelle auszuführen.⁴⁰

(e) Fünfte hermeneutische Schleife: Polaritäten und Balancen

Der Urteilsakt hat in der Kunstlehre wie in der Lehrkunst dieselbe Bedeutung: Er ist der Dreh- und Angelpunkt, in dem Können und Wissen in einer konkreten Situation zusammenkommen. Der Urteilsakt äußert sich in jeder künstlerischen Entscheidung, die von der Detailentscheidung bis ins große Ganze immer den Gesamtzusammenhang im Auge hat – auch im Rückblick in die Tradition und im Vorblick auf die zukünftige In-Gebrauch-Nahme des Werkes durch andere Menschen.

In all diesen Hinsichten und in gleicher Weise äußert sich auch die Urteilsfähigkeit in der pädagogischen und didaktischen

Entscheidung: Auch hier geht es um Detailentscheidungen (Mikrodidaktik) wie um Entscheidungen über das Ganze (Gesamtcriculum, Bildung als Lebensaufgabe), es geht um einen sinnvollen Gesamtzusammenhang (Gemeinwesen) – auch im Rückblick in die Geschichte und Vorblick in die Zukunft.

Wiewohl jedes Urteil sich immer aufs Einzelne und Besondere bezieht, erfordert es doch immer gleichermaßen den Ausblick auf das Ganze und auf den *Sinn* des Ganzen, was durch die Begriffe *Gemeinsinn* (der zunächst ja nichts anderes meint als die Fügung der Einzelreize der einzelnen Sinne zu einem Wahrnehmungsganzen, später aber im erweiterten Sinn als *sensus communis* im neuzeitlichen Sinne verstanden wird), *Gemeinwesen*, *Zukunft* und letztlich das für alle Gute/*TO EU* angezeigt ist. Dennoch kann das Urteil nicht das Allgemeine selbst zum Gegenstand haben. Daher ist es auch nicht lehrbar, nicht im Sinn einer Methodenlehre oder *scientia* fassbar, sondern immer nur von *exemplarischer Gültigkeit*.⁴¹

Es gehört zur seit Jahrtausenden gewachsenen Weisheit der europäischen Kunstlehren (und in den chinesischen Kunstlehren ist es übrigens genauso⁴²), dass das Können der Kunst nicht aus striktester Regeldurchführung hervorgeht, sondern aus der *freien Anwendung im Einzelfall*. Dazu gehört die umsichtige Erkenntnis des jeweils *Besonderen*. Insofern haben auch alle „Lehren“ der Kunst und auch der als Lehrkunst verstandenen Pädagogik immer nur *exemplarische Gültigkeit*. Wenn Kant im einzigartig scharfsinnigen § 60 seiner „Kritik der Urteilskraft“ schreibt, es gebe keine wirkliche „Methodenlehre“ der Urteilskraft⁴³, sondern immer nur eine *Übung* des Urteilsvermögens an Beispielen, spricht er den entscheidenden Punkt an, der die Bestimmung der Lehrkunst (im Unterschied zu einer „Erziehungswissenschaft“) betrifft.

Kants Argumentation nimmt hier eine im Umfeld des angeblich so szientifisch orientierten Zeitalters der Aufklärung überraschende Wendung: Wir haben den gekonnten und geregelten Umgang mit unserem Urteilsvermögen einzuüben, und zwar dadurch, dass wir uns mit den Urteilen anderer Menschen auseinandersetzen. In der Kunst sind das vornehmlich die Werke der Tradition. In der Pädagogik sind es vornehmlich die Lehrpraktiken erfahrener Könner. Die Grundlagen eines disziplinierten Urteilens aber sind für Kant das „allgemeine Teilnehmungsgefühl“ (wir würden heute sagen: die Empathiefähigkeit) und die „innigste und allgemeinste Mitteilungsfähigkeit“ (wir würden heute sagen: das kommunikative Verhalten). Wir müssen also die Urteilskraft an Beispielen, Vorbildern und im Austausch mit Andern einüben und disziplinieren. Nur im gemeinsamen Aushandeln und Einüben können wir eine vernünftige Urteilskultur entwickeln, die einerseits das nötige „Spiel“ hat, andererseits aber doch auch klar geregelt ist.⁴⁴

Die europäischen Kunstlehren (und in vergleichbarer Weise auch die chinesischen) beruhen im Wesentlichen darauf, dass sie das offene und zugleich geregelte Spiel des Urteilens an „dialektischen“ Polaritäten ausrichtet. Das künstlerische (Be-)Urteilen und Entscheiden orientiert und positioniert sich – das zeigt sich in allen Kunstlehren – auf dem Weg zum Werk in polaren Entscheidungsspielräumen – stets geleitet von den Zielen der vorläufigen Perfektion und exemplarischen Gültigkeit. Das klingt vielleicht nach einer nebelhaften „ästhetischen“ Offenheit. Aber Offenheit ist nur die eine Seite des künstlerischen Denkens: Offenheit und Klarheit, Offenheit und Entschiedenheit, Offenheit und Festigkeit, Offenheit und Geschlossenheit gehören stets eng zusammen. Die Liste der Nennungen ließe sich weiter ausspannen: Flüchtigkeit und Klarheit, Lässigkeit und Disziplin, Härte und Weichheit (z.B.

in der Musik das legendäre „Dur“ und „Moll“), Ordnung und Unordnung, Harmonie und Disharmonie, Regelmäßigkeit und Unregelmäßigkeit, Sorgfalt und Loslassen, Grenzöffnung und Grenzziehung, Konformismus und Nonkonformismus, Differenz und Identität, Vereinzelung und Gemeinsamkeit, Virtuosität und Brutalismus, Akademismus und Anti-Akademismus, Klassizismus und Primitivismus, Realismus und Idealismus, Impressionismus und Expressionismus, Fug und Unfug, Sagbares und Unsagbares, Lehrbares und Unlehrbares, Ernst und Humor, *actio* und *passio*, ETHOS und PATHOS usw., und – natürlich – allem zuvor und alles übergreifend und einbegreifend: Einheit und Vielfalt. Man könnte auch sagen: Jedes Kunsturteil ist das Austragen einer gespannten Harmonie zwischen den genannten (und vielen weiteren) Polaritäten, oder auch: die gekonnte und angemessene situative Balance zwischen diesen Polaritäten.

(f) Fazit

Die Begrifflichkeiten der Kunstlehren der verschiedenen Zeiten und Kulturen sind reich und vielfältig. Das künstlerische Können und Wissen um die Balancen im Umgang mit Polaritäten und arbiträren Wertschätzungen sind tief und die Erfahrungen mit komplexen Entscheidungen sind von langer Hand gewachsen. Die Lehren der Künste in allen Zeiten und Kulturen spiegeln die Nöte und Freuden eines sich in Beweglichkeiten, Wahrscheinlichkeiten und Abschätzbarkeiten (er)findenden freien Entscheidens. Diese Lehren haben es mit dem Einüben und Ausprobieren von richtigen Balancen, richtigen Abwägungen zu tun – oft im Als-Ob-Modus, oft aber auch in Wirklichkeit. Künstler sind also in gewisser Weise Spezialisten für die Abwägung zwischen Vielfalt und Einheit, Offenheit und Geschlossenheit, Fraglosigkeit

und Reflexion – immer und und immer wieder – und es kommt auf die Gekontheit der Balance an. Ihr Wissen und Können ist daher eindeutig ein anderes als das von Wissenschaftlern, Politikern, Philosophen oder Priestern – dessen müssen sie sich immer bewusst sein, sonst geht es schief.

Und die Lehrenden? Im vorliegenden Text werden sie programmatisch in die Nachbarschaft der Künstler gerückt. Damit bewegt sich der hier vorgetragene Gedanke in weiter Distanz zur technologisch-wissenschaftlichen Verengung und Entstellung der Pädagogik. Stattdessen entsteht das Bild einer Abwägungs- und Urteilkunst, die im Grunde allen Menschen (seit den Anfängen der Menschheit) bekannt ist, die sich mit der Erziehung und Belehrung von Kindern und Jugendlichen beschäftigt haben. Wenn es also aus dieser Sicht keine „Wissenschaft“ gibt, die die immer wieder nötigen Abwägungen und Urteilsakte anleiten könnte, so gibt es doch Werte und Tugenden, die hier helfen können – z.B. die Tugend, die Albrecht Dürer in seinem Lehrwerk eigens als einen tragenden Grund der Kunst nennt: *Behutsamkeit*.⁴⁵ Ein Begriff, mit dem auch Lehrende etwas anfangen können – und der auch mit Kants Grundvoraussetzungen des Urteilsvermögens, der Mitteilungsfähigkeit und der Teilnahmefähigkeit in Zusammenhang steht.

Anmerkungen

1 Dankend möchte ich drei für mich wirklich wegweisende Forschungsstagen zum Thema „Kunstlehre – Lehrkunst“ (Winter 2017, Frühjahr 2018 und Spätsommer 2018) erwähnen, die von den Wuppertaler Kollegen organisiert wurden (Björn Blankenheim/ Ulrich Heinen) und denen ich sehr wertvolle Gespräche mit vielen KollegInnen und fruchtbare Anregungen verdanke. Zur ausführlichen Diskussion vgl. den im Erscheinen begriffenen Tagungsband: Björn

Blankenheim/Ulrich Heinen (Hrsg.): Kunstlehre/Lehrkunst. Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung. IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik. Bd. 10. München 2021 (im Erscheinen). In knapper Zusammenfassung: Björn Blankenheim: Von der Kunst, Unterricht zu planen. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Heft 8/2019: Unterricht planen. München, S. 16-25; Jochen Krautz: Kunstlehre als Entwurfsmodell für Kunstunterricht oder: Kunstdidaktik ad fontes! In: BDK-Mitteilungen 3/2021, S. 20-25. Siehe auch schon früher Ulrich Heinen: Historische Kunstlehre als Grundlage von künstlerischer/gestalterischer Arbeit, Kunstwissenschaften, Kunstpädagogik und Pädagogik (abstract), Wuppertal 2014 [<https://www.kolbi.uni-wuppertal.de/de/erste-foerderphase/a1-curriculare-weiterentwicklung-mit-projektbasiertem-studieren/historische-kunstlehre-als-grundlage-von-kuenstlerischergestalterischer-arbeit-kunstwissenschaften-kunstpadaagogik-und-paedagogik.html>].

- 2 Vgl. z.B.: Andreas von Prondczynsky: Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Opladen 1993; vgl. auch die Marburger Schule um Christoph Berg mit ihrem Leitbegriff des „Lehr(kunst)stücks“.
- 3 Vgl. zu diesen Unterscheidungen ausführlich: Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik – Bildungssinn – Didaktik. Teil I: Museen und TECHNE. IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik. Bd. 8/1. München.
- 4 Wenn im Folgenden das Wort „Technik“ fällt, ist es vornehmlich im ursprünglichen Sinne von TECHNE zu verstehen, nicht im Sinn von „Technologie“. Martin Heideggers sehr prinzipielle Technikkritik ist also immer mit-zuhören. Das sich in weiten Feldern der Erziehungswissenschaften immer wieder breit machende technologische Verständnis von Lehre (Kybernetik, Classroom-Management, Evaluation, Digitalisierung usw.) wird hier dagegen abgelehnt.
- 5 Vgl. hierzu ausführlich die Begründung und Herleitung des Begriffs der „Kunst“/TECHNE in meiner Abhandlung „Die Kunst und ihre Lehre“, München 2019.
- 6 Vgl. hierzu näher Wolfgang Wieland: Aristoteles und die Idee der poetischen Wissenschaft. Eine vergessene philosophische Disziplin? In: Thomas Grethlein/Heinrich

- Leitner (Hrsg.): *Inmitten der Zeit. Beiträge zur europäischen Gegenwartsphilosophie. Festschrift für Manfred Riedel*. Würzburg 1996, S. 479–505.
- 7 Vgl. z.B. Rudolf Löbl: *TEXNH – Techne. Untersuchungen zur Bedeutung dieses Wortes in der Zeit von Homer bis Aristoteles. Band 1: Von Homer bis zu den Sophisten*. Würzburg 1997; Nadja J. Koch: *Techne und Erfindung in der klassischen Malerei*. München 2000.
 - 8 Vgl. anhand archäologischer Beispiele: Miriam Noël Haidle/Duilio Garofoli/Sebastian Scheiffele/Regine Elisabeth Stolarczyk: *Die Entstehung einer Figurine? Material, Engagement und verkörperte Kognition als Ausgangspunkt einer Entwicklungsgeschichte symbolischen Verhaltens*. In: Etzelmüller, Gregor/Fuchs, Thomas/Tewes, Christian (Hrsg.): *Verkörperung – eine neue interdisziplinäre Anthropologie*. Berlin/Boston 2017, S. 251–280; Marilze Lombard/Miriam Noël Haidle: *Thinking a Bow-and-arrow Set: Cognitive Implications of Middle Stone Age Bow and Stone-tipped Arrow Technology*. In: *Cambridge Archaeological Journal* 22:2, 2012 S. 237–64; vgl. auch Horst Bredekamp: *Der Faustkeil und die ikonische Differenz. Für Gottfried und Margret Boehm*. In: Franz Engel/ Sabine Marienberg (Hrsg.): *Das entgegenkommende Denken. Verstehen zwischen Form und Empfindung*. Berlin 2016, S. 105–118.
 - 9 Vgl. hierzu allgemein Michael Tomasello: *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt am Main 2006.
 - 10 Vgl. Aristoteles: *Rhetorik*. Hrsg. von Franz G. Sieweke. München 1980; Aristoteles: *Poetik*. Hrsg. von Manfred Fuhrmann. Stuttgart 1982; Marcus Tullius Cicero: *De oratore – Über den Redner*. Übers. und hrsg. von Harald Merklin. Stuttgart 1976; Marcus Fabius Quintilianus: *Ausbildung des Redners. Zwölf Bücher*. Hrsg. und übers. von Helmut Rahn. 2 Bände. Darmstadt 1972; Heinrich Lausberg: *Handbuch der literarischen Rhetorik*. München 1960; Ernst Robert Curtius: *Europäische Literatur und Lateinisches Mittelalter*. 11. Aufl. Tübingen/Basel 1993.
 - 11 Vgl. hierzu August Hermann Niemeyer: *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts – für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner*. Halle 1802. Hierzu gibt es grundlegende philosophischen Darstellungen bei Manfred Riedel: *Hören auf die Sprache. Die akroamatische Dimension der Hermeneutik*. Frankfurt am Main 1990.
 - Niemeyer kennzeichnet die „akroamatische Lehrart“ als Form der Lehrkunst, die über den zusammenhängenden mündlichen Vortrag des Lehrenden wirkt und der „dialogischen (oder sokratischen) Lehrart“ entgegengesetzt ist. Der für uns heute ungewöhnliche Ausdruck hat tiefe Wurzeln in der Kunstlehre. Der mündliche Vortrag ist gebunden an die Autorschaft des Lehrers, an sein ETHOS (Haltung, Charakter) und PATHOS (Leidenschaft, Empfindsamkeit, affektive Beweglichkeit). Nicht Anschauung und Evidenz sind seine Wirkkräfte, sondern die die Hörer ergreifende Darstellung aus dem Mund der Autorität. Es nimmt angesichts der positivistischen „Evidenzorientierung“ in den Erziehungswissenschaften nicht Wunder, dass die akroamatische Lehrform heute nicht mehr geschätzt wird. Im Gegenzug sollte überlegt werden, ob nicht dieses Kunstmittel gerade die entscheidende Methode der Lehre ist. Kant z.B. jedenfalls hat sich in bestimmten Zusammenhängen, z. B. der ethischen Belehrung, ausdrücklich auf die Tradition der akroamatischen Darstellung bezogen. Darauf nimmt Manfred Riedels hermeneutische Reflexion der „Akroamatik“ Bezug.
 - 12 Zur Bedeutung des Begriffs des „Vollbringens“ in der Kunstlehre vgl. Sowa 2019 (vgl. Anm. 3), S. 55 ff. und 75 ff.
 - 13 Vgl. hierzu Michael Hampe: *Die Lehren der Philosophie. Eine Kritik*. Erweiterte Ausgabe. Berlin 2016.
 - 14 Vgl. Johann Amos Comenius: *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, allen Menschen alles zu lehren*. (1657). 2. Aufl. Stuttgart 1960; ausführlich werden diese Zusammenhänge verhandelt in Blankenheim/Heinen 2021 (vgl. Anm. 1).
 - 15 Es gibt allerdings auch „absolute“ Textformen – etwa in der konkreten Poesie –, die nicht darauf angelegt sind, fremde Überzeugungen zu bewegen, sondern rein in sich stehen wollen – ohne Adressaten. Ob dies logisch überhaupt möglich ist oder eine *contradictio in adiecto*, kann hier nicht erörtert werden.
 - 16 Zum Zusammenhang von „Zeigen“ und Kunst vgl. Gottfried Boehm/ Sebastian Egenhofer/ Christian Spies (Hrsg.): *Zeigen. Die Rhetorik des Sichtbaren*. München 2010; vgl. auch Sowa 2019 (vgl. Anm. 3); zum Zusammenhang von „Zeigen“ und „Lehren“: Klaus

- Prange: Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn (2011).
- 17 Vgl. Hampe 2016 (Anm. 13), besonders S. 15-32 und 343 ff.
- 18 Vgl. dazu umfassend Herbert Beck/ Peter C. Bol/ Mareike Bückling (Hrsg.): Polyklet, der Bildhauer der griechischen Klassik. Katalog Liebieghaus Frankfurt am Main. Mainz 1990.
- 19 Das heißt nicht, dass sie von allen direkt nachgeahmt wurde, sondern vielmehr, dass sich die folgenden Künstlertraditionen darauf bezogen – durchaus auch bin negativer Form. So generierte die „doktrinäre“ Kanonik des Polyklet unmittelbar den viel weicheren und spielerischeren Stil von Phidias, Praxiteles, Lysipp usw. In ihrem Werk bildete sich die Kunst fort, getrieben vom Anspruch auf eine Verbesserung der Wirkung: Mehr Weichheit, mehr Beweglichkeit, mehr Natürlichkeit, mehr Heiterkeit...
- 20 Plinius: C. Plini Secundi naturalis historiae libri XXXVII. Edidit Carolus Mayhoff. Bd. 1-5. Leipzig 1892-1909, 34. 55-56. Ich verdanke diesen ungemein interessanten Hinweis Nadia J. Koch. Vgl. auch Nadia J. Koch: Paradeigma. Die antike Kunstschriftstellerei als Grundlage der frühneuzeitlichen Kunsttheorie. Wiesbaden 2013, S. 75-85.
- 21 Vgl. Thomas Schirren/ Nadia J. Koch: Fügung zur Einheit: Zu Polyklet Frg. B 1 D.-K. In: Hermes, 127. Bd., H. 3 (3rd Qtr., 1999). S. 263-273.
- 22 Vgl. hierzu Nadia J. Koch: Grenzerkundung als System. Virtuosität und Innovation im Techne-Konzept. In: Björn Blankenheim/ Ulrich Heinen (Hrsg.): Kunstlehre/Lehrkunst. Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung. München 2021 (im Erscheinen).
- 23 Vgl. hierzu Schirren/Koch 1999 (vgl. Anm 21).
- 24 Albrecht Dürer: Schriften und Briefe. Hrsg. von Ernst Ullmann. 6. Aufl. Leipzig 1993, S. 117.
- 25 Vgl. hierzu Hannah Arendt: Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. München/Zürich. Arendt 1982, S. 157 ff.
- 26 Vgl. hierzu Manfred Riedel: Kritik der a priori urteilenden Vernunft. Kants Überwindung des Begründungsdenkens der neuzeitlichen Metaphysik. In: Manfred Riedel: Urteilskraft und Vernunft. Kants ursprüngliche Fragestellung. Frankfurt am Main 1989, S. 11-43.
- 27 Vgl. hierzu auch Arendt 1982 (Anm. 25), die besonders auch den Anteil von Einbildungskraft und Vorhersehungsvermögen im Urteil hervorhebt (vgl. S. 104 ff.), sowie den Zusammenhang zwischen dem einzelnen Urteilsakt und dem Gemeinsinn (vgl. S. 92 ff.).
- 28 Vgl. Paul Valery: Tanz, Zeichnung und Degas (1938). In: Paul Valery: Werke. Frankfurter Ausgabe in 7 Bänden. Band 6: Zur Ästhetik und Philosophie der Künste. Hrsg. von Jürgen Schmidt-Radefeldt. Frankfurt am Main 1995, S. 259-351, bes. S. 335.
- 29 Zur Rede von der „Kraft“ und „Macht“ der Kunst vgl. z.B. David Freedberg: The Power of Images. Studies in the History and Theory of Response. Chicago/London 1989; Christoph Menke: Die Kraft der Kunst. Berlin 2013; Horst Bredekamp: Der Bildakt. Berlin 2015.
- 30 Vgl. umfassend Arendt 1982 (Anm. 25); Roland Beiner: Hannah Arendt über das Urteilen. In: Arendt 1985, S. 115-220; Ernst Vollrath: Die Rekonstruktion der politischen Urteilskraft. Stuttgart 1977. Den Hinweis auf die verdienstvolle philosophische Arbeit von Ernst Vollrath auf dem Gebiet der Urteilskraft verdanke ich Ulrich Heinen, Wuppertal.
- 31 Vgl. zum Begriff der „vorläufigen Perfektion“ in der Kunsttheorie ausführlicher Sowa 2019 (Anm. 3), S. 176 ff.
- 32 Jochen Krautz: Gestalten als Geltungsprüfung. Zur konstitutiven Bedeutung von Relationalität für den Gegenstand der Kunstpädagogik. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München 2017, S. 529-558.
- 33 Vgl. zur Diskussion dieser Wissensform: Hans-Georg Gadamer: Praktisches Wissen (1930). In: Gesammelte Werke, Bd. 5: Griechische Philosophie I. Tübingen 1985, S. 230-238; Polanyi, Michael: Personal Knowledge. Toward a post-critical Philosophy (1958). Chicago 1974; Wolfgang Wieland: Platon und die Formen des Wissens. Göttingen 1982.
- 34 Vgl. z.B. Jürgen Budde/ Maud Hietzge/ Anja Kraus/ Christoph Wulf (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim/Basel 2017.
- 35 Vitruv: Zehn Bücher über Architektur. Darmstadt 1964, S. 23.

- 36 Vgl. ausführlicher und in verschiedenen Perspektiven Hubert Sowa: Zeigen und Verbergen in der *TECHNE*. Kunstlehre und Lehrkunst. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Bild und Latenz. Impulse für eine Didaktik der Bildlatenz. München 2019, S. 107-122; ders.: Welche verborgene Kunst formuliert sich in der Kunstlehre? In: Blankenheim/Heinen 2021 (Anm. 1); ders.: Selbstreflexion des Könnens durch Innewerden. Zu einer entscheidenden Voraussetzung kunstdidaktischer Lehre. In: Tillmann F. Kreuzer/Stine Albers (Hrsg.): Selbstreflexion. Ludwigsburger Hochschulschriften TRANSFER, Bd. 21. Baltmannsweiler 2021, S.175-187; ders.: Das Werk in der Werkstatt und das Werk in der Kunstwissenschaft. Zwei Formen des Wissens vom Kunstwerk. In: Johannes Kirschenmann/Frank Schulz (Hrsg.): Fokussierungen. Kunst- und Bildgeschichte als kunstpädagogisches Bezugsfeld. Kunst. Geschichte. Unterricht. Band 1. München 2021, S. 178-196.
- 37 Dürer 1993 (Anm. 24), S. 202.
- 38 Vgl. Erwin Panofsky: Dürers Kunsttheorie – vornehmlich in ihrem Verhältnis zur Kunsttheorie der Italiener. Berlin 1915, S. 166 ff.
- 39 Vgl. Erwin Panofsky: Das Leben und die Kunst Albrecht Dürers (1943). München 1977, S. 219 ff.
- 40 Die empirisch verengten Bildungswissenschaften negieren vor allem den Aspekt der Fachlichkeit von Bildung. Zur zentralen Stellung der Fachlichkeit in der Pädagogik ausführlich Sowa 2019 (Anm. 3), Sowa 2021 a, b,c (Anm. 36).
- 41 Vgl. Arendt 1982 (Anm. 25), S. 110 f. in Bezug auf § 22 der „Kritik der Urteilskraft“.
- 42 Vgl. François Jullien: Das große Bild hat keine Form oder Vom Nicht-Objekt durch Malerei. München 2005.
- 43 Wenn heute oft didaktische „Methoden“ wie wissenschaftlich gesicherte technisch-modulare Bausteine gehandelt werden, aus denen in Variationen beliebige Lehr-Lern-Settings gebaut werden können, so handelt es sich hier um eine pädagogische Technologie, die sich an der organischen Natur und am Beziehungswesen von Lehre vergeift.
- 44 Vgl. hierzu auch meine umfassende Darstellung in: Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 2. München 2015.
- 45 Vgl. Dürer 1993 (Anm. 24), S. 107. Dürer nennt im Grunde an dieser Stelle zwei Schlüsseltugenden: „Gottesfurcht und Behutsamkeit“. Auch dazu wäre noch viel zu sagen.