

Selbstreflexion des Könnens durch Innwerden – Zu einer entscheidenden Voraussetzung **kunstdidaktischer** Lehre

Hubert Sowa

Zusammenfassung

Die künstlerische Lehre in der Kunstlehrer*innenbildung steht in enger Verbindung mit der didaktischen Reflexion, auf der dann in der Folge das Lehren-Können aufbaut. Zwischen dem Machen-Können (Know-how) und seiner Explikation als „Lehre“ vermittelt eine Kunst der Selbstbeobachtung, die lernende Kunstpädagog*innen eigens in der kooperativen Werkstattsituation erlernen müssen. Die Bedingungen und die Struktur dieser Reflexion werden im vorliegenden Text diskutiert. ~~Voraussetzung der Selbstreflexion von Können sind die enge Vertrautheit mit dem Können, die kooperative Werkstattsituation, die deiktische und sprachliche Verdeutlichung.~~ Auf dieser Basis baut sich Lehrfähigkeit in den Künsten auf.

Schlüsselwörter

Kunstpraxis, Kunstlehre, Selbstreflexion von künstlerischem Können, Kunstlehrer*innenbildung.

Abstract

The doctrine of art within the education of art teachers is closely connected to didactic reflection. This is consequently what the competences of teaching is based on. Between doing something (know-how) and its explicit doctrine, an art of self-monitoring is transmitted. Thus, students of pedagogy must learn by themselves in cooperative workshops. Conditions and structures of this reflection will be discussed in the following text. The ability to self-reflect requires the following: the awareness of one's own skills, situations in cooperative workshops, and deictic and linguistic clarification. Teach ability within the arts is built on this basis.

Keywords

Praxis of art, doctrine of art, Self-reflection of the art competences, education of art teachers

1 Vorüberlegungen

Die hier vorgetragene Argumentation bezieht sich zentral auf die Didaktik des Faches Bildende Kunst und die Lehrer*innenbildung in diesem Fach. In enger Konzentration auf die Fachlichkeit dieses Faches gehe ich von folgenden Grundannahmen aus¹:

1. Die Lehre des Faches Kunst hat ihre Mitte darin, dass ein bestimmtes Können, das „künstlerische“ Können, von lehrender Person zu lernender Person weitergegeben wird.
2. Dieses Können und das es strukturierende Wissen haben einerseits eine sehr spezifische Verfasstheit, die sich von anderen Fächern signifikant unterscheidet. Andererseits steht das Fach Kunst anderen Könnensfächern – z. B. künstlerisch-handwerklichen wie körperhaft-sportlichen sowie anderen „Künsten“ (TECHNAI) im Allgemeinen – sehr nahe, was in einer langen pädagogischen und philosophischen Tradition seit der Antike wiederholt und ausführlich erörtert wurde.
3. Die Kunst der Didaktik wurde bei Comenius genuin aus den Künsten des Handwerks und den Bildenden Künsten abgeleitet, wodurch seine „Lehrkunst“ in einem sehr engen, ja substanziellen Verhältnis zur „Kunstlehre“ ~~steht, wodurch~~ die Kunstlehre gleichsam zur Mutter aller anderen „Didaktiken“ gemacht ~~wird~~, also zur Mutter aller Künste der Belehrung anderer Menschen über ein Können.²
4. Das Studium des Faches Kunst befähigt die künstlerisch Lernenden zu einer bestimmten Form der „Selbstreflexion“ ihres künstlerischen Könnens, die dann zum innersten Kern ihres „didaktischen“ Könnens wird. An der Art dieser Selbstreflexion können Einsichten in das Wesen didaktisch strukturierter Lehre überhaupt (also auch für andere Fächer) gewonnen werden.
5. Eine „allgemeine Didaktik“ oder auch „allgemeine Fachdidaktik“³ in einem erziehungswissenschaftlichen Sinn scheint vor diesem Hintergrund ein fragwürdiges, ja im Grunde so unmögliches wie unnötiges Konstrukt. Vielmehr ist didaktisch strukturierte Lehre immer unlösbar an ein *bestimmtes* fachliches Können und das es stützende Wissen gebunden und ist ihrem Wesen nach *konkrete* Lehre: Die didaktische Struktur kann nur aus der Struktur des fachlichen Könnens deduziert werden.

Nach diesen Vorüberlegungen soll nun eine Unterscheidung eingeführt werden, die in prinzipieller Weise mit der Frage nach der Lehre eines Könnens verbunden ist: Die Unterscheidung zwischen der *Innenperspektive* eines Könnensvollzuges und der *Außenperspektive* im Blick auf beobachtbare Könnensvollzüge. Im Spielraum dieser Unterscheidung vollzieht sich die didaktische „Selbstreflexion“ des Könnens.

2 Selbstvergessenheit im Können

Etwas Können: das ist – bei aller nötigen Wachheit für das, was könnend getan wird – nur in der Bewusstseinsform der Selbstvergessenheit möglich. Das bezeugen Sportler, Musiker, Schauspieler, Schriftsteller und bildende Künstler in ihren Selbstzeugnissen immer wieder. Das Können ist in seiner (der Einübung folgenden) Ausübung fokussiert auf

den Vollzug und auf die Sache, aber ist nicht fokussiert auf benennbare Regeln. Vielmehr hat es sich ekstatisch-selbstvergessen und spezifisch fokussiert dem „Flow“ des Vollzugs hinzugeben (vgl. allgemein Csikszentmihalyi, 2014). Die gleichsam „blinde“, „schweigende“ und flüssige Beherrschung des Könnensflusses, das Können „wie im Schlaf“ ist gerade für die höchsten Formen des Könnens kennzeichnend. Das meinten die Griechen, wenn sie in der *TECHNE* die Nachahmung (*MIMESIS*) der *PHYSIS* erkannten: Das optimal beherrschte Können erscheint wie ein natürlicher, von selbst ablaufender Vorgang. Das meinte auch Immanuel Kant, wenn er sagte, die Kunst müsse „wie Natur“ erscheinen. Das ist auch letztlich mit dem Begriff des „impliziten“ praktischen Wissens (Polanyi, 1974) gemeint, das – wie Platon formulierte – so fest in die Person „eingewachsen“ ist, dass es nicht in Worten thematisierbar und explizierbar ist (Wieland, 1982).

Vom Zubinden des Schuhs bis zum Fahrradfahren, vom Intonieren des sprachlichen Lautes „-sch-“ bis zum Alleine-einschlafen-können, vom schnellen Skizzieren einer Figur bis zum Spielen einer Melodie auf einem Instrument, vom Durchführen eines Skisprungs bis zur Beherrschung einer Tanzbewegung, vom Sprechen über das Gehen bis zum Essen – all diese Könnensvollzüge, so mühsam oder auch leicht sie auch immer erlernt werden müssen, haben diese Eigenart: Sie verbergen sich – sofern sie beherrscht werden – in der Selbstverständlichkeit des flüssigen Vollzugs. Zwischen dem „blinden“ und „schweigendem“ Vollzug und dem bewussten „Buchstabieren“ seiner einzelnen Elemente und Regeln besteht ein fundamentaler phänomenaler Unterschied. Nicht im Buchstabieren der Elemente und Regeln, sondern im flüssigen Gebrauch zeigt sich die Kunst als sie selbst. Um die Elemente zu buchstabieren, muss der*die Könnner*in aus diesem lebendigen Gebrauch bis zu einem bestimmten Grad heraustreten, ihn aber in Erinnerung zu halten versuchen.

3 Das Sich-vergessen-machen der Kunst

Das „Vergessen“ der Kunst ist der Kunst wesentlich. Der Topos der „verborgenen“ Kunst wird seit der Antike in der Kunsttheorie erörtert. Auch Albrecht Dürer – eng in der antiken Tradition argumentierend – greift in seiner Kunstlehre darauf zurück, wenn er von der Kunst spricht, die „ohn´ den Gebrauch“ verborgen sei (Dürer, 1993, S. 202). Bis hin zu Immanuel Kants Rede von der Einbildungskraft als einer „verborgenen Kunst in den Tiefen der menschlichen Seele, deren wahre Handgriffe wir der Natur schwerlich jemals abratzen, und sie unverdeckt vor Augen legen werden“ (Kant, 1781/1974, B 181)⁴ und seiner das Geheimnis der Schöpferkraft mystifizierenden Theorie des künstlerischen Genies⁵ reicht die Wirkungskraft des Topos der „verborgenen“ Kunst und hält sich bis heute in Alltagsüberzeugungen, die aus der Außenansicht auf die Künste reagieren und das sich dort zeigende Können mystifizieren. In Frage gestellt wird dadurch seine Lehrbarkeit überhaupt.

Darin liegt eine tiefe Wahrheit. Doch andererseits erwirkt jede tatsächlich stattfindende erfolgreiche „Lehre“ einer Kunst den Gegenbeweis: Faktisch werden allerorts auch komplizierte Könnensstrukturen tradiert, immer dort, wo Lehre stattfindet. Man denke z. B. noch einmal an das Fahrradfahren, das Zubinden eines Schuhs oder das Hervorbringen

des sprachlichen Lautes „sch“: Auch wenn man kaum in der Lage ist, diese Künste zu erklären, kann man sie doch einem Kind „beibringen“ – und so tradieren sich diese Künste erfolgreich, seit sie entwickelt wurden.

Das Nicht-sagen-Können, wie ein bestimmtes Können „geht“, hat nichts mit absichtlichem Verschweigen zu tun. Das Sich-Entziehen des Könnens in eine kognitive Latenz ist dem Können wesensmäßig inhärent, auch da, wo es nicht „absichtlich“ versteckt wird. Das absichtliche Verstecken und Verbergen der Kunst, das absichtlich herbeigeführte Vergessen ihrer Geheimnisse ist nur eine besondere Form eines Sich-Verbergens, das schon von griechischen Denkern als LETHE gedacht wurde. Das personale Wissen der Kunst ist eine Form der LETHE, aber nicht jenes „Vergessens“, das wir erfahren, wenn uns etwas nicht „einfällt“. Sondern es ist tiefgreifender und grundsätzlicher von einem LANTHANESTHAI betroffen, einem Sich-Verhehlen, Sich-Entziehen und Entfallen, das durch eine Art von Achtlosigkeit entsteht.

Darin liegt ein tiefes philosophisches Problem, das zwar seit Jahrtausenden bekannt ist und auch bei bestimmten Gelegenheiten thematisiert wurde, etwa von Augustinus, das aber erst in der Moderne systematisch diskutiert wurde. Martin Heidegger (1930/1954) hat am Phänomen der logischen Wahrheit ausdrücklich gezeigt, dass immer dann, wenn durch eine „wahre“ Aussage eine Wahrheit „entborgen“ wird, sie sich immer auch schon verbirgt. Der griechische Begriff der ALETHEIA – gewohntermaßen mit „Wahrheit“ übersetzt – wird von Heidegger als „Un-Verborgenheit“ gelesen – und in dem „Un-“ liegt für ihn eine unumgängliche Verneinungs- und Verbergungsbewegung. Der Heidegger-Schüler Heribert Boeder (1994) hat daran anschließend gezeigt, dass das von seinem Lehrer betonte „Sich-Verbergen“ im A-LETHEIA-Geschehen nicht auf ein *aktives* Verbergen oder *passives* Verborgen-Werden zurückgeht, sondern auf ein existenzial und *medial* verstandenes LANTHANESTHAI, ein Sich-Entziehen im Sich-Zeigen.

Heidegger griff auf die vorsokratischen Philosophen zurück, um das, was er „Vergessenheit“ nannte, klarer zu fassen zu bekommen. Der frühgriechische Philosoph Heraklit formulierte in seinem Fragment B 34: „den [...] Menschen entgeht das, was sie im Wachen tun, so wie ihnen das, was sie im Schlaf tun, entfällt.“ (zit. nach Boeder, 1994, S. 51). Er spricht darin eine spezielle Form des Vergessens an, die im LANTHANESTHAI wirksam ist. Er spricht den Menschen – im Normalfall wenigstens – das „wissende Verhältnis zu dem, was sie tun“ ab. Sie sind seiner Ansicht nach „abwesend wie die Schlafenden“ (Boeder, 1994, S. 51). Das Vergessen gehört als immer bestehende Möglichkeit zu allem Wissen der Sterblichen (vgl. Boeder, 1994, S. 54). Betroffen sind wir davon z.B. im Schlaf, im Alter, im Tod. Aber in einer anderen Weise begleitet ein Vergessen das Wissen auch mitten im Leben wie ein Schatten, durchwirkt es allgegenwärtig, sofern den Menschen das entfällt und entgeht, was ihnen eigentlich innerlichst und selbstverständlich gegenwärtig ist (Boeder, 1994). Nur die aus diesem Schlaf gleichsam erwachende Zuwendung zu dem, was von Belang ist, kann dem abhelfen.

Die Probleme mit der Lehrbarkeit von Können wurzeln genau darin, und sie zeigen sich besonders deutlich in den Feldern, die wir als „Künste“ bezeichnen. Sie zeigen sich dort nicht nur darin, dass die Differenz zwischen der Außen- und der Innenperspektive auf das Können dort fast unüberbrückbar scheint.⁶ Mehr noch treten sie in der Kunstlehre zu

Tage, die die Tendenz hat, dass sich in ihr die „eigentliche“ Kunst um so mehr zu entziehen scheint, je angestrebter der Versuch unternommen wird, sie zu lehren. Die Zweifel an der Lehrbarkeit der Kunst wurden häufig an zentraler Stelle der Kunstlehre formuliert – und zwar schon seit der Antike, aber in besonderer Zuspitzung in der Moderne und Postmoderne (Sowa, 2015a).

In der These von der Nicht-Lehrbarkeit der Kunst zeigt sich das Selbst-Vergessen-Machen des Könnens überdeutlich. Genau besehen zeigt sich darin nicht nur die einfache Verbergung, die Albrecht Dürer in seiner Kunstlehre angesprochen hat, nämlich die Verborgtheit der Kunst außerhalb ihres Vollzugs. Es zeigt sich eine doppelte, wechselseitige Verbergung: Im flüssigen Gebrauch sind die Regeln ja weder aus der Außenperspektive sichtbar, noch aus der Innenperspektive bewusst, denn sie sind von dem*der Könnner*in gerade im Vollzug bis zu einem bestimmten Grad zu vergessen, ja *müssen* notwendigerweise im Vollzug vergessen werden. Will er*sie aber lehren (wie Dürer das in seinem Lehrbuch über Malerei in Angriff nahm; vgl. Dürer 1993, S. 107ff.), so muss gerade im „entbergenden“ *Aussprechen* der Regeln ihr flüssiger *Gebrauch* unterbrochen werden. In beiden widerwendigen Richtungen droht ein LANTHANEIN, ein „Entfallen“ des eigentlichen Könnens/Wissens.

Dieser Befund muss als innere Begrenztheit des Lehrens von Können akzeptiert werden. Tun-Können und Sagen-Können sowie Tun-Können und Zeigen-Können sind jeweils in spezifischer Weise verschieden. Stets drohen diese Könnensvollzüge einander vergessen zu machen.⁷ Tun-Können und Lehren-Können sind mithin verschiedene Könnensformen. Und dennoch beziehen sie sich auf dasselbe Können und dieselbe Sache.

Die Zweifel an der verlässlichen Lehrbarkeit des Könnens lassen sich durch eine solche Betrachtung zwar dialektisch verstehen, aber nicht beseitigen. Sowohl die didaktische Gewissheit, dass es möglich sei, eine Kunst zu entwickeln, die es ermögliche „allen Menschen alles zu lehren“ (Comenius 1657/1960, S. 1) und der daraus erwachsende Glaube an die quasi-göttliche Macht der Didaktik⁸, als auch der radikale Zweifel an der Mitteilbarkeit und Fortsetzbarkeit des Könnens durch Lehre sind in diesem Lichte relativiert und entkräftet. Daran ist anzuerkennen: Die Möglichkeiten der Lehre eines „personalen Wissens“ bzw. einer „personalen Kunst“ sind fragil und begrenzt. Aber die Möglichkeit dieses Dilemma zu umgehen, besteht darin, eine eigene Kunst des *Innwerdens und Zeigens* der eigenen Kunst zu entwickeln.

Aus einer *ersten Kunst* – dem Beherrschen einer TECHNE – eine *zweite Kunst* – das Lehren einer TECHNE – zu entwickeln, ist eine *dritte, verbindende Kunst*, mit deren Hilfe sich eine besondere Achtsamkeit für das Selbstverhältnis zum eigenen Können strukturieren lässt (vgl. unten, Abschn. 5 und 6). Das klingt kompliziert und ist es auch. Aber es hat mit der Wesensverfassung jener Wissensform zu tun, die die Griechen TECHNE nannten.

4 Die Lehre der Kunst als ein artikulierendes Zeigen des Könnens

Das direkte und flüssige *Sich-Zeigen* des Könnens einer TECHNE im Gebrauch und ihr „demonstratives“ artikulierendes *Vor- und Herzeigen* zu Lehrzwecken sind different. Die Denkfigur der „ikonischen Differenz“ – also der Differenz zwischen dem Sich-Zeigen und dem Bedeuten von Bildern (Boehm, 1994) – regt dazu an, auch die Prozesse der TECHNE und ihrer zeigenden Lehre nach diesem Muster zu durchdenken. Sie legt weiter nahe, einen Zusammenhang herzustellen zu Heideggers Theorie vom „Wesen der Wahrheit“ als A-LETHEIA, d.h. Un-Verborgeneheit. Die sich in der Wendung vom Verborgenen zum Unverborgenen ereignende *Enthüllung* von „Wahrem“ *verschließt* zugleich die Verborgeneheit, die zuvor herrschte. So ist mit Heidegger gedacht ALETHEIA – als Ereignis verstanden – ein in sich *widerwendigen* Entbergungs- und Verbergungsgeschehen: „Die Entbergung des Seienden als eines solchen ist in sich zugleich die Verbergung des Seienden im Ganzen.“ (Heidegger, 1930/1954, S. 25)

Das hört sich kryptisch an, doch im hier vorliegenden Kontext möchte ich diese Denkfigur auf das Verhältnis von Können und Lehren anwenden: Die Wirklichkeit des Könnens wird durch die sich davorschiebende Wirklichkeit des zeigenden Lehrens verdeckt. Lehre ist in diesem Licht als eine Form der POIESIS zu deuten (von Pronczynsky, 1993), die von einer ähnlich „verdeckenden“ und „vergessen-machenden“ Wirkung ist wie die Technik im Allgemeinen. Die Pointe ist nur, dass hier eine TECHNE die andere verdeckt, denn es geht um die (technische) Lehre von TECHNE. Das widerwendige Verhältnis zwischen Können und Lehren ist also nicht so prinzipiell widerwendig, dass es zu einer radikalen Verdeckung des Könnens im Zeigen führen würde, sondern das flüssige Können und das artikulierende Zeigen sind auch *wesensgleich* – als TECHNAI.

Zur Erklärung dieses „technischen“ (also „kunsthaften“) Charakters der Lehre hilft die phänomenologische Analyse von Beispielen weiter. Wenn Eltern ihrem Kind zeigen und lehren, wie das Zubinden eines Schuhs mit einer Schleife funktioniert, dann *zerlegen* sie das ihnen geläufige Können in die Schritte, aus denen es *zusammengesetzt* ist. Sie zeigen – abseits von ihrer Alltagsgewohnheit – die einzelnen Schritte in einer artikulierten Deutlichkeit. Das einfache Vormachen und das verdeutlichende, artikulierende Zeigen sind verschieden. Das eine geschieht für sich – in Selbstversunkenheit und Selbstvergessenheit, daher in seinen Regeln „verborgen“ – und das andere geschieht verlangsamt, herausstellend, zerlegend. Aber in der Tat besteht das Können, um das es in beiden Fällen geht, aus einer Schrittfolge von Einzelhandlungen, die zur ganzen, flüssigen Handlung „komponiert“ sind. Das Auseinanderlegen und das Zusammensetzen prägen die Grundstruktur der TECHNE – und zugleich des *Sagens* und *Zeigens*⁹.

In der lehrenden Thematisierung von Können, im Zeigen des Könnens *für Andere*, wird das Können wieder in die Elemente zerlegt, in die es in seiner *dispositio* ursprünglich zerlegt und in seiner im Vollzug (*elocutio*) geschehenden *compositio* dann so perfektioniert wurde, dass die ursprüngliche *dispositio* sich dabei verborgen hat (vgl. ausführlicher Sowa, 2019a, b): Die Stücke, aus denen der Könnensfluss sich (~~im Kopf~~ des vollzugshaft Handelnden) zusammensetzt, sind im Blick von außen nicht zu erkennen. Die „Disposition“ der Lehre kehrt dieses Verhältnis im Prinzip nur um, indem sie von der *compositio*

eines Ganzen wieder auf die zu Grunde liegende *dispositio* zurückgeht und das wieder zerlegt, was im flüssigen Können verbunden ist.¹⁰

Das leisten zu können ist eine Kunst. Es ist die „dritte“ Kunst, die die erste Kunst – das selbstverständliche Können – mit der zweiten Kunst – der artikulierten Lehre verbindet. Um eine Kunst lehren zu können, muss der*die lehrende Könnner*in seines*ihres eigenen Könnens *inne werden* und es der Verborgenheit/Vergessenheit/Verhehlung *vor sich selbst* entreißen, um es dann erneut in ein Lehrgefüge zu bringen – das der zweiten Kunst und ihren Verfahren der *dispositio/compositio* entspricht.

5 Die TECHNE des „reflexiven“ Innwerden von Könnensvollzügen als Voraussetzung einer Lehre des Könnens

Die „dritte Kunst“ – die des Innwerdens und Artikulierens – wurzelt wesentlich in einer intelligenten¹¹ Relektüre dessen, was man selbst ursprünglich gelernt hat und ganz persönlich weiß und kann. Die entscheidenden methodischen Instrumente der Relektüre sind die *Erinnerung* und die *Selbstbeobachtung*¹². Die Erinnerung (MNEMOSYNE/*memoria*) ist ein wesentliches Moment der Kunstlehre.¹³ Die Kunst des innerlichen Zurechtlegens muss – wie jede *inventio* – die TOPOI des Könnens herauslesen und herauslegen. Sie besteht im Auseinanderlegen (*dispositio*) der TOPOI, der Wegmarken und Orientierungspunkte jenes Komplexphänomens, das gelehrt werden soll.

Und die „Selbstbeobachtung“? Das ist ein Begriff, der im Verlauf des 20. Jahrhunderts aus der didaktischen Forschung verschwunden ist. In keinem Kompendium über didaktische Forschungsmethoden würde er wohl auftauchen. Wenn heute in fast epidemischer und schwärmerischer Weise über „empirische Bildungsforschung“ gesprochen wird, wenn sie heute vielerorts mit immensem methodischem Anspruch und Aufwand betrieben wird, dann wird das getragen von einer alles beherrschenden Basisüberzeugung: Bildungsprozesse sind (nur) *aus der Außenperspektive* zu erforschen – alles andere ist wissenschaftlich ungültig.

Das unantastbare (und im Grunde meist naiv vertretene) Dogma des Empirismus in der aktuellen didaktischen Forschung ist: Was ich nicht weiß, muss ich durch (Außen-)Beobachtung zu ergründen suchen. Diese behavioristische Grundausrichtung hat die neuere Erziehungswissenschaft aus anderen Wissenschaften übernommen, ohne darüber wirklich gründlich Rechenschaft zu geben: aus der nicht mehr als philosophische Disziplin fundierten, sondern sich als Naturwissenschaft verstehenden Psychologie und aus den positivistischen Sozialwissenschaften.¹⁴ Diese beiden wiederum folgen in ihrer fraglosen empirischen Grundausrichtung bestimmten philosophischen Debatten der analytischen Philosophie, etwa in der Spielart, die Gilbert Ryle mit großer Wirkung vor einem halben Jahrhundert vorgetragen hat (Ryle, 1949/1969). Seither erscheint der Weg der Selbstbeobachtung und -reflexion als überwunden, weil logisch unmöglich und ungangbar. Unterstellt wird ihm die Gefahr solipsistischer Theoriebildung und unnachprüfbarer privatsprachlicher Behauptungen. Auch die soziologisch-systemtheoretischen Debatten nach Niklas Luhmann zeugen von dieser Grundannahme: Selbstbeobachtung ist unmöglich

und unzulässig – das ist die verbindende Überzeugung der „empirischen“ Wissenschaften seit dem vergangenen Jahrhundert.

Doch muss das notwendigerweise auch für die pädagogische Kunst gelten? Es ist allenfalls eine bequeme Überzeugung, die auf dem Boden wissenschaftlicher *Theorie* und Forschung erwachsen ist.

Doch davon soll hier nicht die Rede sein. Ich wechsele vielmehr das Terrain und baue meine Argumentation vom Boden der Kunstlehre her auf, also vom intrinsischen Vollzug von Könnensoperationen, die aus der Innenperspektive geleistet und erfahren werden. Dass sich auch hier – und gerade hier – ~~das~~ wesenhafte *Phänomen* des Sich-Entziehens, des Übersehens, Vergessens, Sich-Vernehlens einstellen, habe ich im Vorstehenden aufgezeigt: Das Können scheint sich in gewissem Sinne selbst verborgen zu sein – sowohl aus der Außen- wie der Innenperspektive. Die Kunstlehren der vergangenen Jahrtausende bezeugen das – zumindest dort, wo sie sich *theoretisch* zu formulieren suchten.

Faktisch und unübersehbar ~~hat~~ Kunstlehre *immer schon* stattgefunden und hat bei Lernenden Können nachhaltig generiert. So muss doch den Lehrenden das „implizite“ Wissen, das ihr Können trägt, irgendwie zugänglich sein, auch wenn es theoretisch unmöglich scheint. Logisch ist diesem Widerspruch nicht beizukommen, und wissenschaftstheoretisch oder methodenreflexiv ebenso wenig. In der Praxis zeigt *sich*, dass fachlich zentrierte Kunstlehre (oder auch Didaktik) aus eigenem Wissen heraus möglich ist.

Um nicht langwierige Debatten mit „empiristischen“ Dogmatikern heraufzubeschwören, gehe ich hier dennoch dem Begriff der Selbstbeobachtung aus dem Weg und spreche – in Übereinstimmung mit den obigen Erörterungen vom „Innewerden“ des Könnens. Solches „Innewerden“ und „Selbstbewusstsein“ des Könnens sind, so paradox das klingt, in den Künsten geläufig – trotz der prinzipiellen „Blindheit“ aktueller Könnensvollzüge. Um ihr Können zu erwerben, müssen werdende Könnner*innen der Künste permanent Prozesse der Thematisierung und Kritik durchlaufen – sei es der Fremdthematisierung und Fremdkritik, sei es der Selbstthematisierung und Selbstkritik.¹⁵

Ich möchte daher vier Argumente zur Diskussion stellen, die dafür sprechen, dass ein „Innewerden des Könnens“ im Zusammenhang der poetischen Künste begünstigt wird. Diese vier Argumente sprechen zugleich dafür, dass aus der gekonnten Ausübung dieser Künste ein sehr direkter Weg zu der Art von „Reflexion“ führt, die Lehre und Didaktisierung ermöglicht und erleichtert. In der Tat scheint in den poetischen Künsten eine Didaktik im Zustand der *Latenz* zu stecken¹⁶, so dass der Rückgang auf die tragenden Strukturen der poetischen Künste zugleich ein Rückgang auf die tragenden Strukturen didaktischen Könnens ist.

1. Kunstausbübung und Kunstkritik sind auf dem Boden des Handwerks bzw. der TECHNAI/Künste von vorneherein, ja prinzipiell eng verbunden (vgl. hierzu prinzipiell Dresdner, 2001 und Koch, 2000, 2013). In der (Lehr-)Werkstatt ist der Lernende gleichermaßen Zeuge des Lehrens wie des Lernens – wobei das letztere sowohl in der Innenperspektive wie auch in der außenperspektivischen Beobachtung der Mitlernenden erfahrbar ist. Das grundsätzlich *kooperative* Milieu der Werkstatt sorgt dafür, dass Fremd- und Selbstwahrnehmung der ausübenden Könnner*innen eng miteinander verwoben sind.¹⁷ Einüben wie Ausüben des

künstlerischen Könnens geschieht in einem resonanten Milieu der Teilnahme an kooperativen Prozessen (zum Begriff der „Resonanz“ im soziologischen Kontext vgl. ausführlich Rosa, 2016). „Selbstreflexion“ des Könnens im gemeinsamen Raum kooperativen Handelns hat daher in den Künsten, von denen ich hier spreche, einen ganz besonderen Sinn. Sie ist die Bedingung der Möglichkeit des künstlerischen Könnens – sowohl im Prozess des Erwerbs wie im Vollzug der Ausübung.

2. Das hat nicht nur mit dem wesenhaft kooperativen Grundzug dieser Könnensvollzüge zu tun¹⁸, sondern insbesondere was die poietischen Künste betrifft auch damit, dass in ihnen eine *Objektivierung* bzw. *Verkörperung* der Herstellungsvollzüge im Werk stattfindet. Im Werk stellt sich das poietische Können dar, wird objektiv und äußerlich, damit auch als selbstwirksam erfahrbar, und zwar nicht erst im fertigen Werk, sondern in jedem einzelnen Handgriff des Vollzugs (z. B. im Setzen eines Pinselstrichs in der Malerei oder im Anschlag eines Tons beim Klavierspiel). Zwischen dem Schaffenden und dem Werk herrscht ein Antwort- oder Resonanzverhältnis. Wenn ein Schaffender das Entstehen seiner Darstellung beobachtet, reflektiert er unausweichlich den Zusammenhang zwischen seinem eigenen Handeln und dem „objektiv“ beobachtbaren Sachverhalt. Ist das nun Selbstbeobachtung oder Außenbeobachtung? Oder ist es nicht vielmehr ein untrennbarer Zusammenhang beider?
3. Ein weiterer gewichtiger Grund für die Nähe zwischen poietischem und didaktischem Können liegt darin, dass die *dispositionale Schrittigkeit* künstlerischer Operationen, von denen wir oben ausführlicher gehandelt haben, wesensverwandt oder sogar wesensgleich mit der dispositionalen Schrittigkeit des didaktischen Handelns ist. Das Herstellen von Werkstücken und das Herstellen von Lehrstücken folgen derselben technischen Logik. Doch wenn man dies sagt, muss man zugleich das „technizistische“ Missverständnis der Didaktik abwehren, das z. B. in kybernetischen, steuerungstechnischen und informationstheoretischen Interpretationen der Didaktik seit vielen Jahrzehnten bestimmend war.¹⁹ Was in deren Verständnis von Didaktik wesentlich fehlt, ist der nun folgende Aspekt.
4. Die Herstellungsprozesse der poietischen Künste (z. B. in Musik, Literatur, bildenden Künsten, Theater, Tanz, Rhetorik usw.) sind untrennbar mit der Reflexion der *Wirkungsdimension* der Werke verbunden. Diese Wirkung der Werke wird schon im Verlauf der Werkproduktion fortlaufend wahrgenommen, erfahren, reflektiert – in jedem einzelnen Schritt und jedem einzelnen Detail. „Reflexion“ ist hier wörtlich zu nehmen: Als „Rückbeugung“ der auf die Sache gerichteten Intention zurück auf die Beziehung, in der die Sache zum hervorbringenden und zugleich wahrnehmenden und fühlenden Subjekt steht. Das Werk wirkt auf den*die Hervorbringer*in zurück und diese*r erfährt dies. Auch und besonders in dieser Hinsicht sind künstlerische Herstellungsprozesse substanziell Prozesse des „Innwerdens“ eines Könnens.

So bereiten sich im Erlernen einer künstlerischen TECHNE zentrale Fähigkeiten der didaktischen TECHNE vor – freilich nicht der didaktischen TECHNE im Allgemeinen, sondern immer nur der didaktischen TECHNE, die ~~sich genau auf~~ dieses Fachgebiet bezieht. „Didaktische Reflexion des eigenen Könnens“ heißt für Lernende in der Kunst, die sich darauf vorbereiten, Lehrende der Kunst zu werden: Intensivierung der Nähe zur künstlerischen Tätigkeit, erinnerndes Eindringen in die Tiefe der künstlerisch-gestalterischen Prozesse, mit denen man sich lernend beschäftigt. Die akzentuierte Charakterisierung dieser Prozesse beinhaltet Merkmale, die für künstlerische wie für didaktische Qualität im gleichen Maße gültig sind: Deutlichkeit und Klarheit des Zeigens, gestalthafte Prägnanz, affektive Intensität, Adressat*innenbezug, Strukturiertheit, nachvollziehbarer und enger Sachbezug, Sinnhaftigkeit, Flüssigkeit, Balance zwischen Genauigkeit und Offenheit, dispositionale Artikulation und kompositionelle, gestalthafte Geschlossenheit, Folgerichtigkeit, Fortgang vom Groben ins Feine²⁰, Anknüpfung am *sensus communis*, Intuition, Vorstellungsteilung, Begeisterung usw.

All diese Merkmale verbinden die TECHNE der Lehre mit allen anderen künstlerisch-poietischen TECHNAI. Insofern ist die ausdrücklich zeigende Lehre einer TECHNE dieser selbst nicht wesensfremd, sondern im Gegenteil: sie ist in ihr latent immer-schon wirksam.

6 Wie lässt sich die TECHNE des reflexiven „Innewerdens“ von Lehrenden der Kunstpädagogik erlernen?

Das, was in künstlerischen Prozessen latent oder implizit wirksam ist, soll in Lehre und Unterricht didaktisch „umgesetzt“ werden. So einfach lässt sich das beschreiben, was Studierende der Kunstpädagogik zu lernen haben. Doch bei aller Nähe zwischen künstlerischen und didaktischen Könnensstrukturen, die im Vorstehenden herausgestellt wurden, bleibt das Problem der reflexiven „Umstellung“ der Aufmerksamkeit für das eigene Können bestehen: Wie lässt sich die selbstreflexive „Übersetzung“ des eigenen Handeln-Könnens in das Lehren-Können leisten? Und wie ist dieses Leisten-Können lehrbar? Lässt sich die von uns umrissene „Lehrkunst“ in ihrem Kernstück lehren – nämlich im ~~für sich selbst bewusst haben~~ der eigenen Kunst?

Die reflektierende ~~Ableitung~~ der Lehrkunst aus der vorgängig gekonnten TECHNE hat alle oben umrissenen Dilemmata der Verborgenheit der Kunst in das Gebiet der Lehre übertragen: Auch die Lehrkunst ist „verborgen und zeigt sich nur im Gebrauch“ (Dürer, a. a. O.). Wer Lernenden der Pädagogik und Fachdidaktik die Kunst des Lehrens zu lehren versucht und wer darin erfahren ist, weiß, dass es leichter ist, die jeweiligen Sachbezüge zu lehren als die Kunst der didaktischen Vermittlung. Die letztere scheint sich in eine merkwürdige Unlehrbarkeit zu entziehen.

Die Kunst der Lehre kann und wird nie als *theoretische* Wissenschaft darstellbar sein. Erfahrene Könnner*innen der Lehrkunst zeigen ihr Lehrenkönnen authentisch, leicht, flüssig und effektiv vor. Aber um es über das bloße exemplarische Demonstrieren hinaus methodisch und regelhaft zu lehren, sind Kunstgriffe zweiten und dritten Grades nötig. Und auch diese Varianten des Könnens müssen eigens gelernt und gelehrt werden. Charakteristisch für das Studium von werdenden Kunstpädagog*innen ist: Das poietische

Handeln-Können wird in engstem Konnex mit dem Lehren-Können gelehrt und gelernt; nicht ganz „gleichzeitig“, denn die didaktische Reflexion folgt immer dem unreflektierten Können nach, aber doch in sehr engem Bezug. Die etwas nachhinkende Reflexion wurzelt sozusagen in der mehrmaligen ein- und ausübenden „Wiederholung“ der Handlungsvollzüge und geht aus ihr hervor.

Der Gedanke scheint kreisläufig zu sein im Sinne der hermeneutischen Zirkularität. Doch er muss nicht notwendigerweise zu *prinzipieller* Skepsis gegenüber der Mitteilbarkeit dieser Künste führen. Lehrbarkeit und Nichtlehrbarkeit scheinen logische Antithesen zu sein. Aber das Denken in logischen Ausschlüssen ist nicht das Denken der *TECHNE*. Die Unschärfe, die Ungenauigkeit, die Unbestimmtheit gehören zum Können einer Kunst wesentlich dazu, ebenso die *ENTELECHEIA*, der *conatus*, der fortwährende Drang zur immer nur vorläufigen Perfektionierung, auch der Wettbewerb um die besseren und treffenderen Resultate (*Paragone*). Das gilt in jeder Hinsicht für die Herstellungskünste wie für die ihnen zugehörigen Betrachtungskünste, also für die Künste des Bild-, Musik- und Textverstehens usw. Es gilt aber genauso für die Kunstlehren und Lehrkünste.²¹

So sind die Effekte der Kunstlehren immer plural, von Ambiguitäten geprägt, von Unbestimmtheit und Offenheit, Varianten und Spielräumen, in denen sich immer wieder die Urteilsfähigkeit oder „Urteilkraft“ bewähren muss. Deswegen haben sich die Herstellungs- wie die Lehrkünste in *einen* geschichtlichen Kosmos von *exempla* ausdifferenziert, die *alle* in ihren Verschiedenheiten den Spielraum der Kunstlehren markieren.²²

Was für den *Bildakt* (Bredenkamp, 2015) in seiner energetischen Verfasstheit gilt – dass er eine Fülle differenter Wirkungen erzeugen kann – gilt auch für den *Lehrakt*. Was im Bereich der Rezeption der von den *TECHNAI* erzeugten Bilder und Texte gilt – dass sie sich in hermeneutischen Spielräumen zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit bewegen – gilt genauso auf Seiten der Lernenden hinsichtlich ihrer Empfänglichkeit für die Lehre. Selbst der direkteste *Zeigeakt* eines Lehrenden ist kein punktuell-evidentes Feststellen und kein einfaches Mitteilen einer Information, sondern ein energetisch-poietisches Ausweisen, das in seinem Spiel zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit der hermeneutischen Auslegung bedarf, um Wirkung zu erzeugen.²³

Um den Lernweg zum Lehren-Können erfolgreich zu begehen, müssen Studierende der Kunstpädagogik, also werdende Kunstlehrer*innen, folgende Lernprozesse beachten (lernen):

1. In der Fokussierung auf den poietischen Prozess (kunstpraktische Ausbildung) liegt die Chance, das künstlerische Können im Werkstattkontext zu habitualisieren und intensivieren. Mit zunehmender Sicherheit ist diesem Lernprozess die *kritische Reflexion* unvermeidlich inhärent. Sie ist das notwendige *zweite Können*, das auf dem ersten Tun-Können aufbaut.
2. Im kooperativen Werkstattkontext wird weiterhin gelernt, sich als zunehmend Könnende *von außen* zu sehen. Dies geschieht einerseits im Blick auf das sich-objektivierende eigene Werk, andererseits in der Fremdbeobachtung der Mitlernenden und im Beurteilen ihrer Werke. In der Versenkung in das poietische Tun lernt der*die künstlerisch Schaffende auch, den eigenen Standpunkt aufzugeben, sich ganz selbstvergessen dem Werk hinzugeben. Das „es geht“ des eigenen

- Könnens wird zum Flow (Soiné, 2019). Dieser Flow des ~~„es geht“~~ bietet die Chance zur reflexiven Selbstbeobachtung und Selbstthematization.
3. Die Methode des „*lauten Denkens*“ beim Tun ist in der künstlerischen Werkstatt allein schon durch das fortlaufende Arbeitsgespräch geläufig – sei es als direktes Lehrgespräch oder als kritisches Reflexionsgespräch. „Lautes Denken“ ist eine tragende Methode der Selbstbeobachtung (Raab, 2014), bei der gleichsam „verbale Protokolle“ von operationalen ~~Sequenzen~~ entstehen. Diese Verbalisierung von Könnensprozessen ist eine ganz entscheidende Fähigkeit, aus der sich das „Selbstinnewerden“ eines Könnens herausbilden kann. Es ist auch eine ganz entscheidende Fähigkeit, dieses Können dann erfolgreich lehren zu können.
 4. Ähnlich steht es mit der nonverbalen artikulierten DEIXIS, also der *deutlichen Zeigung*. Das Vorzeigen eines Könnens für andere (*demonstratio*) ist eine reflexive Selbstinterpretation eines geläufigen Könnens durch eine*n Könner*in. In der Kunstlehre ist es vielleicht die Lehrmethode, die in zentraler Stellung alle anderen Lehrmethoden in einem Punkt zusammenführt. Ohne artikulierende DEIXIS/*demonstratio* ist keine Kunstlehre möglich. Aber ohne innewerdende Selbstinterpretation des Könnens ist keine DEIXIS möglich. Man kann die DEIXIS als „hermeneutische Hebung“ von Können bezeichnen und als den entscheidenden Hervorgang der Lehre aus dem Können.

7 Abschluss

Eine fachlich zentrierte Didaktik aus dem Geist der poietischen TECHNE muss über ihre Wirkmöglichkeiten und die Möglichkeiten ihrer Lehrbarkeit nicht verzweifeln, so lange sie so eng wie möglich „bei ihren Leisten“ bleibt, nämlich beim poietischen Handeln. Die „didaktische Reflexion“ verliert in diesem Licht betrachtet ihren mysteriösen Charakter – ist frei von „metaphysischen Grillen und theologischen Mucken“ (Türcke, 1986). Sie erscheint vielmehr gleichsam als natürliche Frucht einer innigen und langsam gewachsenen Vertrautheit mit einem Können sowie der begeisterten Ergriffenheit von der Sache. Die Lehre fachbezogener Didaktik in der Lehrer*innenbildung an Hochschulen kann, wenn sie sich an diese Einsicht hält, einfacher werden, als sie heute so oft erscheint. Sie hat in den vergangenen Jahrzehnten – das ist am Beispiel der Geschichte der Kunstdidaktik sehr klar nachweisbar – Schaden genommen durch ein *Zuviel* an Reflexion, und zwar an fehlverstandener *theoretischer Reflexion*. Derzeit nimmt sie noch viel mehr Schaden durch die fachfremd verordnete Implementierung wirtschaftswissenschaftlicher „Kompetenz“-Orientierung in die didaktische Lehre.

Ich hoffe, im Vorstehenden die Spezifik didaktischer Reflexion im Bereich der poietischen Künste hinlänglich klar umrissen zu haben. Vielleicht könnte ~~das~~ auch anderen Fachdidaktiken zur Anregung dienen, wenn sie ihre Beziehung zum poietischen Können einmal probeweise außerhalb der gewohnten erziehungswissenschaftlichen Bahnen zu überdenken wagen.

Endnoten

- ¹ Ausführlich entwickelt und begründet habe ich diese Hypothesen in Sowa (2019b).
- ² Diese Formulierung bezieht sich auf den Titel und das Vorwort von Comenius' „Großer Didaktik“. Vgl. zum Verhältnis zwischen dem „Kunst-“ und dem „Wissenschafts-“Verständnis von Didaktik: Blankenheim (2019).
- ³ Vgl. Bayrhuber et al. (2017); trotz des von dieser Autorengruppe sehr ambitioniert verfolgten Zieles, aus der Fachlichkeit der Fächer die Grundstrukturen einer „allgemeinen Fachdidaktik“ zu deduzieren, kann diese „allgemeine Fachdidaktik“ natürlich nicht das leisten, was eine wirkliche Fachdidaktik ausmacht: direkt handlungsleitende Ziele und Methoden für das spezifische Fach zu explizieren.
- ⁴ Vgl. die ausführliche Analyse dieser Argumentation in Sowa (2017a, 2019a).
- ⁵ Vgl. Kant (1790/1974), §§ 45-47; vgl. ausführlicher die Interpretation dieses Gedankens in Sowa (2017b), S. 97ff.
- ⁶ Jeder, der als Zuhörer Zeuge einer musikalischen Darbietung ist, kann unmittelbar am Geist der Musik teilnehmen und sich davon ergreifen lassen. Für den*die Musiker*in selbst aber, der*die genau diesen Geist vermittelt, zerlegt sich sein Können im aktuellen Vollzug in eine Folge von technischen Handgriffen, die dem Zuhörer – selbst wenn er dem*der Musiker*in „auf die Finger“ sehen sollte – verborgen bleiben. Die hörende Teilnahme am Musikstück und die aktive Ausübung des Musikspiels treten weit auseinander.
- ⁷ In seiner „Wissenschaft der Logik“ entwickelt Hegel den Gedanken, dass die Reflexion als solche die Negativität sei, ja die „Negation an sich“ oder die „Negation als Negation“ (Hegel 1970, Bd. 6, S. 24). Insofern tritt sie logisch und methodisch stets in der Mittelstellung zwischen der unmittelbaren Setzung und der reflektierten Setzung auf: Sie ist weder das *erste*, noch das *letzte*, ist nicht Anfang, nicht Ziel, sondern ein Mittleres – und als solches Durchgang, Übergang. Hegel rückt damit das jede Affirmation vernichtende Übergewicht der methodischen Reflexion in der Philosophie Fichtes zurecht und gibt seiner eigenen Geistphilosophie eine Wendung zur Positivität. In diesem Gedanken zeigt sich eine unübersichtbare Nähe des Hegelschen Denkens zur Poetik: In poetischen Prozessen tritt die Reflexion in der Stellung eines Mittels auf, nicht als Selbstzweck. Ohne das an dieser Stelle zu vertiefen, will ich doch darauf hinweisen, dass das Übergewicht der Reflexion auch in der Pädagogik lähmend und handlungsverhindernd ist. Nicht Reflexion an sich ist das Ziel des pädagogischen Nachdenkens, sondern positives Handeln. Auch darin zeigt sich, dass das Verständnis der Pädagogik als „Lehrkunst“ viele gute Gründe hat; vgl. dazu auch grundsätzlich von Prondezymsky (1993), vgl. auch die von Christoph Berg und anderen in der Nachfolge der Didaktik Wagenscheins entwickelte „Lehrkunstdidaktik“, in der es um die quasi-künstlerische Gestaltung von „Lehrstücken“ geht.
- ⁸ Vgl. die kritische Auseinandersetzung mit diesem Glauben bei Türcke (1986) und Gruschka (2011).
- ⁹ Vgl. die Bestimmung des LOGOS bei Heidegger als die „legende Lese“; Heidegger (1954).
- ¹⁰ In all diesen Begriffen nehme ich Bezug auf die klassische Terminologie der Rhetorik – vgl. systematisierend Heinrich Lausberg (1960). Eine neue terminologische Übersicht von Björn Blankenheim ist in Vorbereitung.
- ¹¹ „Intelligent“ muss verstanden werden aus der Ableitung vom *intus legere* – vom innerlichen Lesen. Wer sein eigenes Können innerlich zu „lesen“ versteht, kann es auslegen in der Denkfigur der *dispositio* und *compositio*.
- ¹² Vgl. hierzu die erhellende Diskussion über die Methode der Introspektion in der philosophischen und empirischen Psychologie in Eder & Raab (2014).
- ¹³ Die MNEMOSYNE ist die Mutter aller olympischen Musen; vgl. auch Sowa (2019).
- ¹⁴ Vgl. hierzu die historische Darstellung in Raab (2014).
- ¹⁵ In Sowa (2019b) habe ich das u.a. in Bezugnahme auf die Sport- und Bewegungswissenschaften ausführlich diskutiert, die auch zu den Künsten zu rechnen sind.
- ¹⁶ Zum Begriff der Latenz vgl. ausführlich Gumbrecht & Klinger (2011), Pompe (2019).
- ¹⁷ Wird man als Lernender eines Könnens im kooperativen Resonanzfeld der Werkstatt mit den Könnensvollzügen Anderer (Mitlernender) konfrontiert, so ist deren „Beobachtung“ immer schon teilnehmende-Beobachtung – in dem Sinn, wie das heute forschungsmethodisch in pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Forschungen gefordert und praktiziert wird. Das „Mitmachen“ in der Werkstatt ist in vielfältiger Hinsicht ein mimetisch resonantes Nachmachen anderer, aber zugleich auch ein Vormachen für andere. Insofern sind die künstlerische Werkstatt, der Übungsraum für Chor und Orchester, die Probebühne für Tanz und Theater, der Trainingsplatz im Sport usw. geradezu archetypische Orte der wechselseitigen Selbst- und Fremdbeobachtung, auch der Selbst- und Fremdkritik usw. Insofern sind sie ideale Lernräume für solche Könnner*innen, die selbst später zu Lehrenden werden wollen.
- ¹⁸ Vgl. hierzu prinzipiell Sennett (2008) sowie in Anwendung auf eine kooperativ-imaginative Didaktik Sowa (2015b).

- ¹⁹ Vgl. zur kritischen Diskussion dieser verhängnisvollen Fehlinterpretation pädagogischer Prozesse: Krautz & Amado (2019).
- ²⁰ Vgl. hierzu Comenius (1657/1960), der in seiner „Großen Didaktik“ immer wieder an Schlüsselstellen der Argumentation auf Vergleichsbeispiele aus Architektur, Skulptur und Malerei zurückkommt (Comenius z.B. S. 87, 92, 97, 101, 110, 145 usw.). So ist einer der wichtigsten Grundsätze (der sechste Grundsatz) von Comenius' Didaktik evidentenmaßen aus den Herstellungsprozessen der bildenden Künste abgeleitet, nämlich das konkretisierende Fortschreiten vom Allgemeinen zum Besonderen, das er am Beispiel der künstlerischen Skizze erklärt (S. 91 f): „Ebenso nimmt der Bildhauer, der eine Statue machen will, einen rohen Block, behaut ihn rund herum erst in groben Zügen, dann feiner, so dass die Umrisse eines Bildes schon hervortreten. Schließlich formt er die einzelnen Glieder sorgfältig und tönt das Ganze.“
- ²¹ Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Siegfried Däschler-Seiler (2018) zur freien Kunst der Lehre.
- ²² Vgl. ausführlich Koch (2013) zur zentralen Stellung des PARADEIGMAS (*exemplum*) in der antiken Kunstlehre.
- ²³ Zur hermeneutischen Interpretation des Zeigens (der DEIXIS) vgl. Boehm et al. (2010).

Literatur

- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M., & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2017). *Auf dem Weg zu einer allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Band 1*. Münster/New York: Waxmann.
- Blankenheim, B. (2019). Von der Kunst, Unterricht zu planen. In J. Krautz & T. Amado (Hrsg.). *Unterricht planen. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 8, 16-25.
- Boeder, H. (1994). Das sogenannte „Vergessen“ im heraklitischen Gedanken. In H. Boeder, *Das Bauzeug der Geschichte. Aufsätze und Vorträge zur griechischen und mittelalterlichen Philosophie*. Hrsg. von Gerald Meier (S. 51-67). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Boehm, G. (Hrsg.). (1994). *Was ist ein Bild?* München: Fink.
- Boehm, G., Egenhofer, S., & Spies, C. (Hrsg.). (2010). *Zeigen. Die Rhetorik des Sichtbaren*. München: Fink.
- Bredenkamp, H. (2015). *Der Bildakt. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2007. Neufassung 2015*. Berlin: Wagenbach.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *FLOW und Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Comenius, J. A. (1657/1960). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, allen Menschen alles zu lehren*. (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Däschler-Seiler, S. (2018). Von der pädagogischen Freiheit als Kern der Professionalität. *Unterrichtspraxis. Beilage zu „Bildung und Wissenschaft“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg*, 8, 1-8.
- Dresdner, A. (2001). *Die Entstehung der Kunstkritik im Zusammenhang der Geschichte des europäischen Kunstlebens (1915)*. Amsterdam/Dresden: Verlag der Kunst.
- Dürer, A. (1993). *Albrecht Dürer. Schriften und Briefe*. Hrsg. von Ernst Ullmann. (6. Aufl.). Leipzig: Reclam.
- Eder, Th., & Raab, Th. (Hrsg.). (o.J.) *Selbstbeobachtung. Oswald Wieners Denkpsychologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Glas, A., Heinen, U., Krautz, J., Miller, M., Sowa, H., & Uhlig, B. (2015). *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Kunst. Pädagogik. Didaktik*. München: kopaed.
- Gruschka, A. (2011). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gumbrecht, H. U., & Klinger, F. (Hrsg.). (2011). *Latenz. Blinde Passagiere in den Geisteswissenschaften*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hegel, G. W. F. (1970). *Wissenschaft der Logik I und II*. G. W. F. Hegel, *Werke*, 5, 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heidegger, M. (1930/1954). *Vom Wesen der Wahrheit*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heidegger, M. (1954). LOGOS. In: *Martin Heidegger: Vorträge und Aufsätze, Teil III*. Pfullingen: Neske, S. 3-25.
- Kant, I. (1781/1974). *Kritik der reinen Vernunft*. Ed. Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1790/1974). *Kritik der Urteilskraft*. Ed. Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koch, N. J. (2000). *Techne und Erfindung in der klassischen Malerei*. München: Biering & Brinkmann.
- Koch, N. J. (2013). *Paradeigma. Die antike Kunstschriftstellerei als Grundlage der frühneuzeitlichen Kunsttheorie*. Wiesbaden: Harrasowitz.
- Krautz, J., & Amado, T. (Hrsg.). (2019). Unterricht planen. *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 8. München: kopaed.
- Lausberg, H. (1960). *Handbuch der literarischen Rhetorik*. München: Max Huber Verlag.
- Polanyi, M. (1958/1974). *Personal Knowledge. Towards a post-critical Philosophy*. Chicago: The Chicago University Press
- Pompe, A. (Hrsg.). (2019). *Bild und Latenz. Impulse für eine Didaktik der Bildlatenz*. München: Fink.
- von Prondczynsky, A. (1993). *Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*. Opladen: Leske + Budrich.
- Raab, Th. (2014). Selbstbeobachtung. Wozu, wenn ja, welche? Eine Einleitung in die Denkpsychologie Oswald Wieners. In: *Eder & Raab* (S. 9-56).
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes* (1949). Stuttgart: Reclam.
- Sennett, R. (2008). *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sennett, R. (2012). *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. Berlin: Hanser.
- Soiné, J. (2019). Gibt es ein beobachtbares Flow-Erleben bei Kindern während des plastischen Arbeitens mit Ton? Zwei Fallstudien in Ton-Workshops mit Kindern im Grundschulalter. *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 9, 75-87. München: kopaed.
- Sowa, H. (2015a). Topologie der Kunstlehre. Über doktrinaire, skeptische und gnostische Begründungsmuster im Bereich der Kunstlehre. In: Glas et al. (Hrsg.) (S. 35-60).
- Sowa, H. (2015b). Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. In: *IMAGO. Kunst.Pädagogik.Didaktik. 2*. München: kopaed.
- Sowa, H. (2017). Die verborgene Kunst des körperhaft-räumlichen Vorstellens. Versuch einer philosophischen Orientierung in pragmatischer Hinsicht. In: Sowa, H., Miller, M. & Fröhlich, S. (Hrsg.). *Bildung der Imagination*, 3. (S. 71-92). Oberhausen: Athena.
- Sowa, H. (2019a). Zeigen und Verbergen in der TECHNE. *Kunstlehre und Lehrkunst. Pompe*, 107-122.
- Sowa, H. (2019b). *Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik, Bildungssinn, Didaktik. Teil I: Musen und TECHNE*. München: kopaed.
- Türcke, Ch. (1986). *Vermittlung als Gott. Metaphysische Grillen und theologische Mücken didaktisierter Wissenschaft*. Lüneburg: zu Klampen.
- Wieland, W. (1982). *Platon und die Formen des Wissens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.