

Die Schule der Kunst

1. Kunst als Beispiel, Kunst als Argument

Irgendwie sind die Künste immer schon interessant gewesen. Seit der Antike haben sich die Menschen nicht nur an allen möglichen schönen Bildern und Skulpturen gefreut, sondern sie haben sich auch Gedanken gemacht über die besondere Leistung der Künstler, die dahinter steht, über die herausgehobenen Eigenschaften und Charakteristika dieser künstlerisch Schaffenden. So ist denn der Diskurs über die Künste auf das Engste mit der Geschichte der europäischen Philosophie und der europäischen Pädagogik verbunden – das schlägt sich nicht zuletzt in einer langen Kette von Analogie-Bildungen nieder. Im Laufe der Jahrtausende sind aus dem Diskurs über die Künste immer wieder Argumente und Beispiele für die Debatte und das Nachdenken über das Leben, über das Große Ganze, den Kosmos, oder aber auch über Erziehung und über das Lehren herangezogen worden (Bilstein 1992; Langbehn 2007; Meyer-Drawe/Witte 2007; Bilstein 2008a; 2008b).

Dieses diskursive Interesse an den Künsten weitet sich dabei im Laufe der Geschichte immer mehr aus. Die Künste und die Künstler werden zu so etwas wie einem argumentativen Super-Joker, der sich vielfältig einsetzen lässt: theologisch erscheint zum Beispiel Gott als oberster Künstler, als *deus artifex*, und kann so in seinen Eigenschaften und Merkmalen diskutiert werden; politisch liefern die Künstler Argumente im Diskurs über Hierarchien – die Legende von Kaiser Karl V. der dem Maler Tizian den Pinsel aufhebt, bietet ein Beispiel für viele (Kris/Kurz 1934; Neumann 1986: bes. 11-51); und auch anthropologisch, bei der Entwicklung von Menschenbildern also, können die Künstler wichtige Beispiele liefern: wenn man darüber nachdenkt, was und wie ein Mensch ist, liefern die Künste und die Künstler wichtige Muster und Belege. Kunst, das ist eine diskursive wildcard, die durchaus vielfältig verwendbar ist – auch pädagogisch. Über weite Strecken haben die Künste wie ein Versuchs-Labor, wie eine Experimentier-

Schule für den Diskurs über das Leben und über die Erziehung fungiert.

Wenn man – die Ausgangsfrage aller Pädagogik – darüber nachdenkt, wie ein Mensch wird, dann hilft es vielleicht darauf zu sehen, wie ein Künstler wird. Und wenn man genauer fassen will, wie Lernen funktioniert – dann kann da das Lernen der Kunst vielleicht besonders aufschlussreich sein. Nahe liegend erscheint diese pädagogische Analogie vor allem deshalb, weil es in der Diskussion über die Künste immer schon um die Herkunft und das Aufscheinen des Neuen geht, und weil genau diese Frage schließlich auch die Kern-Frage nach der Ontogenese menschlicher Subjektivität ausmacht: Woher kommt das unvergleichlich Neue, das ja – bei aller Anpassung, aller Sozialisation – doch auch immer mit der Entwicklung eines Subjektes verbunden ist (Bilstein 1999; 2006; 2008a).

In diesem Sinne sind aus der Kunst und aus dem Reden über die Kunst immer wieder Grundmuster für das Verstehen und Bewältigen der Alltagswelt und für die Behandlung von pädagogischen Problemen gewonnen worden – vor allem dann, wenn es darum ging, Widersprüchlichkeiten und Unfassbarkeiten irgendwie zur Sprache zu bringen.

Im Folgenden soll nun eine besondere: die pädagogische Ein-satz-Variante des argumentativen Super-Jokers „Kunst“ etwas genauer untersucht werden, und zwar unter der Leitfrage: Was können wir aus der Lehre der Kunst lernen für die Kunst des Lehrens?

2. Nichts zu lernen

Das erste Argument, das man aus der Kunst über das Lernen gewinnen kann, ist einigermaßen entmutigend: Es gibt nichts zu lernen. Das Besondere an der Kunst ist, dass man sie hat oder nicht hat – dass man sie jedenfalls nicht systematisch erwerben kann. Schon da, wo zum ersten Mal überhaupt etwas über Künstler zu erfahren ist, bei Duris, Plinius und Pausanias, in den großen Künstler-Biographien also, wird von großen Bildhauern und Malern berichtet, die gerade dadurch groß und erfolgreich werden, dass sie keine Lehrer haben (Bilstein 2006).

Sei es der Bildhauer Silanion, der dem Plinius besonders bewundernswert erscheint, weil er seinen Ruhm ohne Lehrer er-

wirbt: „...nullo doctore nobilis fuit“; sei es Erigonos, der „sich selbst zur Vollkommenheit führt“, sei es Lysipp, der schlicht bestreitet, dass er irgend jemandes Schüler gewesen sei: „negat ullius fuisse discipulum“ (Plinius 23-79: XXXIV, 51: 44-45; XXXV, 145: 104-105; XXXIV, 61: 50-51; vgl. Kris/Kurz 1934: 37-63): Allen ist eines gemeinsam: Sie hatten keine Lehrer. „Ohne einen Meister gehabt zu haben, ist er selbst ein Meister geworden“ (van Mander 1617: Bd. I, 161) – dieser Topos wird Jahrhunderte lang tradiert.

Was die großen Künstler auszeichnet, ihre Kunst, ist ihnen nicht von Menschen beigebracht worden, fällt ihnen vielmehr aus anderen Quellen zu – an der Kunst kann man allenfalls lernen, dass man nichts lernen kann. Eine dieser Meister-Schüler-Geschichten, die am häufigsten zitierte vermutlich, ist die von der Entdeckung Giotto durch Cimabue, beschrieben bei Vasari:

Dem jungen Giotto gab sein Vater „...einige Schafe zu hüten, die er auf seinem Grundbesitz da und dort weiden ließ, und weil ihn die Neigung seines Herzens zur Zeichenkunst trieb, vergnügte er sich dabei, auf Steine, Erde und Sand immer etwas nach der Natur oder was ihm sonst in den Sinn kam, zu zeichnen. Da ging eines Tages Cimabue eines Geschäftes halber von Florenz nach Vespignano, und fand Giotto, der, während seine Schafe weideten, auf einer ebenen Steinplatte mit einem etwas zugespitzten Steine ein Schaf nach dem Leben zeichnete, was ihn Niemand gelehrt, sondern er nur von der Natur gelernt hatte.

Cimabue blieb stehen, verwunderte sich sehr und fragte ihn, ob er mit ihm kommen und bei ihm bleiben wolle, worauf der Knabe antwortete: wenn sein Vater damit zufrieden sei, so würde er es gerne tun. Cimabue verlangte ihn demnach von (seinem Vater) und dieser willigte gern darin, daß er ihn mit sich nach Florenz führe, woselbst der Knabe, von Cimabue unterrichtet und von der Natur unterstützt, nach kurzer Zeit nicht nur die Manier seines Meisters erlernte, sondern auch die Natur so treu nachahmte, daß er die ... neue und richtigere Weise der Malerei hervor rief“ (Vasari 1550: 133-134).

„Von Cimabue unterrichtet und von der Natur unterstützt“: „aiutato dalla natura et ammaestrato da Cimabue“ (Vasari 1550: 150) steht da und in diesem „ammaestrato“ schwingt der Meister, der maestro mit, es meint wörtlich so etwas wie bemeistern. Mit Hilfe der Natur und „bemeistert“ von Cimabue – so also wird Giotto zum großen Künstler. Das klingt nun nicht mehr ganz so entmutigend: Natur-Voraussetzungen müssen wohl gegeben sein – aber

dann kann auch ein Meister Einiges ausrichten. Dabei aber: bei der Bemeisterung, müssen die Lernenden mitmachen.

Und so brauchen sie zweierlei: *studium* und *ingenium*. Sie müssen üben, arbeiten und studieren, sich also „bemeistern“ lassen, sie müssen aber auch Einiges an unvermittelbaren, ihnen immer schon innewohnenden Fähigkeiten mitbringen – „ingenium“ eben. Wie viel vom einen und wie viel vom anderen nötig ist, ob man vielleicht sogar leichte Mängel an Begabung durch Fleiß, leichte Defizite beim *studium* durch noch mehr *ingenium* wettmachen kann – darüber scheiden sich die Geister: jedenfalls braucht man beides.

Formuliert hat das zum ersten mal Horaz, der in seinem Buch über die Dichtkunst 15 vor Christus darüber diskutiert, ob in der Kunst Talent oder Technik zur Meisterschaft führen. Er kommt zu dem Ergebnis: „Es nutzt nicht ein eifriges Studium ohne poetische Ader, Begabung nicht ohne Technik. Eines bedarf des anderen und steht wie ein Freund ihm zur Seite“ (Horaz ca. 15 v.Chr.: 408 ff.: 288-308, bes. 306).

Wer Besonderes kann, wer sich beim Dichten besonders auszeichnet, der verdankt das also einerseits seinen Bemühungen und seinem Üben, dem *studium*, andererseits aber auch seinen ihm natural innewohnenden Fähigkeiten: dem *ingenium*. Und als Vergleich verweist Horaz dann anschließend auf die Mühen der Sportler: Auch bei denen genüge das naturale Talent keineswegs, die müssen vielmehr schwitzen: „Wer dem ersehnten Ziel im olympischen Wettlaufen zustrebt, hat schon als Knabe recht viel zu ertragen: muß schwitzen und frieren, muß auf den Wein und die Liebe verzichten“ (ebd.: 306).

Also: No sex, no drugs – dann kann aus dem jungen Sportler was werden, und das Gleiche gilt auch für den Künstler: auch der muss fleißig sein und Askese üben, sonst nützt ihm sein ganzes *ingenium* nichts (Bilstein 2004a).

Freilich verfällt dieses Gleichgewicht zwischen Mühe und Begabung, zwischen Schwitzen und Talent, mit der Zeit dem Vergessen. Stattdessen gerät in der neuzeitlichen Diskussion das Studium bis zum Ende des 18. Jahrhunderts immer mehr ins Hintertreffen, wird die Betonung seiner Notwendigkeit zum Ausweis einer „alten“, tendenziell verspäteten Haltung. Schon die französischen Querelles des Anciens et des Modernes im ausgehenden 17. Jahrhundert behandeln genau diese Wende. Genie zählt, und wer

auf dem „studium“ besteht, ist gar nicht „modern“, sondern gehört zu den alten, den „anciens“, – und wer will das schon (Zilsel 1926; vgl. Pochat 1986: 351-354; Schmidt 1988). Als Grundlage aller Kunst wird immer mehr und immer eindeutiger eine nicht erwerbbare, angeborene oder von Gott verliehene Anlage im Subjekt angenommen und eben nicht fleißiges und systematisches Studium. Eine alte, letztlich antike These über die göttliche Herkunft der Künste – und sei es über eine durch Wahnsinn vermittelte göttliche Herkunft – wird wieder aufgenommen und geradezu modisch (Panofsky 1924; Curtius 1948: 467-468; Kube 1969: bes. 14-19). Damit freilich stehen auch die Möglichkeiten, in der Kunst und durch die Kunst etwas zu lernen durchaus zur Disposition. Wenn – im Rahmen des Genie-Kultes – die Künstler immer mehr zu Besonderen werden, die Besonderes können, dann würde ja jeder Lern-Prozess, würden Geschichten über die Mühen des Erwerbs solcher Fertigkeiten das Bild nur stören. Wenn man Kunst, genauer: das Wichtige und Entscheidende an der Kunst, nicht lernen kann – dann kann man sich auch die Künstler keinesfalls als Lernende, allenfalls als „Bemeisterte“ vorstellen.

Es bleibt also bei einem einigermaßen deprimierenden Befund: Künstler sind kaum zu belehren – und deshalb kann man auch für die Kunst der Lehre aus ihrem Lernen nicht viel gewinnen. Höchstens das eine: dass man nichts lernen kann.

Immerhin darauf hingewiesen sei aber, dass auch diese These: dass man das Entscheidende, Wichtige, Zentrale im Leben gar nicht lernen könne, eine lange und alte Tradition hat. Wenn der Künstler Lysipp bestreitet, irgend jemandes Schüler gewesen zu sein, so beruft er sich da – in bemerkenswerter Umkehrung – auf eine alte sokratische Argumentationsfigur: Das zentrale Argument des Ur-Pädagogen Sokrates war ja genau dieses gewesen: Dass man das Entscheidende, das wahre Wissen, die Erkenntnis der Ideen, die Tugend, gerade nicht lernen könne, dass man es immer schon in sich habe und haben müsse – und dass deshalb der Pädagoge auch nichts anderes als Hebammen-Arbeit leiste. Er bringt etwas hervor, was schon im Inneren da und lebendig ist. Deshalb ist Sokrates, der erste Lehrer des Abendlandes, ja auch ganz sicher:

„Ich bin nie irgend jemandes Lehrer gewesen“ (Platon ca. 399 v.Chr.: 33a; Fischer 1989; vgl. Bilstein 2007a). Diesen Satz dreht Plinius, der Biograph von Lysipp, um und macht daraus: Er war nie

irgend jemandes Schüler. Der Topos von der Nicht-Belehrbarkeit der Künstler markiert insofern nur einen Sonderfall genereller Skepsis gegenüber den Möglichkeiten von Erziehung und Lehre: einer Skepsis, die sich auf die generelle Nicht-Belehrbarkeit des Menschen bezieht.

Kunst, dieser Super-Joker beim Argumentieren über das Leben, kann so immer dann zum Einsatz kommen, wenn wir uns – oder unsere Gesprächspartner – an die Begrenztheit und Beschränktheit menschlicher Lern-Möglichkeiten erinnern wollen. Die Schule der Kunst lehrt uns, dass man nicht alles lehren und auch nicht immer und zuverlässig alles lernen kann.

Und das ist in unserer gegenwärtigen Diskussionslage vielleicht besonders wichtig, nicht zuletzt angesichts des geradezu obszön-kitschigen Optimismus, der hinter den ewig wiederholten und auch politisch propagierten Slogans vom „lebenslangen Lernen“ durchschimmert (UNESCO 1976; OECD 1996; Knoll 1998; Baltes 2001; Krautz 2007).

3. Kunst hilft, Kunst rettet

Im Jahre 1953 beginnt der Maler Oskar Kokoschka in Salzburg mit einer bald europaweit bemerkten Veranstaltung: Oberhalb der Stadt, in der Festung Hohensalzburg, eröffnet er eine Sommer-Akademie für junge Künstlerinnen und Künstler, eine zeitlich begrenzte, privat organisierte Kunst-Schule, die im Prinzip für alle Interessierten offen steht. Kokoschka nennt das Ganze „Schule des Sehens“.

Zunächst kommen 24 Schüler, dann werden es von Jahr zu Jahr immer mehr, schließlich kommen jeden Sommer Hunderte von jungen Kunst-Begeisterten nach Salzburg, um ihre Arbeiten von Kokoschka anstoßen und korrigieren zu lassen.

„Meine ‚Schule des Sehens‘ – so Kokoschka – Meine Schule des Sehens hatte sich in den folgenden Jahren bald in der ganzen Welt herumgesprochen; ich mußte Assistenten einstellen, die ich mir in der Schule erzogen hatte“ (Kokoschka 1971: 275).

Nach elf Jahren wird es dem – immerhin schon 78 Jahre alten – Kokoschka zu viel. Er zieht sich zurück und überlässt seine private Akademie der staatlichen Obhut: sie wird zu einer „richtigen“

Akademie, deren weitere Entwicklung – nicht zuletzt in Richtung auf abstrakte Malerei – er mit Trauer und Skepsis beobachtet.

Kokoschka verfolgt mit seinem Unternehmen durchaus ehrgeizige Ziele. Letztlich will er nicht mehr und nicht weniger, als zu einer allgemeinen Reform des Erziehungswesens beitragen.

„Es sollte keineswegs eine Schule werden im üblichen Sinne unter staatlicher Aufsicht und mit einem Programm steriler Routine [...] sondern eine Schule, in der ich in Österreich [...] die Jugend zum Sehen erziehen konnte“ (ebd.: 273).

Zwar geht auch er davon aus, dass er das Entscheidende, seine Kunst, letztlich nicht vermitteln kann: „Kunst kann man nicht lehren, besonders nicht in einem jährlichen Sommerkurs“ (ebd.).

Eine entscheidende Grundbedingung aller bildenden Kunst jedoch: das Sehen, das kann man durchaus den Jüngeren beibringen, das Sehen kann man lernen und man kann es lehren. Kokoschka kommt es dabei vor allem auf größtmögliche Beweglichkeit an, und zwar sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch in den Bildern selbst. Vor den formalen Dogmatisierungen und den Erstarrungen, die er in der zeitgenössischen, vor allem abstrakten Kunst kritisiert und beklagt, will er die Jugend bewahren und ihnen stattdessen so weit wie möglich beibringen, sich auf ihre eigene, schnelle Intuition zu verlassen (vgl. Bilstein 2007b).

Deshalb lässt er grundsätzlich nur Aquarellfarben zu: Sind die einmal aufgetragen, erlauben sie keine Korrekturen, halten sie vielmehr die „erste Vision“, den schnellen Eindruck fest. „Zeichnen ist eine Abstraktion, Frucht intensiven Erlebnisses“ (Kokoschka 1971: 274).

Und dieses Erlebnis will er schützen und ihm zum Ausdruck verhelfen. Nur so: durch die künstlerische Gestaltung des Erlebnisses, können die Schüler in der „Schule des Sehens“ ihren verbogenen und verdorbenen Sehsinn wieder zum Leben erwecken. „So erreichte ich mit meiner Methode der Erziehung [...], daß die jungen Leute ihren eigenen Sehsinn entdeckten, der dank der gewohnten Schulerziehung aus zweiter Hand verkümmert war“ (ebd.: 274).

Und so spielt er ihnen Szenen vor, ermutigt er sie zu male-
risch-narrativer Phantasie. Eine Schülerin erinnert sich später:

„Er [...] begann, uns Geschichten zu erzählen. [...] ‚Malt oder zeichnet, was euch in den Sinn kommt‘, ermunterte er uns.

Und sozusagen mit magischer Hand befreite er uns von allen Hemmungen, förderte und entwickelte Talente in uns, von denen wir nie geträumt hätten. Selbst ich, die ich nie begabt war, war plötzlich in der Lage, lebendig und bunt gefärbte Märchenszenen zu malen [...]“ (Schleiffer 1960: 30; übs. Göllner 1994: 241).

Förderung unbekannter Talente, Befreiung der Sinne, Öffnung des Geistes – damit bewegt sich Kokoschka ganz im Rahmen des reformpädagogischen Programms des frühen 20. Jahrhunderts. Dass in dieser Reformpädagogik die Kunsterzieher zur „inspirierenden Mitte“ der ganzen Bewegung wurden (Röhrs 1980: bes. 68-101), geht ja genau auf diesen Anspruch zurück, der auch bei Kokoschka noch 40 Jahre später durchschimmert: In einer erstarrten und irgendwie aus den Fugen geratenen Kultur muss der Weg zur authentischen Erfahrung und zur unverstellten Wahrnehmung wieder gefunden werden – und niemand hilft dabei so sehr wie die Künste (Kerbs 1998).

Auf merkwürdige Weise hat sich nun das alte Argument von der Nicht-Lehrbarkeit der Kunst in sein Gegenteil verkehrt: Es ist gerade die Kunst, von der eine ganze Kultur wieder sehen, hören, erfahren lernt – und man kann die jüngere Generation nur so zurück zu echter Erfahrung führen, indem man sie die Kunst lehrt. Damit wird „Kunst“ zu einer Erlösungs-Chiffre, zu einer Instanz, von der eine orientierungslos gewordene, „verkümmerte“ Kultur sich Rettung erhofft. Deshalb geht es jetzt, bei der Lehre der Kunst, gar nicht mehr nur um Schönheit oder Verzierung, um die eher dekorative Überhöhung des Lebens, sondern um den innersten Sinn dieses Lebens selber.

In einer säkular gewordenen Welt wird die Lehre der Kunst mit vielen der Rettungs-Hoffnungen beladen, die einstmals im religiösen Erleben ihren Platz hatten. Deshalb wird sie – die Lehre der Kunst – wichtig, liefert sie sozusagen den Prototyp existenziell bedeutsamen Lernens. Wenn es – zum Beispiel Kokoschka – gelingt, den Lernenden die Augen neu zu öffnen, ihnen wieder authentische Erfahrungen zu bereiten – dann wird sich alles andere: sprachliches Lernen, mathematisches Lernen, kaufmännische Lerngehalte etc. – daran zu messen haben.

„Kunsterziehung ist ein Prinzip, kein Fach“ – das war einmal der stolze Leit-Spruch der Kunsterzieher-Bewegung, der den geradezu bonapartistisch-zentralistischen Anspruch der Kunst-Lehre in schöner Deutlichkeit formulierte und zugleich die Hybris vorführte, die mit diesem Anspruch auch immer wieder und von Anfang an verbunden war. Viele Kunsterzieher und Kunsterzieherinnen leiden noch heute sehr daran: dass sie ein Fach vertreten, von dem so viele so Vieles erwarten, bei dem es letztlich immer ums Ganze geht.

Jedenfalls leistet „Kunst“, als argumentative wildcard eingesetzt, auch dies: Sie verweist auf die untrennbare Ganzheit menschlicher Lebenserfahrung und auf die Breite des Anspruches, der jüngeren Generation irgendwie zu einem gelungenen Leben zu verhelfen (vgl. Meyer-Drawe 2008: bes. 103-121). Die Schule der Kunst führt uns vor Augen: Es geht immer ums Ganze.

4. Charisma

An dem Fallbeispiel Kokoschka kann man aber noch etwas anderes erkennen. Als dieser mit seinen 67 Jahren die Salzburger „Schule des Sehens“ eröffnet, ist das nicht sein erstes pädagogisches Unternehmen. Schon 1912, im Alter von 26 Jahren hat er in Wien Zeichenunterricht gegeben, und zwar an der privaten, frauenbewegt und reformpädagogisch orientierten Mädchenschule von Eugenie Schwarzwald. Er tritt dort als junger Wilder auf und ruft dementsprechende Reaktionen hervor – zwischen Empörung vor allem bei den Eltern und geradezu schwärmerischer Begeisterung bei den meisten seiner Schülerinnen. Kokoschka präsentiert sich geradezu als die Verkörperung einer alternativen, auf Erlebnis und Empfindung aufbauenden Pädagogik und weckt damit bei den Schülerinnen heftige Begeisterung: sie erleben sein Auftreten geradezu als Wunder (Bilstein 2007b):

„In diesem meinem ersten Jahr im Lyzeum geschah ein Wunder in Gestalt des Zeichenlehrers. Er war jung, sechsundzwanzig Jahre alt, und sein Gesicht war, auch wenn man ihn immer wieder anschaute, so, als ob man es noch nie gesehen hätte. ... Er hatte eine stoßende, vibrierende Stimme. Seine Geschichten, seine Phantasien waren, wie er sie erzählte, für uns Kinder vollkommen begreiflich und fanden sich in unseren Malereien und Zeichnungen wieder“ (Herdan-Zuckmayer 1979: 47).

Seine Lehr-Methode ist dabei denkbar einfach: „Der Lehrer erzählt uns Geschichten, und dann dürfen wir malen und zeichnen, was uns einfällt“ (Herdan-Zuckmayer 1979: 49). Damit gelingt es ihm, seine Schülerinnen zu freiem und direkt an das eigene Erleben angebundenem Zeichnen zu führen – und genau das ist es, was er sich wünscht: sie sollen ihre Visionen und Imaginationen möglichst ungefiltert aufzeichnen, sich so wenig wie möglich von Vorgaben und Konventionen einschränken lassen.

Und so arbeiten sie voller Engagement mit, beflügelt vom Charisma des wunderbaren Künstler-Lehrers – dem freilich nicht alle verfallen. Neben einer Reihe von geradezu schwärmerisch-verehrenden Erinnerungen, auf die noch der alte Kokoschka gerne zurückverweist, gibt es auch kritischere Stimmen. Die so überaus freie Methode der zeichnerischen Assoziation zu vorgetragenen Phantasie-Geschichten diene wohl auch dazu, die wirklich schon zeichnerisch Begabteren aus den Schülerinnen herauszufinden. Er ging zwar auf jede Frage ein, war bereit, jeder seiner Schülerinnen auf dem Weg zur Kunst zu helfen, suchte sich seine Schützlinge aber auch aus.

Zunächst forderte er sie auf, „irgendetwas“ zu malen, sah sich dann die Arbeiten genauer an und arbeitete fortan nur noch mit denen, die ihn interessierten.

„Kokoschka walked about the room singling out students he wished to speak to further. The rest he promised a good mark in Drawing if they sat quietly and did their work from other classes. The students singled out were girls who Kokoschka thought showed talent“ (Anna Mandeler Akeley in Smith 1991, S. 244).

Das ist nun in der Tat eine etwas einfache Pädagogik: Die als unbegabt erkannten werden durch das Versprechen von guten Noten und durch die Möglichkeit, Hausaufgaben für andere Fächer zu erledigen, still gestellt. So kann er mit denen, die ihn wirklich interessieren, umso ungestörter arbeiten.

Die charismatische Wirkung seiner Persönlichkeit überspielt sein offensichtliches pädagogisches Desinteresse – so hält sich sein guter Ruf als geradezu zauberhafter Künstler-Pädagoge, der alleine durch sein Eintreten in die Schulklasse wunderbare Wirkungen erzielt und damit dem auf Kunst zentrierten Pathos der zeitgenössischen Kunsterzieher-Bewegung folgt.

Wie immer man aber auch die etwas robuste Didaktik Koschkas bewerten mag – die charismatische Ausstrahlung, auf der er seine Erfolge als Lehrer begründet, kann hier als Beispiel dienen für eine besondere Eigenart der Kunst-Lehre, die sich über die Jahrhunderte in allen möglichen Biographien und Erinnerungen immer wieder findet: Es sind besondere, mit ihrer ganzen Persönlichkeit wirkende Menschen, die in der Lehre der Kunst wirken und Erfolg haben. Was wir aus der Theoriesgeschichte des Lehrens immer schon wissen: dass Lernen ein personales Ereignis ist, das sich nicht auf begrenzte Bereiche einzelner Kompetenzen beschränkt, sondern in dem letztlich eine ganze Person auf eine ganze Person wirkt – dieses alte Wissen tritt bei der Lehre der Kunst noch einmal besonders deutlich hervor (Bilstein 2004b).

Im Diskurs über Leben und Welt liefert der Super-Joker „Kunst“ also auch dieses Argument: Es sind immer Menschen, die Menschen lehren: unteilbar und stets in ihrer Gesamtheit wirkend. In der Schule der Kunst begegnen uns lebendige Menschen, die sich nicht in Funktionen und Segmente unterteilen lassen.

5. Die Sperrigkeit der Welt

An der Kunstakademie in Dresden wird vor dem ersten Weltkrieg ein junger Mann aufgenommen, der nach einiger Zeit beschließt, neben seinen Pflicht-Studien auch „Komponieren“ zu lernen – zu lernen also, wie man Personal und Staffagen für prächtige Historien- und Genrebilder aussucht und arrangiert.

„Eines Tages ging ich auf dem Korridor entlang und las plötzlich auf einem alten Türschild: ‚Componierklasse‘. Ich trat näher, [...] die Tür war verschlossen. Ich versuchte, durchs Schlüsselloch zu sehen, aber ein dahinter [...] aufgestellter Wandschirm ließ nur grauen Rupfen erkennen. Leise drückte ich auf die Klinke; die Tür blieb verschlossen. [...] Wie verwunschen war es. Man hörte keinen Laut – oder doch? [...] Ich klopfte schüchtern an, doch niemand öffnete. Ich klopfte lauter. Keine Antwort. Es war also niemand drinnen. Sicherlich existierte diese ganze Componierklasse nicht mehr, war ja auch unzeitgemäß. [...]“

Als ich abermals anklopfte, hörte ich drinnen schlurfende Schritte, dann drehte sich fast unwillig ein Schlüssel im Schloß, und ich stand vor einem griesgrämigen alten Herrn, der leicht nach Rotwein und Zigarren roch – Professor Wehle. Er ließ mich nicht hinein, sondern versperrte mit seinem Bauch die Türe und grunzte unwirsch: ‚Was wollen Sie?‘ Ich

sagte: ‚Herr Professor mögen doch gütigst entschuldigen, wenn ich störe‘ – ich hatte den Eindruck, ihn im Schlaf gestört zu haben –, ‚aber ich möchte gerne komponieren lernen.‘

‚Was? Was wollen Sie? Sie – Sie wollen was lernen? Komponieren wollen Sie lernen? Ja, wer hat Ihnen denn den Floh ins Ohr gesetzt? – Haben Sie Feuer?‘ Dabei holte er aus der Rocktasche eine halbangerauchte Zigarre hervor. Ich hatte Gott sei Dank Streichhölzer bei mir und bot ihm höflich das schnell angezündete Hölzchen an. [...]

‚So, so, komponieren wollen sie lernen. Naja – ‘ [...] noch immer stand er vor der Türe. Plötzlich sagte er: ‚Na, dann komm’s mal hier rein ...‘ Hinter dem Wandschirm sah es aus wie in einem unaufgeräumten Museum, dabei ganz gemütlich“ (Grosz 1955: 62f.).

Der Bericht stammt von Georg Grosz. Ein schüchtern Anklopfender; eine verschlossene Tür, die nur widerwillig und nach mehrmaligem Anklopfen geöffnet wird; ein dicker, griesgrämiger alter Herr, der den Einlass ins Innere zunächst verwehrt, dann aber gestattet: das wirkt recht behaglich und geruhsam.

Aber: Es ist kein fröhliches Zusammentreffen, sondern eine von gegenseitiger Belästigung und Resignation geprägte Begegnung, die hier berichtet wird. Man kann sich ja auch gut vorstellen, was Professor Wehle am liebsten hätte und was er sich wünscht: er möchte in Ruhe gelassen werden und unbehelligt weitermachen. Dass einer anklopft – und sei es schüchtern – stört ihn und beschwert ihn; dass er irgendwen irgendetwas lehren soll erscheint ihm lästig und ärgerlich. Wie schön und ruhig könnte er sich seiner Kunst – was immer das sein mag – widmen, aber nun soll er lehren.

Wie Wehle sich hier benimmt, das zeigt ihn als geradezu prototypischen Vertreter einer etablierten Kultur, der die nachfolgende Generation nur als irritierend und lästig vorkommt, als eine Horde invasionsbereiter Barbaren (Fend 1970: 11), die in einen doch gut und glatt laufenden Betrieb einzubrechen drohen. Sie kommen daher als Unerfahrene und Ungebildete, sie erfordern Rücksicht, gar Einfühlung, mit einem Wort: sie halten auf. Wenn diese Barbaren etwas lernen wollen oder sollen, so wird sich das immer nur gegen Widerstand und Unwillen ereignen. Und die Welt, die ihnen gegenüber steht – sie ist durchstrukturiert von Schwellen und Grenzen, die nur mit Mühe und Anstrengung zu überwinden sind: sie sperrt sich. Die Kunst mit ihrer Unverfügbarkeit, ihren Rätseln und Geheimnissen bietet da nur den exem-

plarischen Sonderfall. Sie ist nicht für die Lehre da, so wie die Welt nicht für die Lehre eingerichtet ist. Dass da neue Generationen nachwachsen, dass man denen immer wieder alles von vorne beibringen muss – das ist wohl so, kann man wohl auch nicht vermeiden, ist aber ein eher lästiges Hindernis im ungestörten Ablauf. Professor Wehles widerständiges Benehmen erscheint vor diesem Hintergrund als charakteristisch für eine erwachsene Kunst-Welt, die sich auf sich selbst besinnt und die sich den Notwendigkeiten generationaler Weitergabe nur widerwillig stellt (vgl. Bilstein 1994).

Die Kunst ist für die Kunst da, nicht für die Lehre. Darüber kann man schimpfen oder sich entrüsten – aber die Sache ist komplizierter, zumindest aus pädagogischer Sicht. Denn vielleicht macht Professor Wehle es ja gerade richtig, vielleicht ist dieser Grund-Gestus des Widerstandes und des Entzuges geradezu nötig, damit die jüngere Generation sich aus eigener Kraft und aus eigenem Entschluss einen Weg in die Welt der Erwachsenen sucht. Verschlossene Türen können Zugänge blockieren und Teilhabe verhindern – sie können aber auch motivieren und zu noch mehr Anstrengung anstacheln.

Man darf sich da nichts vormachen. Autos sind dazu da, dass man mit ihnen fährt – nicht damit man mit ihnen fahren lernt. Elektro-Kraftwerke werden gebaut, damit sie elektrischen Strom produzieren – nicht, damit die Jüngeren Physik lernen können. Und auch der große, bunte und vielfältige Apparat der Kultur: die Musik, die Malerei, die Tanzkunst, hat sein Ziel nicht darin, der musik-, malerei- oder tanzbegeisterten Jugend möglichst viele Varianten der Selbstverwirklichung anzubieten. Und so müssen denn auch die Kleinen bei ihren ersten Besuchen im Kindertheater zunächst und vor allem eines lernen: Was eine Bühne ist, wo sie anfängt und aufhört und wo sie als Publikum hingehören – in den Zuschauerraum und eben nicht auf die Bühne (Bilstein 2005).

Rituell versicherte Grenzen: verschlossene Türen, an Qualifikationen geknüpfte Zugänge, geregelte Teilhabe, überwindbare aber deutliche Hürden – sie alle haben im Generationenspiel durchaus ihre Berechtigung und ihren Sinn. Für einen wirklich Lernwilligen mag es durchaus förderlich sein, zweimal anknöpfen zu müssen.

Was also Wehle in der Geschichte von George Grosz inszeniert, ist ein Widerstreben, das bereits im räumlichen Arrange-

ment Unterschiede und Widerstände in den Lern-Beziehungen eher betont und herausstreicht. Er schafft in seinem Künstler-Atelier eine dem Anklopfenden entgegenstehende Welt, die es zu erschließen gilt.

Im weiteren Verlauf der Grosz'schen Erinnerungen kommt er denn auch gar nicht so schlecht weg: er macht es leicht, ihn zurückzulassen, und schließlich hat er doch auch Einiges zu lehren – und sei es eine spezifische Form von Widerstand der Lehrenden.

„Kunst“ als argumentativer Super-Joker: Darin ist also auch ein Hinweis auf die Sperrigkeit der Welt (vgl. Meyer-Drawe 2008: bes. 159-183), auf das Eigenrecht der Lebensbereiche jenseits aller Vermittlung enthalten. Gerade die Schule der Kunst führt uns vor, dass nicht alles Schule ist und nicht alles Schule sein kann.

6. Das Große Andere

Noch eines gehört zu den Lehren, die man aus der Lehre der Kunst für das Lernen ziehen kann: Dass menschliche Wahrnehmung und Gestaltung sich immer nur angesichts eines – und sei es imaginierten – Draußen verwirklichen können. Ästhetische Bildung in reiner Immanenz – das ist eine recht trostlose Angelegenheit. Wenn wir auf die Legitimationen des Kunstunterrichts in den Schulen schauen, können wir das recht deutlich erkennen. Der muss sich ja begründen und rechtfertigen angesichts eines immer dichter und immer größer werdenden Druckes in Richtung auf Effizienz und verwertbare Ergebnisse.

Die vielen und immer genauer werdenden Vergleichsuntersuchungen zur Leistungskraft unseres Bildungssystems können ja immer nur Leistungen und Fähigkeiten vergleichen, die man objektiviert messen und bewerten kann: Lese-Kompetenz, Rechen-Kompetenz etc., etc. Da sich die Gehalte und Ergebnisse der ästhetischen Bildung jedoch nicht quantifizieren und nicht so leicht messen lassen, geraten sie immer mehr an den Rand der Aufmerksamkeit. Zugespitzt gesagt: Wir können ja froh sein, dass es – noch – keine PISA-Untersuchung für Kunst oder Musik gibt, deshalb aber ist in den vielen PISA-Diskussionen auch von dem Bereich der ästhetischen Bildung kaum die Rede: sie verliert an Sichtbarkeit.

Was man dabei aus der Legitimation der Lehre der Kunst lernen kann, ist zunächst und vor allem, wie man es nicht machen

sollte. Denn da gibt es die abenteuerlichsten Vorstellungen: Ästhetische Bildung in der Schule kann sich – so glaube ich – nicht darüber legitimieren, dass sie die Sinne organisieren hilft. Das macht man am besten mit dem schön ordentlichen Montessori-Material, oder mit einem Sinnen-Parcours, wie ihn Hugo Kückelhaus entworfen hat. Das ist wunderschön, aber dafür braucht man keinen Kunst- und dafür braucht man auch keinen Musik-Unterricht.

Ästhetische Bildung kann sich auch – so glaube ich – nicht darüber legitimieren, dass sie das Lernen erleichtert. Man hört das manchmal: Kunst ist gut für bessere Ergebnisse im Pisa-Test. Aber dafür gibt es wunderbare Lernprogramme oder auch Gebrauchsanweisungen zum neuro-linguistisch-programmierten Lernen. Da gibt es wechselnde Moden (Gehring 2004) – die aber alle mit ästhetischer Bildung nichts zu tun haben und für die man diese Art der Bildung auch nicht braucht. Kunstunterricht kann sein Recht auch nicht dadurch behaupten, dass er schön auf den Computer-Gebrauch vorbereitet – oder, allgemeiner: den Kindern Medien-Kompetenz beibringt. Das machen die Kinder von alleine und in allen möglichen Lebens-Bereichen, und es gehört eher in alle Fächer gleichzeitig, hat aber mit Kunst wenig zu tun. Und dass Kunstunterricht den Kindern bei der Identitätsfindung hilft, ist ebenfalls durchaus fraglich, jedenfalls kann das keine Begründung für ihn sein: Was „Identität“ ist, weiß heute sowieso keiner mehr so recht (Mollenhauer 1983, S. 173; Meyer-Drawe 1998; Prange 1998).

Was der Unterricht in den ästhetischen Fächern dagegen kann, und warum ich ihn im staatlichen Schulsystem für unabdingbar und unverzichtbar notwendig halte, das ist etwas anderes: Er kann in säkularen Zeiten einen Gegenpol bieten zum Allgemeinen Großen Funktionieren. Er hat mit dem System „Kunst“ einen äußeren Bezugspunkt, an dem er sich orientieren kann, und der die Orientierungen des Systems „Schule“ auf höchst fruchtbare Weise zu relativieren vermag (Bilstein 2007c).

Ich will meine These noch mehr zuspitzen: Wenn die Kunst und die Musik in der Schule nicht wenigstens dem Anspruch nach und nicht wenigstens ein Stück weit das Andere und das Fremde der Schule darstellen, dann lohnt es nicht, sie hinein zu bringen. In dem auf Nützlichkeit angelegten und für den höchstmöglichen Nutzen unterhaltenen System Schule hat die ästhetische Bildung den nichts-nützigen Kunstfertigkeiten eine Obhut zu bieten

(Bilstein 2001). Nur so ist sie meiner Meinung nach legitimierbar, so freilich ist sie auch unverzichtbar und überaus nützlich.

Sonst muss man den Unterricht umstrukturieren und umbenennen: in „Technisches Zeichnen“ zum Beispiel oder in „Kreative Lerntechniken“ oder in „Gehirn-Jogging“ oder in „Schulische Psychotherapie“ und so weiter. Und umgekehrt bin ich recht sicher, dass man die Künste nicht dadurch in der Schule retten kann, dass man sie als besonders „nützlich“ zu erweisen versucht. Wenn ich mir also Verbündete der Kunst-Lehrer in den Schulen vorstelle, dann denke ich sicherlich eher an die Religionslehrer als an die Mathematik- und Physik- und Soziologie-Lehrer. Auch die Religions-Lehrer werden ja wohl den Teufel tun und sich auf die „Nützlichkeit“ ihres Faches berufen – so hoffe ich es jedenfalls.

Das aber, diese Nutz-Losigkeit, macht die Kunst-Stunden und die Musik-Stunden dann so überaus lebens-nützlich: Dass sie den Kindern viel Freude und Vergnügen bereiten und ihnen darüber hinaus und vor allem eine Ahnung davon vermitteln, dass es eine Welt jenseits der Zweckmäßigkeiten gibt: eine reiche, bunte und vielfältige Welt der Bilder, der Klänge, der gestalteten Dinge.

Freilich gibt da auch eine Gefahr: Wenn man sich die Begründungen des Kunst-Unterrichts in der Tradition der Reform-Pädagogik anschaut, dann fällt recht bald etwas auf, was ich die chronische utopische Überlastung dieses Unterrichts nennen möchte. Nehmen wir zum Vergleich den Chemie-Unterricht: Viele finden ihn interessant, einige mögen ihn nicht, viele finden ihn nützlich, einige verstehen ihn nicht. Von vorneherein ist aber klar, wofür er gut sein könnte, und was man mit dem dort erworbenen Wissen anfangen könnte: Chemisches im weitesten Sinne eben. Kein Mensch käme auf die Idee, die Verbesserung des ganzen Lebens, die Rettung des Abendlandes, die Befreiung der Menschheit oder doch wenigstens das Glück der Kinder von ihm zu erwarten (vgl. Baader 2007).

In den ästhetischen Fächern dagegen ist das – spätestens seit Schillers Zeiten – anders, da geht es ums Ganze (Ehrenspeck 1998). Diesen Fächern und denen, die sie unterrichten, wird zugemutet, in jeder Minute ihrer Arbeit und mit jeder einzelnen didaktischen oder pädagogischen Aktion zur Freiheit des Menschengeschlechtes beizutragen, die menschlichen oder politischen oder kulturellen oder gesellschaftlichen Dinge zum Besse-

ren zu wenden. Die ästhetischen Fächer sind die am stärksten und am deutlichsten utopisch befrachteten Fächer in der Schule.

Nun kann Einiges an Utopie ja auch in der Schule gar nicht schaden. Dass es anders werden könnte und damit besser werden könnte – diesen Wunsch in die Wirklichkeit zu führen, ist allemal Einiges an Versuchen wert. Allerdings kommt es dann – zumindest meiner Erfahrung nach – schnell zu einer Überlastung und Überfrachtung derjenigen, die das Ganze tun sollen.

Denn: Die armen Lehrerinnen und die armen Lehrer: Sie sollen die Kleinen zum Arbeiten und zum Zeichnen und zum Ruhigsitzen und zum Stillsein und zum musikalischen Ausdruck ihrer selbst und zum Üben bringen – und in der Auseinandersetzung mit der Kunst diese Kinder dann auch noch zu besseren Menschen machen. Die armen Lehrer und Lehrerinnen – wie schnell können sie daran scheitern.

Vielleicht genügt da ja eine „kürzere“ Utopie, alltäglicher und ein wenig näher an dem, was wirklich geschieht: Die Utopie, dass die Kinder ein Angebot gezeigt bekommen, das über die reine Nützlichkeit hinausgeht; dass ihnen vorgemacht und gezeigt wird, was man mit den Augen alles sehen und erfassen, was man mit den Händen alles gestalten und malen kann, welche Klang-Schönheiten man mit den Mitteln des Leibes hervorbringen kann; dass sie einen Blick darauf und ein Gehör dafür gewinnen, wie reich und bunt und vielfältig die Welt ist, in die sie hineinwachsen sollen: Voller Bilder und Dinge, Plastiken und Zeichnungen, voller Töne und Klänge, Melodien und Gesänge.

Und dass dieser Reichtum ihnen allen zur Teilhabe offen und zur Verfügung steht: zu einer Teilhabe, die genießend oder kritisch, skeptisch oder bewundernd, aufnehmend oder handwerklich-bemüht oder schöpferisch sein mag, die aber immer die eigene Besonderheit vor dem Hintergrund gemeinsamen Reichtums begreift.

Das wäre dann vielleicht die wichtigste Lehre, die man für's Lernen aus der Lehre der Kunst ziehen kann: Dass es zwar immer ums Große Ganze geht, dass wir Veränderung und Fortschritt nicht ohne utopischen Vorentwurf leben können – dass wir uns dabei aber vor allzu großer Überforderung hüten müssen. Dieses Andere, das da sichtbar wird, kann uns anstrengen und belasten, es kann uns aber auch Freude und Vergnügen bereiten: Die Lehre der Kunst kann den Blick für den goldenen Überfluss der Welt er-

öffnen und so dem Leben vorher nicht gekannten Reichtum verleihen.

Der argumentative Super-Joker „Kunst“ kann uns immer wieder neu auch dazu dienen: auf diesen Reichtum zu verweisen der allen Nutzen und alle vorgegebenen Ordnungen überschreitet. Die Schule der Kunst lehrt uns vor allem dieses: Dass in der überraschenden Vielfalt und in der nicht vorhergesehenen Buntheit die entscheidende Fülle des Lebens liegen kann (Bilstein 2008c).

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2007): Weitreichende Hoffnungen der ästhetischen Erziehung – eine Überfrachtung der Künste? In: Bilstein, Johannes/Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen: Athena, S. 113-131.
- Baltes, Paul B. (2001): Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop. In: Politik und Zeitgeschichte (36), S. 24-32.
- Bilstein, Johannes (1992): Bilder für die Gestaltung des Menschen. In: Neue Sammlung (32), S. 110-133.
- Bilstein, Johannes (1994): Kunst im Generationenspiel. In: Neue Sammlung (34), S. 645-666.
- Bilstein, Johannes (1999): Die ersten Kreativen. In: Ransch-Trill, Barbara (Hrsg.): Kreativität: Phänomen – Begriff – sportwissenschaftliche Aktualität. St. Augustin: Academia, S. 17-36.
- Bilstein, Johannes (2001): Vom nützlichen Wissen der schönen Künste. In: Liebau, Eckart (Hrsg.): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim: Juventa, S.269-290.
- Bilstein, Johannes (2004 a): Genies des Fortschreitens. In: Kruse, Carsten/Lüsebrink, Ilka (Hrsg.): Schneller, höher, weiter? St. Augustin: Academia, S. 106-117.
- Bilstein, Johannes (2004 b): Der ekstatische Moment im Bildungsprozess. In: Paragrana 13, Heft 2. Berlin, S. 293-310.
- Bilstein, Johannes (2005): Theater-Spiel. In: Liebau, Eckart/Klepaczki, Leopold/Linck, Dieter/Schröer, Andreas/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Weinheim: Juventa, S. 241-255.

- Bilstein, Johannes (2006): Herrgottsschnitzer am eigenen Leibe oder Symphoniker ihrer selbst. Die Künste als Modelle der Subjektwerdung. In: Weltzien, Friedrich (Hrsg.): Von selbst. Auto-poietische Verfahren in der Ästhetik des 19. Jahrhunderts. Berlin: Reimer, S. 43-62.
- Bilstein, Johannes (2007a): Ohnmacht als Programm. In: Brumlik, Micha/Merkens, Hans (Hrsg.): bildung macht gesellschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 31-42.
- Bilstein, Johannes (2007b): Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis – Grundlagen der Pädagogik Oskar Kokoschkas. In: Mietzner, Ulrike/Tenorth, Heinz-Elmar/Welter, Nicole (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis. 52. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 141-154.
- Bilstein, Johannes (2007c): Paradoxien des Unnützen. In: Bilstein, Johannes/Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen: Athena, S. 165-180.
- Bilstein, Johannes (2008a): Implizite Anthropologeme in pädagogischer Metaphorik. In: Marotzki, Winfried/Wigger, Lothar (Hrsg.): Erziehungsdiskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-73.
- Bilstein, Johannes (2008b): Lernen: Lektionen aus der Kunst. In: Breinbauer, Ines Maria/Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 133-144.
- Bilstein, Johannes (2008c): Die Kürze des Lebens und der Wunsch nach Ruhe. In: Paragrana 17, Heft 2. Berlin, S. 67-77.
- Curtius, Ernst Robert (1948): Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter. Bern: Francke.
- Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Opladen: Leske & Budrich.
- Fend, Helmut (1970): Sozialisierung und Erziehung. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Fischer, Wolfgang (1989): Über Sokrates und die Anfänge des pädagogischen Denkens. In: Fischer; Wolfgang/Löwisch, Dieter-Jürgen (Hrsg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1-25.

- Gehring, Petra (2004): Es blinkt, es denkt. Die bildgebenden und die weltbildgebenden Verfahren der Neurowissenschaft. In: Philosophische Rundschau 51, S. 273-293.
- Göllner, Renate (1994): Eugenie Schwarzwald und ihre Schulen. In: Devime, Ruth/Rollett, Ilse (Hrsg.): Mädchen bevorzugt. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Grosz, George (1955/1974): Ein kleines Ja und ein großes Nein. Reinbek: Rowohlt.
- Herdan-Zuckmayer, Alice (1979): Genies sind im Lehrplan nicht vorgesehen. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Horaz, Quintus Horatius Flaccus (ca. 15 v. Chr./1972): Buch über die Dichtkunst. Berlin/Weimar: Aufbau.
- Kerbs, Diethart (1998): Kunsterziehungsbewegung. In: Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal: Hammer, S. 369-378.
- Knoll, Joachim H. (1998): „Lebenslanges Lernen“ und internationale Bildungspolitik: Zur Genese eines Begriffs und dessen nationalen Operationalisierungen. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 35-50.
- Kokoschka, Oskar (1971): Mein Leben. München: Bruckmann.
- Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Druck der Ökonomie. Kreuzlingen/München: Diederichs.
- Kris, Ernst und Otto Kurz (1934/1979): Die Legende vom Künstler. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kube, Jörg (1969): Techné und Areté. Berlin: De Gruyter.
- Langbehn, Claus (2007): Theater. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Metaphern. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 443-458.
- Meyer-Drawe, Käte (1998): Versagte Identität – Aufgegebene Suche. In: Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Ästhetik und Bildung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 171-175.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte/Witte, Egbert (2007): Bilden. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Metaphern. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 61-80.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. München: Juventa.

- Neumann, Eckhard (1986): *Künstlermythen. Eine psycho-historische Studie über Kreativität*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- OECD (Hrsg.) (1996): *Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16.-17.1.1996*. Paris.
- Panofsky, Erwin (1924/1989): *Idea*. Berlin: Spiess.
- Platon (ca. 399 v.Ch./1982): *Apologie des Sokrates*. Übs. Friedrich Schleiermacher. In: *Platon: Sämtliche Werke Bd. 1*. Reinbek: Rowohlt, S. 9-31.
- Plinius, Gaius Secundus d. Ä. (23-79/1989): *Naturkunde*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pochat, Götz (1986): *Geschichte der Ästhetik und Kunsttheorie*. Köln: DuMont.
- Prange, Klaus (1998): *Differentielle Identität. Oder: Auf der Suche nach dem verlorenen Selbst*. In: *Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Ästhetik und Bildung*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 159-169.
- Röhrs, Hermann (1980): *Die Reformpädagogik als internationale Bewegung*. Hannover: Schroedel.
- Schleiffer, Hedwig (1960): *Kokoschka. Pioneer in Art Education*. In: *School Arts. Educational Magazine*. 59. Jg., S. 29-32.
- Schmidt, Jochen (1988): *Die Geschichte des Genie-Gedankens*. Bd. 1-2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Smith, Peter (1991): *The Case of the Artist-in-the-Classroom with Special Reference to the Teaching Career of Oskar Kokoschka*. In: *Studies in Art Education*. 32. Jg., S. 239-247.
- UNESCO (Hrsg.) (1976): *Recommendation of the Development of Adult Education, adopted by the General Conference at its nineteenth Session*. Nairobi 1976.
- van Mander, Carel (1617/1906): *Das Leben der niederländischen und deutschen Maler*. München/Leipzig: Georg Müller.
- Vasari, Giorgio (1550/1991): *Le vite dei più eccellenti pittori, scultori e architetti* (1550). Roma: Multigrafica Editrice.
- Vasari, Giorgio (1550/1988): *Leben der ausgezeichnetsten Maler, Bildhauer und Baumeister*. Worms: Werner.
- Zilsel, Edwin (1926): *Die Entstehung des Genie-Begriffs. Ein Beitrag zur Ideengeschichte der Antike und des Frühkapitalismus*. Tübingen: Mohr.

