

kopaed

DIE KUNST UND IHRE LEHRE

FACHSYSTEMATIK – BILDUNGSSINN – DIDAKTIK
TEIL 1: MUSEN UND TECHNE

HUBERT SOWA

IMAGO

KUNST.
PÄDAGOGIK.
DIDAKTIK.

Hubert Sowa

Die Kunst und ihre Lehre

Fachsystematik – Bildungssinn – Didaktik

Teil 1

IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik

Band 8.1

Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik

Herausgegeben von:

Alexander Glas (Universität Pasau)

Ulrich Heinen (Bergische Universität Wuppertal)

Jochen Krautz (Bergische Universität Wuppertal)

Gabriele Lieber (Pädagogische Hochschule der FH Nordwestschweiz)

Monika Miller (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Hubert Sowa (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Bettina Uhlig (Stiftung Universität Hildesheim)

In der Schriftenreihe des Forschungsverbundes IMAGO werden aktuelle Grundlagen-texte und Forschungsarbeiten der wissenschaftlichen Kunstpädagogik und -didaktik veröffentlicht. Der Name „Imago“ signalisiert die zentrale Bedeutung des Bildes für die Bildung von Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsvermögen im Kunstunterricht. Ziel des Forschungsverbundes ist die systematische Refundierung der Kunstpädagogik und eine daraus folgende Neuorientierung der Kunstdidaktik. Hermeneutisch-kritische Untersuchungen, empirische und fachhistorische Forschungen (Unterrichtsforschung, curriculare Forschung, Rezeptionsforschung, Fachgeschichte usw.) bilden dafür die Grundlage.

Hubert Sowa

Die Kunst und ihre Lehre

Fachsystematik – Bildungssinn – Didaktik

Teil 1: Musen und Techne

Teil 2: Lehre und Anwendung

Teil 3: Kunst als Bildungsfach

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Die Drucklegung des Buches wurde gefördert aus Forschungsmitteln der Bergischen Universität Wuppertal.

Malerei Umschlagentwurf: Norbert Beck, Bamberg

ISBN 978-3-86736-508-6
eISBN 978-3-86736-666-3

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2019
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort	7
I Einleitung: Grenzziehungen der Fachlichkeit	11
II Técnica – ars – Kunst	
1 Uralte Verwirrung: Topik und Dialektik der Kunstlehre	49
1.1 Topik der Kunstlehre	51
1.2 Dialektik der Kunstlehre	68
1.3 Systematik der Kunstlehre als Problem	72
2 Vor aller Kunst: Musenzuspruch und Begeisterung	75
2.1 Anfang vor dem Anfang	76
2.2 Die Vorgaben der Musen	81
2.3 PEITHO und Verbindlichkeit	85
2.4 Schöpferkraft und <i>ingenium</i>	89
2.5 Genie und Begeisterung	97
2.6 Verschließung und Permanenz des Musenzuspruchs in der Kunst der Moderne	102
2.7 Kunstpädagogische und -didaktische Bedeutung	109
2.8 Begeisterung und TECHNE	111
3 TECHNE und POIESIS	113
3.1 Können	115
3.2 Phänomenale Differenzen und existenziale Verfasstheit des Könnens	121
3.3 Vorbereitende Hermeneutik des Könnens	136
3.4 Poietische TECHNE: Herstellen-Können	159
3.5 Konstanz und Geschichtlichkeit der poietischen TECHNE	169
3.6 Verschließung und Permanenz der TECHNE in der Moderne	184

4 Dekonstruktion und Rekonstruktion der POIESIS in der Philosophie und Kunst der Moderne	209
4.1 Krisis und Gegenwart der technischen POIESIS	210
4.2 Werkherstellung als Verwirklichung und als Entwirklichung des Lebens	213
4.3 Die phänomenologisch-hermeneutische Dekonstruktion der POIESIS	222
4.4 POIESIS und PRAXIS – die aristotelische Unterscheidung	229
4.5 Poietische Praxis	231
4.6 Das Leben im Werk und das Werk im Leben	234
4.7 Die Dualität von POIESIS und CHRYSIS	237
4.8 Fazit: Die Wiedergewinnung des systemischen Ganzen der TECHNE	241
4.9 Kunstpädagogische und -didaktische Bedeutung	248
5 Das künstlerische Vollbringen zwischen Musenanspruch, TECHNE und PEITHO	251
5.1 Musische und nichtmusische TECHNE	252
5.2 Gebilde und Gebrauch	257
5.3 Darstellung und Betrachtung	263
5.4 Verbindlichkeit und SYMMETRIA	281
III Die Künste des Hervorbringens und die Künste des Entsprechens	
1 Rückblick zur Topik der Kunstlehre	287
2 Die poietische PRAXIS als Lebensform in der Sphäre des Scheins	291
3 Die technischen Regeln und die Virtuosität und Variabilität ihrer Anwendung	295
4 Die relationale Systematik der TECHNE	301
5 Abschluss und Vorblick	309
Literatur	313
Schlagwortregister	333

Vorwort

Das hier vorgelegte Buch ist der erste Teil einer dreibändigen Forschungsstudie, die im Rahmen eines Forschungsauftrages an der Bergischen Universität Wuppertal entstand. Auf Einladung des Rektors, Prof. Dr. Lambert T. Koch, schenkte mir eine dreisemestrige Forschungsprofessur im Rahmen des Projektes „Fachdidaktik und Fachwissenschaften“ aus Landesmitteln des Landes Nordrhein-Westfalen zur Stärkung der Fachdidaktiken den akademischen Freiraum, im Gespräch und wissenschaftlichem Austausch mit den Wuppertaler KollegInnen das Thema der „Fachlichkeit in der Lehrerbildung/Kohärenz der Lehrerbildung“ zu untersuchen.

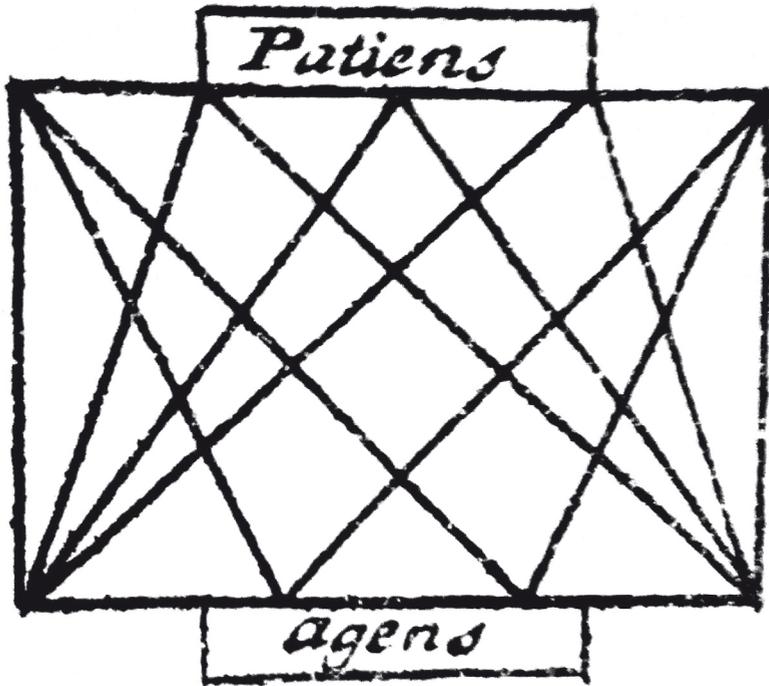
Ausdrücklich darum gebeten, das Prinzip der *Fachlichkeit der Fächer* vom Standpunkt unseres Faches, der Kunstpädagogik, zu durchdenken, wurde ich von Ulrich Heinen, der mir die entscheidenden inhaltlichen Anregungen und Hinweise gab und mich ermutigte, dieses im heutigen Bildungsdiskurs nur unzureichend diskutierte Problem zum Thema zu machen und der mir auch die dazu nötige akademische Freiheit und vielfältige Unterstützung gab. Besonders möchte ich hier drei großartige Forschungstagungen „Kunstlehre – Lehrkunst“ (Winter 2017, Frühjahr 2018 und Spätsommer 2018) erwähnen, die von den Wuppertaler Kollegen organisiert wurden (Björn Blankenheim/Ulrich Heinen) und denen ich sehr wertvolle Gespräche mit vielen KollegInnen und fruchtbare Anregungen verdanke – Gespräche im alten akademischen Sinn: offen, fragend, lehrend, hörend, lernend vieles erwägend, überlegend, prüfend und verhandelnd. Für dieses großzügige Geschenk und die zahlreichen inspirierenden und neuen Gedanken, die mir in den Gesprächen und Arbeitstreffen mitgeteilt wurden, bin ich den Kollegen der Wuppertaler Universität – allen voran Ulrich Heinen, Jochen Krautz und Björn Blankenheim – zu tiefem Dank verpflichtet. Hierüber bin ich auch weiteren Kolleginnen und Kollegen begegnet, die sich seit langem mit der Erforschung der Kunstlehre befassen. Besonders die Stiftung Bibliothek Werner Oechslin in Einsiedeln und ihr gelehrter *spiritus rector*, Werner Oechslin, waren mir hier eine wertvolle Hilfe, ebenso die innovativen Forschungen der geschätzten Kollegin Nadia Koch aus Salzburg. Ohne all sie hätte dieses Buch niemals in dieser Form geschrieben werden können – und viele der hier vorgetragenen Gedanken sind im intensiven Sinn unsere *gemeinsam* gebildeten Gedanken. All diese Personen – und noch viele andere, die mich die Kunst gelehrt haben – haben mich mit dem Geist, der ihnen selbst gegeben wurde, begeistert für die Aufgabe, der ich mich hier stelle.

Dieses Buch ist das Resultat einer fruchtbaren Lern- und Arbeitszeit. Es stellt übergreifende Fragen, die alle akademisch und schulisch gelehrt Fächer angehen:

- Was ist ein Fach?
- Wie begründet und tradiert sich die Fachlichkeit eines Faches?
- Wie hängen Fachlichkeit, Lehre und Didaktik systematisch zusammen?
- In welchem Bezug steht Fachlichkeit zu fachlichem Lehren/Unterricht und fachlichem Lernen?
- Wie lassen sich Fachlichkeit und Fachdidaktik im Zusammenhang von allgemeiner Kultur und allgemeiner Bildung begründen?

Aber es beantwortet diese Fragen nicht auf allgemein theoretischem Boden, sondern exemplarisch – an einem einzigen Beispiel, nämlich dem des *Faches Kunst*. Grenzüberschreitende Blicke auf andere Fachdidaktiken versage ich mir, nehme vielmehr den strengen disziplinären Standpunkt der Fachlichkeit ein. Zur Fachlichkeit gehört primär, die Grenzziehungen zu beachten, bei der eigenen Sache und dem eigenen Können zu bleiben. Es ist das *Können*, das die Künste und Wissenschaften definiert. Das lobte schon Platon bei den Handwerkern. Über die Grenzen des konkreten Könnens hinaus dürfen nur die Philosophen denken, weil sie, wie Kant sagte, *die Grenzen kennen*. Die Könner aller einzelnen Fachgebiete dagegen müssen lernen, innerhalb ihrer Grenzen zu bleiben und auf das Ganze allenfalls hinauszublicken, um sich immer wieder zu orientieren.

Im Können der „Kunst“ werden Wesenszüge von Können überhaupt greifbar. Zugleich wird hier sichtbar, in welchem unlösbarem Verhältnis „Können“ und „Lehren“ stehen. Deswegen gilt der hier vorgelegte erste Teil meiner Forschungsstudie dem Können der Kunst und besonders dem Herstellen-Können. Der zweite Teil wird sich dem Zusammenhang von Können und Lehren in der Kunstlehre widmen, die die Mutter aller Didaktiken der „Lehrkunst“ war und ist. Der dritte Teil wird dann von diesem begrifflich gesicherten Boden her die Könnens- und Lehrstrukturen von Kunstpädagogik und Kunstdidaktik thematisieren.



Schema zur Kunstlehre, zugleich Grundschema des zwischen Ethos und Pathos disponierten humanistischen Denkens. Bibliothek Stiftung Werner Oechslin, Einsiedeln, Schweiz.

I EINLEITUNG: GRENZZIEHUNGEN DER FACHLICHKEIT

„... darum soll kein Freiheit ohn Kunst [sein]...“

Albrecht Dürer¹

1 Dürer (1993), S. 202.

Das Buch erörtert den Zusammenhang von Können und Lehren am Beispiel von Kunst, Kunstlehre und Lehrkunst. Es zeigt: Jede Form des Lehrens bezieht sich auf ein seinerseits sachbezogenes Können und ist selbst ein Können zweiter Ordnung, das sich aus einem primären, genuinen und konkreten Können ableitet und mit ihm wesensmäßig zusammenhängt: Didaktik ist eine *TECHNE/Kunst*, die sich ihrerseits einer *TECHNE/Kunst* als ihrem Gegenstand verdankt, der der Lehre notwendigerweise vorgegeben ist. Ohne diese Grundlage kann keine Lehre stattfinden. In der Didaktik der *Kunst* selbst – stets eingedenk dessen, dass „Kunst“ eigentlich plural als „Künste“ zu verstehen ist – ist das „technische“ (kunsthafte) Wesen allen Lehrens (und Lernens) wie in einem Brennpunkt versammelt.

Die Lehre der Kunst ist die Mutter aller Lehren. Der Begriff „Kunst“ ist eine verdichtete Benennung von *Können*, auch von Lehren-Können. Das volle Verständnis von Didaktik kann sich daher nur ausweisen in Bezugnahme darauf, was ein *Können als solches* ist. So ist eine Rückbesinnung auf das Wesen von Lehren und Lernen dadurch möglich, dass man darauf sieht, wie das Können der Künste sich in sich selbst versteht, wie es immer schon gelehrt/gelernt wurde und immer noch gelehrt/gelernt wird.

Keine Freiheit ohne Kunst

Es solle „kein Freiheit ohne Kunst“ sein, so schrieb einst Albrecht Dürer einen Gedanken-gang nieder, der das *Können als den ermöglichenden Grund von Freiheit* auffasst. Geht man diesem Gedanken auf den Grund, so zeigt sich darin ein überraschender Hinweis darauf, dass die Sicherung der „Freiheit der Kunst“, wie sie z. B. auch in unserer Verfassung gefordert und garantiert ist¹, zu allererst einer Freiheit bedarf, die sich *in der Kunst selbst zeigt*. Um wiederum deren Freiheit überhaupt zu ermöglichen, bedarf es auch der *Freiheit ihrer Lehre*.

Unter den Vorzeichen der neokapitalistischen, sogenannten „neoliberalen“ Totalisierung aller menschlichen Lebensverhältnisse, besonders aber unter den Vorzeichen der neoliberal-totalökonomischen Neugestaltung des staatlichen Bildungssystems ist diese Freiheit gefährdet². Gefährdet ist auch die Ermöglichung der „Kunst“ in dem Sinne, wie sie im vorliegenden Buch verhandelt wird.

Auch die Pädagogik als eine ursprünglich philosophische Disziplin und die Didaktik als eine ursprünglich künstlerische Disziplin sind davon betroffen. Unter den Vorzeichen der „Output“-orientierten Reform des Bildungswesens durch „Pisa“ und „Bologna“³ bestätigt sich eine alte Beobachtung von Karl Marx und Friedrich Engels erneut: „Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht...“⁴. Denn: „Die Bourgeoisie hat alle bisher ehrwürdigen und mit frommer Scheu betrachteten Tätigkeiten ihres Heiligen-

1 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland 1949, Art. 5, Abs. 3.

2 Vgl. hierzu umfassend Liessmann (2008, 2014), vgl. auch Maset (2010).

3 Vgl. dazu grundlegend Krautz (2012) und Krautz et a. (2018).

4 Marx/Engels (1848/1956ff.), S. 465.

scheins entkleidet. Sie hat den Arzt, den Juristen, den Pfaffen, den Poeten, den Mann der Wissenschaft in ihre bezahlten Lohnarbeiter verwandelt.“⁵

Eine neue „bildungsökonomische“ Denkweise wird durchgesetzt⁶, die in hohem Maße gefährlich für die Freiheit *der* Kunst und die Freiheit *durch* Kunst ist: Das Können der Menschen wird ausschließlich unter dem Gesichtspunkt des Outputs eines „Tauschwertes“ taxiert, nicht unter dem seines inneren Wesens und Wertes für das menschliche Leben und für die „Bildung“ des Einzelnen wie des Gemeinwesens. Diese neue Denkweise spiegelt sich auch in den pädagogischen Wissenschaften und der sie unter diesen Maßgaben neu taxierenden sog. „empirischen Bildungsforschung“: Wenn die Künste des Lehrens und die ihnen zugrunde liegenden Künste der Fächer nur unter dem alles übergreifenden Gesichtspunkt des erwünschten „Output-Effektes“ betrachtet werden⁷, wenn sie dann in der Folge auch entsprechend umgestaltet werden, namentlich im usurpatorischen Zugriff auf ihre Zielsetzungen und ihre Methoden⁸, dann wird in das Wesen des Könnens und Lehrens tiefgreifend eingegriffen – so tiefgreifend, dass der Eingriff einer totalen Zerstörung gleicht. In das Bildungsdenken neu eingeführte Begriffe wie „Kompetenz“, „Modularisierung“, „Polyvalenz“, „Qualitätsmanagement“ oder „Evaluation“ zeigen das brennpunktartig⁹. Lernende, die in Schule und Hochschule unter Maßgabe dieser Begriffe kulturalisiert bzw. homogenisiert werden, werden tiefgreifend entfremdet vom inneren Kern ihres personalen Könnens und ihrer Fachlichkeit. Denn das Denken in Kategorien der Fachlichkeit ist wesensmäßig frei und *muss* frei sein. So dachte der europäische Humanismus seit der Antike, auf dessen Grundeinsichten wir hier zurückgreifen wollen.

Freie Künste

„Die freien Künste“ – *die artes liberales* – bergen in sich das Bildungsprinzip, auf dessen Boden die europäische Kultur entstanden ist und seit Jahrtausenden kultiviert wurde. Das Anliegen dieses Buches ist, gegen die in den heutigen Bildungsentwicklungen zunehmend zu beobachtende Gefährdung von freier fachlicher Lehre dieses alte Bildungsideal in Erinnerung zu rufen und sich ihm wieder anzunähern. Seine bis heute reichende *Permanenz* im Inneren der Künste ist ein Ankerpunkt von höchstem Wert. Die Tradition der „Kunstlehre“ – z. B. greifbar in den großen Lehrsystemen der Rhetorik, die bis ins 18./19. Jahrhundert zum festen Bildungskanon der höher gebildeten europäischen Menschen gehört haben und auf deren Boden der europäische Humanismus erwachsen ist – ist untergründig in Künsten und Wissenschaften, vor allem auch in der Philosophie immer noch gegenwärtig und wirksam¹⁰. Die Denkstrukturen der „Kunstlehre“ leiten sich im Ursprung

5 Marx/Engels (1848/1956ff.), S. 465.

6 Vgl. hierzu ausführlich die Diagnose in Krautz et al. (2018).

7 Vgl. ausführlich Krautz (2007).

8 Vgl. die Kritik von Türcke (1994).

9 Die grundlegende Kritik daran formulieren von philosophischer Seite z. B. Liessmann (2008, 2014) und Türcke (2016).

10 Vgl. hierzu Heinen (2008) und Blankenheim (2019a).

aus den Könnensstrukturen der Handwerker, Techniker, Künstler, Musiker, Sportler, Ärzte, Köche, Juristen, Seefahrer, Ingenieure und Redner usw. ab: vom nachweislichen und allgemein anerkannten Können all der Personen, die etwas Bestimmtes, Definierbares und Einsehbares können und damit zum allgemeinen Wohl beitragen.

In meiner Studie werde ich diese Denkstrukturen an ihren verstreuten Orten aufsuchen, zusammentragen und sie in phänomenologischen und hermeneutischen Analysen und Erörterungen so nachzeichnen und rekonstruieren, dass ein konsistentes Bild der *TECHNE* entsteht, so wie es am Anfang der europäischen Denktradition Platon und Aristoteles vor Augen lag. Beide Philosophen haben die *TECHNE* ins innere Begründungsgefüge der Metaphysik, Ethik und Pädagogik aufgenommen. Ihr Denken bezeugt eine „Logotektonik“¹¹, an der sich erinnernd auszurichten eine große Bereicherung für die heutige Pädagogik und Didaktik sein kann. Diese Erinnerung kommt einer auf den Grund zurückgehenden *Umorientierung* gleich.

Die heute zunehmend dominierenden Tendenzen des „technologischen“ Verständnisses von Bildung und Didaktik¹² sind – das wird die möglicherweise überraschende Erkenntnis aus den hier vorgetragenen Erörterungen sein – *gerade nicht* von einem Verständnis der *TECHNE*, sondern von einem tiefen Missverständnis durchdrungen: Es ist das abgründige Missverständnis der „technologischen“ Didaktik bzw. der aus ihr abgeleiteten „*education technology*“¹³, dass sie davon ausgehen, dass Lehr-Lernprozesse *fachunabhängig* praktiziert, gesteuert, betrachtet und hinsichtlich ihrem Tauschwert-*output* „evaluiert“ werden können¹⁴. Doch diese technologisch-kybernetische Steuerung und „Evaluation“ von Lernprozessen hat mit dem Lehren und Lernen einer *TECHNE* nicht mehr nur wenig, sondern nichts mehr zu tun. Viele Bemühungen der neueren sogenannten „empirischen Bildungswissenschaften“ unterliegen weitgehend diesem Missverständnis, weil sie Lernprozesse in einem „technologischen“ Licht betrachten und sie dadurch entsprechend bestimmten vorausgesetzten nicht-fachlichen Absichten kontrollierbar und messbar machen wollen. Diese Bestrebungen – kennzeichnend für das „neoliberal“-totalökonomische Bildungsverständnis seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – sind ihrem Wesen nach fachfremd und in der Tendenz verflachend, totalitär, antifachlich und damit letztlich antihuman.

Gegen diese Missverständnisse müssen klare Grenzen gezogen werden, um die fachlichen Unterschiede sichtbar zu machen und zu verteidigen: Jede menschliche *TECHNE* definiert¹⁵ sich aus sich selbst und ihrer kulturellen Tradition. Sie ist genuin disziplinär und konkret, dadurch auch „partikulär“ und „besondert“ innerhalb der Einteilung aller menschlichen Könnensmöglichkeiten. Diese Einteilung mag zufällig und irrational erscheinen, aber sie ist durch kulturelle Traditionen legitimiert. Sie denkt genuin in disziplinären Grenzen,

11 Vgl. zum Begriff der Logotektonik, der ausdrücklich die *TECHNE* in Erinnerung ruft, Boeder (2006). Die Besinnung auf die Logo-tektonik des europäischen Denkens ist zugleich eine umgekehrte Antwort auf das Missverständnis der „Techno-logie“.

12 Vgl. Kremer (2019), Krautz (2019) und Rekus (2019).

13 Vgl. Kremer (2019), Türcke (1994) und Gruschka (2011).

14 Vgl. dazu im Grundsatz Däschler-Seiler (2018).

15 „Definieren“ heißt: durch „*circumscriptio*“ Grenzen ziehen, Grenzen setzen. Das ist ein artifizierender, ein „technischer“ Vorgang.

innerhalb derer jedes Könnensgebiet eine je eigene *circumscriptio* hat – den „Umriss“ – der ihren Bereich definiert¹⁶ (z. B. als Hammerwurf, Speerwurf, Diskuswurf, Malerei, Skulptur, Heilkunst usw.). Die Definition einer *TECHNE* ist das selbst technisch begründete *Zeigen der Grenzen*. Ein übergriffiges, maßloses „technologisches“ Denken und Handeln versucht das durch die Fiktion eines angeblich messbaren „Meta-Könnens“ (z. B. „Lernen des Lernens“) tendenziell oder von der Wurzel her zu negieren, um menschliches „Können“ einzuebnen und dann hegemonialen Ansprüchen zu unterwerfen – namentlich denen der gesellschaftlichen oder ökonomischen Verwertbarkeit. Doch diese Unterwerfung negiert das Können, verkürzt und verstümmelt es, löscht es in letzter Konsequenz aus,¹⁷ – wie die „umgesteuerte“ Entwicklung des Bildungssystems nach „Pisa“ beweist.

Menschliches Können ist immer nur partikulär, also ein *Teil*. Es ist ohne substantielle Teilnahme und Teilhabe („Partizipation“) an einer je schon traditionell vorgegebenen Disziplin nicht zu denken und zu lernen. Jeder Könnler einer Kunst weiß das – und wir werden das Wesen dieser Teil-Nahme im Folgenden verdeutlichen.

In diesem Buch wird konsequent aus dem Inneren des Könnens der *TECHNE*¹⁸ gesprochen. Diese Art der Thematisierung von Können bezieht sich notwendigerweise auf die Erfahrung ihrer *Grenzen*. Das Buch ist ein engagiertes Plädoyer für das innere Wesen des *Könnens eines Könnens*. Das Können eines Menschen ist ein „Heiligtum“, ein abgehobener Bereich (*templum*), der die Kon-templation beansprucht¹⁹. Um das Können muss eine Grenze gezogen werden – wie um alles Heilige: Können ist *abgegrenzt* von Nicht-Können.

Die Grenzen einer Kunst sind auch die Grenzen eines „Faches“, in dessen disziplinärem Rahmen diese Kunst gelehrt wird. Deswegen haben wir uns am Anfang der Erörterungen dem Begriff der „Grenzziehung“ zuzuwenden – als einem genuin technischen Begriff („technisch“ im Sinne der *TECHNE*), zugleich aber auch einem philosophischen, rechtlichen und politischen Begriff. Eine Freiheit ohne Grenzziehung ist nicht möglich – und zum Wesen der Kunst gehört es einerseits, ihre Grenzen selbst zu ziehen, andererseits aber die Grenzen zu verstehen, die ihr jeweils *als Kunst* zugeteilt sind. Der in meiner Studie dargestellte *Umriss (circumscriptio)* des Gebietes von Kunst und Kunstlehre verdankt sich selbst einer *Anwendung* der Kunstlehre. So steht die Erörterung der Grenzen der Fachlichkeit am Anfang des Nachdenkens über die *TECHNE* und ist selbst von technischem Wesen.

16 Ich verdanke diesen Hinweis Ulrich Heinen, der ihn, den Untersuchungen von Hubert Locher folgend, bei Cicero aufgenommen hat: vgl. Heinen (2008), S. 186.

17 Vgl. hierzu z. B. die Analysen von Türcke (2016), die zeigen, dass die durch neoliberale Umsteuerung (absichtsvoll?) erzeugte „Lehrerdämmerung“ im Grunde auch – und zwar notwendigerweise (und auch dies möglicherweise absichtsvoll) – zu einer Dämmerung des fachlichen Könnens der Lernenden führt.

18 Das mir zugängliche künstlerische Können, das mich von Lehrern dieser Künste gelehrt wurde, bezieht sich auf die Gebiete der Zeichnung, Malerei, Skulptur, Plastik, Installation und Performance, aber auch der Musik und des Sports.

19 Vgl. Heidegger (1954f), S. 46f.

Grenzziehungen

Das letzte Buch, das der große aufklärerische Philosoph und Denker der Freiheit und der Wissenschaft, Immanuel Kant, zu Lebzeiten veröffentlicht hat, ist die Schrift „Der Streit der Fakultäten“ aus dem Jahre 1797 – fast zehn Jahre nach der epochalen „Kritik der Urteilskraft“ geschrieben. Obwohl sie verständlicherweise im Schatten der Hauptwerke steht, entfaltet sie einen Gedanken, der von großer Bedeutung für das aufklärerische Verständnis von menschlichem Geist und Bildung ist. Kant spricht hier wie in einer letzten Rechenschaftslegung etwas aus, was ihn als einen Lehrer der Universität besonders anging. Das ist in einem besonderen Maße lehrreich für uns heutige Diener einer akademischen Fachlichkeit – wie alles, was Kant gedacht und geschrieben hat, bis heute ein Maßstab dessen ist, was Verantwortlichkeit und Vernünftigkeit, aber auch die Freiheit des Menschen über die Zeit-, Kultur- und Fachgrenzen hinweg sind.

Kant hat sich in seinem kritischen Denken zeitlebens damit beschäftigt, im Bereich des menschlichen Wissens die Grenzziehungen vorzunehmen, wo menschliche Übergriffigkeiten und Anmaßungen sonst Streit (oder auch Beschränkungen der Freiheit) erzeugen – politischen Streit, rechtlichen Streit, wissenschaftlichen Streit, Streit im Bereich der Kunsturteile oder moralischen Urteile usw. Grenzziehungen sind das Hauptgeschäft der kritisch urteilenden Vernunft. Kant selbst schrieb, Philosophie bestehe darin, „seine Grenzen zu kennen.“²⁰ Grenzen sind auf vielen Gebieten nötig²¹: Sie trennen Bereiche und Gebiete, Herrschaftsräume, Freiheitsräume usw. Kant nimmt diese Metapher der Raumbildung in seine kritische Philosophie auf. Dort zieht er in kritischer, unterscheidender Weise Grenzen, um philosophische und wissenschaftliche Behauptungsansprüche und Handlungsweisen in ihren Widersprüchen zu befrieden. Doch kann – dies ist seine kritische Einsicht – diese befriedende Auflösung von wechselseitigen Ansprüchen nicht nach den monistischen Modellen des neuzeitlichen Rationalismus oder Empirismus geschehen. Das wäre übergriffig, wie Kant vor allem in der „Kritik der reinen Vernunft“ und der „Kritik der praktischen Vernunft“ klar gezeigt hat.

Kants kritisches Denken lässt die Widersprüche stehen, aber er fügt sie in eine spezifische *Ordnung geteilter Geltungen* ein. So steht er in der großen Tradition des europäischen Ordnungsdenkens, dessen Anfänge in der frühgriechischen Philosophie zu suchen sind (Parmenides). Die von Kant durch Grenzziehungen geschaffene Ordnung löst die widerstrebenden Ansprüche nicht in Einem auf, sondern weist ihnen die *Orte* zu die ihnen nach kritischem Vernunfturteil zuzubilligen sind. So ist sein Denken einerseits *topisch*, indem es diese Orte und Gebiete *auseinandersetzt*, andererseits *dialektisch*, um Getrenntes in seinem *Bezogensein* und *Zusammengehören* zu denken.

20 Kant (1781/1974), B 755.

21 Vgl. Zill (2011).

Der Streit der Fakultäten

Auch in der Spätschrift vom „Streit der Fakultäten“ geht es um einen Streit und seine Befriedung durch Grenzziehungen. Dieser Streit entzündete sich an einem Problem, das Kant selbst erzeugt hat mit seinen Äußerungen über die Ansprüche der Religion, die ihr vernünftigerweise – also vom kritischen Standpunkt der Vernunftphilosophie – zuzubilligen sind in Unterscheidung von denen, welche ihr nicht zuzubilligen sind²². Diese Bestimmungen der Grenzen einer Vernunftreligion hatten den Widerspruch von Theologen provoziert. Der Umfang der Behauptungsansprüche von Religion und Philosophie – beide in verschiedener Weise auf ein „Alles“ und „Höchstes“ bezogen – erhielt seine Brisanz dadurch, dass die Widersprüche innerhalb einer Institution aufbrachen, in der es *per se* um die höchsten Formen von menschlichem Wissen und ihren gemeinschaftlichen Zusammenhang geht, nämlich der Universität²³.

So musste sich Kant dieser Institution kritisch annehmen, um zu erklären, dass, wie und warum die in ihr kultivierten Wissensformen von höchstem Anspruch miteinander in Widerspruch geraten können. Er musste erklären, warum in den verschiedenen Fakultäten – hier primär der theologischen und der philosophischen – verschieden argumentiert werden kann, darf und sogar muss, ohne dass sie sich gegenseitig mit anmaßenden Herrschaftsansprüchen bekämpfen oder zu dominieren versuchen.

Um diesen Streit zu entschärfen, argumentiert Kant vor allem *rechtlich*, indem er darauf rekurriert, welche Aufgabenstellungen der staatliche Dienstherr den einzelnen Fakultäten zugeteilt hat. Hinter der rechtlichen Argumentation steht aber eine noch viel prinzipiellere: Wie ist es möglich, dass Menschen bei größter Vernunftanstrengung und strengster Wissenschaftlichkeit so verschieden denken und argumentieren? Wie lässt sich erklären, dass sie verschiedene wissenschaftliche Standpunkte einnehmen, verschiedene Denkziele und Denkweisen haben, sich verschiedenen Arten des Vernunftgebrauchs widmen? Verweist die unauflösbare Verschiedenheit der Fakultäten nicht darauf, dass selbst die Universität nicht im Stande ist, das Viele und Verschiedene der Wissenschaften „in eines zu wenden“ (*in unum vertere*), wie es doch ihr Anspruch und Auftrag ist?

22 Kant, (1793/1968).

23 Die anderen Fakultäten, die Kant in ihrem Verhältnis zur Philosophie betrachtet sind die medizinische und die juristische. Zu den geschichtlichen Hintergründen und Entwicklungen des Deutschen Universitätswesens vgl. im Überblick Ellwein (1982), zu den modernen Entwicklungen Eigen et al. (1988).

Einteilung der Fakultäten

Hier leuchtet das Problem der Fakultät oder auch Fachlichkeit auf, das sehr wesentlich zur Idee der europäischen Universität gehört und auch schon im antiken Denken deutlich zu erkennen ist, namentlich bei Platon und Aristoteles, dann erneut bei den Debatten um Glauben und Vernunft im Mittelalter, etwa bei Thomas von Aquin: Die Menschen folgen in ihrem fachlichen Denken verschiedenen „Fähigkeiten“ (*facultates*, wörtlich: „Fähigkeiten“, von *facere* – „machen können“)²⁴. Sie stehen in ihrem „fachlichen“ Tun und Denken neben- und auseinander, aber nicht außerhalb der Ordnung.

Kant beginnt seine Schrift mit einigen überraschenden Sätzen, in denen ein weitreichendes Verständnis des Problems und zugleich auch schon seiner Lösung sichtbar wird: „Es war kein übler Einfall desjenigen, der zuerst den Gedanken faßte und ihn zur öffentlichen Ausführung vorschlug, den ganzen Inbegriff der Gelehrsamkeit (eigentlich die derselben gewidmeten Köpfe) gleichsam *fabrikenmäßig*, durch Vertheilung der Arbeiten, zu behandeln, wo, so viel es Fächer und Wissenschaften giebt, so viel öffentliche Lehrer, *Professoren*, als Depositeure derselben angestellt würden, die zusammen eine Art von gelehrtem gemeinen Wesen, Universität (auch hohe Schule genannt), ausmachen, die ihre Autonomie hätte (denn über Gelehrte als solche können nur Gelehrte urtheilen); die daher vermittels ihrer *Facultäten* (kleiner, nach Verschiedenheit der Hauptfächer der Gelehrsamkeit, in welche sich die Universitätsgelehrte theilen, verschiedene Gesellschaften) theils die aus niedrigen Schulen zu ihr strebende Lehrlinge aufzunehmen, theils auch freie (keine Glieder derselben ausmachende) Lehrer, *Doctoren* genannt, nach vorhergehender Prüfung aus eigener Macht mit einem von jedermann anerkannten Rang zu versehen (ihnen einen Grad zu ertheilen), d.i. sie zu *creiren*, berechtigt wäre. Außer diesen *zünftigen* kann es noch *zunftfreihe* Gelehrte geben, die nicht zur *Universität* gehören, sondern, indem sie bloß einen Theil des großen Inbegriffs der Gelehrsamkeit bearbeiten, entweder gewisse freie Corporationen (*Akademien*, auch *Societäten der Wissenschaften* genannt) als so viel Werkstätten ausmachen oder gleichsam im Naturzustande der Gelehrsamkeit leben...“²⁵

Die „fabrikenmäßige“ Einteilung und Verteilung der *faktisch vorhandenen* (es „gibt“ sie) und durch Lehre stets weiter „creierten“ Gelehrsamkeit und die *Integration* der einzelnen Fächer und Wissenschaften in ein institutionell „verbindendes gemeinsames Wesen“ wird mit diesen Sätzen als „kein übler Einfall“ *anerkannt*, aufklärerisch akzeptiert und nicht weiter hinterfragt²⁶. Diese Denkfigur ist typisch für das kritische Denken Kants, denn in der prinzipiellen Anerkennung der *Verschiedenheit* und der *Teilung* der Ansprüche liegt das Geheimnis der *Autonomie* des Denkens, auf der Kant besteht²⁷. Sofern die Menschen

24 Im Begriff der *facultas* ist einerseits die „Fähigkeit“ zu hören, andererseits das „Machen“, in dem sich die Fähigkeit zeigt.

25 Kant (1797/1968), S. 17f.

26 Vgl. hierzu auch Gadamer (1989b), der die Differenz der geistes- und naturwissenschaftlichen Fakultäten in einer verbindenden Methodik, Solidarität und Disziplin befriedet sehen will (S. 105).

27 So betont er – in betonter Analogie zur Rechtssphäre – dass auch in der Sphäre der Wissensgebiete „Freiheit“ und „Eigentum“ einander bedingen. A.a.O., S. 36.

in Gesellschaften leben, können sie keine ungeteilten oder absoluten Ansprüche erheben, sondern müssen sich als *Teile* begreifen – das gebietet die Achtung vor der prinzipiellen Freiheit der Person, die sich a priori *urteilend* konkretisiert. So ist die Einteilung der autonomen Universität in verschiedene gleichermaßen autonome Fakultäten eine Entsprechung zum „gemeinen Wesen“ des Menschen an sich. Die „Fraktionierung“ des Wissens alleine ist nicht das Problem. Das Problem ist, wie Hans Georg Gadamer fast zwei Jahrhunderte später hervorhob, die „Abschottung“ und die „Unterbrechung des geistigen Kreislaufs, der zu einer Universität gehört“²⁸, also letztlich die Unterbrechung des durch *Solidarität* und *Disziplin* getragenen akademische Gesprächs²⁹, in dem immer wieder Differenzen und Grenzziehungen der Fachlichkeit im *Hinblick auf das Ganze*, „Universale“ diskutiert werden.

Geteiltes Wissen

Dass Kant in diesem Zusammenhang das ältere Modell der Zünfte und Werkstätten in Erinnerung ruft, belegt, dass er hier sich in seinem Gedanken am rechtlichen und politischen Modell der *Urbanität* orientiert. Damit verweist das Modell auch auf die antike Idee der *Polis* freier, aber arbeitsteilig organisierter Menschen innerhalb eines verbindenden Ganzen, auch auf die Idee des *Oikos*, des Hausstandes mit vielen verschiedenen Personen, das ebenfalls als verkleinertes Modell der *Polis* verstanden werden kann.

Überall herrscht dasselbe arbeitsteilige Prinzip. Wissen und Können sind notwendigerweise *verschieden* inkorporiert. Sie besondern sich an verschiedenen Orten, in verschiedenen Personen und Korporationen. Auch die Vernunft selbst – wie Kant ausführlich in seinen Kritiken darlegt – ist nicht monolithisch und einig mit sich selbst – schon gar nicht in ihrer universitären Konkretion. Sie ist immer schon im Widerstreit mit sich, weil sie *a priori urteilend* ist³⁰. Dem ist nicht durch eine allesumfassende Letztbegründung abzuhelpen – das unterscheidet Kants Denken von dem des Rationalismus oder des Empirismus³¹. Vielmehr ist die Ur-Teilung des menschlichen Wissens und Könnens eine unhintergehbare *conditio* des Menschen als eines endlichen Wesens. *Dass* Menschen verschiedene Wissens- und Denkformen haben, ist nicht hinderlich, solange sie ihres *gemeinen Wesens* inne bleiben. Dann können die Grenzverhältnisse der „Gebiete“ vernünftig und freundschaftlich begriffen und geregelt werden. Dann können auch universitäre Fakultäten – abseits aller „Begierde zu herrschen“³² – von „Eintracht“³³ zusammengehalten

28 Vgl. Gadamer (1988), S. 12.

29 Gadamer (1989b), S. 105.

30 Vgl. zu Kants Ansatzpunkt in der „a priori urteilenden Vernunft“: Riedel (1989).

31 Es ist befremdlich, dass das Vertrauen auf das letzte Wort in Bildungsfragen auch heute wieder dem Empirismus der empirischen Bildungswissenschaften geschenkt wird, als hätte es nie eine kritische Philosophie gegeben.

32 Kant a.a.O., S. 33. Es ist erhellend, das mit den heute bildungspolitisch verordneten, aber in der Sache unbegründeten Hierarchie von Kern- und Nebenfächern, „harten“ und „weichen“ Fächern oder „MINT-Fächern“ und „allen anderen“ Fächern zu vergleichen.

33 Kant a.a.O. S. 35.

werden, obwohl sie notwendigerweise *streiten* müssen, um ihre Gebiete gegeneinander zu unterscheiden. Kant argumentiert auch hier in juridischer und politischer, aber auch in lebenserfahrener Weise.

Dieses Problem beschäftigte schon Platon und Aristoteles, die die Formen des Wissens und ihre jeweilige Tragweite präzise unterschieden und zugleich ordneten³⁴. Platon sah genau, dass es kein abschließendes Meta-Wissen gibt, aus dem die prinzipiell vielfältigen Expertisen aller verschiedenen Wissens- und Könnensgebiete *deduzierbar* wären, sondern nur das *Gespräch*, in dem immer wieder die Ansprüche und Behauptungen sich wechselseitig ihre jeweiligen Orte und Grenzen aufzeigen. Er sah, wie sich die Sophisten mit ihrem anmaßenden Universalitätsanspruch der Lehrbarkeit von *allem*, auch noch der alles zusammenhaltenden „Tugenden“, an den vielfältigen Wissensformen der Handwerker, Mediziner, Turnmeister, Baumeister usw. vergriffen³⁵. Aber er versuchte in seinen philosophischen Dialogen doch immer wieder zu zeigen, wie sich all diese durch ihr Urteilen verschiedenen Wissensformen ordnen und aufeinander beziehen lassen, weil sie durch ein Gemeinsames verbunden sind. Das Wissen und Können der einzelnen Experten in ihren jeweiligen Gebieten, vor allem aber das der Handwerker, diente ihm stets als Beispiel, um zu verdeutlichen, was die Reichweite und die Grenzen der spezialisierten Expertise und auch ihrer Lehrbarkeit sind. Dasselbe Vorgehen zeigt Aristoteles in seinen weit verzweigten und bis ins Detail gehenden topischen Erörterungen der verschiedenen Wissensformen und -gebiete³⁶.

Insofern bedient sich Kant mit der Diskussion der verschiedenen Wahrheitsbehauptungen, die auf dem Boden verschiedener akademischer Wissensformen erhoben werden, einer der rhetorischen Tradition entnommenen topischen Methode der *ars inveniendi*³⁷: Er setzt die *ΤΟΠΟΙ* zunächst einmal *auseinander* und *nebeneinander* und teilt ihnen *Gebiete* zu³⁸, denn auch der der politisch-rechtlichen Sphäre entlehnte Begriff des „Gebiets“ (*ditio*) denkt Freiheit und Eigentum, Autonomie und Bezugnahme auf Andere zusammen³⁹.

34 Vgl. die Untersuchung von Wieland (1982).

35 Vgl. besonders die frühen Dialoge, z. B. GORGIAS, PROTAGORAS, ION, MENON, HIPPIAS II.

36 Vgl. besonders die Nikomachische Ethik, Aristoteles (1969).

37 Vgl. z. B. Cicero (1998).

38 Auch an anderen Stellen seiner kritischen Philosophie bedient Kant sich dieser topischen Methode. Sehr deutlich ist das zu erkennen in Kant (1786/1968), wo er sich sehr direkt räumlich-topischer Metaphern bedient, um zu zeigen, wie der Mensch seinen „Denkraum“ mit einzelnen Begriffen „besetzt“ und sich mit ihrer Hilfe im unendlich möglichen Bereich des Wissens *orientieren* muss.

39 Verwandt sind die Begriffe des „Feldes“ oder auch des „Bereichs“, der metaphorisch eine bestimmte „Reichweite“ impliziert. Auch ist daran zu denken, dass – philosophisch gesehen – die *Anwendung* von *Begriffen* durch Reichweite, Gültigkeit und gebietsmäßige Spezifizierungen eingeschränkt und begrenzt sind. Überall scheinen hier (neben den rechtlich-territorialen Bezügen) handgreifliche und körperhafte Metaphern durch, aus denen die „technische“ Herkunft der entsprechenden Gedanken erschlossen werden kann. Umfangreich diskutiert Kant die Gebietsmetapher im Kontext der kritischen Philosophie in der zweiten Einleitung zur Kritik der Urteilskraft (Kant 1790/1974, B XVIff.). Dort argumentiert er in detaillierten Unterscheidungen auf dem Boden topisch-juridischer Metaphern, unterscheidet Feld, Boden (*territorium*), Gebiet (*ditio*), Aufenthalt (*domicilium*) und schränkt diese Metaphern gegeneinander ein.

Topisches Denken

Eben dieses *topische* Verständnis der Diversität menschlicher Wissens- und Könnensformen berührt sich mit der von Kant betonten Bedeutung der „gebietsmäßigen Verteilung“ für das Verständnis der Gelehrsamkeit und Erkenntnis. Wer topisch oder topologisch⁴⁰ denkt, denkt nicht in übergreifenden Systemen und Herleitungen, nicht in monistischen Letztbegründungen und spekulativen Einheitsideen, sondern *anerkennt* faktische Verschiedenheiten von Gebieten, die im „gemeinen Wesen“ zusammengehören⁴¹. Die traditionelle *Topik* ist ein Teil der rhetorischen *ars inveniendi*, oder *HEURESIS*⁴². Sie konzentriert sich auf das Auffinden und „Erörtern“ von Problemen, Redewendungen, Gemeinplätzen, Ansichten, Überzeugungen oder Denkformen, die im allgemeinen Gespräch verbreitet sind – eben der *ΤΟΠΟΙ*. Diese werden zuerst in einer Art „Inventur“ aufgefunden, benannt, neben einander hingesezt, ohne sie für apodiktische Wahrheiten zu halten⁴³, dann erst werden sie im dialektischen Vergleich miteinander geprüft.

Kants Verständnis von der Verschiedenheit der Fakultäten steht in dieser Tradition. Eine Fakultät oder ein Fach sind für ihn akademische und autorisierte „Korporationen“, die sich in einer langen Gesprächs- und Erfahrungsgemeinschaft formiert haben, in eine übergreifende Gemeinschaft eingebunden sind und denen deswegen prinzipiell Achtung entgegenzubringen ist. Sie sind – das zeigt die Inventur des akademischen Wissens – schlicht nebeneinander vorfindlich oder: „es giebt“ sie. Entscheidend ist, dass hier in mehrfachem Sinn von einem *geteilten Wissen* zu sprechen ist – allerdings im Fall der Verschiedenheit der akademischen Fakultäten von einem Wissen, das durch *Prinzipien* unterschieden ist, wenn auch durch Prinzipien einer gemeinsamen menschlichen Vernünftigkeit. Neuerdings spricht man von „Wissenschaftsgemeinschaften“ oder „*communities*“⁴⁴ und meint damit paradigmatisch ausgerichtete Expertengruppen, die dieselben Überzeugungen und Bemühungen teilen, worin aber eine Verflachung des bei Kant so präzise begründeten Gedankens liegt.

Unterschiede und gemeinsames Wesen des geteilten Wissens

Wie Kant das in Fakultäten geteilte Wissen der universitären Gelehrsamkeit denkt, kann man auch in einem ausweitenden Sinn die nicht-akademische, „zünftige“ Fachlichkeit verstehen, von der etwa Platon hinsichtlich der epistemischen *ΤΕΧΝΕ* der Handwerker

40 Vgl. hierzu die umfassende Darstellung eines topologischen Verständnisses des europäischen Geistes: Boeder (1980).

41 Wenn man von hier auf die derzeitigen bildungspolitischen Realitäten sieht, sieht man, wie sich das bildungsökonomische Steuerungsdenken an diesem Verständnis von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit vergreift, ja sogar an der Freiheit und Rechtlichkeit, auf die Wissenschaft angewiesen ist.

42 Vgl. besonders Cicero (1998).

43 Vgl. zur Herleitung und Begründung topischer Methoden in Rhetorik, Philosophie und Rechtswissenschaft die gründliche Darstellung von Viehweg (1974).

44 Vgl. zur wissenschaftssoziologischen und-theoretischen Begründung dieser Begriffe Kuhn (1976).

stets so anerkennend, achtungsvoll und sogar bewundernd sprach. Nicht alle Menschen können das Ganze in dem Sinne denken, in dem Philosophen das Ganze denken. *TECHNE* und *EPISTEME* etwa der Handwerker oder der Fachwissenschaftler sind *begrenzt*. Im Grunde ist diese Beschränkung eine auf Klugheit, Sachkenntnis und Erfahrung gegründete *Selbstbegrenzung*. Diese ist für jeden Meister eines Faches selbstverständlich und gehört zur Fachlichkeit. Die meisten Menschen in der ganzen Diversität der „Berufe“ denken und handeln in diesem Sinn fachlich⁴⁵. Doch genau durch diese ihre Fachlichkeit nehmen sie Teil an einer verbindenden gemeinschaftsbildenden Idee und am „gemeinen Wesen“⁴⁶. Platon nannte diese Idee „das Gute“⁴⁷ – oder auch: die *POLIS*. Neuzeitliche Philosophen nennen sie „Erkenntnis“, Kant „Vernunft“, Hegel „Geist“. Heute sprechen wir von Kultur, Wirtschaft, Gesellschaft, Lebenswelt, Werteordnung, Staatswesen oder gar Menschheit und meinen damit ebenfalls jeweils einen ganzen, umfassenden Horizont des gemeinen, verbindenden Wesens.

Doch ist festzuhalten: Diese Ganze ist nicht ohne diversifizierte und zugleich intensiviertere Teilhabe an bestimmten sach- und gebietsbezogenen Teilen oder Teilgebieten zu haben. Dieser Gedanke ist von großer Bedeutung für das Verständnis von *Bildung*, wie es im vorliegenden Buch vertreten wird.

Im Kontext von Bildungstheorien wird traditionell *fachliche* von *allgemeiner* Bildung unterschieden. Die eine begründet sich aus der Diversität, die andere aus der Einheit. Sodann wird zwischen niederer und höherer Bildung unterschieden. Die niedere ist meist die allgemeinere, die höhere fokussiert sich dagegen zunehmend auf diversifizierte Fachlichkeit. Am Ende steht dann die Fokussierung auf ein (Fach-)Gebiet, das meistens hinüberführt in die berufliche Praxis.

Diese basalen Unterscheidungen verbinden die Idee von „Bildung“ mit einem unhintergehbaren und auch normativen *Apriori der Fachlichkeit*. Wer sich z. B. Philosophie, Religion oder Kunst als reinen *Generalismus* vorstellt⁴⁸, denkt in Wahrheit eher an Sektierertum oder Schwärmertum. Der über allem schwebende ausschließliche „Generalist“ eines „allgemeinen“ Wissens ist nicht gemeinschaftsfähig. Um an Kants Beispiel zu erinnern: Man kann vom Boden der philosophischen Fakultät über Gott und die Welt reden oder vom Boden der theologischen Fakultät – aber nicht freischwebend über beiden. Auch im Feld der Politik ist der Generalist in der Regel eher lästig und gefährlich. Sogenannte Fachpolitiker bringen die Probleme viel eher auf tragfähigen Boden. Platon bemühte sich immer darum, die Generalisten (Sophisten) in ihre Grenzen zu weisen und sie an die Solidität des Fachwissens etwa der Handwerker oder Ärzte zu erinnern.

45 In der späten Moderne wurde üblich, den fachlich denkenden Menschen kurzerhand als „Fachidioten“ zu diffamieren.

46 Sehr klar in diesen platonischen Spuren und in expliziter Berufung auf Platons politische Philosophie argumentiert der Soziologe und Historiker Richard Sennett, der in seinen Studien „Handwerk“ und „Zusammenarbeit“ eine sehr einleuchtende politisch-gemeinsinnige Interpretation von fachlicher Expertise im Bezugshorizont von Gemeinschaften und ihren Wertvorstellungen vorgelegt hat. Vgl. Sennett (2008, 2012).

47 Vgl. die prägnante Darstellung bei Gadamer (1989a).

48 In der Verabsolutierung der empirischen Bildungswissenschaften ist dieser Generalismus auf eine befremdliche Weise aktuell.

Fachliche Künste und fachliche Traditionen

Bildung ist ohne Fachlichkeit nicht zu haben. Sie ist in einem substanziellen und intensivierten Sinn Teil-Nahme und Teil-Habe. Insofern aber ist sie – auch da, wo sie fachlich ist – immer auch eine *res publica*, eine alle angehende, öffentliche Sache, die alle Teilnehmer verbindet, und keine subjektive Eigenkonstruktion, in der sich jeder Mensch seine eigene Welt bildet, wie das in manchen postmodernen konstruktivistischen Bildungstheorien behauptet wird – mit nachteiligen Folgen für das System der allgemeinen Bildung. Was alle Fachlichkeit zu einem Allgemeinen verbindet ist, worauf Platon anhand der verschiedenen Künste und Wissensformen der Menschen (TECHNAI) immer wieder hingewiesen hat, die Idee eines „für alle guten Lebens“. Alles „technische“ Können und die sich darin zeigende Fertigkeiten sind verbunden durch das „Worumwillen“, und das Worumwillen ist das gute Leben aller. Daran sind die Tauglichkeit und Güte der Fachlichkeit jedes Faches zu messen.

Dieser Zusammenhang zeigt sich nur in dem Überblick, den Platon und Aristoteles sich von einem philosophischen Standpunkt her über die Verschiedenheit der TECHNAI der Menschen in der POLIS verschafft haben. Das auf das Lebenszutragliche gerichtete Worumwillen ist das eine Verbindende und Allgemeine, die TECHNAI selbst sind dagegen eine Vielheit, deren verschiedene Herkünfte schwer zu erkunden sind. Dass und wie es sie unter den Menschen „gibt“ (um an Kants obige Formulierung zu erinnern), ist faktisch vorgegeben. Das menschliche Tun, Machen und Können, also die vielfältigen TECHNAI, sind schlichtweg in dieser Vielheit ausdifferenziert *vorfindlich* und werden tradiert, manchmal auch modifiziert⁴⁹. Häufig wird die *Herkunft* einzelner Künste mythologisch erklärt und ihre Erfindung den Göttern zugeschrieben, etwa die Schmiedekunst dem Hephaistos, der Ackerbau der Demeter, das Saitenspiel und die Bogenschießkunst dem Apollo, die Heilkunst dem Asklepios usw.: göttliche Erfindungen als Geschenke an die Menschen⁵⁰.

Demnach wäre die *erste* Bildung jener differenzierten Könnensformen, über die erfahrungsgemäß die Menschen verfügen, eine vom Himmel gefallene *Vorgabe*. Ihre kulturelle Tradierung war – wie es sich an der langfristigen Permanenz von bestimmten Werkverfahren zeigen lässt – eine Form der MIMESIS (Anähnlichung): Vormachen, Mitmachen, Nachmachen...⁵¹ Sie wurde im Milieu der verschiedenen Werkstätten und Schulen von Generation zu Generation bewerkstelligt, gleichsam „nebenher“, aber in aller Präzision und Intensität, und sie wurde auch nicht allen Menschen zu Teil, sondern nur denen, die gleichsam von Geburt, Geschlecht, Milieu usw. dazu standesmäßig prädestiniert waren.

49 Am Beispiel der antiken Steinmetzkunst wird das umfangreich untersucht bei Kurapkat/Wulf-Rheidt (2017).

50 Diese mythischen Erklärungsmuster für das handwerkliche Können sind in vielen Kulturen verbreitet, vgl. etwa Lévi-Strauss (1987).

51 Zur Mimesis in Kunst, Kultur und Pädagogik vgl. umfassend Wulf (2007, 2014, 2017).

Verzweigung, Vermischung und Vernetzung differenter Künste

Das fachliche Können einer *TECHNE* – ursprünglich ein jeweils an einer bestimmten Sache und an einem Ziel/Zweck ausgerichtetes Ganzes – kann sich in ko- oder subordinierte Teilfertigkeiten ausdifferenzieren, in einer quasi-natürlichen Arbeitsteilung und Abspaltung von Teil-, Hilfs- und Untertechniken, die in der Organisation der Werkstatt zusammengehören. Man denke z. B. an die Genesis der verschiedenen Typen des Schmiedehandwerks, die sich langfristig differenziert und weiter tradiert haben: es gab Eisen-, Kupfer-, Silber- und Goldschmiede⁵² usw., verbunden durch bestimmte materialabhängige, verfahrensabhängige und gestaltungsabhängige technische Strukturen, getrennt durch andere⁵³.

Die Topik der verschiedenen Künste erweist sich bei genauerem Hinsehen als ein komplexes, in vieler Hinsicht genetisch verbundenes und durch Wechselwirkungen und Verwandtschaften bestimmtes Geflecht, in dem sich sowohl durchgängige Abstammungslinien als auch Variationen, Spezifizierungen, Querverbindungen, Verschmelzungen, Spezialisierungen und Abspaltungen erkennen lassen. Jede einzelne Kunst steht im Resonanzfeld anderer Künste – und auch später verschiedener Wissenschaften.

Während für die Moderne gilt, dass sich viele Berufe der „Techniker“ als Abzweigungen der Wissenschaften (als „angewandte“ Wissenschaften) entwickelt haben⁵⁴, war es in der Frühzeit der Wissenschaften genau umgekehrt: Wissenschaften entwickelten sich in Abhängigkeit von schon vorhandenen *TECHNAI* zu einem zunehmend theoretischen Niveau. Bei der Messkunst, Geometrie und Rechenkunst ist evident, dass sie sich aus *poietischen* (herstellenden) Zusammenhängen entwickelt haben, etwa aus den Praktiken der Agrikultur (Landvermessung), Steinmetzkunst, Baukunst⁵⁵, Musik usw. Zugleich erwächst die so aus verschiedenen Quellen entstehende „Mathematik“ aber auch im Einflussfeld der rein *theoretischen* Astronomie, die selbst allerdings auch wiederum Bezug nimmt auf rein praktische Aufgaben – z. B. der Berechnung von Klimaerscheinungen zum Zwecke der Beherrschung des Ackerbaus (Mesopotamien, Ägypten). Auch andere technische Künste erweisen sich als eingebunden in ein komplexes Geflecht anderer Künste und Wissenschaften: die Kunst der Metallverarbeitung und -gestaltung z. B. steht im Zusammenhang geographischer und geologischer Wissensformen und Künste, aber auch der Metallurgie, später der Alchemie, Chemie und auch der Physik⁵⁶. Solche Wissensimporte bedeuten allerdings nicht, dass man einander „ins Handwerk pfuschen“ würde.

52 Weitere abgeleitete Unterscheidungen sind u. a.: Grobschmiede – Werkzeugschmiede – Waffenschmiede – Kunstschmiede – Harnischmacher – Drahtzieher – Gieße und Metallurgen.

53 Das ist typisch für die verschiedenen handwerklichen „Fachlichkeiten“. Z.B. auch: Bäcker – Feinbäcker – Konditor – Confisier – Chokoladier usw.; Schlachter – Fleischer (Boucher) – Wurstmacher (Charcutier) – Koch usw.; Töpfer und Vasenmaler usw.

54 Vgl. hierzu Bernal (1970), Bd. 1, S. 46.

55 Zu den handwerklichen Wurzeln der Geometrie vgl. z. B. Janich (1999).

56 Bernal (1970 ff) zeigt in seinen weitgespannten Untersuchungen zur Wissenschaftsgeschichte immer wieder das Geflecht zwischen handwerklichen, technischen und wissenschaftlichen Entwicklungen auf.

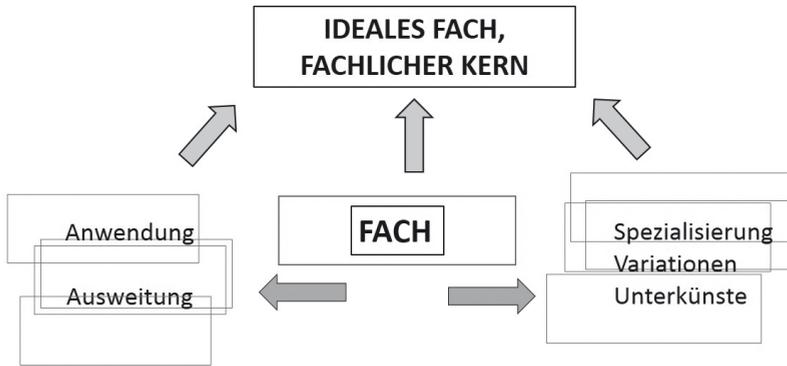


Abb. 1: Stabilität und Varianz des Fachbegriffs

Der durchgängige *Wissens- und Könnenstransfer* quer über die Grenzen zwischen *POIESIS* und *THEORIA*, *TECHNE* und *EPISTEME* ist ebenso evident wie die *Verschiedenheiten*⁵⁷, die die Fächer trennen. Durchgängigkeit, Variation, Spezifizierung, Abtrennung und Vernetzung formen fluide „inter- und transdisziplinäre“ Wissens- und Könnensfelder. Das ist ein Befund, angesichts dessen die Vorstellung einer in sich geschlossenen identifizierbaren „Fachlichkeit“ eine idealistische Abstraktion zu sein scheint (vgl. Abb. 1).

In der Tat kann das Prinzip der Fachlichkeit nur innerhalb eines komplizierten Systems von „Verwandtschaftsbeziehungen“ und „Familienähnlichkeiten“ begriffen werden⁵⁸. Auch die Integration/Assimilation anderer *TECHNAI* gehört zum Begriff der Meisterschaft derer, die eine einzige *TECHNE* von Grund auf beherrschen⁵⁹. Dennoch gehört es substanziiell

57 Einige Beispiele hierzu: Die textilen Künste der Weber und Schneider stehen zu verschiedenen Zeiten in Bezug zu den Schmiedekünsten der Harnischmacher (vgl. Gohl-Völker 2017); die Heilkunst, aus der spät die wissenschaftliche Medizin erwächst, steht im ursprünglichen Zusammenhang mit den Künsten der Diäteten und Turnmeister, aber auch mit Religion und Astronomie, später auch der Alchemie. Im 16./17. Jahrhundert kommen „theoretische“ Medizin und die Handwerkskunst der Bader, Henker, ja sogar Folterknechte zusammen, um das medizinische Teilfach der Anatomie und Chirurgie zwischen Handwerk und Wissenschaft zu formen (vgl. Parmentier 1991).

58 Beim Begriff der „Verwandtschaftsbeziehung“ kann man an zweierlei denken: (a) an Ludwig Wittgensteins philosophische Untersuchungen zu den eher freundlich gemeinten „Familienähnlichkeiten“ der verschiedenen Sprachspiele, mit denen die Menschen ihr Leben differenziert gestalten (vgl. Wittgenstein 1971); (b) an die ethnologischen Forschungen etwa von Claude Lévi-Strauss, der die agonalen, exklusiven und inklusiven Strukturen von Verwandtschafts- und Gruppenbeziehungen in verschiedenen Kulturen verglichen hat (vgl. z. B. Lévi-Strauss 1987). Das macht einen Unterschied. Wittgenstein denkt „Verwandtschaftsbeziehungen“ eher im Bild der Nähe, Lévi-Strauss kritisch im Bild der Unterscheidung. Das von uns angedachte Bild der „Verwandtschaftsbeziehung“ folgt eher der Linie von Lévi-Strauss: Fächer sind „verwandt“, sofern man die klaren Grenzbeziehungen mitdenkt.

59 An Beispielen der skulpturalen, plastischen und zeichnerischen Künste lässt sich das klar nachvollziehen: sie sind zwar klar getrennt, aber doch gibt es – wenn auch eingeschränkt wirksame – Strukturen der *Übertragung* und *Übersetzung* der verschiedenen Verfahren ineinander, sowie Wechselwirkungen und Resonanzen zwischen den einzelnen Medien; vgl. ausführlich Sowa (2017b, c).

zum Begriff des technischen Wissens/Könnens, dass es sich – aller Spezialisierung und Ausweitung zuvor – jeweils um einen unterscheid- und identifizierbaren *fachspezifischen Kern* ordnet, der in bestimmten *Verfahren*, aber auch bestimmten gesellschaftlichen *Zwecken* liegt. Dadurch ist das „Spezialwissen und -können“, das jedes einzelne Gebiet der TECHNAI ausmacht, unverwechselbar und auch größtenteils unersetzbar: Was der Schreiner kann, kann der Turnmeister nicht, was der Arzt kann, kann der Mathematiker nicht, was der Dichter kann, kann der Philosoph nicht.

Fertigkeiten und Fähigkeiten

Im Nachdenken Platons und Aristoteles´ über das menschliche Können hat sich folgerichtig auch eine Frage aufgeworfen, die bis heute eine lange Nachwirkung entfaltet hat: Gibt es „hinter“ und „unter“ den einzelnen fachlich geschiedenen Könnensstrukturen so etwas wie in idealer Reinheit identifizierbare, separierbare und zusammensetzbare physische oder psychische „Fähigkeiten“ des Menschen, aus denen diese Könnensstrukturen hervorgehen? Gibt es – z. B. im Bereich der menschlichen Seelenverfassung – ein Bündel von Seelenfähigkeiten oder -vermögen, das als ein einheitlicher universaler Grund für *alle* diese differenten Fertigkeiten verstanden werden kann? Ist es möglich, diesen einheitlichen Grund direkt durch Erziehung zu „bilden“?

Die Antwortversuche der antiken Philosophen, namentlich Platon und Aristoteles, sind bekannt: Es wird im Bereich der *Seelenvermögen* von Sinnlichkeit, Strebefähigkeit und Vernunft, von den Leistungen und „Tugenden“ der verschiedenen Seelenteile gesprochen – für sich allein und in ihrer Wechselwirkung. Es werden Modelle einer *universalen* Bildung diskutiert – im Grunde ohne schlagende Überzeugungskraft, was die fachliche Differenzierung angeht⁶⁰.

In der Thematisierung dieses Problems auf *metaphysischer* Ebene, also in der Untersuchung der eigentlichen Grundbegriffe, kommt dieses Nachdenken bei Aristoteles auf den entscheidenden Punkt in der Erörterung der Begriffe DYNAMIS und ENERGIA – später lateinisch *potentia* und *actus*, deutsch *Möglichkeit* und *Wirklichkeit*, oder psychologisch ausgedrückt: *Fähigkeit* und *Fertigkeit*. Martin Heidegger, der diese metaphysischen Kategorien auf ihren Handlungsbezug hin auslegte und die entsprechenden Texte von Aristoteles (und auch Leibniz) intensiv diskutierte, übersetzte den aristotelischen Begriff ENERGIA mit „Am-Werke-sein“ und betonte damit, dass der „wirkliche“ tätige Vollzug die Ausfaltung einer *Fähigkeit* (DYNAMIS) ist, dass aber „Möglichkeit“ und „Wirklichkeit“ einer Handlung letztlich in engem Bezug gedacht werden müssen, ebenso wie *Fähigkeit* und *wirkliches Handeln*⁶¹. Interpretiert man mit Heidegger dementsprechend die *Wirklichkeit* von *Fähigkeiten* als „Im-und-am-Werke-sein“, so bewegt man sich in einem enaktiven Verständnis der Fähigkeiten⁶², in dem Potenz und Akt nicht geschieden, sondern zwei

60 Ohne Mühe kann man hier die heutigen Diskussionen über „Kompetenzen“ wiedererkennen, die in theoretischer wie praktischer Hinsicht ebenso ergebnislos verlaufen.

61 Vgl. Heidegger (1931/1981), § 19.

62 Zum umfassenden philosophischen Verständnis von „enaktiv“ vgl. Noë (2010).

komplementäre Aspekte des Handelns sind: der vorstellende, vorscheinende und ermöglichende *Vorgriff* und der wirklich sich-entfaltende *Vollzug*. Können, wirkliches und darin wirksames Tun lassen sich nicht trennen. Das ist grundlegend.

Hier zeigt sich ein Wesenszug des Könnens, der in aktuellen Bildungstheorien oft nachlässig und sinnfremd behandelt wird, wenn die Einheit von „Form“ und „Inhalt“, „Fähigkeit“ und „Können“, „Sachbezug“ und „Kompetenz“, „Lernmaterie“ und „Lernziel“ verschwommen gedacht wird. Dann wird der „materiale“ Anteil von Lernzielen als abtrenn- und beliebig austauschbar behandelt⁶³. So ist heute die Annahme verbreitet, der direkte Sachbezug des Lernens und seine genuinen Inhalte seien sekundär und nur instrumentell zu verstehen für das Lernen von übergeordneten „Fähigkeiten“, „Kompetenzen“ oder „Methoden“ oder für das „Lernen des Lernens“ als der *ultima ratio*. Das ist Kompetenz-Kitsch⁶⁴. Damit wird der eigentliche Kern des „Könnens“ aufgelöst oder abgespalten. Die umgekehrte Sicht, es gehe primär um den *Inhalt* und die methodischen Wege seien sekundär oder gleichgültig, ist ebenso einseitig⁶⁵.

Der Vollbegriff des Könnens, so wie er oben entwickelt wurde, ist dagegen *integrativ*, begreift das Wollen, Vorstellen und Ausführen als differentes Eins. Außerhalb des vorstellungsbezogenen Handelns gibt es keine Vorstellung „für sich“, die eine „Fähigkeit“ genannt werden könnte – oder sie ist allenfalls ein unbestimmtes „Etwas“, dem keine Realität zukommt. Treffender müsste man von einer „wirkenden Energie“ (EN-ERGEIA) sprechen – im aristotelischen Sinne des „wirklich“ bewerkstelligenden „Im-und-am-Werke-seins“ – die das Handeln „wirklich“ in Gang setzt, unlösbar in es „eingewachsen“ und in ihm als *entelechetischer* (zielgerichteter) „Drang“ wirksam ist⁶⁶. Das sachbezogene Ausführen-Können ist nicht von den „materialen“ Zielen trennbar.

Diese ganze hochkomplex, abstrakt und „metaphysisch“ angelegte Diskussion hat also eine ganz konkrete Bezugsbasis, die noch heute bildungstheoretisch bedeutsam und aktuell ist: Gibt es verschiedene Grundfähigkeiten, die sich *separat bilden* und dann zum konkreten Können einer oder verschiedener Kunstfertigkeiten *zusammensetzen* lassen? Die Hoffnung mancher Strömungen der heutigen Bildungswissenschaften konzentriert sich häufig darauf, die „Potenziale“ und „Fähigkeiten“ von Individuen zu diagnostizieren und zu fördern, um daraus möglichst viele berufliche und situative Handlungsfertigkeiten entwickeln zu können, möglichst variabel, polyvalent und flexibel. Die Hoffnung auf vielfältige „Verwertbarkeit“ von Fähigkeiten konzentriert sich dabei auf

63 Vgl. z. B. Kremer (2019).

64 Vgl. Bieri (2007), 426ff.

65 Vgl. Blankenheim (2019) und Kremer (2019).

66 Vgl. dazu Heidegger (1928/1978) im Rückgriff auf Leibniz' »Drang«, S.111–123 und Heidegger (1931/1981) im Rückgriff auf Aristoteles' ENERGEIA, S. 214–224. Zum Begriff des „eingewachsenen“ Wissens vgl. auch Wieland (1982), S. S. 224ff., bes. S. 254, und grundsätzlich zum „impliziten“ Wissen Polanyi (1974); davor schon hat Ryle (1969) das untrennbare Verhältnis von Vorstellungen und Handlungen klar aufgezeigt. In diesem Licht kann die heutige pädagogische Diskussion um den Begriff der „Kompetenz“ kritisch relativiert werden, ebenso die gesamte Diskussion um „Begabungen“.

die Möglichkeiten von „Tansfers“ zum Zwecke einer möglichst breiten, variablen und „polyvalenten“ Anwendung⁶⁷.

Können als Konkretisierung

Im Lichte der soeben referierten abstrakt-philosophischen Diskussion ist festzuhalten: Das Können einer konkreten Kunst ist stets eine *Komplexleistung*. Sie zeigt sich in einer immer-wieder aktualisierbaren „Kunstherrlichkeit“, die sich allerdings nicht identisch reproduziert, sondern immer nur in situativer Besonderheit und Konkretion. Bei aller Sehnsucht nach Normierung und Identität ist das im Auge zu behalten. Doch die separierbaren „Teilfertigkeiten“ und hinter ihnen vermuteten „Teilfähigkeiten“ können nicht gewährleisten, dass sich das komplexe fachliche Können tatsächlich „polyvalent“ und „transferierbar“ bildet, wenn es nicht *als solches* an der dazugehörigen Sache gelehrt und gelernt wird.

Als Beispiel soll hier das sportliche Können dienen: Auch wenn die sportwissenschaftliche Trainingslehre verschiedene Komponenten einer Komplexleistung ausfindig machen und gesondert fördern kann, können doch z. B. die reine physische „Kondition“ oder die bloße „Kraft“ nicht als separierbare Komponente auf alle Disziplinen übertragbar und anwendbar gelten, ebensowenig Körperkoordination oder taktisches Verständnis usw. All diese Komponenten sehen spezifisch anders aus, wenn sie in verschiedenen Zusammenhängen wirksam werden. Wohl kann man eine Skilangläuferin zur Biathletin umschulen, einen Leichtathleten zum Fußballspieler oder zum Bobfahrer, eine Riesenslalomläuferin zur Abfahrts- oder zur Slalomspezialistin usw., wohl kann man dabei bestimmte Teilfertigkeiten aus der gelernten Anfangssportart in die Zielsportart übernehmen, aber die Komplexleistung setzt sich jeweils im Grunde sehr different zusammen, in ganz konkreter Proportionierung, Harmonie und Regelung – und genau dies muss eigens und fachlich gelernt werden. Den universellen Sportler gibt es nicht, allenfalls vielleicht den „Zehnkämpfer“ oder die „Siebenkämpferin“.

Der bildungsoptimistische Wunsch, aus *jedem* Menschen im Grunde *alles* machen zu können, indem man einzelne *Fähigkeiten* schult, ist in diesem Licht besehen kaum haltbar. Nimmt man die Spezifik der fachlich konkreten Kunstfertigkeiten wirklich ernst, so wird man sehen, dass fachliche Expertise sich anders generiert als aus dem Import und der variablen Synthese verschiedener überfachlich modularisierbarer Einzelfähigkeiten⁶⁸. Wirklich *im Stande* zu einer konkreten Kunst sind nur die, die sie wirklich *ausüben*, weil sie sie ausüben gelernt haben und weil sie damit anfangen, sie auch auszuführen, sie also *verwirklichen* (z. B. ein Läufer im Moment des Loslaufens)⁶⁹. Nur dann kommen „Vermögen“ und „Wirklichkeit“ zusammen. Heidegger übersetzt einen entsprechenden

67 Vgl. Karl Marx' Analysen zum Verhältnis von Gebrauchswert und Tauschwert in der Ware und die Begründung des Kapitals im Tauschwert: Marx (1867/1970), Erstes Buch, Erster Abschnitt: „Ware und Geld“, S. 49 ff.

68 Vgl. hierzu Sennetts ausführliche Erörterungen der Expertise, Sennett (2008).

69 Vgl. zu diesem engen Zusammenhang von „Wollen“ und „Können“ auch Bieri (2007), S. 45-53.