

Kunst als Selbstlehre: Dilettantismus

„Da sich herausgestellt hat, daß diese Institutionen“ (die Akademien) „ihren Zweck nicht erfüllen, so gibt es nicht den geringsten Grund etwas aufrecht zu erhalten, das man als völlig nutzlos erkannt hat. Schluß mit dem akademischen Unterricht; der Staat sollte die Akademien auflösen und den Kunstunterricht vollständig freigeben“ (Ferdinand Georg Waldmüller, 1846, zitiert in Pevsner, S.230f)

„...nullo doctore nobilis fuit“

„negatullius fuisse discipulum“

(Plinius d.Ä. zitiert von Joh. Bilstein in „Nichts den Lehrern schulden. Über Künstler als Prototypen der Selbstkonstitution“)

„Ich fordere eine ästhetische Auto-Didaktik, die sich am Kunstprozeß und am Kunstwerk abarbeitet...“

(Gert Selle, „Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst“, Hannover 1990, S.40)

Worum es geht:

- Die Generation der Romantiker übt harsche Kritik am Lehrsystem der Akademie und setzt die Idee des Selbststudiums dagegen
- Humboldt und seine Idee von Bildung
- Der Dilettant (= Liebhaber) praktiziert Kunst als Lebensart
- Künstler: Beruf oder Berufung?
- Der ästhetische Mensch und das Spiel
- Künstlerische Reinheitsgebote
- Selbstlehre als Unterrichtsmodell?
- Der Dilettant als komische Figur

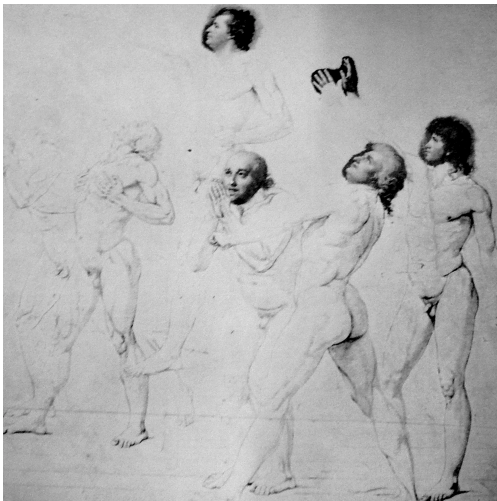
In seinem Roman über das Leben Pissarros und das Umfeld des Impressionismus „Die Tiefen des Ruhms“ lässt Irving Stone einen Freund Camilles, Guillemet, an Pissarro gerichtet folgende Frage stellen: „Ich habe vor, im nächsten Jahr die Academie Suisse zu besuchen...Es kostet nur 20 Franc im Monat. Es gibt **keine Regeln oder Instruktionen**. Der alte Pére Suisse ist ein früheres Modell, der das Haus sauberhält, Holz für den Ofen aufstapelt und die männlichen und weiblichen Modelle mietet. Delacroix, Courbet, Edouard Manet haben dort gearbeitet. Warum versuchen Sie es nicht auch? Sie werden eine Menge interessanter Maler treffen“ (Irving Stone, „Die Tiefen des Ruhms - Der Roman des Impressionismus“ S.98). ‚Akademie‘ ist hier, in der Mitte des 19. Jh., zu einem **Ort der Selbstlehre** in ihrem ursprünglichsten Sinn zurückgeschrumpft. Es gibt außer dem Hausmeister keinen ‚Meister‘ mehr, jeder ist irgendwie gleich. Man trifft sich noch, tauscht sich aus, aber es gibt keinerlei Lehre, Belehrung, Unterricht. Man arbeitet nebeneinander, nicht miteinander, bahnt Freundschaften und Beziehungen an und nimmt an Weisheiten mit, was man so im Vorübergehen oder durch Entdeckung von Gemeinsamkeiten aufschnappt, verdrängt aber den Wettbewerb, und damit die existenziellen und ökonomischen Probleme, aus dem Bewusstsein. Dieses System trägt geradezu paradiesische Züge. Dazu kommt in die heile Welt, gleichsam mit der Luft von außen und über eine offene Pforte zur jenseitigen Wirklichkeit, die Zivilisation und Bildung des 19. Jahrhunderts sozusagen durch die Hintertüre herein, vermutlich gereinigt vom Sündenfall der Technik und durchsetzt von guten Geistern, die ab und zu zum Malen hereinschauen, sich über die Schulter schauen lassen und dann wieder verschwinden bevor sich eine Konkurrenz aufbauen kann. Natürlich ist diese hier beschriebene Akademie keine staatliche Institution, nicht die offizielle Kunstakademie.

Ein Blick zurück: Mit dem Ausdünnen, bzw. Wegfall der höfischen und kirchlichen Auftraggeber in Folge der franz. Revolution, geht auch die große Zeit wirtschaftlicher Erfolge der Akademien, ebenso ihre Rolle als Impulsgeber für eine allgemein anerkannte Kunstlehre zu Ende. Schiller beschimpfte sie schon als **Siechenanstalten**, Overbeck und Pforr, Cornelius u.a. ließen an den Akademien kein gutes Haar, die Zeit der Bünde, Gruppen, Sezessionen bricht an. Das bedeutet nicht,

dass sich die Akademien ganz überlebt hätten. Eine Generation nach Carstens räkeln sich die Revoluzzer der Romantik bereits in den akademischen Talaren oder etablieren den Klassizismus mit oft recht ähnlichen Lehren, gegen die sie in ihrer Sturm-und-Drang-Zeit polemisiert hatten.

Die Akademie hat den **Académiciens** über den Stand des Handwerkers gehoben und veredelt. Das hat das Selbstbewusstsein der Künstler seit dem 18. Jh. in lichte Höhen entschweben lassen und den **Geniebegriff** in die Welt gesetzt. „*Der Künstler schafft wie der >Weltgeist<, er durchdringt die Welt wie jener; beiden ist nichts verborgen; aber während des Weltgeists Geschäft ist, Geheimnisse zu bewahren, so ist es Sinn des Dichters, das **Geheimnis zu verschwätzen**.*“ (Blättner zitiert Goethe in „Geschichte der Pädagogik“, S.108) Was die Dichter für sich in Anspruch nehmen, das wollen die bildenden Künstler auch für sich geltend machen. Und einen Weltgeist kann man sich schlecht auf der Schulbank sitzend vorstellen, Zeichnungen aus Meisterhand kopierend. Der Angriff der ‚Modernen‘ galt nach der französischen Revolution in erster Linie einer Kunstlehre, die sie nicht mehr akzeptieren wollten und die ihnen das ‚Naturstudium‘ und die freie Wahl ihrer Vorbilder zu lange vorenthielt, sie mit dem „**geistlosen**“ **Abzeichnen von Musterblättern und Gipsen** langweilte und drangsalierte. „*Der Lehrplan der Akademien in jener Zeit war...so angelegt, daß ein Student sich während seines ersten Studienjahres ausschließlich mit >disjecte membra< zu beschäftigen hatte, nämlich >Augen, Mäulern, Nasen, Ohren und Gesichtern, und Händen, und Füßen, ganz nach Vorschrift<*“ (Nikolaus Pevsner zitiert in „Die Geschichte der Kunstakademien“ auf S.201, eine Aussage von Heinse aus dem Jahr 1785). Das gipfelte im Anfangsunterricht darin, dass Köpfe und Figuren **aus nach Vorlagen kopierten Einzelteilen** „**synthetisiert**“ wurden. Was ehemals als Vorzug galt, wenn ein Maler die akademischen Konventionen, die ‚**große Manier**‘ beherrschte, wurde nun zum Handicap. Die Romantiker machten sich auf die Suche nach einer ‚**Wahrheit im Gegensatz zur akademischen Manier**‘, die sich nur

in Freiheit und Unabhängigkeit des künstlerischen Individuums und aus ihm selbst heraus entfalten sollte. Der barocke Zierrat und die Musterbücher wurden ausgetauscht gegen antike Vorbilder, die man nicht kopieren wollte, sondern **in deren Geist(!)** man Schönheit schaffen wollte. Es geht nun nicht mehr darum, wie „*der Künstler von 1760 sein Bild buchstäblich zusammensetzen, indem er Gebärde und Gestalt an Gestalt reiht*“, sondern „*eine organisch gestaltete Ganzheit*“ (Pevsner, S. 202, zitiert hier Carstens) zu schaffen. Im Prinzip wird hier Raffaels, auf Alberti basierende Methode der zeichnerischen Entwicklung einer Figur erneuert und systematisiert. Die Figur wird beim Naturstudium von ihrem Bewegungsapparat her gleichsam anatomisch aufgebaut. Bei David sieht das dann so aus, dass er in den Vorstudien etwa zum ‚Schwur im Ballhaus‘ dutzende



David, Studien zum ‚Schwur im Ballhaus‘

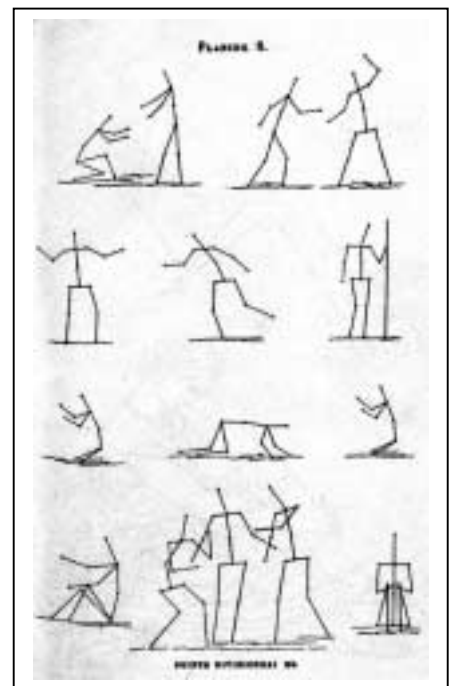
Politikerfiguren erst einmal als Akte in ihrer Haltung darstellt und im Raum gruppiert, um sie in einem nächsten Schritt mit individuellen Portraits auszustatten und einzukleiden. Was einmal am Ende einer künstlerischen Entwicklung stand, sollte nun von Anfang an gelten.

Selber lernen geht immer. Dafür steht die klassische Vorstellung vom Studieren. Als Alternative zum ‚Pauken und Abfragen von Vokabeln‘, deren Anwendung kaum in den Blick kam, greifen die Romantiker eine **Idee individueller Selbstbildung** auf, die z.B. Humboldt mit seiner Reform des preußischen Schulwesens, und dort insbesondere der **universitären Bildung**, vorschwebt. Zu solcher Bildung sollte man gelangen durch ein Stufenmodell, das mit der **Elementarschule** beginnt und seine Fortsetzung im **Gymnasium** findet. Die Grundlage für die Freiheit eines Studenten seinen (wissenschaftlichen) Interessen und Neigungen nachzugehen, scheint Humboldt erst an der **Universität** gegeben, und zwar durch ein **Selbststudium Gleicher unter Gleichen**. Bildung in diesem Sinn erwirbt man nicht nur aus Büchern und vermittelt durch Sprachen - vor allem Hebräisch, Griechisch, Lateinisch - sondern auch durch Reisen. Im Grunde ist es das Leben selbst, das

den Menschen durch eine Vielfalt an Erfahrungen reifen lässt und bildet. Die Bildungsreisen von Künstlern führen vor allem nach Italien, zu Studien an den antiken Hinterlassenschaften und deren geistiger Erneuerung durch die Renaissance. Voraussetzung für eine solche Bildungsreise war natürlich **finanzielle Unabhängigkeit** und existentielle Sicherung, also ein mehr oder weniger feudaler gesellschaftlicher Status, oder ein **Stipendium** einer öffentlichen Einrichtung, wie einer Akademie. Der Zweck der Akademie liegt dann noch in der Vermittlung solcher Privilegien und damit einem Einstieg in eine Laufbahn als Kunstbeamter. Ein schönes Wort dafür ist ‚**Berufung**‘. Der Liebhaber untersteht keinen Berufszwängen, eher schon spürt er eine Berufung durch höhere Instanzen. Damit bleibt noch eine kleine Reserve zum wahren Künstler, zu dem man weder durch eine handwerkliche Lehre noch durch eine gefühlte Berufung wird. **Zum wahren Künstler ist man geboren.** Dieses **Talent** ist einem sozusagen in die Wiege gelegt. Der Begriff des Künstlers spaltet sich ab vom Handwerker, der sein tägliches Brot durch Malen von Bildern verdient. Der Liebhaber malt nicht zuerst um zu verkaufen, und ist somit von jeder Fremdbestimmung in Form und Inhalt frei und autonom. Zeichnen und Malen als Berufung, als Muße oder als intelligenter Zeitvertreib haben hier ihre Wurzeln. Das schließt nicht ein wissenschaftliches Erkenntnisstreben, einen akribisch verfolgten Forscherdrang oder ein wahrhaft künstlerisches Talent aus, meint aber auch noch nicht Bohème. Allerdings lässt es auch die Möglichkeit der Selbstüberschätzung ausdrücklich zu. Goethe und Schiller haben sich mit dem **Dilettantismus** eingehend befasst. (Johann Wolfgang von Goethe, „Über den sogenannten Dilettantismus oder die praktische Liebhaberey in den Künsten“, Stuttgart und Tübingen 1833)

Zum gleichen Zeitpunkt als sich der Zorn der Studenten an den Akademien gegen das Korsett der akademischen Lehre erhebt, schlägt sich eben diese Lehre nieder in einer wachsenden Flut von gedruckten Lehrwerken für den Hausgebrauch, also für das Selbststudium von Dilettanten. *„Diese Publikationen hatten insgesamt enormen Erfolg, dürften die gesamte restliche Kunstliteratur an schierer Auflagenzahl und Verbreitung weit übertroffen haben und prägten das europäische Bildgedächtnis wie die Vorstellungen zu Form und Ästhetik teils über lange Zeiträume.“* („Was ist ein Zeichenbuch?“, Ulrich Pfisterer in „Punkt, Punkt, Komma, Strich“. Katalog zur Ausstellung im Zentralinstitut für Kunstgeschichte München: „Zeichenbücher in Europa“, Passau 2014, S.3) Zeichenbücher gehen in der Regel über ein Angebot an Vorlagen zum Selbststudium hinaus, indem sie diese mit einem **gestuften Lehrgang** und methodischen Anweisungen verbinden. Im einfachsten Fall reproduzieren sie das, was wir bereits als handwerklichen Lehrgang kennengelernt haben. Die oben erwähnte Ausstellung arbeitet vier didaktische Kategorien der Lehrwerke heraus: Das **Fragmentieren**, das **Nachahmen**, das **Konstruieren** und das **freie Zeichnen**.

Fragmentieren bedeutet zerlegen komplexer Gebilde in Elemente. Bevor Du ein Gesicht zeichnest, studiere seine Einzelteile, die da sind Augen, Nase, Mund. Studiere sie erst in einfacher frontaler Ansicht, dann aber auch aus möglichst vielen unterschiedlichen Blickwinkeln heraus. Studiere sie zuerst durch Nachzeichnen linearer, gezeichneter Vorlagen, sodann nach schattierten, und schließlich auch nach gehöhten Vorlagen. Auch der menschliche Körper lässt sich auf diese Weise in Fragmente zergliedern. Das Fragmentieren architektonischer Gebilde führt zu stereometrischen Grundkörpern. Das Fragmentieren von Pflanzen schafft ein Formverständnis für diversen Elemente und Baukörper. Der Begriff Fragmentieren ist so weit, und damit auch unscharf gefasst, dass auch das Umschreiben organischer Körper durch geometrische und stereometrische Formen den Autoren als ein zeichnerischer Weg des fragmentierens gilt. Nach meinem Verständnis führt von der Linearform zur körperhaften Form eher ein konstruktives Verständnis, etwa in dem Sinn: Ermittle zunächst Achsen für die Hauptrichtungen eines Körpers. Umgrenze sodann den Körper als flächige geometrische Form (Masse). Nähere sodann die geometrisch gestraffte Form dem differenzierten Umriss an und ergänze den Körper und wichtige Binnenlinien. Eine verbreitete Lehrmethode des



figürlichen Zeichnens nach solchen Vorstellungen, geht aus vom Bewegungsgerüst, das die wichtigsten Gelenke als Punkte darstellt und die Haltung, Länge und Winkelung der Glieder zum „Strichmännchen“ entwickelt. (Abb aus Roulliet: Principes de dessin 1857, entnommen aus dem zitierten Ausstellungskatalog S.109)

Fragmentieren und **Synthetisieren** ergänzen sich allerdings so zu einem geschlossenen Lehrgebäude. Das Herstellen der Fragmente soll letztlich auch einen Schlüssel dafür liefern, wie die Teile am Ende zusammengesetzt sind. Dazu werden Proportionsstudien und Funktionsstudien notwendig, die sich wiederum isoliert einüben lassen. Offenbar hat sich das Synthetisieren etwa der menschlichen Figur aus Einzelteilen als ein problematischer Weg erwiesen, weshalb schon Raffael einen anderen Weg beschritten hat, der schließlich auch das Aktzeichnen zum akademischen Weg für die figürliche Darstellung des Menschen werden ließ. Die Schrittfolge nimmt dann das Skelett und die Muskulatur, also die Anatomie, zum Ausgangspunkt und arbeitet sich vom Akt zur Gewandfigur quasi ‚einkleidend‘ voran.

Nachahmen war in der Kunstlehre ein Hauptweg, bis in der Romantik die Idee vom Originalgenie das Lernen von den Vorbildern abkoppelte. Am Studium der Meister sah man bis ins 19.Jh. nichts verwerfliches. Im Gegenteil: Das Museum war vor der bebilderten Kunstliteratur ein groß angelegtes ‚Literarisierungsprojekt‘, eine auf die Bilderwelt übertragene Bibliothek, in der man die überlieferten Normen studieren konnte. Durch Zitate der großen Vorbilder erwies man sich als gebildet, und sicherte die eigene Arbeit gleichzeitig als Referenz an eine als zeitlos gültige Tradition ab. Beim Zitieren kommt es ja darauf an das jeweilige Zitat in einen neuen Kontext zu stellen. Der Beitrag von Nino Nanobashvili im oben zitierten Ausstellungskatalog (s. 111-116) zitiert Karel van Mander mit folgenden Worten: „*Stehle Arme, Beine, Rumpfe, Hände, Füße. Es ist hier nicht verboten. Die die wollen, müssen den Rapismus gut spielen. Gut gekochte Rüben geben eine gute Suppe.*“ („Punkt, Punkt, Komma, Strich“, s.111)

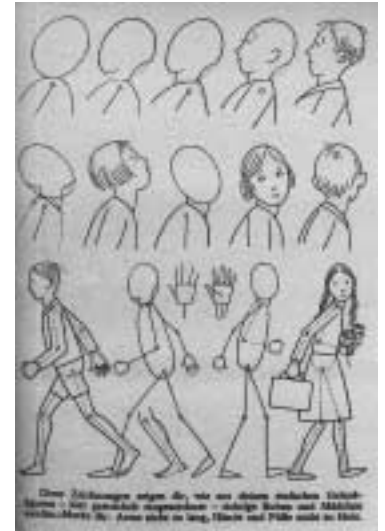


Es ist im Grunde eine klassizistische Idee, aus dem breiten Sortiment der Angebote nach den idealen Konfigurationen zu suchen, das ideale Profil, die ideale Haltung, die ideale Form... Das Nachahmen ist also auch ein Sortieren, ein Verfeinern, eine Geschmacksbildung, eine Normierung. Und die Nachahmung der Vorbilder bringt auch immer wieder die Natur selbst ins Spiel, einerseits unter dem Aspekt der göttlich gewollten Idee, und andererseits auch mit Blick auf die zahllosen Absonderlichkeiten, die Nebenwege der Schöpfung. Da sich die Zeichenbücher an den Laien, den Dilettanten richten, fehlt hier auch völlig der Anspruch, sich von Vorbildern zu befreien. Im Gegenteil werben sie schon früh mit der Versicherung, dass die Wege zur Kunst vielseitig sind und die Lehre erfolgversprechend sei. Vielfach steht den Vorlagen eine leere Seite oder ein reduziertes Modell gegenüber, an dem der Lernende weiterarbeiten soll, um letztlich auf einen Blick überprüfen zu können, wie weit er sich bereits dem Vorbild angenähert hat. (Abb. aus Preißler, „Gründliche Anleitung

1759, entnommen aus Ausstellungskatalog „Punkt, Punkt, Komma, Strich“ S.124)

Konstruieren baut in mehrfacher Hinsicht sowohl auf Nachahmung als auf Fragmentieren auf. Bereits das Fragmentieren muss Ganzheiten nicht nur in Bruchstücke zerlegen, sondern führt sinnvollerweise zu einem Gliedern, mit dem sich die Einzelteile wieder zum Ganzen synthetisieren lassen. Konstruieren baut in der Regel auf solche Gliederungen, die entweder nach Formvorstellungen, also Geometrie, oder nach funktionalen Gesichtspunkten, also Mechanik, eine Synthese darstellen. Alle Objekte lassen sich vermessen, ihre Glieder lassen sich in Proportionen darstellen. Komplexe Formen lassen sich auf Geometrie zurückführen und aus geometrischen Grundfiguren und Grundkörpern zusammenfügen, also konstruieren. Im Konstruieren stecken Vorstellungen vom Modellbau und der Architektur. Auch wenn ein menschlicher oder tierischer Körper keine Maschine ist, lässt er

sich doch als Maschine, z.B. Prothese, Gliederpuppe, nachbauen und in Zeichnungen entsprechend konstruktiv darstellen. Vermutlich werden Architekten, Ingenieure, Mechaniker eher zu so einer konstruktiven Sicht auf die Dinge neigen, als etwa Maler. Aber lange Zeit galten selbst Licht und Schatten als Größen, die sich im Bild zeichnerisch konstruieren lässt. Raumdarstellung war lange Zeit ohne Geometrie und die Konstruktion von Perspektive nicht vorstellbar, und begann unter dieser Prämisse mit einfachen konstruktiven Setzungen: Horizont, Standpunkt, Peilungen, Fluchten. Hilfslinien, Gerüste, das Netz oder Velum, Koordinaten, Risse etc sind die konstruktiven Hilfsmittel, deren Umgang der ungeübte Zeichner oder der kleine Künstler aus den Zeichenbüchern lernen kann, oft mit dem Hinweis darauf, dass derartige Hilfen dem geübten Zeichner bereits den Blick und die Hand so geschult haben, dass er sie nicht mehr auf dem Papier darstellen muss. Während die Kunsterzieher insbesondere den Kindern auch heute noch gern solche ‚Hilfen‘ verweigern, hat der Markt der Zeichenbücher diese Methoden längst zu einer profitablen Domäne ausgebaut, egal ob es um die Darstellung des Menschen geht oder um Donald Duck. 1944 gab Hans Witzig sein „Zeichenbuch für Kinder“ heraus, das bis 2003 immer wieder aufgelegt wurde und sogar den Weg bis in die Bayer. Staatsbibliothek gefunden hat. (Abb. aus Katalog: „Punkt, Punkt, Komma, Strich“, S.163) Bei Witzig, Preston Blair („Cartoon Animation“), Walter Foster („Cartoons“) u.a. sind die Hilfskonstruktionen in die Vorlagen eingezeichnet, damit der Lernende nach diesem Muster arbeitet, bis er die Hilfslinien nicht mehr nötig hat.



Zeichenbücher sind didaktisch aufbereitete Lehrgänge für das Selbststudium. In den schulischen Zeichenunterricht haben sie bestenfalls auf dem Umweg über den Lehrer gefunden. Die Kunsterziehung ist schulisch auch insofern ein Exotenfach, als sie, außer für die Lernbereiche Technisches Zeichnen und Kunstgeschichte, nie ein Lehrbuch >Zeichnen< entwickelt hat. Da entfaltet die im weitesten Sinn musische Idee eine Bremswirkung, die davon ausgeht, dass Kinder schon zeichnen können und die Lehrer nur ja keine ‚erwachsenen‘ Muster liefern, die dann kopiert werden sollen. Der frühe Zeichenunterricht kannte noch das Zeichenbuch für die Hand des Lehrers. Johannes Ramsauer, der Pestalozzischüler hat eine „*Zeichnungslehre in zwei Theilen*“ (Stuttgart 1821) herausgebracht. Stuhlmanns „*Ein methodischer geordneter Lehrgang*“ (Hamburg 1879) wurde mit der Entdeckung der freien Kinderzeichnung zum Abschreckungsbeispiel für einen verfehlten, un kreativen Zeichenunterricht. Noch August Böhaimb, der erste Seminarlehrer an der Luitpold-Oberrealschule hat diverse Schriften verfasst, ein „*Lehrbuch für elementares Freihandzeichnen*“ (Erlangen 1884 in drei Teilen) und „*Übungsbeispiele für das elementare Freihandzeichnen*“ (drei Teile, München 1893, beide Titel von Böhaimb aus einer Literaturliste von Claudia Schmalhofer: „Die Kgl. Kunstgewerbeschule München“, S.219).

Kleines Zwischenspiel zum ‚homo ludens‘

„...*der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt...*“ (Friedrich Schiller, „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“, fünfzehnter Brief, Reclam Ausgabe, Stuttgart 1965, S.63) Natürlich hat Schiller - wie auch die von seinen Ideen pädagogisch Befruchteten - nicht die ökonomische Sonderstellung des Adligen im Visier seiner Bildungs Idee. Im Zentrum seiner Schrift über die ästhetische Erziehung des Menschen steht ein in der menschlichen Natur ganz allgemein angelegter Trieb und Wesenszug, der bislang in meinen Überlegungen zur Lehre nicht vorkam, aber an dieser Stelle wohl vorkommen muss, der **Spieltrieb**. Dieser Trieb hat Generationen von Pädagogen herumgetrieben, vielleicht deshalb, weil Schillers Briefsammlung alles Andere als einen pädagogischen Ratgeber darstellt. Angesichts der gesellschaftlichen Umwälzungen im Zuge der französischen Revolution und den Auseinandersetzungen zwischen Kirche, Wissenschaft und Philosophie der Aufklärung, geht es Schiller um eine Idee der Freiheit, und um die **Veredelung des menschlichen Charakters** durch das Werkzeug der schönen Kunst. Das ist weit entfernt von den Realitäten eines Unterrichts, irgendwelcher Lehrinstitute oder ihrer Lehrpläne. Es ist vielleicht gut

zu wissen, dass Schiller, wie z.B. auch der Kunststrebler J.A. Koch, seine eigene Erziehung als Zögling der militärischen Zuchtanstalt Hohe Karlsschule als Grauen erlebt haben soll. Es ist vielleicht in unserem Zusammenhang jedoch nicht uninteressant, dass einer der meistzitierten Kultur- und Spieltheoretiker, J. Huizinga („Homo Ludens“, Amsterdam 1939) der Verknüpfung von Kunst und Spiel sehr reserviert gegenübersteht. *„Ein Zusammenhang zwischen bildender Kunst und Spiel ist schon seit langer Zeit in der Form einer Theorie angenommen worden, die das Produzieren von Kunstformen aus dem angeborenen menschlichen Spieltrieb erklären wollte“* (Anm. Friedrich Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795), 14. Brief) *“...“Um die Kunst im Ganzen aus einem ‚Spieltrieb‘ ableiten zu können, würde man auch das Bauen und das Abbilden darunter bringen müssen. Die Höhlenmalereien der älteren Steinzeit ein Erzeugnis des Spieltriebs? Das wäre wohl ein kühner Sprung des Geistes.“* *“Wenn wir auch dem Spiel als Kulturfaktor eine so ursprüngliche Bedeutung zuerkennen wollen, wie in der Absicht dieses Buches liegt, den Ursprung der Kunst können wir mit einem Hinweis auf den angeborenen Spieltrieb nicht für erklärt halten.“* (Huizinga, „Homo Ludens“ S.271f)

Kindliches Spiel ist heute ein ganz und gar pädagogisch und lerntheoretisch gefüllter Begriff geworden. Es erscheint den pädagogischen Romantikern von Pestalozzi bis Fröbel und darüber hinaus als Kern jeden Lernverhaltens. Seiner autonomen Funktionsweise entsprechend - lernen ist immer auch auf die Selbsttätigkeit des Lernenden angewiesen - könnte jede von außen an das Kind herangetragene Lehre und Belehrung ein Erfolgsrezept ablauschen. Als Trieb wäre es mit einer lebensnotwendigen Energie ausgestattet und würde den Menschen nur graduell vom Tier unterscheiden. Als Trieb wäre das Spiel aber auch – wie etwa der Hunger – kultivierbar, ließe sich mit Bedeutungen aufladen, gesellschaftlichen oder individuellen Zwecksetzungen unterordnen.

Die Verhaltensforschung hat als einen Grundzug tierischen und menschlichen Verhaltens seit Edward Thorndike (1874-1949) ein Probedaheln durch **Versuch und Irrtum** (trial and error) ausfindig gemacht, oder wie es Steven Johnson nennt: **probing und telescoping**. Als Grundzug von Lernhandlungen wurde dieses ergebnisoffene aber zielgerichtete Suchen nach Problemlösung von einer reformerisch eingestellten Pädagogik gern gegenübergestellt der aufgezwungenen Handlungsanweisung, **Indoktrination** und **Gehirnwäsche**, dem verachteten **Drill** und **Pauken**, und dem oft pädagogisch geächteten **Nachmachen** und **Auswendiglernen**. Manche übersehen dabei, dass sowohl die spielerischen Versuche, wie auch die möglichen Erfolge oder Irrtümer, unter uns Menschen auch in ein gesellschaftliches Regelsystem eingebunden sind und sich nicht immer aus der Sache heraus ergeben. Wer also bestätigt oder verwirft den Versuch eines Verhaltens? Wer verhindert möglicherweise einen zwar erfolgreichen aber verhängnisvollen Irrtum? Wer ermöglicht dem Spielenden die Entfaltung seines Tuns in Freiheit?

Zum Spiel sind bereits im ersten Kapitel einige Gedanken gefallen, vor allem das soziale Moment des Spiels betreffend. Im Zusammenhang mit Selbstlehre scheint mir doch eine noch unerwähnte Dimension diskussionswürdig, die **Selbstbezogenheit des Spiels**, die man von Kindern wie von Erwachsenen kennt, von Kindern insbesondere dann, wenn es ihnen an Spielkameraden fehlt. Dann kann die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper oder mit Dingen in den Vordergrund treten, und dann rücken Handlungsaspekte in den Vordergrund, die sehr stark mit Lernprozessen in Verbindung stehen, die nicht in erster Linie der Exploration von Gegenstandsbedeutungen und der kommunikativen Dimension von Verhalten dienen. In der Selbstbezogenheit des Spiels auf den eigenen Körper geht es um das Erzeugen von Reizen und Gefühlen wie Schmerz und Lust, was von Religion und Pädagogik unter bemerkenswerten Vorbehalten gestellt wurde. Während die Selbstkasteiung im religiösen Handeln einen hohen Stellenwert erhielt, wurde die Selbstbefriedigung als Sündhaft tabuisiert und insbesondere in der kindlichen Erziehung durch die Kirche thematisiert.

Wo sich die Selbstbezogenheit des kindlichen Spiels auf die Erkundung der Dingwelt richtet, berichtet die Ethnologie über für unsere Vorstellungen von Behütung erstaunliche Freiräume für Kinder in Naturvölkern. *„Beim Volk der Martu in der westaustralischen Wüste ist es das schlimmste Vergehen, einem Kind den eigenen Willen aufzuzwingen, selbst wenn das Kind erst drei Jahre alt*

ist.“(Jared Diamond, „Vermächtnis – Was wir von traditionellen Gesellschaften lernen können“, Frankfurt/Main 2012, S.232) Diamond zeigt an mehreren Beispielen auf, dass in Naturvölkern die Meinung verbreitet ist, dass Kinder, sobald sie sich selbständig bewegen können, auch ihre eigenen Erfahrungen machen dürfen. „*Sie müssen selbst entscheiden, ob sie tun oder lassen, was ihre Gesellschaft von ihnen erwartet*“...Erwachsene greifen *„selbst dann nicht ein, wenn kleine oder größere Kinder etwas Gefährliches tun, das ihnen tatsächlich schaden könnte.“*(Diamond S.232f)

Behütete Kindheit und Jugendschutz scheinen demnach eher eine Errungenschaft fortgeschrittener Zivilisationsstufen. Die meisten Dinge lernt man kennen, indem man mit ihnen umgeht, sie untersucht, zerlegt, kaputt macht und wieder herstellt. Umgang erzeugt Erfahrung und Erfahrung festigt sich in der Wiederholung von Handhabung. Spiel lebt vom **Reiz der Wiederholung**, in der Handlungsabläufe erprobt, variiert, perfektioniert, verinnerlicht werden bis sie in jeder Lebenslage abrufbar sind. Solches Spiel belohnt und befeuert sich selbst, wenn es seinen Zweck erreicht, nämlich den, eine Handlung sozusagen „im Spiel“ zu beherrschen. Solches Spiel machen sich von Erwachsenen für Kinder ausgedachte Lernspielsachen zunutze, die vor allem dann ‚ins Spiel gebracht‘ werden, wenn Kinder nicht mit der Natur in Berührung kommen sollen oder die im Haushalt vorhandenen Dinge nicht durch Kinderspiel kontaminiert werden sollen.

----- Ende Zwischenspiel

Zurück zum Liebhaber: Der Typus ist nicht ganz neu. Schon Leon Battista Alberti hat sich in Bezug auf die Malerei als **Liebhaber** bezeichnet, und anders als mancher spätere **Vollblutkünstler** hat er den Künstlern mit einem fundamentalen Werk in lateinischer und italienischer Sprache *„die erste systematische Abhandlung der Neuzeit über die Malerei“*(„Della Pittura“, 1435) beschert. *„Die Italiaener nennen jeden Künstler Maestro. Wenn sie einen sehen, der eine Kunst übt ohne davon Profession zu machen, sagen sie: Si diletta. Die höfliche Zufriedenheit und Verwunderung womit sie sich ausdrücken, zeigt dabei ihre Gesinnung an.“*(J.W. Goethe, „Über den sogenannten Dilettantismus oder die praktische Liebhaberey in den Künsten“, 1799) Ein ähnlicher Außenseiter war Goethe, der mit seiner Farbenlehre („Zur Farbenlehre“, 1810) als Liebhaber in die Domäne der Malkünstler eindrang und in seinen Augen sogar der Wissenschaft Physik in der Person Newtons die Stirn bot. In seinem Bildungsstreben nähert sich der Dilettant einem Typ des bürgerlichen Künstlers an, der jenseits von Handwerk und Akademie entsteht. Carstens, Pforr, Overbeck, Koch, Schick, Schadow, Cornelius verließen frustriert die Akademie, gingen nach Rom um dort im Selbststudium den Geist der Antike in sich aufzusaugen. *„Da keiner der jungen Künstler sich für die lehrbaren Aspekte der Kunst interessierte, konnten sie auch kein gerechtes Urteil über die Akademiker fällen. Es erscheint als seltsame Laune der Geschichte, daß alle jene Anklagen -Handwerk statt Kunst, Zwang statt Freiheit, Routine statt Genie-, welche die ersten Akademiker und ihre Vorläufer den Gilden entgegengeschleudert hatten, jetzt auf die Akademiker gehäuft wurden. Zum zweitenmal in der Geschichte der europäischen Kunst verdamnte der Künstler seine Vorfahren und seinen Mutterboden, um die volle Freiheit zu gewinnen. Hatte er zuerst das Verhältnis zwischen Kunst und Handwerk gebrandmarkt, so löste er sich jetzt vom Dienst am Staat, an der herrschenden Klasse und dem allgemeinen Publikum – und zerriß so die letzten Wurzeln, die seine Arbeit mit den Bedürfnissen der Zeit verbanden.“*(Pevsner, S. 202f).

Henry Rousseau, Carl Spitzweg, Vincent van Gogh, Paul Gauguin, Paul Cézanne, gehören zu einer späteren Generation von Künstlern, die als Dilettanten, und weitgehend ohne akademische Ausbildung, Kunst machen wollten. Dilettantismus war als Begriff für sie durchaus positiv besetzt, als Liebhaberei, als Streben nach Freiheit und Universalität. Als Lehrer haben diese Künstler zeitlebens nicht gewirkt. Erst nach ihrem Tod haben Ausstellungen dazu beigetragen, dass ihr Werk auf nachfolgende Generationen wirken konnte. Für die Autodidakten ist das Museum und die Kunstaussstellung ein **Ort der ‚Offenbarung‘**, ein quasi religiös besetztes Heiligtum.

Es liegt in der Natur der Sache, dass der Dilettant als sein eigener Auftraggeber zunächst auch kein Publikum hat. Er übt keinen Beruf aus, sondern folgt einer Berufung, vielleicht einer inneren Stimme. *„Ich höre eine innere Stimme hell und klar: >Du mußt ein Maler sein. Das ist, wozu Dein Le-*

ben bestimmt ist.“ (Camille Pissarro in den Mund gelegt von Irving Stone, in „Die Tiefen des Ruhms“, S.118) Er findet sein Publikum, wenn er überhaupt eines erreicht, nur auf dem Weg der Vermarktung seiner Kunst, aber er weigert sich, das als einen kaufmännischen Akt, als ein Geschäft anzusehen. Da er wenig Möglichkeiten hat, einen ‚Ruf‘ zum akademischen Maler und damit zum Kunstbeamten zu vernehmen, wartet er darauf entdeckt zu werden, von einem Liebhaber, der zufällig auch Sammler, Verleger oder Galerist ist. Über den Zusammenschluss Gleichgesinnter zu Vereinigungen sucht er sozialen Rückhalt. Abseits vom offiziellen Salon der Akademien entstehen somit organisierte **Gegenausstellungen** wie die Courbets, oder der Impressionisten. **Sezessionsbewegungen** entstehen, oder auch **Künstlervereinigungen** wie die Brücke, der Blaue Reiter, **Antikunst-Bewegungen** wie Dada oder die Futuristen und Surrealisten. Solche Vereinigungen sind dann auch wieder für akademische Maler offen, allerdings eher für die akademische Jugend, als für die etablierten Meister und Professoren. „Um 1900 schien es den meisten klar, daß für eine staatlich unterstützte Kunsterziehung keine Notwendigkeit mehr bestehe. Denn welches Interesse konnte ein Künstler, überzeugt von jener kriminellen Theorie der Kunst um der Kunst willen, wie es die Impressionisten waren, an staatlicher Einmischung haben und welches Interesse ein liberaler Staat, Geld für eine Kunst auszugeben, die nur einem kleinen Kreis von Kennern verständlich war?“ (Pevsner, S.287)

Selbstbildung ist nicht allein ein Modellfall für künstlerisch-ästhetische Bildung. Humboldts Bildungsvorstellung unterscheidet den **Elementarunterricht**, der über den gymnasialen **Schulunterricht** zur **Universität** führt. Und bereits die Universitäten sind für ihn und seine Anhänger Institute der Selbstbildung, in denen die Unterrichtung durch den Lehrer einem selbständigen Forschen, einem **Studium** weicht. Bereits die Schule muss nach dieser, oben bereits erwähnten, Bildungsidee auf das Ziel hinarbeiten, dass der Schüler für sich selbst zu lernen lernt. Diese Humboldt'sche Bildungsvorstellung basiert auf einem Freiheitsbegriff, der weit entfernt ist von einer Art Bildungsökonomie, also der Vorstellung, dass die Gemeinschaft in einem ökonomischen Sinn dafür aufzukommen hat, dass jedem(?) **Bürger** (an die Klasse der Bauern und Arbeiter als Bildungsbedürftige hat Humboldt wohl eher nicht gedacht) ein Höchstmaß (gibt es dafür ein Maß?) an Bildung zusteht um seine Menschenwürde zu realisieren. Die bürgerliche Gesellschaft lernt im 19. Jh schnell zu unterscheiden zwischen einer nur in selbstbestimmter Freiheit und in eigener Regie zu erlangenden **Menschenbildung**, sowie einer der Gesellschaft nützlichen **Berufsausbildung** und einer staatstragenden **politischen Bildung**, für die die Gemeinschaft, der Staat die Kosten trägt, und für die er sich das Recht herausnimmt, die Ziele, Inhalte und die Dauer, sowie den Zugang zu reglementieren. In der Person Humboldt treffen sich eine im Feudalsystem wurzelnde und finanzielle Unabhängigkeit mit einem staatlichen Dienst als Diplomat. Sein Richteramt z.B. gab er auf, um sich seinen privaten Bildungsinteressen in Freiheit widmen zu können. Als Gesandter des Staates in Rom mag er sein Gehalt wohl nicht empfunden haben wie eine Grundlage für seinen Lebensunterhalt. Den hätte er wohl auch ohne Gehalt locker bestreiten können. Das Gehalt war für ihn wohl eher eine Art Aufwandsentschädigung für seine repräsentativen Aufgaben.

*„Der Humboldtische Plan hatte dem Gymnasium nur den Anfang der Bildung zugemutet, ihre Vollendung sollte erst auf der philosophischen Fakultät, im Umgang <mit vollendet Gebildeten> erreicht werden. Darum sollten nach seiner Ansicht die künftigen Lehrer sich selbst vollendet ausbilden im Studium der höchstgebildeten Sprachen und Gedanken (der Alten), dann auch in philosophischer Betrachtung der Geschichte und der Natur. Das Gymnasium verlangte die **Universität als ‚Nachschule‘**, wie Schleiermacher sagte. Allgemeine **Menschenbildung** sollte die Aufgabe der Universitätsstudien sein, bevor man sich den Berufsstudien in den Fakultäten zuwandte.“*...“Aber das kam schon 1830 ins Schwanken, und 1850 waren die Philologen nicht mehr <vollendet Gebildete> im Sinne Humboldts, sondern **Fachwissenschaftler**, die die philologischen Techniken zu beherrschen gelernt hatten und nun nichts Besseres zu tun wussten, als sie mit ihren Schülern zu üben.“ (Blättner 2, S.15f)

Blättner beschreibt in „Das Gymnasium“ überzeugend, wie die humanistische Idee der Kontemplation als „**geistige Selbstvollendung**“ schon in der Mitte des 19. Jh. ausgehöhlt wurde, einerseits aus

innerer Notwendigkeit des Sprachunterrichts (ohne Grammatik geht es nicht), andererseits auf äußeren Druck eines „**Realismusstreits**“, der zuerst aus den positiven Einzelwissenschaften kam und dann auch von der Industrie unterstützt wurde. „Die <**Realien**> blieben nämlich so lange verachtet, als sie von der Wirtschaft verlangt wurden, sie wurden aber von dem Augenblick an schulfähig, in dem sie universitätsfähig waren.“(Blättner 2, S.15) Die Altsprachenschule muss schließlich die verachteten Realien als Fächer integrieren und gibt damit die humanistische Idee bürgerlichem **Nützlichkeitsdenken** preis. „Für das Gymnasium hat sich ganz Entscheidendes geändert, als die Lehrer auf der Universität nicht mehr vollendete Bildung, sondern Fachwissen erwarben.“(Blättner 2, S.15)

Den Wandel der Universitäten und Schulen haben die Akademien von sich weitgehend fern halten können. Weil sich ihre Lehre im System der Meisterklasse in künstlerischer ‚Haltung‘ sozusagen auflöst, kann sie den Schein einer Selbstbildung wahren. Fachwissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Reflexionsfähigkeit kann der Kunststudent außerhalb der Klasse erwerben, aber er kann es auch bleiben lassen, weil es offensichtlich keinen nachvollziehbaren Einfluss hat auf den künstlerischen Wert seiner Bildproduktion und damit auf seinen Erfolg im Kunstmarkt.

An dieser Stelle muss noch einmal auf Humboldt zurückgegriffen werden. Auch wenn seine Ideen mehr der Universität als der Akademie galten, klingt manches aus seiner philologischen Feder doch so, als beschriebe es direkt den Zustand der akademischen ‚Lehre‘: „Der Universität ist vorbehalten, was **nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann**, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem **Selbstaktus** (des Geistes) ist notwendig **Freiheit** und hilfreich **Einsamkeit**, und aus diesen beiden Punkten fließt die ganze äußere Organisation der Universitäten. Das Kollegienhören ist nur Nebensache, das Wesentliche, daß man **in enger Gemeinschaft mit Gleichgesinnten und Gleichaltrigen** und dem Bewusstsein, daß es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendet Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe.“ Blättner, dem ich das Zitat entnehme, fügt noch hinzu: „Aus dieser Bestimmung der Aufgabe der Universität wird deutlich, daß der Mensch sich in der reinen Wissenschaft, also in der Philosophie im weitesten Verstande, vollendet. Dieser Gedanke, daß in reiner Selbsttätigkeit des Geistes sich Wissenschaft und Philosophie als Einheit hervorbringe, ist der Grundgedanke der neuen Universität, die in Berlin verwirklicht wurde: **Universitäten sind Schulen der Selbstbildung**, hatte Steffens gesagt.“(Blättner 1, S.134, dort zitiert er Humboldt aus „Einrichtung des Littauischen Stadtschulwesens von 1809) Man setze in diesem Text <Akademie> an die Stelle von <Universität> und <Kunst> statt <Wissenschaft>, dann liest er sich wie eine Beschreibung der akademischen Autodidaktik, wie ich sie selbst in München erfahren habe.

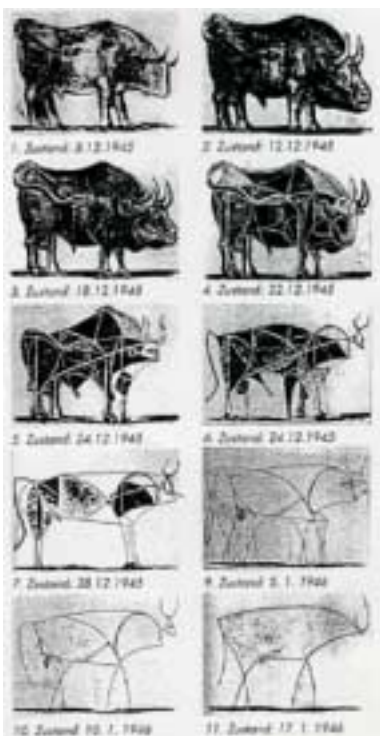
Autodidakten treten eher selten als Lehrer (oft aber als Vorbild) in Erscheinung, wenn auch ihre mündlich oder in Briefen gemachten Äußerungen oft als Nachlass publiziert wurden - wie beispielsweise zu Cezanne - und dadurch eine eigene ‚lehrhafte‘ Wirkung entfalten. Vielleicht sollte man hier statt lehrhaft von vorbildhaft sprechen, weil die daraus zu ziehenden Lehren weniger rational als emotional wirken. Wer eine Haltung sucht, der kann sich an solchen Schriften ein **Vorbild** nehmen. Das Modell individueller Selbstbildung steht in mehrfacher Hinsicht einer institutionellen Form der Bildung in Form von Schulung, Unterweisung und Unterrichtung fremd gegenüber. ‚**Unterricht**‘ wird als Gegensatz begriffen zum ‚**Studium**‘. **Studieren kann man nur selber – unterrichtet wird man**. Zumindest für die Schule gilt aber: Wenn der Unterricht nicht die Werkzeuge und das Rohmaterial bereit legt, schaut es auch mit der darauf aufbauenden Bildung nicht gut aus. Erst an einem nur sehr individuell bestimmbaren Punkt kann Unterrichtung in Bildung münden.

Wie überall gibt es auch hier Ausnahmen: Als Beispiel für einen Autodidakten als Lehrer soll an dieser Stelle ein Text des Bildhauers Adolf von Hildebrand erwähnt werden, der von erheblichem Einfluss auf die Kunstlehren des 20.Jh. war. Der „*weitgehend autodidaktisch gebildete Künstler*“ (Ernst Rebel in Kehr/Rebel, „Zwischen den Welten“ S.12) gibt damit in Deutschland einen Anstoß für eine Diskussion, die man zu dieser Zeit auch in Frankreich führt. Die Schrift erschien 1893 und trägt den Titel „*Das Problem der Form in der bildenden Kunst*“. Wie sein Freund, Konrad Fiedler, glaubt

Hildebrand an eine dem Künstler **eigene Erkenntnistätigkeit**. Er bemüht Vergleiche zur Musik und zur Architektur, leitet Formgesetze der plastischen Figur ab von **physiologischen Bedingungen der visuellen Wahrnehmung**, („*Gesichtsvorstellung*“), insbesondere der Augenbewegung beim Betrachten aus der Nähe („*abtastende Wahrnehmung*“) oder aus der Ferne („*rein schauende Wahrnehmung*“), und er ordnet dem Modellieren in Ton ein **zergliederndes Sehen** zu, dem er ein **synthetisierendes Sehen** („*die künstlerische Einigung des Ganzen als Bildvorstellung*“) gegenüberstellt, das der direkten Methode beim Herausmeißeln am Stein entspricht. Die Vergleiche der bildenden Kunst mit Musik und Architektur, in „*Problem der Form*“ ganz zu Beginn eher angedeutet, sind nicht ganz neu, machen aber Schule. Wo in Malerei und Bildhauerei zu Beginn des 20. Jh. zunehmend die formalen Bildmittel zum Bildgegenstand werden, greift die Sprache der Maler und Bildhauer zurück auf Begriffe aus der Musiktheorie und der Architektur. Das Bildgefüge wird als ‚**Komposition**‘ beschrieben, Flächen- oder Raumformen fügen sich zur ‚**Bildarchitektur**‘, Farben wird ein ‚**Klang**‘ zugeschrieben, ‚**Farbtöne**‘ bilden ‚**Harmonien**‘ oder ‚**Dissonanzen**‘, Formwiederholungen werden als ‚**Rhythmus**‘ benannt und dergleichen mehr.

Hildebrands Idee, die methodische Unterscheidung von antragender und abtragender Technik der Plastik mit physiologischen Voraussetzungen des Sehapparats in Verbindung zu bringen, liegt ganz im Trend der Zeit. Auch der Farbauftrag der impressionistischen Malerei muss in Zusammenhang gesehen werden mit dem wachsenden Interesse der Farbforschung an den physiologischen Vorgängen in der Netzhaut des Auges. Auch in der Malerei wird **Nahsicht** und **Fernsicht** auf neue Weise zum Formproblem. Angeblich entspricht die impressionistische Malerei vollkommen der Natur des ‚**reinen Sehens**‘, und immerhin entsteht zeitgleich zum Impressionismus mit der **Autotypie** ein technisches Verfahren für die Reproduktion von Bildmaterial jeglicher Art, das die wissenschaftlichen Erkenntnisse über unser visuelles Organ (Optik, Physiologie des Auges) drucktechnisch apparativ umsetzt.

Hildebrands künstlerische Maxime von einer „*Einigung des Ganzen als Bildvorstellung*“ („Das Problem der Form“, S.130) ist geknüpft an die Forderung, die Bildvorstellung „*auf ihre einfachen Darstellungsmittel zurückzuführen*“ (s. 130). Von seinen Anhängern wird das gern als Forderung nach Abstraktion aufgefasst, etwa vergleichbar mit Cezannes Devise „*Man handle die Natur gemäß Zylinder, Kugel und Kegel...*“ (Brief vom 15. April 1904 an den Maler und Kunsttheoretiker Émile Bernard). Abstraktion wird in der Moderne mit hohem intellektuellem Aufwand und mühsam nachgewiesenen Schritten (Abb. Picassos



mühsamer Weg zur Abstraktion als lehrreiches? Schaubild) wie eine neue Entdeckung gefeiert. Der Streit um die Begriffe **Abstrakt** und **Konkret** kann hier nicht verfolgt werden, aber die Bemerkung scheint doch angebracht, dass abstrakte Zeichen ganz am Anfang jeder Kommunikation stehen. Das erste Kindergekitzel, die ersten noch weitgehend unartikulierten Laute sind Bestandteile einer Verständigung, die noch sehr allgemeine Aussagen beinhalten. Das Skizzenhafte einer ersten Bildidee ist auf dem Weg der Konkretion noch ein abstraktes Kürzel. Das ist es ja letztlich, was die sog. ‚Kunst der Primitiven‘ für die Moderne attraktiv macht. Man kann den Weg der Moderne zur Abstraktion auch so beschreiben, dass die Kunst nach und nach **Stufen der Verfeinerung, Detaillierung aus dem traditionellen Herstellungsprozess eines Bildes eliminiert**. Die Forderung nach formaler Vereinfachung im plastischen Aufbau der Figur findet sich in der Malerei quasi als Freilegung des ‚architektonischen‘ Kompositionsprinzips, als **Bildgerüst**. Sie begründet eine Formauffassung, die seit dem Kubismus als grundlegendes Element in jeder Kompositionslehre vertreten ist. Man kann darin auch eine Art **Weg zurück zu einer Form der Geometrisierung** sehen, wie sie in der Kunstlehre immer schon – unter verschiedenen Vorzeichen – vorhanden war.

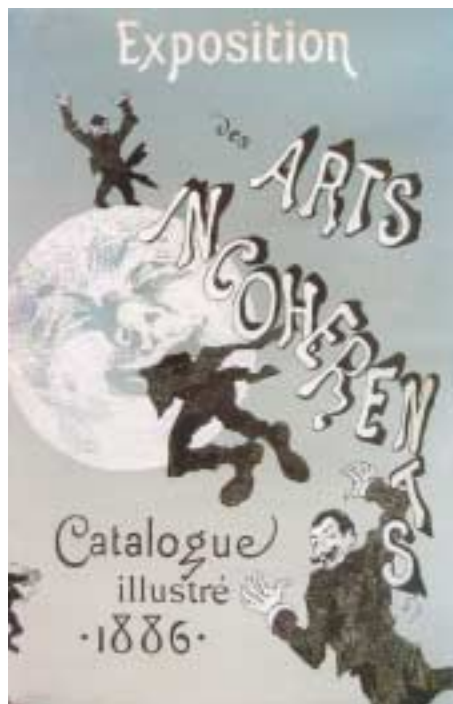
Hildebrand entwickelt durch seine Einsichten in die „*Bedingungen unserer Vorstellungsentwicklung*“ (Hildebrand S.118) eine neue Wertschätzung der antiken Reliefkunst und auch der Steinkunst der Ägypter: „*Die Plastik ist unzweifelhaft aus der Zeichnung entstanden, indem diese durch Vertiefung zum Relief führte*“...*„Auch bei der ersten Rundplastik beschreibt sie noch einen einheitlichen Raum...“* (Hildebrand S.118). Dieses Verständnis der ‚Primitiven‘ mag ihm auch den Zugang zum kindlichen Bildschaffen ermöglicht haben und hat in Zusammenarbeit mit dem Philosophen Hans Cornelius und dem Münchener Schulrat Georg Kerschensteiner direkten Einfluss genommen auf den Zeichenunterricht an Bayerns Volksschulen, etwa mit der Empfehlung: „*Die Darstellung aus der Vorstellung heraus gelingt beim Kinde besser als die Darstellung nach der Natur.*“ (Kerschensteiner, G.: „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung“ 1905, zitiert bei Kehr/Rebel, „Zwischen Welten“, S.73) Cornelius wird in Bezug auf die Kinderzeichnung interessant u.a. durch seine Überlegungen zur „charakteristischen Ansicht“. So deutet er die Vermischung von frontaler und seitlicher Ansicht bei der zeichnerischen Darstellung der menschlichen Figur durch die Ägypter als **Streben nach einer charakteristischen Ansicht**. Damit berührt Cornelius auch Formen der kindlichen Zeichnung, die mit ‚Umklappungen‘ einer anderen Logik folgen als ein perspektivisches Sehen dies fordern will.

Schließlich bezieht Hildebrand Position in einem virulenten Streit ‚Bildhauer gegen Modelleure‘, der um die Jahrhundertwende auch in Frankreich ausgetragen wurde, etwa zwischen den Positionen Rodins, Maillols und Brancusis oder in England thematisiert wurde durch John Ruskin. Hildebrands „*direktes Herausmeisseln*“ wird dort diskutiert als *„taille directe“* und als „*ehrliche handwerkliche Methode*“ (Maillol), und wird der verbreiteten Praxis des Kunstmarkts gegenübergestellt, die keinerlei Rücksicht nahm und nimmt auf Material und Maß in der Reproduktion von Plastiken. Ein lebensgroßes Original in Ton von Rodin, war auf dem Markt auch schreibstischgerecht verkleinert, oder in Marmor zur Aufstellung im Garten oder Salon zu bekommen, was den Ausführungen Hildebrands zur Nah- und Fernsicht ebenso widersprach, wie seinen Darlegungen zur künstlerischen Qualität und Materialgerechtigkeit. Insbesondere die **Idee der Materialgerechtigkeit** hat die Kunstlehren des 20. Jh. geprägt, hat im Bauhaus Materialstudien mit Formfragen verknüpft und zu Standardübungen geführt, die in der schulischen Kunst- und Werkerziehung wieder auftauchen.

Hildebrandt wird von Rebel „*ein weitgehend autodidaktisch gebildeter Künstler*“ genannt. Im Atelier von Zumbusch kommt er wohl schon früh auch mit einer akademischen Haltung in Berührung. Mit seiner Schrift bekundet er ein **Interesse an der Ausbildung von Bildhauern**. Auch scheint ihm zum Zeitpunkt des Entstehens des Textes die Gründung einer „*Schule für Steinarbeiten*“ (Rebel, S.14) vorzuschweben. Eine Idee, die er nicht realisiert. Einen Ruf an die Akademie in München hat er 1906 nicht abgelehnt, hat aber dort wohl einsehen müssen, dass das Lehrsystem der Akademie für ihn nicht zu überwinden war. Rebel sagt ihm eine gewisse „*Theorieabneigung*“ (Rebel S. 18) nach, und wohl schätzte er „*die Münchener Künstler nicht allzu sehr, weder beruflich noch menschlich*“ (Rebel S.42). Von der nach Abstraktion strebenden blauen Reiterei um Kandinsky hat er sich wohl fern gehalten, was dafür spricht, dass er die Idee der Abstraktion nicht bis an ihr kandinskysches Ende gedacht hat.

Mit Hildebrandt, Fiedler, Cezanne, Kandinsky steigt eine Generation auf die Kanzel der Kunstlehre, in der viele mit großer Überzeugung daran glauben, die Bilder der Kunst von allem **reinigen** zu müssen, was nicht künstlerisch an ihnen ist, z.B. von Literatur, von Wissenschaft, von Technik, von Nachahmung der Natur, vom Gegenstand, von Zeichnung. Sie propagieren mit unterschiedlichen Nuancen ein „*reines Sehen*“ (Cezanne), ein „*reinkünstlerisches Denken*“ (Fiedler), eine „*reinschauende Wahrnehmung*“ (Hildebrand), bestehen auf der Idee einer selbständigen künstlerischen Intelligenz und einer autonomen künstlerischen Erkenntnis als Gegenstück zu, und **gereinigt von begrifflichem Denken**. Das **Reinheitsgebot** birgt eine Tendenz zur Kompromisslosigkeit und Hypostasierung der eigenen Position.

Gegen Ende des 19.Jh. wird, von Frankreich ausgehend, der Dilettant als Künstler zunehmend zu einer komischen Figur. Kunstkritik und Satire verbünden sich und finden in Kunst und Künstler ein



dankbares Schlachtopfer. Alexander Roob spricht von einer >Bewegung<, „die listvollen Unsinn und schöpferischen Dilettantismus als Endzweck von Kunst predigte und praktizierte.“ (Alexander Roob, „Die Geburt der künstlerischen Avantgarden aus dem Geist der Salonkarikatur“, ein Beitrag im Katalog zur Ausstellung „Gestern oder im 2. Stock. Karl Valentin, Komik und Kunst seit 1948, Hrsg. Glasmeier/Till, München 1009) Über das Medium der Salonkritik und der satirischen Zeichnung hinaus suchte sich diese Bewegung Zugänge zum Ausstellungsbetrieb und wird damit zum Bahnbrecher für Dada und den Surrealismus, eine Art Vorreiterei für die in der Kunstgeschichte sog. ‚modernen Avantgarden‘. Im Focus von Roob stehen die Satire-Magazine ‚Charivari‘ (seit 1834), ‚Journal pour rire‘ (1848), sowie Ausstellungen des Clubs der ‚Les Incohérents‘ 1883 und 1886 in Paris. Skurrile Fundobjekte, Kinderzeichnungen, Zeichnungen von Dilettanten, ‚Menschen, die nicht Zeichnen können‘ wurden zu Ausstellungen zusammengetragen, zu der auch ein eigener Katalog erschien. Zu diesem Zeitpunkt durfte darüber noch gelacht werden. Der Spaß an der Antikunst und >Unsinn< ist heute den Kunsthistorikern ein wenig abhanden gekommen.

Die Idee der ästhetischen Selbstlehre hat hundert Jahre später in der schulischen Kunsterziehung große Sympathien gefunden, seit die Ausbildung der Kunstlehrer nach diesem didaktischen Prinzip an den Akademien erfolgt. Einen radikalen Fürsprecher hat sie wieder seit den 1980er Jahren in Gert Selle gefunden, der seine Vorstellung von Autodidaktik aus einer grundsätzlichen Ablehnung von Unterrichtung entwickelt. Sein Plädoyer für einen „**Verzicht auf Kunstdidaktik**“ (Selle, „Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst“, Hannover 1990, S.38) muss man verstehen als Folge seiner Forderung nach Orientierung der ästhetischen Erziehung im staatlichen Schulwesen an der Gegenwartskunst. Weil ihm selbst die zeitgenössische Kunst Erfahrungen vermittelt, die „*mir anderswo nicht zufallen, die mir sonst einfach nicht in den Sinn kommen würden*“ (Selle, „Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst“, S.32) glaubt er, dass auch Kinder und Jugendliche in der Lage wären, solche Erfahrungen selbständig zu machen. „*Ich würde gern einmal einer Gruppe von Lernenden den wunderbaren ‚Homme qui marche‘ von Rodin (1900) – diese kraftvolle Figur des Schreitens oder Skulptur des aufrechten Gangs (obwohl es sich um ein Körperbild ohne Kopf und Arme handelt) – im Originalabguß vorstellen und nur den Satz von Beuys: ‚Ich denke sowieso mit dem Knie‘ dazugeben, um mich dann für ein Semester zu entfernen und Sprechstunde im Bedarfsfall für Einzelne zu halten. Ich würde nur als Methode vorgeben, alles, aber auch alles niederzuschreiben, was im Lauf der Zeit zwischen den Betrachtenden und der Skulptur geschieht und welche Wechselwirkungen mit dem gelebten Leben eintreten.*“ (Gert Selle, „Das ästhetische Projekt“, Unna 1992, S.19f) Der **Didaktisierung der Kunstlehre** will ich mich in einem der folgenden Kapitel widmen.

Fazit:

So lange Ausbildung ein personales Verhältnis zur Grundlage hat, ist Lernen untrennbar mit Belehrung verbunden. Ein Lehrer taugt nichts, wenn er das, was er seinem Schüler beibringen will, nicht selbst weiß und selbst kann. Jede Belehrung stellt demnach zwischen Lehrer und Belehrttem ein hierarchisches Verhältnis her, verlangt Anerkennung eines Rollenmodells der Unterordnung, oder provoziert ein Verhalten der Auflehnung gegen den, der es (besser) zu wissen vorgibt. Wer sich einer Belehrung nicht fügen will, sie sich nicht zu eigen machen kann oder will, der wird das personale Lehrverhältnis als leidvoll empfinden. Lehrer sind immer der Versuchung ausgesetzt ihr Fach nicht nur zu beherrschen, sondern ihren Vorsprung als Mittel der Disziplinierung einzusetzen. Es gibt den Typus des Lernenden, der gern **selbst herausfinden will**, wie etwas für ihn am besten zu machen ist, selbst wenn das auch zu leidvollen Erfahrungen führen kann. Aus Schaden kann man möglicherweise klug werden. Der Freiheitsdrang der Romantiker hat sie ein starres, akademisches

Lehrmodell ‚geistlosen Übens‘ als Drill empfinden lassen, dem sie sich in großer Zahl widersetzen. Dieses Auflehnen gegen Autoritäten ist auch ein allgemeines Phänomen der Zeitwende zum 19. Jh. Um fleißiges Üben kamen sie so nicht herum, wie sich am Beispiel Runge zeigt, aber es macht einen Unterschied, ob man im Hinblick auf ein selbst gewähltes Ziel übt, oder ob man übt, weil einem jemand sagt, dass man ohne Übung nichts erreichen wird. Selbst definierte Ziele setzen oft fruchtbarere Energien frei als Gehorsam gegenüber einem Lehrer und seine Anerkennung.

Im Begriff Bildung steckt die Einsicht, dass man selbst aktiv sein muss um sie zu erwerben. Für Humboldt ist die Universität der Ort, an dem Bildung angesiedelt ist. Damit schließt er nicht unwesentliche Teile der Bevölkerung eines Staatsgebildes vom Zugang zu Bildung aus. Elementares Lernen ist der Schule vorbehalten. Bauern und Arbeiter brauchen nicht mehr. Wer sich in einem Universitätsstudium bilden will, der muss ein Gymnasium besuchen, wo er in den alten Sprachen unterrichtet wird, um Zugang zu den historischen Bildungsquellen zu erhalten, die sich die Menschheit erarbeitet hat in Religion, Philosophie, Wissenschaft, Literatur und Kunst. Das Gymnasium schafft im Unterricht die **Voraussetzungen** für ein selbstbestimmtes Studieren und Forschen, das aber der Universität vorbehalten ist. Diese ist eine Institution, in der Gleiche unter Gleichen nach Erkenntnis streben. Hier trifft sich die Bildungsidee Humboldts mit dem Interesse der Romantiker nach freier Selbstbildung und der ursprünglichen humanistischen Idee der Akademie als einem Ort, an dem sich die Gelehrten und Können austauschen und gegenseitig beraten. Wo die tatsächliche Lehrpraxis der Kunstakademien diesen Idealen widerspricht, beschreitet die Generation der Romantiker einen Nebenweg des Selbststudiums in der Begegnung mit der Kunst der Alten an ihren originalen Stätten. Der Liebhaber praktiziert Kunst als Lebensart, begreift Kunst nicht als Beruf zum Broterwerb, sondern als Berufung. Und er stilisiert diese gesellschaftliche Unabhängigkeit zu einer gottgleichen Existenzform, dem Genie, das seine Eingebungen und Ideen den Göttern selbst verdankt und im schöpferischen Akt gottgleich agiert.

Der **<ästhetische Mensch>** ist eine romantische Denkfigur, in der solche Ideen verdichtet sind, und zur wahren Berufung, Bestimmung des Menschseins in freier, selbstbestimmter Entfaltung erklärt werden. Über den **Begriff des Spiels** lässt sie sich in die Pädagogik einschleusen und wird für Generationen von Lehrern zu einem Alternativprogramm freier kindlicher Entfaltung gegenüber den Zwängen (üben, pauken, prüfen, bewerten...) fremdbestimmter schulischer **Unterrichtung als Anpassung**. Ein Widerspruch zwischen den klassischen Bildungsvorstellungen – seien sie verbunden mit dem Begriff der Selbstlehre oder dem des Spiels – und pädagogisch/schulischen Vorstellungen bleibt letztlich unauflösbar: Autodidaktik verträgt sich nicht mit einem Lehrprogramm. Die eigene Entfaltung ist angewiesen auf ein Kräfteressen mit den Grenzen, die die Gesellschaft, die Natur und das Leben ziehen. Im leeren Raum entfaltet sich nur die Leere. Gert Mattenklott zitiert Max Kommerells Wilhelm-Meister-Studie von 1969: *„Dieser Weg, den Wilhelm Meister geht, ist bei aller Weltlichkeit ein Weg der Einweihung, eingeweiht wird er in das Leben selber, und von wem? Von den Gestalten, die ihm, meist unerwartet und ungesucht, aber ihn im Tiefsten angehend, begegnen, zum deutlich guten und oft zum scheinbar bösen Glück.“*...*„Ein Einweihungsweg unterscheidet sich von einem Unterricht oder Lehrgang... Wenn das Leben also einweihet, so tut es dies nicht kraft einer heiligen Einrichtung, sondern gerade außerhalb derselben.“*...*„Es ist das Leben, rein weltlich, rein irdisch, rein zufällig, und gerade es weiht ein. Es ist also dem Leben eine Gewalt übertragen, die sonst nur innerhalb heiliger Sphären ausgeübt wird; es selbst ist die heilige Sphäre, die einzige, die bleibt. Und in was weiht es ein? Nicht in seinen Sinn, nur in sich.“*(Gert Mattenklott in Lenzen: „Kunst und Pädagogik“, Darmstadt 1990, S.123; dort zitiert aus Kommerell 1969, S.82f) Das Leben jedenfalls erzieht mit gelegentlich blutigem Ernst, und Selbstlehre ohne die Möglichkeit zu scheitern, könnte auch am Leben vorbeierziehen.

Der **Blickwechsel von Kunst nach Ästhetik** eröffnet der künstlerischen **Autonomie** neue Möglichkeiten. Die klassische Unterordnung der Form unter den Inhalt zerbricht. Die Form als ästhetisches Merkmal wird zum eigentlich künstlerischen Inhalt ‚befreit‘. **Reinheitsgebote** lösen die bildende Kunst von der Aufgabe, einem literarischen Thema eine würdige, beherrschende, erhebende

Form zu verleihen. Selbst die Anbindung an Natur als Kriterium einer Abbildung, die den schöpferischen Geist in der Dingwelt spiegelt, wird der Besinnung auf die elementaren „reinkünstlerischen“ Mittel geopfert. Die bildnerische Grammatik erobert sich schrittweise das alleinige Existenzrecht auf den künstlerischen Anspruch. Das neue Zauberwort heißt **Abstraktion**. Natürlich gibt es wieder Spielverderber, die das alles so nicht mitmachen, weiter religiöse Kunst liefern, repräsentativen Aufgaben nachgehen, der Realität und Gegenständlichkeit verpflichtet bleiben wollen. Aber für die Kunstlehre bleiben erst einmal die Probleme rund um die Form tonangebend.

Künstlerische Professionalität mit dem Nachweis einer profunden Ausbildung und Selbstlehre können, oder müssen zwangsläufig in ein Spannungsverhältnis treten, das den Künstler auch als einen Eigenbrödler, Spinner und Unbelehrbaren aussehen lässt. Vor allem dann ist das der Fall, wenn ein Künstler in jungen Jahren seine Qualifikation noch nicht durch ein umfangreiches Werk und dessen Anerkennung in Ausstellungen und Ankäufen belegen kann. Manche Künstler und vor allem neue, avantgardistische Gruppierungen haben sich in so einer Nische eingerichtet und ganze Bewegungen der Moderne gehen aus Startlöchern hervor, die ihre Inkohärenz, ihren Bruch mit der Tradition zum Stilmittel erheben. Avantgarde gebärdet sich mit Lust unverständlich, aber sie leidet auch am Nicht-Verstanden-Werden. Der Spaß an der Provokation, das vermeintlich Sinnlose will sinnstiftend sein und ist es vielfach auch. Aber weil es aus der Art fällt muss es damit rechnen dass es als >entartet< begriffen werden kann.

Selbstlehre als didaktisches Modell ästhetischer Erziehung im schulischen Kontext wird in den 1980er Jahren von Gert Selle in den fachdidaktischen Diskurs eingebracht, nicht ohne erhebliche eigene Zweifel an der Kompatibilität mit dem institutionellen Rahmen von Schule und der gängigen unterrichtlichen Praxis. Davon wird später noch die Rede sein.