

Helmut Hartwig

Vortrag, gehalten am 10. Mai 2004 Universität Hamburg im Rahmen der Ringvorlesung „Kunstpädagogische Positionen. Über das Verhältnis der Kunstpädagogik zur Kunst „

Drunter und drüber – vor und zurück: Kunst und Pädagogik - nach 1945 im Schlingerkurs. Geschichtliches und autobiographische Verwicklungen

Stichworte:

- „Nachkriegszeit“ - der 12-Jährige hört und sieht 1948 moderne Bilder - Erinnerung, Erfahrung, Erlebnis...
- ein autobiographisches Dokument. „Entwicklung vom rein gegenständlichen Sehen zum abstrakten Sehen“ (1953)
- Anerkennung der Moderne – ein individueller und öffentlicher Prozeß
- die kunstpädagogische Transformation
- um 68 : im Namen der Aufklärung gegen die kulturelle Herrschaft eines Großbegriffs: KUNST
- Szenarien der Selbstbestimmung
- ...ein historisches (Kunst-)fehlurteil

1. Der Landschaftsnazi und Paul Klee

Die Fähigkeit *Erfahrungen* miteinander zu verknüpfen, ist die wichtigste Voraussetzung für Biographie – meint Richard Sennett, und er verbindet den Wunsch nach Zusammenhang im eigenen Leben mit der Möglichkeit von Geschichtserfahrung überhaupt.

Was aber darf man *Erfahrung* nennen?

Um darauf antworten zu können, muß man das Wortfeld öffnen, in dem sich der Erfahrungsbegriff befindet. Wer Erfahrungen macht, der hat etwas erlebt – aber reicht eine solche Bestimmung? Und wie unterscheiden sich Erfahrungen von Erlebnissen? Mit dem Begriff „*Erlebnisgesellschaft*“ konnte Gerhard Schulze 1992 zum Bestsellerautor reüssieren. Wäre ihm das auch mit dem Begriff „*Erfahrungsgesellschaft*“ gelungen?

Die Antwort auf diese Frage setzt selbst Erfahrung mit Geschichte voraus, denn auch die Erfindung und Durchsetzung von Namen und Begriffen ist Ereignis und Erfahrung:

„*Öffentlichkeit und Erfahrung*“ – Titel eines hochwirksamen Buchs von Negt/Kluge aus dem Jahre 1972 - hatte uns Denkfiguren angeboten, auf die wir einige Hoffnungen der Erkenntnis setzten: die Hoffnung, zwischen dem anonymen Allgemeinen, der Gesellschaft, und unseren persönlichen Erlebnissen Verbindungen herstellen zu können.

Die Aufwertung des Erlebnisbegriffs – er rückt im Begriff Erlebnisgesellschaft in der Diskurshierarchie eine Stufe höher – demonstriert etwas anderes. Aufgewertet wird, was irgendwie begriffslos erzählt werden kann.

Ich behaupte jetzt: wo Erlebnisse ohne Orientierung auf Erfahrung erzählt werden, beginnt das Erlebte zu kreiseln.

Alles wiederholt sich.

Die Ereignisse werden blind.

Geschichten werden ausgewaschen, bis nichts mehr in ihnen lebt.

Zum Beispiel im Typus Familienanekdote.

Dort gilt das immer gleich Erzählte als Inbegriff des Authentischen und als ein Besitz, der die Familie als Gruppe zusammenhält.

Aber: jeder findet diesen Typs von Erzählung auch bei sich selbst. Als unverlierbaren Stoff, der verführt.

Es war um das Jahr 1948/49. Ich war damals so 12/13 Jahre alt und lebte in einer hessischen Kleinstadt. Das Angebot an Events für uns war sehr beschränkt. Orte der unbeaufsichtigten Geselligkeit gab es wenig. Einer war das Kino und ein anderer die Vorträge der Volkshochschule. Besonders attraktiv waren für uns DIA-Vorträge. Da war der Raum verdunkelt.

Wir gingen hin in gemischten Kleingruppen. Ich erinnere mich mehr an Gefühle, Empfindungen als an Handgreiflichkeiten.

Besonders in Erinnerung geblieben ist mir ein Vortrag zum Thema *Moderne Kunst*. Der Vortragende kam von auswärts. Er war in G. nicht bekannt und zeigt Bilder, wie ich sie in meiner Familienumgebung, aber auch in der Schule und in Schulbüchern noch nicht gesehen hatte. Oder vielleicht doch – ohne mit ihnen Erfahrungen gemacht zu haben?

Jedenfalls – mitten im Vortrag brüllte eine Männerstimme in die Dunkelheit:

„ So ein Mist. Das können ja die Kinder. Das soll Kunst sein...?“ Das war, als der Vortragende Bilder von Klee zeigte. Warum ich das weiß und was ich mit dem Namen Klee damals verband, das kann ich heute immer noch nicht genau sagen. Für die Situation bedeutsam war aber folgendes:

Der Mann, der da in den Raum brüllte, war der bekannteste Maler unserer Stadt, Herr N. Er besaß eine schöne Villa, die ein Vorzeigeobjekt meines Architekten-Onkels war. Dieser hatte auch zwei Bilder von N. in seinen Wohnräumen hängen, die ich sehr bewunderte. Auf einem schien mir die Schilf- und Sumpfumgebung unseres Schwimmbads sehr naturnah und nachahmenswert dargestellt. Auch der Blick, den das Bild vom Flusstal hinauf zu den bewaldeten Hügeln wiedergab, traf die Perspektive, in der ich meine Heimat sehen wollte und in der ich sie später als Jugendlicher oft gemalt habe.

Natürlich amüsierten wir uns über den brüllenden Maler. Aber irgendwie beschäftigte mich doch die Frage, woher diese Wut auf die Bildchen kam. Bildchen – ich sage das jetzt so, weil die Dia - Medialität dem Gezeigten etwas Leichtes und Halbwirkliches gab. Ich hatte ja noch kein einziges Originalkunstwerk gesehen. Meine Bildbildung hatte an ganz anderer Bildlichkeit begonnen.

Natürlich habe ich zuhause von dem Ereignis berichtet und nach und nach etwas über den Maler N. erfahren. Der N. war ganz früher ein gefürchteter Zeichenlehrer-hieß es. Hatte er die Kinder auch auf die Finger geschlagen – oder vermische ich ihn jetzt mit einem anderen Lehrer? Er war auch PG – so nannte man damals die Nazi-Parteigenossen.

Was aber hatte die Malerei, die ich bewunderte, und der Wutausbruch, den ich nicht richtig verstand, mit der Parteigenossenschaft zu tun?

Der Versuch zu verstehen ist bis heute nicht abgeschlossen und noch immer in Arbeit, auch wenn ich dazwischen vieles über den Zusammenhang zwischen einer favorisierten Malweise und der Sympathie für den Nationalsozialismus gelesen und gehört habe.

Die Malerei des Malers N. bewegte sich im Rahmen einer anerkannten Wahrnehmungsnorm. Dabei sind in sein Darstellungsvermögen durchaus Anregungen aus der qualitätvollen Landschaftsmalerei bis in die Nähe von Corinth eingegangen. Die soziale Anerkennung des Malers war im Rahmen dieser Norm gesichert. Sie musste aber in Gefahr geraten, wo diese Norm fundamental in Frage gestellt und der Rahmen von Malerei ausgeweitet wurde durch die neuen Darstellungsweisen der Moderne. Diese Provokation war zu dem Zeitpunkt, als ich den Wutausbruch erlebte, schon lange Geschichte. Der Nationalsozialismus hat aber die Folgen verzögert und damit die Anerkennung des Malers N. in seiner Heimatstadt geschützt. Warum die Nationalsozialisten diese sogenannte „realistische“ Malerei geschützt und die Experimente der Moderne verfolgt haben, das ist eine lange Geschichte, die begleitet wird von kunsttheoretischer und geschichtlicher Reflexion. Berthold Hinz hat in seinem grundlegenden Buch die These vertreten, daß die NS-Malerei die Genre- bzw. Gattungsmalerei als Norm angenommen hat (vgl. S.65)...

Sie sehen und hören: ich arbeite immer noch an dem Erlebnis von damals und bin immer noch auf dem Weg, es zu meiner Erfahrung zu machen.

Und es bleiben immer noch Verstehensreste.

Besonders jene, die mit der *Anerkennung* im Bereich ästhetischer Produktion zu tun haben.

Warum kann N. die Existenz fremdartiger Darstellungsweisen nicht zulassen?
Warum weitet er den Anspruch seiner Malerei auf das ganze Feld möglicher Darstellungsweisen aus?

Warum ist sein *Anerkennungsbegehren* an das *Ausschließungsbegehren* anderer Malerei gegenüber gekoppelt?

Und die Frage entsteht: gibt es dieses Konkurrieren auch heute noch, in unserer liberalen Kulturgesellschaft?

Ich komme auf die Frage zurück, wenn es um die ästhetische Erziehung geht und das, was in ihr Normensystem eingeschlossen werden kann und was nicht.

Jetzt aber ein historischer Rückblick auf die Kunsterziehung in jener Zeit, in der ich das geschilderte Erlebnis hatte. Methodisch wichtig ist:

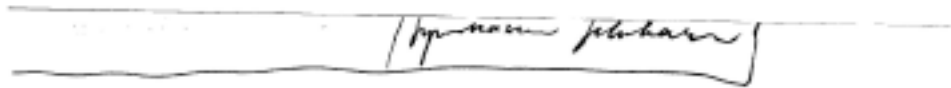
Den Rückblick kann ich nicht allein mit den Mitteln meiner Erlebnis erzählung bewerkstelligen, sondern nur mithilfe wissenschaftlicher historischer Forschung.

2. Der Kunstdiskurs und seine pädagogische Transformation – Selbstlernen, vom gegenständlichen zum abstrakten Sehen...

Interessant ist das Kleine, das Zufällige, in dem sich etwas zeigt. Das was neben dem herläuft, für das die Begriffe schon gebildet sind.

Im Jahre 1953, in der 11. Klasse, habe ich als Hausarbeit einen „Versuch“ vorgelegt, in dem ich die *„Entwicklung vom rein gegenständlichen Sehen zum abstrakten Sehen“* zu erklären versuche. (Bilder)

Heute sage ich: es war mein erster Essay, und zwar in der Form, die ich mir erst sehr spät wieder erarbeitet habe: einer Argumentation mit Bild und Begriff.



ENTWICKLUNG VOM REIN GEGENSTÄNDLICHEN SEHEN
ZUM ABSTRAKTEN SEHEN. (EIN VERSUCH).

- SKIZZE 1. Rein gegenständliches Sehen. Man versucht das formale Abbild der Natur zu geben.
- 2/3. Die Formen werden den Urformen (Cezannes) angeglichen. Perspektive wird vernachlässigt. Differenzierte Farbtöne verschwinden, Farbflächen treten an ihre Stelle. (Gauguin). Die Formenumrisse werden betont. Keine Konturen dürfen verschwimmen.
4. Das Abbild tritt immer mehr hinter einer abstrakten Formgebung zurück. Die Gegenstände rücken immer näher zusammen. Man drängt auf einen klaren, primitiven Bildaufbau, der im Einfachen das Wesentliche sieht.
5. Die Gegenstände verschmelzen zu einer kompositorischen Einheit, die schon das als Kompositionsgrundlage gebrauchte Dreieck erkennen läßt.
6. Das bisher von der Bildmasse gelöste Fenster drängt darauf, mit der schon abstrakten Verbindung der Gegenstände eine kompositorische Einheit zu erreichen,
7. die auch in 7 erlangt wird.

ENTWICKLUNG VOM REIN GEGENSTÄNDLICHEN SEHEN ZUM ABSTRAKTEN SEHEN: (EIN VERSUCH).

Skizze 1. Rein gegenständliches Sehen. Man versucht das formale Abbild der Natur zu geben.

2/3. Die Formen werden zu Urformen (Cezannes) angeglichen. Perspektive wird vernachlässigt. Differenzierte Farbtöne verschwinden, Farbflächen treten an ihre Stelle. (Gauguin). Die Formenumrisse werden betont. Keine Konturen dürfen verschwimmen.

4. Das Abbild tritt immer mehr hinter einer abstrakten Formgebung zurück. Die Gegenstände rücken immer näher zusammen. Man drängt auf einen klaren, primitiven Bildaufbau, der im Einfachen das Wesentliche sieht.

5. Die Gegenstände verschmelzen zu einer kompositorischen Einheit, die schon das als Kompositionsgrundlage gebrauchte Dreieck erkennen läßt.

6. Das bisher von der Bildmasse gelöste Fenster drängt darauf, mit der schon abstrakten Verbindung der Gegenstände eine kompositorische Einheit zu erreichen,

7. die auch in 7 erlangt wird.

ENTWICKLUNG VOM REIN GEGENSTÄNDLICHE ZUM ABSTRAKTEN SEHEN. (EIN VERSUCH).

1. Die Gegenstände sind so gezeichnet, wie sie wirklich da sind. Man hat ein Glas, eine Flasche, eine Schale, eine Tasse, eine Platte, eine Leuchte. Die Zeichnung ist eine Kopie der Wirklichkeit.

2. Die Gegenstände sind so gezeichnet, wie sie sich dem Auge zeigen. Die Perspektive ist richtig, die Proportionen sind richtig. Die Zeichnung ist eine Kopie der Wirklichkeit.

3. Die Gegenstände sind so gezeichnet, wie sie sich dem Auge zeigen. Die Perspektive ist richtig, die Proportionen sind richtig. Die Zeichnung ist eine Kopie der Wirklichkeit.

4. Die Gegenstände sind so gezeichnet, wie sie sich dem Auge zeigen. Die Perspektive ist richtig, die Proportionen sind richtig. Die Zeichnung ist eine Kopie der Wirklichkeit.

5. Die Gegenstände sind so gezeichnet, wie sie sich dem Auge zeigen. Die Perspektive ist richtig, die Proportionen sind richtig. Die Zeichnung ist eine Kopie der Wirklichkeit.

6. Die Gegenstände sind so gezeichnet, wie sie sich dem Auge zeigen. Die Perspektive ist richtig, die Proportionen sind richtig. Die Zeichnung ist eine Kopie der Wirklichkeit.

7. Die Gegenstände sind so gezeichnet, wie sie sich dem Auge zeigen. Die Perspektive ist richtig, die Proportionen sind richtig. Die Zeichnung ist eine Kopie der Wirklichkeit.

Was da vorliegt, ist keine Argumentation aus dem Reservoir dessen, was damals in der Schule gelehrt wurde – und daß dies so ist, kann jeder im Durchforschen der kunstpädagogischen Literatur nachprüfen. Es ist eine Arbeit mit selbstgefundenen Hilfsmitteln. Die Frage ist: wie sind diese in meine Hände geraten?

Die Frage betrifft das Verhältnis von schulischem und nicht-schulischem Lernen. Wie kommt jemand dazu, sich anderer Mittel zu bedienen als der, die ihm dort angeboten werden, wo Lernen dezidiert auf dem Programm steht? Eine schwierige Frage, Sie betrifft die Verbindung von Zufall und Notwendigkeit, oder wie der amerikanische Philosoph Richard Rorty sagen würde: die „zufallsblinde Prägung“ der Person, wie sie sich als Zusammenwirkung von Bildung, Sozialisation, Lernen in der Auseinandersetzung mit zugemuteten Normen abspielt. Es könnte den Inhalt einer biographischen Erzählung bilden...

Zu einer solchen Erzählung gehörten Aussagen darüber, wie ich an das visuelle und sprachliche Vokabular herankam, das ich in dem „Versuch“ benutze. Wie also kam er an Begriffe wie „reine Gegenständlichkeit“, „abstraktes Sehen“, „formales Abbild“ usw. heran? - werden Sie fragen. Natürlich durch Lektüre und die Anregungen von Erwachsenen – werden Sie vermuten. Aber – Anregungen durch Erwachsene (Familienmitglieder) gab es nicht. Und: woher hatte er die Bücher? Er hatte sie – sage ich - weder aus der Schulbibliothek, noch von zuhause. Er muß sie also irgendwie erworben haben. Geklaut? Gekauft? Geliehen? Die Fragen üben Druck auf das Gedächtnis und zwingen zu einer Engführung an Erklärungen, deren Ziel eine Art erpresste biographische Wahrheit sein wird.

Ist das die Logik von Bildungsprozessen oder nur die von Erzählungen?

Ich erinnere mich: Es gab da ein Buch mit dem Titel: „Vom Sinnbild zum Abbild“... Ich weiß aber auch, daß ich den Buchmarkt beobachtete (wie soll das gegangen sein?) und irgendwann wahrnahm, daß bei Rowohlt eine neue Buchreihe „Rowohlts Klassiker“ eröffnet wurde, und einer der frühesten Titel war: *Paul Cézanne: Über die Kunst – Gespräche mit Gasquet und Briefe- flexible Taschenbücher in Leinen kaschiert DM 1,90*. So ein Buch konnte ich mir (einmal im Monat) leisten...

Aus diesem Mix und mehr bestand mein Versuch, ein Vokabular zu entwickeln, mit dem ich beschreiben konnte, was mich beschäftigte: die Beziehung zwischen Alltagsgegenständen und modernen Bildern, nein: zwischen gemeinschaftsorientiertem und abweichendem Sehen – oder wie soll ich beschreiben, daß ich mich mit den Medium des Sehens (und Malens) aus der kleinbürgerlichen Lebenswelt meiner Familie und Stadt herauswinden wollte (so das Vokabular von später). Inzwischen sehe ich das versöhnlicher und meine, daß es eher darum ging, in n e r h a l b dieser privaten und öffentlichen Möglichkeiten Unterscheidung auszubilden, an die meine Kontrollumgebung nicht herankam. Also kulturelle Distinktionsgewinne zu machen. Biographisch interessant und persönlich bedeutsam sind die Medien, die man in solchen Prozessen wählt. Ich wählte als Medium Begriffe und ästhetische Prozesse. Also auch die in meiner Umgebung eher unwahrscheinliche Form der Theorie... Sie erlaubte mir den Kontakt mit dem Anderen, dem Fremden. Erklärt werden müssen also Prozesse der Repräsentation und der Transformation des Bekannten ins Fremde, wie sie sich in meinem Versuch abspielen. Aber diese Selbsterklärungen bleiben um so fragwürdiger, je schneller, kürzer und um Selbstdistanz bemüht sie sind. Ich mute Sie Ihnen auch nur deshalb zu, weil das Material, in dem ich mich um Unterscheidung und Bildung bemühte, in den Stoff mündet, um den es hier historisch geht.

Interessant ist der *Inhalt meiner Kunsttheorie*. Er läßt sich leicht historisieren. Es geht darum, Transformation von Alltags- in Kunstwahrnehmung bzw. Naturbildlichkeit in Kunstbildlichkeit als Metamorphose-Kontinuum zu denken und visuell darzustellen, nicht als Bruch und Collage.

Was ich damals offenbar nicht denken konnte war, daß neue Formen ohne Bezug auf eingeübte Anschauungsformen der Gegenstandswahrnehmung gebildet werden

könnten. Damit stand ich nicht allein. Ich habe einen Bild -Band in meiner Bibliothek, in dem für jede Art Moderne Kunst ein Vorbild in einer verborgenen Naturform gefunden wird: Aluminiumstruktur für Georg Braque ;Zinkoxydkristalle für Max Bill; Emulsion von Wollfasern für Paul Klee; Gliazellen aus dem menschlichen Großhirn für WOLS; Nasenmuschel eines Hundes für Kandinsky. Allerdings hier nicht als bewusstes Vorbild für abstrakte Formen wie in meinem Versuch die Flaschen, Tische und Vasen ein verborgenes Dreieck enthalten sollen, sondern als eine Art objektiv unbewusste Parallelität zwischen den Natur- und Kunstverhältnissen.

Das Ergebnis meiner Transformation, das als sauberer Paradigmenwechsel vom Konkreten zum Abstrakten auftritt, ist aber – wie Sie gesehen haben dürften – überhaupt nicht sauber, sondern libidinös schmutzig. Sie werden es schon erkannt haben: der als radikale Abstraktion interpretierte Vorgang führt in die zeittypische biomorphe Physiognomik der Nierentischästhetik...

Was heißt das alles nun für den Erinnerungsprozeß?

Er ist authentisch nicht als Prozeß der Repräsentation darstellbar, sondern nur als Weiterarbeit mit veränderten Werkzeugen. Einiges läßt sich empirisch-historisch *belegen*, anderes nur durch den Gebrauch anderer Mittel in neuem Licht *zeigen*. *Belegen, zeigen, erproben*. *Zeigen* ließe sich die Besonderheit der auf dem Weg zur abstrakten Allgemeinheit generierten Formen. *Diskutieren* ließe sich deren libidinöser Gehalt usw. *Belegen* ließe sich, daß ich die Mittel nicht im Rahmen des Schulunterrichts erwerben konnte. Sachlich-historisch kann man im Blick auf die Geschichte der Kunstpädagogik sagen, daß der Rahmen für eine freundliche Übernahme der Abstrakten Kunst in die Schule gerade ausgearbeitet wird. All das ergibt kein Ganzes und kein Kontinuum eines Bildungsprozesses. Er muß als lückenhafter Prozeß offen gehalten werden und hat nur dann eine Chance Moment eines produktiven Erinnerungsprozesses zu bleiben.

Was in der kulturellen Öffentlichkeit, besonders durch Zeitschriften, öffentliche Veranstaltungen, journalistische Kontroversen, Ausstellungen (1955 die erste DOKUMENTA) als Kampf um die moderne Kunst ausgefochten wird, dringt mit der üblichen Zeitverzögerung ins pädagogische Feld ein und wird dort transformiert, methodische durchgearbeitet und systematisiert. Schwertfeger, Pfennig und Otto sind die wichtigsten Protagonisten.

Interessant sind nun die *kulturellen Transformationsprozesse*

Ich will damit sagen: die Geschichte der Kunstpädagogik allein und für sich ist kulturell nicht von großem Interesse. Wohl aber sind es die Bruchstellen und Kontaktzonen, wo ein kulturelles Motiv in ein pädagogisches verwandelt wird. Und das kulturelle Motiv, um dessen pädagogische Transformation es in den 50er Jahren ging, war – immer noch! - die **Anerkennung der Moderne**.

Man muß sich vergegenwärtigen: damals war die MODERNE schon uralte. In dem Kampf um die Moderne kombinieren sich dementsprechend ganz unterschiedliche Motive, die auf eine gar nicht einfache Weise in die politischen Geschichte und die Auseinandersetzungen verwoben sind, die unter dem Stichwort „Kalter Krieg“ geführt wurden. Insofern war die Forderung nach Anerkennung der Moderne politisch nicht neutral, sondern *westlich*, und die Moderne trat mit dem Anspruch auf, die Kultur der Demokratie zu sein. (Es gibt sogar Theorien, die behaupten, daß über Kulturzeitschriften der amerikanischen Militärregierung – wie DER MONAT - der CIA

an der Durchsetzung der abstrakten Kunst maßgeblich beteiligt war – so Jutta Held). Denn im Kampf um die Moderne ging es im besonderen um die Anerkennung der Abstrakten Kunst als der aktuellen künstlerischen *Weltsprache*.

Um diesen Begriff herum wurden Definitionskämpfe geführt und sammelten sich die Argumente für und wider. Aber natürlich geht quer durch die öffentliche Auseinandersetzung immer auch gleichzeitig der Zug trivialer, geifernder Ablehnung des Fremden, wie der Landschaftsnazi sie gezeigt hat.

All das studiert man am besten in den *Kulturzeitschriften der Nachkriegszeit*.

Sie mussten die fehlenden Bücher ersetzen und waren in der Anfangszeit angewiesen auf materielle und politische Unterstützen der Besatzungsmächte. Die Geschichte der Nachkriegsöffentlichkeit, in der sich auch der Kampf um die Moderne Kunst abspielt, ist geprägt von diesen kleinen Medien (vgl. *Katalog Marbach 1973* „*Als der Krieg zuende war...*“). In und an ihnen läßt sich nachvollziehen, daß und wie die Durchsetzung der Moderne mit Engagement und gezieltem Interesse, anfangs aber gerade nicht, wie man vielleicht denken könnte, gegen die Vielfalt künstlerischer und Kritischer Motive aus der Vorkriegszeit praktiziert wurde, sondern die abstrakte Moderne durchaus mit der sozialkritischen Moderne (z.B. von Otto Dix) – um diesen vorläufigen Begriff einmal zu gebrauchen – zusammen propagiert werden konnte und erst mit der Bildung der zwei Deutschen Staaten auch kulturelle Traditionen alternativ gegeneinander gesetzt wurden. Das ganze ist ein dicht verwobener umständlicher Prozeß, den man aber für unsere Zwecke vereinfachen könnte, wenn man sich die beiden Zeitschriften „*Das Kunstwerk*“ (Woldemar Klein Verlag Baden-Baden) und „*Bildender Kunst*“ (Berlin West-Ost, dann Ost) vornähme.

Noch besser aber spiegelt sich die öffentliche Kontroverse um die Moderne Kunst in einem aufregenden Dokument: der **Dokumentation des 1. Darmstädter Gesprächs von 1950**. Dort treffen sie aufeinander: die anerkannten Protagonisten des Für und Wider: Ich nenne nur einige, von denen ich annehme, daß sie auch heute noch bekannt sind: Johannes Itten, G.F. Hartlaub, Hans Sedlmayr, Theodor W. Adorno, Willi Baumeister, Alexander Mitscherlich...

Die Dokumentation ist performativ orientiert. Festgehalten sind die gesprochenen Texte, aber auch das Trampeln und Johlen der Zuhörer, die Zurufe und Ausdruckswerte der Beiträge. Es war einiges los, damals, vom 15. bis 17. Juli 1950 in den Räumen des Ausstellungsgebäudes auf der Darmstädter Mathildenhöhe, als es um die Moderne Kunst ging. Hermann Ehmer – Jg. 1930 -war im Publikum, staunte die Größen an und verstand nichts – wie er in seinem Hamburger Vortrag aus dem letzten Jahr eingestand.

Ich aber war damals 14 Jahre, lebte in einer Kleinstadt und bekam nichts davon mit. Jedenfalls erinnere ich mich nicht. Aber drei Jahre später versuche ich mich in dem vorgestellten Versuch an Motiven, die auch in der öffentlichen Auseinandersetzung eine Rolle spielten...

Damals, in Darmstadt, hat Johannes Itten, jedem Kunsterzieher bekannt als Autor einer berühmten Farblehre und Bauhaus-Lehrer, die Aufgabe übernommen, in einem Lichtbilder-Vortrag anhand einzelner moderner Kunstwerke, die „Möglichkeiten der Moderne“ – so der Titel seines Vortrags das Material vorzustellen, um dessen Sinn dann gestritten wurde. Ich werde einen kurzen Kommentartext zu einer „Improvisation“ von Kandinsky (Tableau clair 1913) vorlesen, der die zentralen Sprachfiguren der Vermittlung enthält.

*„Kandinsky ist der Schöpfer der abstrakten oder konkreten Kunst und Kunstbewegung. Das hier wiedergegebene Bild – eine Improvisation – zeigt einen Formen- und Farbenklang, wie er sich in dem Maler, aus momentaner, innerer Erregung nach außen projiziert, ergibt; ein reiner Form- und Farbklang ohne Hinweise auf Naturgegenstände. Form und Farbe sind befreit von ihren objektbezogenen Deutungen. Aus den Kräften der Farben und Formen und deren spannungsvollen Beziehungen auf der Bildebene gewinnt das Bild seinen lebendigen Ausdruck. Das Fehlen von sinnlich ausdeutbaren Naturformen macht es dem Laien, der in einem Bilde immer zuerst oder nur nach dem dargestellten Gegenstande sucht, schwer, in eine irgendwie wohlwollende oder gar verstehende Beziehung zu solchen Werken zu kommen. Eingehende Bemühungen um das Verständnis von Form und Farbe können aber jedem ernsthaft Suchenden die Tore aufmachen und ihm eine Welt geistiger Wesenheiten zeigen, die so verschiedenartig ist wie irgend ein Geschehen in der grobsinnlichen Natur.
 „L´esprit poétique! La poésie!
 Chaque peinture vraie est poésie. » (S.44)*

Es ist eine *Textsorte*, die so gut wie unverändert in die pädagogische Zone übernommen werden konnte. Es handelt sich um eine Sprache, in der Sachverhalte wie Deutungen und Deutungen wie unzweifelhafte Sachverhalte vorgeführt werden. Für uns heute käme es darauf an, die Historizität der kommentierenden Sprache aufzudecken. Warum? Um die Selbstverständlichkeiten überprüfen zu können, denen wir auch heute noch geneigt sind, unser Ohr zu leihen, und um – durch die Dekonstruktion, den Abbau von Normen hindurch – Sprachen, vielleicht in einer überraschenden Kombination, zu erproben, in denen zu einem solchen Bild selbstbewußt und aktuell gesprochen werden könnte.

In dem Text lassen sich folgende Zuschreibungen unterscheiden (die *verdeckte Kunsttheorie des Autors*):

1. die historisch-stilistische Einordnung des Künstlers (Schöpfer der abstrakten oder konkreten Kunst)
2. Die Übernahme von Selbstdeutungskategorien des Künstlers (Improvisation, reine Formen- und Farbklänge); Authentizitätstext
3. Versteckte Thesen über künstlerische Produktion (Abfuhr von innerer Erregung, Kunst als Bewegung von innen nach außen)
4. anthropologische Aussagen über den Sinn von Kunst: (Befreiung aus verschiedene Arten von Bindung: an die Naturgegenstände.. Und als universelle Großziele: Teilhabe an der Welt geistiger Wesenheiten.)
5. Dazu kommt – gleichsam als Basis auch für pädagogisches Handeln – der sorgende Hinweis auf Schwierigkeiten des Verständnisses, mithin auf die Notwendigkeit unterstützten Lernens (bei kulturellem Goodwill).
6. Im Ganzen vermittelt der Text sich als gesicherte Möglichkeit eines adäquaten Metatextes.

Zusammen mit diesen Erklärungsfiguren wird in den Ende-50er Jahren die Moderne Kunst in das Schulcurriculum eingeführt, und man muß sich klarmachen, daß die Einführung neuer Gegenstände immer begleitet wird von der Einführung neuer Begriffe. Es gibt keine Gegenstände, die frei, sauber, unabhängig von Theorie wären, und so wurde die alte Moderne unter den Stichworten „Bildende Kunst und

Schule“ (Kurt Schwertfeger 1954), „Erziehung zum Bildnerischen Denken“ (Reinhard Pfennig 1959) oder „Kunst als Prozeß im Unterricht“ (Gunter Otto .1964) für schulische Zwecke transformiert.

Was erwarten Sie jetzt?

Wie soll ich die Transformationsprozesse darstellen?

Soll ich erläutern, welche Hindernisse überwunden werden? An welche Figuren der Zustimmung sich die Konzeptpädagogen orientieren konnten und wie das ganze bildungspolitisch sich abspielte?

Ich reduziere meinen Kommentar auf ein paar Aspekte der Gedankenarbeit.

Ich formuliere jetzt ein paar Sätze und fordere Sie auf, deren Geltung für Sie ganz schnell, als ob sie sich in einem Gespräch entscheiden müssten, zu überprüfen.

Zum Beispiel die Geltung folgender Sätze:

1. Moderne Kunst ist eine universelle Sprache. Sie wird überall verstanden.
2. Moderne Kunst ist weltanschaulich neutral.
3. Moderne Kunst wird dem Wandel der Wissenschaften gerecht, die immer mehr Strukturen statt einzelne Gegenstände, Ereignisse, Lebewesen zum Thema machen.
4. Kunst selbst ist nicht lehrbar, aber die Wege zu ihr (die bildnerischen Mittel, ihr Gebrauch, und eine zugehörige Metasprache) sind es.

Dagegen gesetzt wurden von den Gegnern der Modernen Kunst folgende Argumente gebraucht:

1. Abstrakte Kunst ist unmenschlich. Sie repräsentiert einen „Verlust der Mitte“(Hans Sedlmayr).
2. Abstrakte Kunst zerreißt den Zusammenhang zwischen Kunst und Lebenswelten. Sie entzieht der Kunst die Basis der Alltagswahrnehmung.
3. Abstrakte Kunst setzt zuviel Bildung voraus.

Über diese Diskursfiguren könnten wir jetzt sprechen.

Wir könnten aber auch zum Gespräch machen, was an dem geschichtlichen Prozeß heute noch aktualisierbar wäre.

Oder wie Sie oder ich zu ihm stehen.

Dazu könnten wir in die Bücher hineingucken und uns die Schülerarbeiten betrachten.

Dazu haben wir hier und heute keine Zeit.

Ich sage deshalb nur folgenden:

Wenn ich heute in das maßgebliche Buch aus dieser Zeit – *Reinhard Pfennigs „Gegenwart der Bildenden Kunst – Erziehung zum Bildnerischen Denken“* (1. Auflage 1959; 2. Auflage 1964; dritte Auflage 1967 und vierte Auflage 1974) hineinsehe, dann bin ich beeindruckt von den Schülerarbeiten. Es kommt das ganze Repertoire der gegenstandslosen Moderne vor –in der Nachfolge von Klees Bildnerischem Denken bis zum Informell. Was fehlt sind surrealistische und realistische Strategien, und es gibt keine Bezüge auf Massenmedien, auf Politisches und Trivialästhetisches.

Aber sicher wollen sie nicht wissen, wie ich heute zu den Schülerarbeiten parallel zur Modernen Kunst stehe, sondern Sie werden mich fragen, warum wir von der *Visuellen Kommunikation* dieses ganze Konzept *Kunstunterricht*, das doch die wichtige Aufgabe erfüllt hat, die Moderne unterrichtsfähig zu machen, abgelehnt und mit harten rhetorischen Waffen bekämpft haben.

Die Antwort ist ganz einfach.

Wir haben dieses ganze Konzept *Kunstunterricht* abgelehnt und bekämpft, weil die Sprache der abstrakten Moderne universell ist und wir haben uns von ihr zurückgezogen, weil dieser Universalismus keinen Reflex widersprüchlicher Macht- und Gesellschaftsverhältnisse (wir sagten damals Klassenverhältnisse) zeigte, und wir haben den Kunstunterricht, der darauf aufbaute, bekämpft, weil nichts von dem visuellen Material, das uns umgab, in die bildnerischen Prozesse einging.

So haben wir unter Hinweisen auf diese Mängel die bildnerische Fülle abgelehnt.

Was ich damit persönlich bekämpft habe, war ein Element meines eigenen Selbst.

Hatte ich mir doch – wenn Sie so wollen, in einer ersten Stufe, wie mein „Versuch“ zeigt, ästhetische Transformationsregeln, wie sie später von Pfennig pädagogisch popularisiert wurden, selbstständig und an dem Kunstunterricht vorbei angeeignet. Die zweite Stufe aber, die künstlerisch-praktische Hinwendung hin zu einer *Ästhetik des Zufalls*, dem Informell, habe ich im Politisierungsprozess der Visuellen Kommunikation abgebrochen, und sie ist erst sehr viel später biographisch wieder aktiviert worden. Die gesellschaftspolitisch engagierte Öffnung war verbunden mit der Eingrenzung des Begehrens und dem Vertrauen auf die Existenz einer „besseren“ Theorie.

3. Visuelle Kommunikation gegen Kunst – Kampf gegen einen Großbegriff

Es könnte sein, daß Sie jetzt eine weitere Erzählung erwarten.

Visuelle Kommunikation, da war er doch maßgeblich beteiligt. Wie war das damals? Wie hat sich das erlebt?

Aber – ich muß die Erwartung enttäuschen. Es gibt nichts zu erzählen. Was unter dem Stichwort Visuelle Kommunikation historisch notiert wird, hat keinen Erlebnischarakter, den zu erzählen sich lohnte. Es gibt da kaum Ereignisse, die jenes Minimum an Konkretheit und Geheimnis enthielten, das Voraussetzung für eine Erzählung ist.

Ich erinnere mich vielmehr an die Konstruktion von Gedanken und Begriffen. Durch Szenen der Diskussion hindurch kommen sofort die Texte und ihre Entstehung zur Erscheinung. Der szenisch-kommunikative Rest ist irrelevant, auch wenn er durchaus vergnüglich gewesen ist.

Gegenstand meiner Erinnerung an VK ist der Kampf um Begriffe, ihre Erprobung in Szenen und Sachverhalten, die einfach da waren wie Tagungen, Schule, Kunstpädagogik, Lernen, Schüler. *Mithin bilden Begriffskämpfe den Inhalt meiner Erfahrung, z.B. die Aneignung und Durchsetzung von (neuen) Großbegriffen im pädagogischen Diskurs.*

Wenn ich Sie frage, unter welchem **Großbegriff** Sie, wenn überhaupt, heute versuchen, die vielen Phänomene Ihres Lebens zusammenzusehen, dann bin ich unsicher, ob Sie verstehen, was ich damit für ein merkwürdiges Begehren anspreche.

Ist nicht alles Patchwork? Haben nicht die großen Begriffe und Theorien und Geschichtserzählungen, die Utopien und Entwürfe für ein großes Ganzes sich als unbrauchbar, unzumutbar oder sogar unmenschlich erwiesen? Wozu sollen Universaltheorien gut sein?

Und vielleicht sagen Sie: für mein persönliches Leben brauche ich höchstens praktische Rahmensetzungen, damit es mir nicht auseinanderläuft.

Rahmensetzungen – was könnte das sein?

Ganz sicher keine Groß-Begriffe. Vielleicht Orte, Kreise, Felder, Phänomene...
ABER vielleicht könnten Sie trotzdem den folgenden Satz sagen:

*„Am meisten interessiert mich **die Kunst.**“*

Und meinen damit: im Feld der durch dieses Stichwort bezeichneten Phänomene möchte ich mich bewegen. Es ist so etwas wie der Rahmen für die Lebenswelt, wie ich sie mir wünsche. Das kann dann heißen: ich male gern, gehe gern in Ausstellungen, blättere gern in Kunstzeitschriften und lese Artikel am liebsten, die etwas mit Kunst zu tun haben. Kunst ist so etwas wie meine Lieblingspraxis. Und sie ist valorisiert (wertvoll gemacht). Und wenn Sie Vergnügen an komplizierten Gedanken haben, dann sagen Sie vielleicht: **die Ästhetik, die Kunsttheorie** – das reizt meinen Verstand, gerade auch deshalb, weil ich von hier aus in andere Phänomene des Lebens hineindenken kann..

Andererseits: um an der Kunst Vergnügen zu haben, brauche ich nicht unbedingt einen elaborierten Kunstbegriff. Mir genügen die Anmutungen des Feldes. Und weil das so ist, habe ich mich im **Studiengang Kunstpädagogik eingeschrieben...**

Auf meine Frage könnten Sie aber auch ganz anders antworten und zum Beispiel sagen:

Am liebsten lebe ich **mit Kindern** zusammen.

Ich möchte ihnen die Welt zeigen und mit ihnen malen und basteln und Experimente mit der Wahrnehmung – auch von Kunst – machen.

Sie haben es bemerkt: in einer der vielen Begriffe, die unser Fach bezeichnen, stecken zwei Großbegriffe **Kunst und Kind**, von denen jeder einen Teilbereich, ein Feld von Handlungen und Beziehungen abdeckt.

Aber: zusammengefügt decken sie keine erkennbare Lebenswelt ab!

Kunst und Kind sind weder auf eine natürliche Weise, noch kulturell oder sozial miteinander verbunden. Vielmehr durch Lücken, Mängel, Ausgrenzungen voneinander getrennt, und die Geschichte unseres Fachs besteht zu einem großen Teil darin, zwischen Kunst und Kind Verbindungen herzustellen und diese zu begründen. Kind und Kunst – das war die alte Formulierung. Medien und Schüler oder Jugendliche – das war die neue, und wir sagten damals: nicht auf Kunst, aber auf die Massenmedien sind die Schüler in ihrer Lebenswelt bezogen, also müssen wir dieses Verhältnis zum Thema machen...

Zu diesem Zweck mobilisierten wir Ende der 60er Jahre den **Über- und Großbegriff Gesellschaft**.

Was bedeutete die Dominanz (Vorherrschaft) dieses Großbegriffes für das Agieren in den Bereichen von Kunstpädagogik?

Zuerst einmal: die Nicht-Anerkennung der Eigenständigkeit dieses Arbeits- und Berufsfeldes.

Kunstpädagogik war kein autonomer und ernstzunehmender Bereich.

Es gab sie eigentlich nicht. Sie war nicht theoriefähig.

Und das, was als *Visuelle Kommunikation* heute zur Geschichte der Kunstpädagogik oder der Ästhetischen Erziehung gerechnet wird, war nichts anderes als der Diskurs, der zuallererst diese Unselbständigkeit und *Nebensächlichkeit* des Feldes durch dauernden Bezug auf die veraltete Realität und die Möglichkeit eines neuen Schulfachs nachwies. Eine paradoxe Situation.

In den „*Sieben Arbeitsthesen zur Konzeption eines neuen Schulfaches – Kunstunterricht und Visuelle Kommunikation*“ von Heino R. Möller heißt es in der zweiten These:

„Bildende Kunst ist seit langem, aber erst recht heute, nicht mehr denn ein Teilbereich optischer Kultur; andere Bereiche optischer Kultur (Fotografie, Film, Fernsehen) haben ihn schon rein quantitativ weit überflügelt.“ (Ehmer S. 363)

Wer könnte den Satz bestreiten.

Was wahrscheinlich heute kaum verständlich sein dürfte, ist die Tatsache, daß er gesagt werden musste und ein ganzes Arbeitsfeld durcheinander brachte.

Es war nun aber gerade diese kritische Haltung einem Berufsfeld gegenüber, mit der wir im Zentrum des Zeitgeistes agierten, und ich scheue mich nicht zu behaupten, daß es in der Geschichte des zur Rede stehenden Fachs keinen Augenblick gegeben hat, in dem die spezielle Fach-Diskussion stärker in den avancierten theoretischen Diskurs integriert war. Deshalb und nur deshalb bekamen wir für unsere Gedanken damals auch Platz in den Medien und Verlagen. (VK von Hermann K. Ehmer 8 Auflagen, ca. 20 000 Exemplare; spanische Übersetzung; Hartwig „Sehen lernen“ 2 Auflagen ca. 8000 Exemplare) Für kurze Zeit. Während – wie ich

gezeigt habe - die pädagogische Legitimation der Moderne in den 50er Jahren zeitversetzt und mit der typischen pädagogischen Nachträglichkeit stattfand, waren wir mit der Forderung, die Medien zu zentralen Unterrichtsgegenständen zu machen, damals auf der Höhe der Zeit und agierten vernetzt in einem vorberuflichen, vorprofessionellen, allgemeinen Diskurs. Das hatte zur Folge oder Bedingung, daß die Transformation der Motive, die in Thesenform und mit polemisch-politischem Verve vorgetragen wurden, gar nicht oder von anderen oder schwerfällig und über Brüche ins pädagogische Handlungsfeld transformiert wurden.

Was aber waren die zentralen Motive des Zeitgeistes?

Zweifellos: die **Kritik der Massenmedien**, aber diese stand wieder im Kontext der **Kritik an der Warengesellschaft** überhaupt, und diese wieder konstituierte sich als Moment eines **großen ideologiekritischen gesellschaftspolitischen Prozesses**, in dem es um die theoretische Aufdeckung des von Adorno so genannten „universellen Verblendungszusammenhangs“ und um seine praktische Beseitigung ging. Alle Phänomene sollten mithilfe neuer Wissenschaften durchgearbeitet werden. Hauptsächlich mit den Werkzeugen der Soziologie, Psychoanalyse und Kommunikationstheorie.

Dabei gab es im Weichbild unseres Fachbezugs unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte. Die Frankfurter und Berliner VK war marxistisch-theoretisch-kritisch. Die Theorie der Münchner KEKS-Gruppe war nach der Handlungsseite mehr performativ orientiert und in den Wissenschaftsbezügen synchretistischer. Kunst-Erziehung-Kybernetik-Soziologie – für diese Elemente stand die Kürzel KEKS....

Am schärfsten traf die Kritik in dem ganzen Vorgang DIE KUNST.

Die **Kritik der Warenästhetik (Wolfgang Fritz Haug)** ließ an der Schönheit der Gebrauchsgegenstände nur den Tauschwert erscheinen, und die **Ideologiekritik** zog die Kunstwerke und den Kunstbegriff mit in den Sog eines allseitigen und umfassenden Entlarvungsprozesses.

Ich sehe es heute ganz deutlich: wir waren als Pädagogen Politiker, und versuchten gegen die aufgedeckte Fremdbestimmtheit durch ALLES eine Art selbstkontrolliertes bzw. selbstbestimmbares Handeln zu setzen.

Was wir gegen die Kunst hatten, war, daß in ihr ein Mangel an geplanten Wirkungen konstitutiv bedeutsam ist. Wir aber wollten berechenbare Wirkungen, Widerstand, der von unseren Entscheidungen abhing.

Im Weltbild der Visuellen Kommunikation war der Manipulationsverdacht universell. Die Subjekte standen den Medien, der Alltagsästhetik, den Eltern, den Lehrern, den Behörden gegenüber mit dem Rücken zur Wand. Ausgezehrt bis zur leeren Passivität. Auch der Kunst – oder den Kunstwerken gegenüber.

Unser zentrales Arbeitsmittel war der Begriff. In der **Sprache** fanden die großen Anstrengungen des Verstehens statt, und wo mit **Bildern** gearbeitet wurde, da sollten sie auf begriffliches Verstehen, auf einen ablesbaren und antizipierbaren Sinn hin angelegt sein. Der Spielraum, im genauen Sinn dieses Wortes, der Raum zum Spielen, war von den Anforderungen des Begriff und seiner Rationalität her sehr eingeschränkt. (vgl. dazu meinen Artikel in dem von Dieter Lenzen herausgegebenen Sammelband *„Kunst und Pädagogik“: „Aktion und Texte; Ästhetik als Kommunikation“.*)

Und dennoch drückt sich in vielen Verlautbarungen aus dieser Zeit auch ein Ungenügen an der Strenge aus, mit der wir den Begriff beanspruchten und das Denken der Schüler überbeanspruchten durch die Forderung nach permanenter Reflexion und Selbstreflexion. In der Visuelle Kommunikation war ein Konzept des Lernens integriert, das den Schülern einerseits gedankliche Arbeit abforderte; andererseits aber wurden gegen den Überwältigungsdruck der Massenmedien **Szenarien der Selbstbestimmung** und des Experimentierens propagierte. **Gegen die didaktische Planungsrationalität**, wie sie der Kunstunterricht und dann besonders Gunter Otto und Wolfgang Schulz zum Machtinstrument der Studienseminare machten, habe ich damals immer wieder argumentiert. Und ich denke heute: in diesem Widerstand wird im Kontext von VK als pädagogisches Motiv ein Moment belebt, das für den Eigensinn ästhetischer Handlungen konstitutiv ist, wenn auch weniger gerade für die Kunst, die damals entstand.

Denn es gab natürlich **damals auch Kunst**.

Neue, andere Kunst.

Der kritische Diskurs über Kunst und Gesellschaft wurde begleitet von Experimenten, die sich nicht so leicht weder dem Feld der bloß politischen Aktion noch dem der politischen Kommunikation oder der anerkannten Kunstpraxis zuordnen ließen. Staecks Plakate waren mehr als Plakate; Vostells Happenings waren anders als die studentischen Demonstrationen. Seine Experimentalfilme waren visuell-anarchisch und politisch zugleich. Neuenhausens Plastiken und Lithos waren nicht einfach politische Agitation. Die Parodien auf die BILDzeitung (von Bayrle und Brock) waren Popart und Anlaß für Strafverfahren.

Das Feld zwischen Kunst und Politik verfranzte – wie die Grenzen zwischen den Künsten (Adorno hat darüber in einem Akademie-Vortrag in Berlin gesprochen.) Diese kulturellen Praktiken waren in das Konzept VK integriert – nicht sauber unter einem gesicherten Kunstbegriff, sondern unter Begriffsexperimenten wie „Ästhetik als Kommunikation“ oder dem „erweiterten Kunstbegriff“. Allerdings war Beuys da nicht so leicht unterzubringen wie Vostell.

Im Konzept VK war der Kunstbegriff ein Anathema, aber auch eine Art Auftrag. Und ich denke, in dieser Form wirken die Impulse der damaligen Diskussion weiter. Heute ist die Einbeziehung der Medien – auch von Medien, die es damals noch nicht gab – in die Kunst selbstverständlich; und gerade jetzt wird der bei VK theoretische Bezug auf die Lebenssituation der Adressaten wieder mit neuer Energie praktisch eingefordert. Site-specific-art, Kontextkunst und die Arbeitsweise z.B. von Thomas Hirschhorn führen ins gemischte soziale Feld kunstferner Bevölkerungsteile. Und in diesem Vorgang konfrontiert sich Thomas Hirschhorn mit deren Lebenswelt und die Leute mit seinen Phantasmen. Den Mut dazu haben die kritischen Ordnungskräfte der Visuellen Kommunikation, zu denen ich auch mich zähle, vor Jahrzehnten (!) nicht aufgebracht. Wohl aber den Mut zu klaren Urteilen auf der Basis durchsichtiger Kriterien.

Mit einem Beispiel dafür will ich schließen.

Wahrscheinlich kennen Sie oder einige von Ihnen die Fotoserien der Bechers. **Bernhard und Hilla Becher** sind vielleicht die heute berühmtesten und durch viele Preise hoch anerkannten deutschen Fotografen. Und zwar sowohl durch ihre Arbeiten wie durch ihre Rolle als Lehrer einer ganzen Schule der Fotografie:

Unter der Überschrift: „*Zur Ideologiekritik von Sehen-Lernen – anonyme Skulpturen von Hilla und Bernhard Becher – eine Art Industriefotografie*“ habe ich 1970 einen

Artikel veröffentlicht, in dem die Ästhetik ihrer Fotografien hart kritisiert wird. Ich werfe ihnen vor, daß sie – so wie sie das wollen und immer wieder erklären – die Industriebauten – besonders Wassertürme im Ruhrgebiet – als anonyme Skulpturen fotografieren:

„Die Bechers wissen, was sie tun: sie beschreiben – auch in ihren Texten – einen Vorgang der Kunstproduktion durch ‚Objektivierung‘ und machen sich über den gesellschaftlichen Standort ihrer Ästhetik wenig Gedanken. Für unseren Zusammenhang stellt sich die Frage, in welche Beziehung zu Industriebauten diese Bilder den Betrachter versetzen und was er aus ihnen lernen könnte, wenn er den Vorschlag der Bechers als Vorschlag zum ‚richtigen‘ SEHEN dieser Objekte auffasst...“

Mit diesem Urteil sehe ich mich heute einem Urteil der Geschichte unterlegen, das die Bechers erfolgreich und berühmt gemacht hat. Die ästhetische Abstraktion vom industriekapitalistischen Kontext hat ihnen nicht geschadet, und ganz sicher stehen einige der von ihnen fotografierten Kühltürme nur deshalb noch, weil sie durch ihre Fotografie auf ihre Schönheit aufmerksam gemacht haben.

War meine Kritik von damals deshalb falsch? Hat der Erfolg als Kunst meine Kritik an dem Blick, den sie empfehlen, überflüssig gemacht?

Darüber würde ich gerne mit Ihnen reden.

Aber auch darüber, ob es für Sie attraktiv ist, sich mit ihren Urteilen und Handlungen über den Bereich Schule hinaus im Feld der allgemeinen Geschichte zu bewegen, auch auf die Gefahr hin, daß sie dabei im kulturellen Aktionszusammenhang diese oder jene Niederlage erleiden.

4.Literatur

Bernhard Schulz (Hg.): *Katalog GRAUZONEN – FARBWELTEN* Kunst und Zeitbilder 1945-1955 Katalog Ausstellung Berlin (NGBK/MEDUSA) 1983

Darmstädter Gespräch: Das Menschenbild in unserer Zeit (Hgg. Von Hans Gerhard Evers) Darmstadt o.J. (1950)

Reinhard Pfennig: Gegenwart der bildenden Kunst – Erziehung zum bildnerischen Denken (1. Auflage 1959; 5.Auflage 1974) Oldenburg

Eckhart Gillen / Diether Schmidt (Hg.): *ZONE 5 – Kunst in der Viersektorenstadt 1945-1951* Berlin 1989

Matthias Flügge / Jiri Svestka (Hg.): *Der Riß im Raum – Positionen der Kunst seit 1945 in Deutschland, Polen, der Slowakei und Tschechien* Berlin (Verlag der Kunst) 1994

Hermann K. Ehmer (Hg.): *Visuell Kommunikation - Beiträge zur Kritik der Bewusstseinsindustrie* Köln (DUMONT) 1971 (5. Auflage 1974)

„Als der Krieg zu Ende war...“ Literarisch-politische Publizistik 1945-1950 Deutsches Literaturarchiv im Schiller Nationalmuseum Marbach a.N. Ausstellungskatalog 1973

Kunst in Deutschland 1898 – 1973 Katalog zur Ausstellung Hamburg und München 1973/4 von Werner Hofmann u.a. organisiert und von Mobil Oil A.G. (zum Firmenjubiläum) finanziert.

Georg Schmidt / Robert Schenk / Adolf Portmann: *Kunst und Naturform...* Basilius Presse Basel 1960

Berthold Hinz: Die Malerei im deutschen Faschismus München 1974

Helmut Hartwig: Naziästhetik ist nicht nur eine Sache faschistischer Inhalte...Wirklichkeit im Nazicode und Nazisymbole in der heutigen Wirklichkeit, in: *Kunst Hochschule Faschismus* / Rainer E. Klemke (Hg.) Hochschule der Künste Berlin 1984

Helmut Hartwig: Aktion und Texte – 68 – Ästhetik als Kommunikation, in: Dieter Lenzen (Hg.): *Kunst und Pädagogik* Darmstadt 19