

Hamburg University Press

Hermann K. Ehmer

Zwischen Kunst und  
Unterricht – Spots einer  
widersprüchlichen wie  
hedonistischen  
Berufsbiografie

Kunstpädagogische  
Positionen 1



## Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir beginnen mit einer Reihe von kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die an der Universität Hamburg gehalten wurden in dem Bereich, den wir FuL (Forschungs- und Le[ ]rstelle. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse) genannt haben.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studierenden der Kunst & Pädagogik wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,  
Wolfgang Legler, Torsten Meyer



Hermann K. Ehmer

**Zwischen Kunst und Unterricht –  
Spots einer widerspruchsvollen wie  
hedonistischen Berufsbiografie**

hrsg. von Karl-Josef Pazzini,

Eva Sturm, Wolfgang Legler,

Torsten Meyer



Ich rede heute von meinem Beruf, vor allem dem als Lehrer in der Schule. Von meinen Erinnerungen, meinen Erlebnissen und meinen Erfahrungen mit ihm. Von seiner Vorgeschichte, seinen Schwierigkeiten und den Vergnügen. Aber auch von den Fragen und den Zweifeln. Und von meiner Skepsis. Der Gegenbegriff zu Skepsis wäre Gewissheit. Nach Gewissheiten müsste ich eher suchen – bis zum heutigen Tag. Das hätten Sie wissen können, nachdem Sie die Ankündigung gelesen haben. Das müssen wir – Sie und ich – jetzt aushalten.

Wenn wir heute Nachmittag viel mehr Zeit hätten als wir haben, würde ich gerne einmal einen Fragebogen verteilt haben mit nur zwei einfachen Fragen. Die erste: Was sagen Sie Ihrer wissbegierigen Tischnachbarin auf die Frage »Was machen Sie eigentlich so beruflich?« (bzw. abends in der Kneipe Ihrem Kommilitonen von den Wirtschaftswissenschaften auf dessen Frage »Was studierst du denn so?«). Die zweite Frage: »Wie erklären Sie das, falls Sie eins haben, Ihrem Kind?« – Mit diesem Problem war ich einmal sehr heftig konfrontiert, als mein damals ungefähr vierjähriger Sohn partout wissen wollte, weshalb ich Lehrer sei und kein richtiger Mann. Er ist heute Psychoanalytiker. – G. B. Shaws Bonmot »Wer's kann, tut's, wer's nicht kann, lehrt's, wer nicht lehren kann, bildet Lehrer aus« wäre in solchen Situationen vermutlich nicht sonderlich hilfreich, man möchte sich ja nicht ohne Not allzu voreilig auf die allerletzte Bastion zurückziehen.

Ich bin ganz bewusst das Risiko eingegangen, dass Sie mir jetzt fürs erste nur noch Ihre sehr geteilte Aufmerksamkeit schenken können, weil Sie ja damit beschäftigt sind, sich Ihre Antworten wenigstens im Kopf zurechtzulegen. Vielleicht denken Sie ja dabei an Ihre Kollegen oder Kommilitonen anderer Fächer, sagen wir Mathematik oder Französisch, und daran, wie fein die jetzt raus wären. Ganz einfach, würden die sagen, bei mir lernt man Rechnen oder, der andere, ich bringe den Kindern Französisch bei.

Schön wär's, wenn das auch bei uns so ginge. Aber bei uns ›lernt‹ man nicht Kunst, schlimmer noch, wir dürften, falls wir auch weiterhin für leidlich seriös gehalten werden möchten, nicht einmal behaupten, wir wüßten, was das ist. Haben wir doch noch im Ohr, wie einmal auf die Frage, was Kunst sei, ein ganz großer Kollege gesagt haben soll: »Wenn ich's wüßte, ich würde es für mich behalten«. – Aber Picasso musste ja auch keinen Kunstunterricht erteilen. Wir – wir können das. Zumindest tun wir es – ohne sagen zu können, was das ist – unser Unterrichtsgegenstand, die Kunst. Sigmund Freud, hätte er von unserem Job erfahren, er hätte womöglich seine »drei unmöglichen Berufe (Politiker, Lehrer, Psychoanalytiker)« um einen ergänzt.

Unsere Vorgänger, die sich einmal schlicht Zeichenlehrer nannten, waren da wesentlich besser dran. Zeichnen kann man nun wirklich lehren – und lernen. Obwohl auch damals die Berufsbezeichnung ›Zeichenlehrer‹ einem etwas unklaren Verhältnis zum Deutschen als Muttersprache entsprungen sein dürfte. Denn Zeichen und Wunder erlebte man auch dort vermutlich nur sehr selten. Nichts ist ohne Vorgeschichte. Womit ich fast bei meiner Berufsbiographie angekommen wäre.

Jedenfalls habe ich jenen guten alten Zeichenunterricht noch am eigenen Leibe erfahren – zu spüren bekommen! Und wie! – Stuhlmannsche Methode, falls noch jemand weiß (bzw. letzte Woche bei Wolfgang Legler aufgepasst hat), was das ist. Sie hatte den ungemainen Vorzug, dass sich die Zöglinge nach Noten im Zeichensaal platzieren ließen. Ich durfte mich mit einem anderen, im Stuhlmannschen Verständnis Hochbegabten, auf den beiden ersten Plätzen in der ersten Bank abwechseln. Das dürfte die erste Berufsmotivation gewesen sein.

Das währte so ungefähr bis Quarta (= Klasse 7 nach heutiger Zählung); danach gab es – kriegsbedingt – keinen Zeichenunterricht mehr – bis zum Abitur. Die Altkollegen bastelten derweilen mit den Soldaten in der

Etappe Kriegsspielzeug für das Weihnachtsfest, anschließend fielen sie der Entnazifizierung anheim. Mir blieb also Schlimmeres erspart – was das Fach betrifft. Das könnte die zweite Motivation gewesen sein – ex nihilo, wenn Sie so wollen.

Die ästhetische Sozialisation, die bei mir wohl mit einem ›Jesus am See Genezareth‹ und Heidelandschaften in Ölfarbe dilettierenden Großvater begann, hatten alsbald andere Instanzen übernommen. Anstelle von ›Kinderzeichnungen‹, die bei mir weder de facto noch in der Erinnerung zu finden sind, gab es die Faszination von Kriegsflugzeugen und Kriegsschiffen. Diese bis in die letzte Bestückung detailgenau aus dem Kopf zeichnen zu können, machte mich bald darauf zum kleinen HJ-Führer. Ich war nämlich zur fraglichen Zeit auf Norderney zur Schule gegangen, da hatte ich alles Verwertbare vor der Tür: die Torpedoboote, Me 109 und Stukas für die Federzeichnungen, für die Fischkutter die Ölfarben. Ein polierter Nussbaumkasten mit Ölfar bentuben zum elften Geburtstag – das prägt! Er hatte ja auch wenigstens sechs Jahre ausgefallenen Kunstunterricht – Pardon: Zeichenunterricht – zu kompensieren. Mit Kunst hatte das alles natürlich nichts zu tun. Umso mehr mit Gratifikationen. Eine gelegentliche Porträtskizze von Händel oder Mozart ließ den Englischlehrer über manche nicht gelernte Vokabel hinwegsehen. Und ein schildbewehrter Germane mit Bleistift auf DIN A4 garantierte die Eins in Geschichte über mehrere Quartale, ohne je drangekommen zu sein.

Der leicht enigmatische Kommentar der Ankündigung meines Referats heute ist übrigens so irreführend gar nicht. In einer Zeit, da die gesamte Welterkenntnis in der diffusen Dankbarkeit bestand, heil davongekommen zu sein – man schrieb das Jahr 1947–, platzte gegen Ende der Obersekunda (Klasse 11) die Einladung zur Aufnahmeprüfung an der Mainzer Kunstschule herein. Wie sie zustande kam, hat mir bis zum heutigen Tag niemand sagen können; das würden vermutlich selbst Psycho-

analytiker einen Zufall nennen. Drei Jahre später, nach bestandenem Abitur, bedurfte es bei den zuständigen Dozenten lediglich einiger Überredungskunst, meine bestandene Aufnahmeprüfung nicht für verjährt zu halten. Sie war ja schließlich der Anlass für eine Studiums- und Berufsentscheidung, die ich sonst vermutlich nicht so getroffen haben würde – abgesehen davon, dass man damals genommen hat, was zu kriegen war.

Meine Fächerkombination Kunsterziehung und Germanistik als Zweitfach bot mir hinreichend Gewähr dafür, nur das studieren zu müssen, was mir auch Spaß machte – und was ich ja auch schon ein wenig konnte. Hatte nicht schon, nachdem er meine Bilder im Schau- fenster einer Glaserei gesehen hatte, mein Biologielehrer vor der ganzen Klasse verkündet, ich sei ein ›entarteter Künstler‹? – Alles in allem ist das Gewünschte aber eingetreten, auch wenn man mir meinen Spaß am Malen am liebsten auf der Stelle ausgetrieben hätte. (Ein Semester lang ein hölzernes Volkskunstpferdchen malen sollen, danach, weil der Maldozent einen kirchlichen Auftrag zu erledigen hatte, abgeflachte Heilige in Isokephalie vor einer Wand ... – größerer Unfug wurde mir während meiner ganzen Karriere nicht mehr angedient.)

Von den Dozenten der Kunstschule – zwei Frauen ausgenommen – hätte ich keinen in diesen Job berufen. Der einen, der Bildhauerin Emy Roeder, verdanke ich fast alles, was ich auf meiner kunstpraktischen Seite von der Kunstschule mitbekommen habe. Obwohl sie fast nichts geredet hat.

Die übrigen hielt ich für wenig glaubwürdige Wichtigtuer, die ein so gütiges wie blindes Schicksal hierher gebracht hatte und deren meist bigotter Glaube an das, was sie für Kunst hielten, mich allzu sehr an die kleinbürgerlich-pietistische Umgebung meiner eigenen Herkunft erinnerte. Dafür hätte ich keine Kunstschule gebraucht. Gegenüber Leuten, die von etwas schwärmten, ohne zugleich glaubhaft machen zu können, dass sie davon auch etwas verstehen, war ich schließlich ziemlich

früh misstrauisch geworden. Sensibilisiert durch meine Primärsozialisation, fand ich auch in meinem späteren Berufsleben die kollegiale Häufung jener brisanten Mischung aus unerschütterlichem Glauben an das Wahre, Gute und Schöne bei meist gleichzeitiger Abwesenheit jeglicher Fachkompetenz, dafür aber nicht selten von wegwegener intellektueller Schlichtheit, einfach für zu hoch. Wenn ich, falls so was möglich ist, heute in einem Satz sagen sollte, was mir aus meinem Studium geblieben ist, was ich dort also ›fürs Leben‹ gelernt habe, dann dies: Neben der Fähigkeit, spätantike Christusköpfe, gotische Madonnen und barocke Ornamente aufs Jahrzehnt genau datieren zu können und aus der kunstgeschichtlichen Literatur tunlichst nicht allzu auffällig zu zitieren, was zu unverhohlenen völkischem und nationalsozialistischem Gedankengut entstammte (und da blieb damals nicht mehr allzu viel), muss ich mich wohl mit einem gerüttelten Maß an Misstrauen des (Kunst)Praktikers gegenüber der (Kunst)Wissenschaft und einer ebenso großen Skepsis des Theoretikers gegenüber den unhinterfragbaren Wahrheiten der Künstler ausgestattet haben. Der täglich meist mehrfache Wechsel zwischen Atelier und Hörsaal bzw. Seminarraum hat den Blick auf die wechselseitige Erhellung dieser beiden Künste vielleicht etwas differenzierter werden lassen. Und weil ich bis dahin, sehen wir mal von den Bamberger Chorschranken ab, nicht wusste – nie erlebt hatte –, was Disputation oder Diskussion sein könnten, konnte meine Teilnahme am Ersten Darmstädter Gespräch 1950 während meines zweiten Semesters zu einem Schlüsselerelebnis werden. Da habe ich zum ersten Mal mitbekommen, wie es sich anhört, wenn Leute wie Hans Sedlmayr, Willi Baumeister, Johannes Itten, Alexander Mitscherlich und der soeben aus der Emigration zurückgekehrte Adorno (um nur die wichtigsten Namen zu nennen) sich gegenseitig über die Kunst in die Wolle geraten. Ich hatte bestimmt nicht die Hälfte verstanden, aber ich bekam eine erste Vorstellung

davon, was Streitkultur (als Begriff freilich noch nicht erfunden) sein könnte.

An dieser Stelle eine erste Bezugnahme auf das Rahmenthema ›Kunstpädagogische Positionen‹: Ob ich mich da festgelegt habe oder ob sich bei mir etwas festgesetzt hat, sei jetzt dahingestellt: Unverzichtbares Moment meines Fachverständnisses, und zwar vor jeder inhaltlichen Diskussion, ist seit Beginn meines Studiums das tägliche Mit- und Gegeneinander und damit die permanente wechselseitige Kontrolle, das Sich-in-Frage-stellen von Theorie und Praxis, und zwar ohne die vorschnelle und im Übrigen naive Hoffnung, das Konträre und Kontroverse der beiden Aneignungs- und Produktionsweisen aufheben zu können oder zu wollen, und dies ebenso wenig im Sachlichen wie unter den die Sachen vertretenden Personen. (Weshalb mir übrigens die Hamburger Studiensituation hier Kunstschule da Universität noch immer als die sinnvollste einleuchtet.)

Aber da gab es noch etwas ganz Entscheidendes: die während meiner Studienjahre ausgelagerten Bestände der Staatlichen Museen Berlin in Wiesbaden. Andere Ausstellungen, wie das heute bis ins kleinste Provinzstädtchen selbstverständlich ist, gab es damals so gut wie nicht. Wenn ich je von mir behaupten dürfte, sehen gelernt zu haben, dann an diesen während des ganzen Studiums hindurch vor den Berliner Bildern und Skulpturen verbrachten Samstagvormittagen – und (das darf ich nicht unterschlagen) bei den Exkursionen. Vielleicht ist es für Sie nicht uninteressant, wenn ich Ihnen erzähle, dass ich erst im letzten Semester die ersten Farbdias zu sehen bekam. Bis dahin war die Malerei für die Kunstgeschichte bloß grau.

Entscheidend war für mich das Verweilen vor den Originalen, das lange Hinsehen, das Auf-mich-wirken-lassen, also die Autopsie und die Erfahrungszeit. Wer langes Verweilen mit Langeweile verwechselt, kann mit Bildern nichts anfangen. Meine bis heute vorherrschende Liebe für das ›stille Bild‹ und für das Abwarten, ob und

was es mit mir macht, schreibe ich diesen als erfüllt erlebten Situationen zu.

Wenn ich mit Verweilen und Abwarten den Zeitaspekt der ästhetischen Erfahrung so scheinbar anekdotisch ins Spiel bringe, dann eigentlich nur, um auf seinen Widerspruch zu jeder Art schulischer bzw. überhaupt institutionalisierter Kunstvermittlung zu verweisen, aus dem keine Didaktik herauszuführen vermag. Künstlerische Erfahrung – egal ob produktiv oder rezeptiv – setzt Zeithaben voraus: Autopsie und Erfahrungszeit.

Nun arbeitet nicht jeder in Berlin, Düsseldorf oder Hamburg. Für die weitaus meisten ist Kunstwahrnehmung mindestens von einer Tagesreise abhängig, bedeutet der Wohn- und Arbeitsplatz schlicht Erfahrungsentzug, der auf Dauer nur zu leicht zur Erfahrungsabstinenz führen kann. Denn eine Installation – ganz gleich welche – kann man nicht auf Abbildungen sehen, aber auch einen Mark Rothko oder Barnett Newman nicht. Und auch nicht einen Vermeer oder Rembrandt. Und wer da glaubt, wie ich das stolz von Hochschulkollegen gehört habe, den Louvre jetzt per CD-ROM kennen lernen zu können, weiß am Ende bestenfalls, was man dort kennen lernen könnte. Freilich, vom Surplus des Kunstwerks bleibt auch in seiner bescheidensten medialen Übermittlung immer noch etwas übrig, aber die Kunsterfahrung, die Erfahrung der ästhetischen Differenz, des ›zweiten Blicks‹, auf die es ankommt, kann kaum passieren.

Eine zeitlich reglementierte und über Surrogate laufende künstlerische Erfahrung ist ein Unding. Aber mir ist bisher keine Schulordnung vor die Augen gekommen, die auf das Chronometer verzichten könnte und die Erfahrungsorte so zugänglich machte, wie es erforderlich wäre. Genau dies ist der Hintergrund für Gert Selles nur aus der Schule ausgelagert vorstellbares ›Ästhetisches Projekt‹.

Auch für mich war es durchgängiges Bestreben, und zwar gegen alle Widerstände der Institution, die Erfahrungszeit auch gegen die sie absorbierenden Ansprüche der Didaktik abzuschirmen. Das war immer identisch mit

der insgeheimen Ablehnung jeder Form von Verlaufsplanung und Zielfestlegung, was nicht im Widerspruch steht zum Vorbereitetsein. Kunsterfahrung schließt Determination aus, sie ist ein Kontingenzphänomen, d.h. sie erlaubt jedes Auch-anders-möglich-sein (vgl. Niklas Luhmann) und: sie findet jetzt statt, in diesem authentischen Augen-Blick (vgl. Barnett Newman). Alles andere ist Erinnerung an sie, wenn's hochkommt bloß nachträgliche Reflexion über sie.

Wie Sie bemerken, bin ich bei der Schule angekommen, wo die Kunstpädagogik ja auch stattfinden soll – inzwischen aus der Sicht des Lehrers. Es begann, wie üblich, mit der Referendarzeit. Ich darf sagen: Ich hatte Glück und bin deshalb vielleicht nicht repräsentativ.

Weil mein Mentor gerade damit beschäftigt war, den zweiten Band des Handbuchs für Kunst- und Werkerziehung zu schreiben, überließ er mir (mit Ausnahme der Abiturklassen) seine gesamten Unterrichtsstunden. Im Sinne heutiger Referendarausbildung habe ich in meinem Referendariat nichts gelernt. Neben manchem anderen hatten Mentor und Azubis eines gemeinsam: die Vokabel ›Didaktik‹ war ihnen schlicht unbekannt. An schriftliche Unterrichtsvorbereitungen und Unterrichtsbesuche erinnere ich mich nicht. Aber ich habe bei meinem Mentor, der kurz zuvor seine während des Krieges in einem Schuppen unterm Heu vorm Zugriff der Wehrmacht versteckt gehaltene 200er Zündapp (mit Beiwagen) gegen allerlei Unterrichtsutensilien verschertelt hatte, alles gelernt, was mit der Handhabung von Werkzeugen, Maschinen und hunderterlei Materialien samt deren günstigster Beschaffung zu tun hat, m.a.W. all das, was ich an der Kunstschule nicht gelernt hatte, auch, dass man an der Kreissäge oder Abrichte tunlichst keine Krawatten tragen sollte, die ansonsten bis in die 68er Jahre hinein keiner männlichen Lehrkraft an Gymnasien erlassen wurden.

In der Kriminologie soll es eine bekannte Tatsache sein, dass man anderen wieder antut, was einem selber

einmal angetan wurde. Karl Klöckner – so hieß mein Mentor, und ich möchte ihm hiermit an dieser Stelle auch in Hamburg einen kleinen Epitaph setzen – hat mir etwas zugetraut, als er mir seinen Unterricht überließ und nur gelegentlich reinschaute, um die frisch entstandenen Ergebnisse zu fotografieren. (Was im Handbuch Band 2 abgebildet ist, ist daher zum guten Teil bei einem ziemlich unerfahrenen Anfänger entstanden.) Seitdem ist das ›Etwas-zutrauen‹ meine oberste pädagogische Maxime geblieben. Es ist – ganz nebenbei – die energiesparendste Methode, die ich je kennen gelernt habe. ›Kunstpädagogische Positionen‹ sind eben manchmal recht unspektakulär; ein Buch ließe sich darüber wohl nicht schreiben.

Da ich aber schon mal bei den Maximen bin, hier gleich noch eine, nämlich: den Unterrichtsgegenstand und seine Probleme (was ich heute ausnahmsweise vermeide) immer ein bisschen höher anzusetzen, als es pädagogisch (und überhaupt) geboten erscheint. Das so erzeugte Vakuum spornt an. Ich hatte ja nie gelernt, was »altersspezifische Kunst« oder »altersgemäßer Unterricht« sein könnte. Aber es muss so etwas wie eine somnambule Erinnerung gegeben haben, dass mich selbst immer dasjenige am meisten gereizt hat, was ich noch nicht oder jedenfalls noch nicht richtig verstehen konnte. (Meine Hamburger Kollegen mögen bei der Formulierung der Rahmenthematik dieser Ringvorlesung bei mir ja eher an ›Visuelle Kommunikation‹ gedacht haben – darauf komme ich natürlich noch –, doch die war aufs Ganze gesehen doch eher marginal. Anderes erscheint mir – heute jedenfalls – wichtiger.)

So möchte ich Ihnen nicht vorenthalten, wo ich mir, nachträglich, meine Bestätigungen holte. Ich darf das ausnahmsweise einmal zitieren, und zwar jene Stelle aus Thomas Manns »Dr. Faustus«, wo der Held der Geschichte, Adrian Leverkühn, im zarten Knabenalter jenem leicht sonderbaren Musiklehrer Wendell Kretzschmar lauscht, als dieser gerade über Beethovens Verhältnis zur Fuge referierte: »Ich unterbreche mich in meiner Wieder-

gabe nur, um aufmerksam zu machen, dass der Vortragende da von Dingen, Angelegenheiten, Kunstverhältnissen sprach, die noch gar nicht in unseren Gesichtskreis fielen und nur am Rande desselben erst durch sein immerfort gefährdetes Sprechen schattenhaft für uns auftauchten (...) – das war im Grunde alles nur Märchengeräune für uns, aber wir hörten es so gern und mit so großen Augen, wie Kinder das Unverständliche, eigentlich noch ganz Unzukömmliche hören - und zwar mit viel mehr Vergnügen, als das Nächste, Wohlentsprechende, Angemessene ihnen gewährt. Will man glauben, dass dies die intensivste und stolzeste, vielleicht förderlichste Art des Lernens ist, das antizipierende Lernen, das Lernen über weite Strecken von Unwissenheit hinweg? Als Pädagoge sollte ich ihm wohl nicht das Wort reden, aber ich weiß nun einmal, dass die Jugend es außerordentlich bevorzugt, und ich meine, der übersprungene Raum füllt sich mit der Zeit wohl von selber aus.«

Als Unterrichtsplanung ließe sich so was natürlich nicht empfehlen, nur dass die ganze Planungsrationale zwar eine passable Planung garantieren mag, aber noch längst nicht auch einen guten Unterricht. – Der Unterricht sollte und könnte selbst Produktion sein – für den Lehrer wie für den Schüler. Was da alles passieren kann, lässt sich nicht vorhersagen, vieles erfährt man selbst erst beim Unterrichten. Weshalb sollten Kleists Gedanken über die allmähliche Verfertigung derselben beim Reden ausgerechnet hier nicht gelten? Weshalb es übrigens nicht einmal erforderlich ist, alles, worüber man unterrichtet, selbst schon vorher ganz verstanden zu haben. Denn einmal abgesehen davon, dass wir Lehrer ohnehin – allein schon wegen der Stundenzahl – immer viel mehr sagen müssen, als wir wissen können: Wer sich da einen Rest an Unverstandenen in petto behält, hält die eigene Neugier, hält das eigene Interesse an der Sache und an der Lösung des Problems und das Bedürfnis wach, das alles noch besser, vielleicht zum ersten Mal überhaupt erst richtig zu verstehen.

Denn das eigene Interesse ist für den Lehrer mindestens so wichtig, ja wichtiger als das Schülerinteresse, das zu erreichen er sich ja immer so abstrampelt, das aber viel zuverlässiger und nachhaltiger geweckt wird, wenn die sich mitfreuen dürfen und wenn die merken, wie auch der Lehrer sich noch an der Sache erfreuen kann, besonders wenn er sie dann auch vielleicht zum ersten Mal richtig verstanden hat. Ohne die Begeisterung des Lehrers an der Sache, oder sagen wir mal ganz altfränkisch: ohne seine Liebe zur Kunst, ist das freilich nicht zu haben. – Ich hätte es beinahe auch aus dem Dr. Faustus abschreiben können, wo von dem Grundsatz die Rede ist, »dass es nicht auf das Interesse der anderen, sondern auf das eigene ankomme, also darauf, Interesse zu erregen, was nur geschehen könne, dann aber auch mit Sicherheit geschehe, wenn man sich selbst für eine Sache von Grund aus interessiere und also, indem man davon spreche, schwerlich umhinkönne, andere in dies Interesse hinein-zuziehen, sie damit anzustecken und so ein gar nicht vorhanden gewesenes, ein ungeahntes Interesse zu kreieren, was viel besser lohne, als einem schon bestehenden gefällig zu sein.« Erlauben Sie mir, dass ich Ihnen auch diese kleine, immerhin ja schon literaturfähig gewordene pädagogische Kostbarkeit als wichtiges Bausteinchen meiner kunstpädagogischen Position nahe lege – als Merksatz zum Aufschreiben: Seine Gegenstände kennen – gut kennen – und sie mitsamt ein wenig von der eigenen Begeisterung für sie überbringen können.

Wenn ich mich, wie Sie beim Blick auf die fortgeschrittene Uhrzeit bemerken, so lange bei den Anfängen meiner »Berufsbiographie zwischen Kunst und Unterricht« aufhalte, so hat das – wie mir übrigens auch erst beim Aufschreiben so richtig bewusst geworden ist – viel damit zu tun, dass die anfänglichen Erfahrungen, Interessen und Gewohnheiten sich so sehr gar nicht mehr verändern.

So habe ich – die Jahre nachhaltiger Erschütterung durch die 68er-Ereignisse einmal ausgenommen – die

nicht selten als Widerspruchszusammenhang erlebte Simultaneität von künstlerischer Praxis und Lehrtätigkeit bzw. später verstärkt auch der Theoriearbeit nie aufgegeben. Auch während des Referendariats war es (damals noch!) für mich selbstverständlich, nachmittags Bildhauer zu sein – übrigens gänzlich unbehelligt im Werkraum der Schule. Als die Unterrichtsvorbereitungen anspruchsvoller wurden, hat sich der Atelieraufenthalt in die Nächte verlagert, später in die Ferien. Der Kunstpreis der Stadt Hanau gegen Ende des zweiten Referendariatsjahres hat mir neben dem Gegenwert von drei Monatsgehältern das Angebot der Schule eingebracht, an der ich dann zwölf Jahre tätig sein durfte. Noch im Rückblick stehen sich mein ungebrochener Spaß am Unterrichten und die gleichzeitige Selbstdefinition als Bildhauer gegenüber; ich unterschied stets sehr fein zwischen »in die Schule gehen« und »arbeiten«. Mit »arbeiten« war die Zeit im Atelier gemeint, später zunehmend auch das Schreiben. Dabei hatte ich keine Hintergedanken. Es wäre mir nie in den Sinn gekommen, die Schule verlassen zu wollen, und als Künstler, was immer das sein mag, habe ich mich sowieso nie begriffen; den inflationären Gebrauch der Vokabeln Kunst und Künstler wollte ich übrigens bis heute ungern auf mich bezogen wissen.

Apropos »die Schule nie verlassen wollen«: Es gibt ja nicht nur in der Theorie so etwas wie eine ›Position‹. Wenn auch mit leicht verschobenem Wortsinn gibt es sie auch ganz praktisch – vor Ort, in der Schule, an der man unterrichtet. Ich hatte nie einen Zweifel daran gelassen, dass ich mit den SchülerInnen auch wirklich arbeiten können wollte. Das geht nicht ohne entsprechende Etatmittel sowie ausreichende Räumlichkeiten samt Ausstattung. Wer das nicht fordert, mindert nicht nur seine Arbeitsfähigkeit, sondern stellt seine Position selbst in Frage. – Schließlich verfügte das Fach an ›meiner‹ Schule alles in allem über exakt vierzehn mit allem Erdenklichen ausgestattete Räume. Selbst das passende Kleingeld war immer vorhanden. Das erleichterte den

Unterricht ungemein; man musste sich nie auf ›Klassenzimmertechniken‹ besinnen.

Da ich heute nicht von irgendwelchen er-lesenen, sondern von meinen Erfahrungen berichten will, plädiere ich, auf meine kunstpädagogische Position hin befragt, für die Erhaltung des Erfahrungsreservoirs der eigenen künstlerischen Praxis der KunstlehrerInnen. Genauso wie für die Kontinuität der Kunstwahrnehmung – sowohl der historischen Kunst wie der aktuellen Szene. Wieweit es einem Lehrer unter der allbekannten Belastung heute darüber hinaus möglich ist, das kunsttheoretische Lektüreangebot wenigstens insoweit noch zu bewältigen, dass ihm die unverzichtbare Begrifflichkeit auch nur einigermaßen verfügbar bleibt, wage ich allerdings kaum noch zu beurteilen. – Wer hier Skepsis heraushört, dem sei nicht widersprochen. Neben einem verbreiteten Erfahrungsverzicht ist auch eine Leseabstinenz schwerlich zu übersehen.

Wer möchte schon für überheblich gehalten werden? Aber ich kann es mir an dieser Stelle nicht verkneifen, Ihre Aufmerksamkeit einmal auf den meist etwas gestresst und frustriert dreinblickenden und damit alles in allem doch recht typischen Fachkollegen zu lenken, der, mit der Pimperdruckrolle unterm Arm, in der sich ein Fernand Léger oder Franz Marc verbirgt, nur die Klassenräume wechselt, seltener aber das Objekt seiner Kunstbetrachtung, und schon gar nicht, was er dazu doziert oder – schlimmer noch – aus Schülermund hören will. Da helfen vermutlich auch die drei Bilder nicht, die er vielleicht alljährlich bei der Vorweihnachtsausstellung des regionalen Künstlervereins einreicht. – Soviel aus meinen vorherrschenden Beobachtungen während der Betreuung der Fachpraktika an vier Hochschulen in drei Bundesländern während der letzten dreißig Jahre. In Thomas Bernhards ›Alte Meister‹ brauchte ich das jedenfalls nicht nachzulesen.

Und, aus dem familiären Nähkästchen geplaudert, leider noch dies (meine privaten Erfahrungen mit dem

eigenen Fach sehen nämlich leider auch gar nicht gut aus): Während der gesammelten Schuljahre meiner Kinder – das sind bei sechsen ( $6 \times 13 + 2$  Wiederholungen) immerhin exakt achtzig Jahre – gab es ein einziges Mal vier Wochen, wo es sich gelohnt hat, worüber beim Mittagessen auch gesprochen wurde. Und das war bei einer Fachpraktikantin. Der Rest war vertane Zeit.

Die wundersamen Ausnahmen immer hochgehalten, war das während meiner Referendarzeit erst recht nicht viel anders. Meinem Fachleiter (nicht dem Mentor!) meinte ich deshalb in einer Anwendung von Todesmut bereits nach der zweiten Sitzung verständlich machen zu müssen, dass sich dafür die wöchentlichen Fahrten nach Frankfurt für mich nicht lohnten – und bin weggeblieben. Bis zum Examen; da hat er sich natürlich an mich erinnert. Doch an den monatlichen Treffen der Kunsterzieher aus dem Rhein-Main-Gebiet hatte ich regelmäßig teilgenommen. Am kollegialen Erfahrungsaustausch dort hat mich damals bereits sehr beeindruckt, was mir später einmal bei Heinrich Heine gleichsam als Schlüsseldefinition der deutschen Leitkultur aufgestoßen ist. »Das ist schön bei uns Deutschen«, heißt es nämlich ziemlich am Anfang der ›Harzreise‹, »keiner ist so verrückt, dass er nicht einen Verrückteren fände, der ihn versteht«.

Bei aller Liebe zu meiner Berufstätigkeit: Ein sehr frühes Distanzierungsbedürfnis – übrigens auch zur Institution Schule – hat sich nie ganz gelegt. Fast möchte ich behaupten, dass die innere Distanz zu diesem Fach ein ganz entscheidendes Moment meiner ›kunstpädagogischen Position‹ ist. Während meiner ›Prägejahre‹ habe ich mein Fach stets als Tummelplatz für Biedermänner und ästhetisch durchglühte, anfangs meist ältere Damen erlebt. Ich stand leibhaftig dabei, als eine Frankfurter Kollegin während der Paula-Modersohn-Becker-Ausstellung 1963 den Direktor des Frankfurter Kunstvereins zu überreden versuchte, die nackte »Liegende Mutter mit Kind« abzuhängen, sie wolle nämlich am nächsten Tag mit einer Mädchen-Oberprima (Klasse 13!)

die Ausstellung besuchen. Da wird für mich auch heute noch einmal deutlich, weshalb »1968« auch für die Kunstpädagogik ein Segen war.

Wie viel Sauberkeitsfanatismus, Volkstümelei, ja unverhohlener Faschismus bis weit in die 60er Jahre hinein unser Fach bestimmten, kann man nicht nur zuverlässig z.B. in Wolfgang Kemps Beiträgen zur Geschichte der Kunsterziehung nachlesen. Sie finden es taufrisch und ungebrochen in den soeben erschienenen Lebenserinnerungen von Hans Meyers. – Wenn Sie das gelesen haben, z.B. von den »tausend hochdisziplinierten Prachtmenschen«, die unser Oberkollege und Autor in den Adolf-Hitler-Schulen und NS-Ordensburgen bewundern durfte, oder von den »großartigen Ideen des Dr. Josef Goebbels ... « – (ich darf hier abbrechen), dann werden Sie mir gewiss einiges von dem nachsehen, was ich Ihnen soeben zugemutet habe.

Womit ich aber auch schon die tieferen Gründe für die Entstehung der Konzeption ›Visuelle Kommunikation‹ benannt haben dürfte. Ihre Anfänge liegen, was meinen Beitrag angeht, in den tiefen Zweifeln an der Legitimation unseres Faches in seinem damaligen Zustand. Die wurden natürlich verstärkt durch die in den Diskursen der 68er nicht auflösbar erscheinende Unvereinbarkeit von Erziehungsidealen auf der einen Seite und der Kunst unter ihrem damals geltenden Begriff auf der anderen. – Dabei müsste ich noch einmal unterscheiden zwischen den äußeren, ›objektiven‹, und den persönlichen Anlässen. Zu den ›objektiven‹ gehörten die politischen Ereignisse jener Zeit, die in der Studentenbewegung und in der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule ihre Resonanz fanden; zu den persönlichen die Veränderungen in den Lehrfunktionen (Fachleitertätigkeit, Lehraufträge an der Uni Frankfurt, bald danach Berufung an die Pädagogische Hochschule Göttingen, nicht unmaßgebliche Mitarbeit an den Hessischen Rahmenrichtlinien) und das bedeutete, zum ersten Mal wirklich darüber nachdenken zu müssen, was Schüler und ange-

hende Lehrer in unserem Fach lernen sollten. Die in der Arbeit an den Rahmenrichtlinien intensiv rezipierte Curriculumsrevision, die sämtliche Fächer, allen voran das unsrige, mit der Frage nach ihrer Zukunftsfähigkeit konfrontierte, der Kunstpädagogik – vielleicht als einzigem – sogar eine Antwort abverlangte, ließ uns damals kapiere, auf welchem dünnem Eis wir bislang geistige Schlittschuhläufer gespielt hatten. Aber auch heute gibt es keinen Grund zu der Annahme, dass der Legitimationsdruck auf unser Fach nachlassen könnte.

All das lenkte fürs erste mehr von der Frage ab, als es der Sache zuträglich gewesen sein konnte. An eigene künstlerische Praxis war jetzt ohnehin nicht mehr zu denken. An ihren professionellen Allrounddilettantismus allzu lange gewöhnt, hatten Kunsterzieher im Allgemeinen immer nur mal gerade das gelesen, was ihnen Spaß machte; eine ausgeprägte Leidenschaft für die Fachliteratur darf man ja auch heute wohl noch nicht unterstellen. Sie würden vermutlich vor Neid erblassen, wenn ich Ihnen verrate, dass es während meiner Studienzeit nur zwei Bücher gab, die ein Kunsterzieher gelesen haben sollte: Gustaf Britschs »Theorie der Bildenden Kunst« und G.F. Hartlaubs »Genius im Kinde« – für die Phantasien heutiger Examenskandidaten wohl das Goldene Zeitalter! Für uns damals lediglich die Gnade der frühen Geburt.

Aber auch die Lektüre kunstgeschichtlicher Literatur hatte in unseren Kreisen Seltenheitswert. Wer das bezweifelt, mag sich ein paar Jahrgänge der Fachzeitschriften der 50er und 60er Jahre vorknöpfen, da ist, außer gelegentlich mal ein Satz von Heinrich Wölfflin, wenig zu finden. Kunsterzieher pflegten sich die Kunstgeschichte anzueignen wie die Schwester von der Stadtmission die Bibel – vom Abreißkalender. Und was die theoretischen Anstrengungen überhaupt angeht, war Gunter Ottos 1964 erschienenes Buch »Kunst als Prozess im Unterricht« in mehrfacher Hinsicht Inkunabel. Bis dahin erbaute sich das Fach vornehmlich an Traktätchen.

Wenn Sie so wollen, ging es der Visuellen Kommunikation zunächst weniger darum, ein bestimmtes Zukunftsprojekt durchzusetzen, als darum, nicht weitermachen zu wollen wie bisher. Andererseits muss man sich heute auch nicht darüber wundern, dass es der Visuellen Kommunikation nicht gelingen konnte, sich ›als solche‹ in der Schule zu etablieren. Mit ihrer schlechterdings nicht vermeidbar gewesenen Theorielastigkeit bei der gleichzeitigen Ausweitung der Unterrichtsgegenstände auf den gesamten – wie es damals hieß – gesellschaftlich relevanten visuellen Bereich, konnte sie unmöglich genügend Lehreradressaten in der Schule finden, jedenfalls nicht solche, die hinreichend sachliche und materielle Voraussetzungen gehabt hätten, den Transfer in die Praxis zu bewerkstelligen, oder – was vielleicht wahrscheinlicher ist – die aus ihrer damals noch sehr biedermeierlichen Berufsauffassung überhaupt herausgewollt hätten. Alles in allem aber hat sich die ›Visuelle Kommunikation‹ wenig um die Praxis gekümmert, sondern das Fach nur von der Theorie her ändern wollen, die zudem keine der Kunst, sondern eine der Gesellschaft war. Auch Kunsttheorien sind Gesellschaftstheorien gewesen. Zwar hatten wir vom Output der Frankfurter Schule eine ganze Menge gelesen, das eine oder andere sogar leidlich begriffen, auf die Mahnungen eines ihrer ganz frühen Vertreter hatten wir nicht gehört, denn: »Theorien sind gewöhnlich Übereilungen des ungeduldigen Verstandes, der die Phänomene gerne los sein möchte.« So Jedenfalls J. W. Goethe (Maximen und Reflexionen). – Doch wir werden die Phänomene, nämlich die Aporie von Kunst und Pädagogik, nicht los. Ob sich die Schule oder auch nur unser Fach verändern lässt, weiß ich nicht. Aber es wäre schon hilfreich, wenn wir sie jeden Tag neu in Frage stellten.

Was ist von der ›Visuellen Kommunikation‹ geblieben? – Ich konstatiere: Abgesehen von der seitdem veränderten Auswahl der theoretischen Außeninstanzen, ist nahezu alles eingetreten, mindestens aber möglich

geworden, was man sich zu Beginn der 70er Jahre als »revolutionäre Veränderung« kaum zu erhoffen gewagt hätte. So ist es heute nicht mehr verboten (auch nicht, wie noch in der Mitte der 70er Jahre, in Bayern), Fotografien zum Unterrichtsgegenstand zu machen (»weil Fotografien keine Kunst sind«), und selbstverständlich dürfen auch solche Bilder, die durch keinen Kunstbegriff nobilitiert sind, Fachgegenstände sein – um nur zwei Beispiele zu nennen.

Und ich behaupte: Selbst durch die Denunziation der Kunst, vielleicht sogar gerade deshalb, wurden Diskussionen in Gang und jede Menge Energien freigesetzt, die dem Fach *à la longue* nicht abträglich gewesen sein dürften. So viel hatte die legendäre Zeit um 1968 von ihren zahlreichen emanzipatorischen Impulsen schon übrig für unser traditionell ziemlich konservatives Fach. Das von Gunter Otto in unmittelbarer Folge mit viel diplomatischem Geschick bereitete Sammelbecken der »Ästhetischen Erziehung« war auch einer der Reflexe auf das durch die ›Visuelle Kommunikation‹ ausgelöste Schleudertrauma der Institution Kunstpädagogik.

Erwähnen sollte ich vielleicht noch, dass unsere Bezugswissenschaft, die Kunstgeschichte, deren progressivste Vertreter damals nicht ganz neidlos die Entwicklungen in unserem Fach verfolgt haben dürften, schon längst ihre Wandlung in eine allgemeine »Wissenschaft vom Bild« vor Augen hat und – in Anknüpfung an die Tradition Aby Warburgs – im Begriff ist, ›Bildgeschichte‹ zu werden. Die Visual Studies im amerikanischen Raum sind es bereits.

Sich auf ›die Kunst‹ unter (oder an) dieser schier unüberschaubaren Bilderflut einzulassen, heißt, sich auf das Unwahrscheinliche, Unvorhersehbare, Unberechenbare einzustellen. Die Kunstpädagogik wird sich schwer tun, mit soviel Imponderabilien zurechtzukommen; die Erfahrung von Unwahrscheinlichem ist schwer organisierbar, geschweige denn planbar.

›Kunst‹ ist heute nicht mehr auf irgendwelche Kernaussagen zu reduzieren; sie war es nie, aber wir haben es nicht wahrhaben wollen. Die Frage nach dem Exemplarischen und Verbindlichen verliert sich heute im Unendlichen, die Festlegung auf Essentials wäre pure Willkür – was jede pädagogische Kanonisierung fragwürdig sein lässt. Die für uns doch immer so wichtig gewesenen »letzten Wahrheiten« der Kunst und wer sie weshalb und wie an wen übermitteln könnte, erscheinen uns heute auch nur noch – um einmal Nietzsche zu strapazieren – als »unsere unwiderlegbaren Irrtümer«. Daher wird die Erfahrung an, mit und durch Kunst – so meine Hypothese – immer Gratwanderung bleiben, die von subjektiven Entscheidungen extrem abhängig sein wird. Das macht die Zweifel an der Schulfähigkeit eines auf ästhetische oder künstlerische Erfahrung ausgerichteten Unterrichtes so schwer ausräumbar.

Aber manchmal denke ich, dass diese Realitäts- und Konturenlosigkeit unseres Faches, sein Vages und Verschwimmendes, zugleich sein Faszinierendes ist: Wo könnte man sich Selbstverwirklichung auch besser vorstellen als in einem derart offenen, undefinierten, d.h. unbegrenzten Raum?! – Selbst wenn die Kunst da nur noch Vehikel und Alibi wäre!

Fragmente aus dem Gespräch nach der Vorlesung  
Aufgezeichnet von Adrienne Gräfe

Frage: Womit verbringe Ehmer heute seine Zeit?

Ehmer: Er habe bis vor kurzem an der Universität Paderborn gelehrt, habe jetzt beschlossen, das zu beenden, weil man aufpassen müsse, dass man das nicht eines Tages von außen gesagt bekomme. Um es konkret zu sagen: Er freue sich seines Daseins, habe einen etwas über 7000 qm großen Garten und verbringe viel Zeit mit Malen, habe immer mal wieder ein Ausstellungsangebot bekommen. Besonders interessant finde er es, ein Feedback zu bekommen. Das erzeuge das schöne Gefühl, dass man seine Bilder doch nicht nur hinstelle.

Frage: Sei da viel Zorn und Verbitterung?

Ehmer: Ob man ihm das anmerke?

Dies wird verneint.

Ehmer: Zorn oder Verbitterung empfinde er überhaupt nicht. Es sollte eigentlich rauszuhören gewesen sein, dass er keinen Tag als läßlich empfunden oder bereut habe. Vielleicht habe er etwas vergessen. Er sei gern an die Uni gegangen, habe sich gefreut, tolle Menschen zu sehen, mit denen zu arbeiten und dort etwas zu lernen. Als Herr Pazzini noch Student gewesen sei, habe der ihm z.B. die Aneignungstheorie von Holzkamp und Leontjew beigebracht.

Sturm: Sie sei an einer Klärung des Begriffs Selbstverwirklichung interessiert, der im Vortrag mehrmals aufgetaucht sei und auch daran, welchen Kunstbegriff Ehmer vertrete. Er habe ja davon gesprochen, dass Kunsterfahrungen nur vor Originalen, in originalen Situationen möglich seien. Kunst sei, wenn sie Ehmer richtig verstanden habe, genau das Feld, in dem diese Unvorhersehbarkeit und die Unberechenbarkeit auftauchten und dass aus diesem Grund

die Kunst ein ideales Feld für Selbstverwirklichung sei. Könne Ehmer dazu noch einmal Stellung nehmen?

Ehmer: Vorweg: Das sei ein Thema nicht nur für eine Seminarstunde. Er wolle es versuchen: Er kenne Situationen, die für ihn nicht ersetzbar seien, das heißt: das Verweilen vor Originalen. Die Erfahrungen, die da überkämen, fänden kein Äquivalent mehr im Wort. Er könne höchstens sagen, dass er im Bemühen, sich mit Worten und Theorien ein Bild begreifbar zu machen, das Phänomen, das Faszinosum Kunsterfahrung, immer nur ein Stück hinausgeschoben habe, um es dann als noch faszinierender zu erkennen. Das Verhältnis von Sehen/Betrachten und Reflektieren habe zum Ergebnis gehabt, dass die Aufladung von Kunstwahrnehmung noch intensiviert wurde. Aber ohne die Rückversicherung, ohne (er wolle jetzt nicht in ontologisches Vokabular mit Worten wie z.B. Begegnung verfallen) dazusitzen, ein Werk lange zu betrachten und festzustellen, ob das was mit einem mache, ob da was kribbele – wodurch – und jetzt kämen vermutlich Banalitäten – wodurch werde denn das Glücksgefühl ausgelöst, welches wir hätten? Das sei von einem Kunsttheoretiker/-wissenschaftler nicht zu beschreiben, weil es dann banal werde. Psychologen könnten das beschreiben. Er habe z.B. bei Ernst Dieter Lampert (Kassel) nachgelesen, was er selbst eigentlich hätte sagen wollen, der vom Glück einer Farbkante spreche. Das sei einem Laien nicht vermittelbar, weil eine derartige Beschreibung einer wissenschaftlichen Fundierung entbehre, es sei kein wissenschaftlicher Topos, vom Glück der Wahrnehmung einer Farbkante zu reden. Er selbst, der inzwischen sieben Jahre nicht mehr im Dienst sei, dürfe das, könne das wieder sagen – auch so abgelutschte Formeln wie Liebe zur Kunst. Das sei jetzt wahrscheinlich keine Antwort gewesen.

Sturm: Woran stelle man denn fest, was Verwirklichung sei? Was sei Verwirklichung? Sei das eine Leerstelle?

Ehmer: Mit Verwirklichung sei gemeint, dass jemand bei bestimmten Tätigkeiten merke, dass er das jetzt wirklich selbst sei. Er merke dann in der Regel nicht, wenn zwei Stunden vergangen seien. Er gehe mit einem relativ guten Gefühl im Bauch hin und zurück zu solchen Tätigkeiten. Es sei auch ein Glücksgefühl, zu lehren und zu merken, wenn irgendwo eine Resonanz zurückkomme, eine Art Aha, Korrespondenzen, die man erlebe. Die könne er sich für die Tätigkeit eines Finanzbeamten nicht so vorstellen.

Legler: In der ästhetischen Theorie oder philosophischen Ästhetik gebe es durchaus Versuche, für den Begriff der ästhetischen Erfahrung so etwas wie eine existentielle Dimension zu finden, wie z.B. auch bei Schiller, Kant oder in der romantischen Kunsttheorie. Seine Frage als Fachhistoriker ziele aber darauf ab, ob nicht bei Leuten wie Richard Ott, Herbert Read ... doch theoretische Ansätze zu finden seien (Ehmer habe im Vortrag behauptet, dass es derartiges nicht gegeben hätte zu der Zeit, als er studiert habe, da sei völlig theorieabstinent argumentiert worden).

Ehmer: Der Einwand in allen Ehren, aber Richard Ott habe man doch nicht lesen können, den musste man doch erleben, wie der von zwei Mann gehalten worden sei, wenn er am Katheder stand, weil er so stockbesoffen gewesen sei. Das sei toll gewesen, aber was der geschrieben habe...

Legler: Aber der Anmerkungsteil – das müsse man jetzt wieder lesen. Es sei manchmal interessant, wenn man Dinge in größeren Abständen lese. Manches, wovon er früher gedacht hätte, dass sei ausgemachter Unsinn, das lese er jetzt geradezu ehrfurchtsvoll, (scherzhaft:) das mache vielleicht das fortgeschrittene Alter...

Ehmer: Richard Ott habe er lange nicht mehr zur Hand genommen, was Herbert Read anbelange, sei besagtes Buch erst nach seinem Studium erschienen. Er habe Read während seines Studiums nicht gelesen...

Legler: ... in der deutschen Übersetzung. Ihn würde noch interessieren, was Ehmer von Schwerdtfeger halte, der ja 1953 zuerst erschienen sei, von ihm stamme mit sieben Auflagen die am meisten aufgelegte Kunst-didaktik. Habe das in seinen Diskussionen keine Rolle gespielt? Und was sei mit Pfennig?

Ehmer: Man merke daran, dass er und Legler doch verschiedenen Generationen angehörten.

Sturm: In Ehmers Text „Kunst und Kunstgeschichte“ gehe es ja auch um die Frage, welche Rolle Kunst bzw. die eigentliche Kunstgeschichte im Kunstunterricht spielten. Wenn sie vergleiche, was sie in diesem Text gelesen habe und was sie gerade gehört habe, dann gebe es interessante Unterschiede. Ihr scheine, dass er jetzt stark die Kapazität von Kunsterleben (welche ja zweifelsohne existiere), diese Form der ästhetischen Erfahrung, betone. Aber es gebe ja noch ganz andere Ansprüche, die man an Kunst stellen könnte, die in dem genannten Text stärker zur Geltung kämen. Oder wenn man an eine der letzten Kunstforum-Ausgaben denke, deren Titel „Kunst ohne Werk“ laute. Mittlerweile gebe es einen völlig anderen Kunstbegriff, der sich entferne von dieser *contemplatio*, der viel stärker prozessorientiert sei.

Ehmer: Die Kunst oder den Kunstbegriff gebe es sicher nicht. Es gebe immer nur einen, welcher zu bestimmten Zeiten höher gehandelt werde als zu anderen. Er habe davon gesprochen, dass es einen Widerspruch gegeben habe zwischen Erziehungsziel und Kunstbegriff bzw. zwischen dem Kunstbegriff und dem, was einem vornehmlich begegnete in der visuell wahrnehmbaren Umwelt. In den 70er Jahren habe es also die hoch interessante, für ihn ungeheuerliche Diskussion in der Ästhetik gegeben – er mache das jetzt fest an dem Poetik-und-Hermeneutik-Band „Die nicht mehr schönen Künste“ –, in der einem wirkungstheoretischen Begriff der Kunst das Wort geredet worden sei. Unter den damals verhandelten Symptomen oder Phänomenen der Kunst habe man keinen – jedenfalls keinen erheblichen –

Unterschied mehr sehen können zu jedem anderen visuellen Material. Wenn etwas über die Wirkung definiert werde, und dann auch noch über den Grad der Intensität der Wirkung, dann sei man ganz schnell dabei, feststellen zu müssen oder zu dürfen, dass ein Caspar David Friedrich im Unterschied zu einer Werbung nicht unbedingt die stärkere Wirkung habe. Der derart behauptete Kunstbegriff, eigentlich die Nivellierung des Unterschieds zwischen Kunst und allem anderen visuellen Material, sei für ihn damals einer der wichtigen Hintergründe, einer der interessantesten für das Fach gewesen, deshalb habe er diese Diskussion gleich ins eigene Fach hineingetragen. Noch mal: Wenn man eine Erfahrung der Kunst entspezifiziert und zu einer überall möglichen Erfahrung mache, dann müsse man sich natürlich die Frage stellen, ob man dann die Kunst brauche als irgendwie besonders zu definierendes zu Erlebendes. Er habe dafür keine Lösung. Er könne heute nur sagen, dass das damals so diskutiert worden sei. Heute behaupte man an bestimmten Stellen, auf Kunsterfahrung nicht verzichten zu können. Er sage das auch, weil er ansonsten dieses Fach nicht legitimieren könne. Damals habe er hierfür keine Antwort gehabt, das sei jetzt 30 Jahre her, auch das Buch „Visuelle Kommunikation“ sei vor 30 Jahren erschienen. Dazu falle ihm ein Wort von Pasolini ein, welcher sage, dass er gar nicht widersprüchlich genug sein könne, um er selbst zu sein.

Pazzini: Die Vorlesung habe für ihn eine neue Qualität, insofern als es bisher kaum die Form gebe, über die Fachentwicklung biographisch zu reflektieren. Es gebe bestenfalls einen fachgeschichtlichen Zugang. Es erinnere ihn daran, dass es diese Form zu der Zeit, als er selbst studiert habe, nicht nur nicht in der Kunstpädagogik gegeben habe, sondern es habe sie eigentlich überhaupt nicht gegeben. Zu der Zeit, als er studiert habe, wären seine Professoren um die 45 Jahre alt gewesen und jünger. Es habe nicht die Möglichkeit gegeben, über Abschnitte einer Fachentwicklung, einer Theorieentwicklung erzählend zu reflektieren.

Ehmer: Er spüre jetzt, dass seine Vorlesung eine unübliche Mitteilung sei. Er wisse nicht, womit er das vergleichen solle, habe sich da an kein Beispiel angelehnt. Die persönliche, private Erfahrung solle nicht so tun, als sei sie historische Forschung. Er habe auf einmal gespürt, wie die privatesten Dinge, einfach über die Tatsache, dass man sie einer Öffentlichkeit mitteile, wie auf diese Weise die subjektivsten, intimsten Erfahrungen durch die Vermittlung in Schule und Hochschule in eine Öffentlichkeit übergangen. So würde aus etwas ganz Persönlichem etwas Gesellschaftliches. Dieser Zusammenhang habe ihm auch Angst gemacht. Im Sinne eines „Was soll das, wen interessiert das?“ Aber vielleicht sollte man so etwas tun, obwohl das keine wissenschaftliche Textform sei, gleichwohl sei das die Mitteilung über Erfahrung.

Legler: Er halte eine solche Art des Vortrages für unglaublich wichtig, weil sie die Historizität und Erfahrungsabhängigkeit von Positionen zeige, dass diese aus unterschiedlichen Biographien herrührten. Die Hochschullehrergeneration zu seiner Zeit habe aus gutem Grund nicht über ihre Biographie gesprochen. Er habe bei Wolfgang Schöne Kunstgeschichte studiert, sie hätten von Aby Warburg und Erwin Panofsky als den großen Hamburger Kunsthistorikern natürlich nie etwas gehört. Das sei erst mit der Herding/Warneke-Generation oder mit Hofstädter, der Psychologie gelehrt habe, anders geworden. Dass hier William Stern Psychologie gelehrt habe, davon sei nie die Rede gewesen, aus „gutem“ Grund. Um Cassirer bemühe man sich jetzt während der letzten fünf oder zehn Jahre verstärkt. Das seien alles verschüttete Bereiche gewesen, wo ihm klar gewesen sei, dass man zu den zwölf Jahren Faschismus unendlich viel dazuzählen müsse – eine Generation entstehe, welche das aufarbeiten könnte, welche sich dann wieder der Ursprünge an der Universität besinne, da müssten noch mal 20 Jahre zusätzlich vergehen.

Pazzini: Die Frage sei auch interessant, weil es sich um die Frage der Weitergabe und der Lehrerausbildung

handele. Dazu bedürfe es Darstellungsformen. Nicht nur in der präsenten Lehre, sondern auch für das Aufschreiben. Da gebe es ein Manko. Durch die metaphorisch biographische Redeweise springe etwas über, wo sich mehr transmittiere als in der Form einer distanzierten Fachgeschichte.

Hermann K. Ehmer (geb. 1929), seit 1994 Prof. emer. der Universität Paderborn. Hermann K. Ehmer lehrte zunächst am Gymnasium in Hanau (Deutsch und Kunstpädagogik; Fachleiter am Studienseminar Offenbach a.M.), als Hochschullehrer in Göttingen, in Gießen, in Münster und zuletzt in Paderborn. Schul- und hochschulpolitisch bekannt wurde er nicht zuletzt durch seine Mitarbeit in der umstrittenen »Hessischen Lehrplankommission« (Rahmenrichtlinien Kunst/Visuelle Kommunikation). Seit Beginn seiner publizistischen Tätigkeit hat er bis zur Gegenwart in die kunstpädagogische Diskussion eingegriffen, immer ziemlich anders, aber kontinuierlich (z.B. Herausgeber von »Kunstunterricht und Gegenwart«, Ffm. 1967; »Visuelle Kommunikation – Beiträge zur Kritik der Bewusstseinsindustrie«, Köln 1971; »Kunst/Visuelle Kommunikation – Unterrichtsmodelle«, Steinbach/Gießen 1972; Mitbegründer der Zeitschrift »Ästhetik und Kommunikation«; Kunst und Kunstgeschichte in künftigen Curricula der allgemeinbildenden Schulen und in der Lehrerbildung. Vortrag, gehalten auf dem »XIV. Deutschen Kunsthistorikertag«, Hamburg, 10. Oktober 1974, in: Zeitschrift für Kunstpädagogik, Nr. 2, 1975, S. 61-70; »Krise und Identität – Zur Kritik einiger fachdidaktischer und fachpolitischer Kategorien«, in: Hartwig, Helmut (Hg.): Sehen lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept, Köln: DuMont 1976, S. 13-40; »Die Kunst als Kunst verstehen«. Interview mit Hermann K. Ehmer, Paderborn, Georg Peez, Frankfurt a.M./Werner Stehr, Kassel, in: K + U, Nr. 193, 1995, S. 12-13). Hermann K. Ehmer hat mit Unterbrechungen immer auch künstlerisch gearbeitet. Als Bildhauer (sollte man besser schreiben »Plastiker«?) und in den letzten beiden Jahrzehnten wieder als Maler. Er wird vertreten durch die Galerie Vömel (Düsseldorf).

## Impressum

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

Kunstpädagogische Positionen Band 1

Herausgeber: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,

Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Layout: Rikke Salomo, Hamburg

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press, Hamburg 2003

<http://hup.rrz.uni-hamburg.de>

Rechtsträger: Universität Hamburg

ISBN 3-9808985-4-7



