

**HELMUT HARTWIG (HRSG.), SEHEN LERNEN. KRITIK UND WEITERARBEIT AM KONZEPT VISUELLE KOMMUNIKATION, KÖLN 1976**

„Sehen lernen“ versteht sich als „Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation“. Bereits aus dem Vergleich der Titelblattgestaltung des Buches mit der von Hermann K. Ehmer herausgegebenen „Visuellen Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie“, Köln 1971, lassen sich wesentliche Schlüsse über die Veränderungen des ursprünglichen Konzepts ziehen.<sup>1</sup> Signalisiert die Titelseite des ersten Bandes mit einem Foto aus einem Italo-Western Brutalität und Gewalt, welche die „Visuelle Kommunikation“, kursiv und in Fettdruck daruntergesetzt, zu analysieren verspricht, so sticht in dem Band von 1976 das neue Motto „Sehen lernen“ ins Auge. „Visuelle Kommunikation“ ist an den unteren Rand gerutscht, dazwischen erscheint in blauer Schrift der relativierende Anspruch: „Kritik und Weiterarbeit am Konzept“. Das Selbstbewußtsein des ersten Bandes, *das* neue Modell ästhetischer Erziehung zu sein, welches „Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie“ leistet, ist zurückgenommen zugunsten von Lernen und der Aufforderung zur Kritik und Weiterarbeit.

Wird „Sehen lernen“ noch 1971 von Hartwig vornehmlich ideologiekritisch behandelt<sup>2</sup>, so wird jetzt „Sehen konsequent als historisches Vermögen bestimmt und in den Kontext von Aneignung und Vergegenständlichung gestellt“ (9). Damit ist bereits der Aspekt mangelnder historischer Anbindung des Konzeptes Visueller Kommunikation angesprochen, der früh Kritik hervorgerufen hat.<sup>3</sup> Nach Hartwig versteht sich das Buch „als Versuch, über die Kritik an bestimmten Verengungen der Fachdiskussion die emanzipatorischen Aspekte des Ansatzes Visuelle Kommunikation weiterzuführen.“ (9)<sup>4</sup> Da in dem Band außer Vertretern der Vis. Kommunikation, wie Ehmer und Hartwig, auch Kritiker, wie Hoffmann-Axthelm<sup>5</sup>, zu Wort kommen und ferner neue Bereiche einbezogen werden, wie die hochschuldidaktischen Beiträge von Neuenhausen und Gorella, eignet sich der Band auch vier Jahre nach seinem Erscheinen als Grundlage einer Diskussion zu wesentlichen Fragen der ästhetischen Erziehung.

Ehmer, der in einem Überblick über fachgeschichtliche Positionen ein Resümee anstrebt, hält die Ausweitung des Gegenstandsbereiches (Einbezug der Massenmedien) weitgehend für akzeptiert; die Schwierigkeit liegt für ihn „heute (d.h. 1976, P.R.) viel mehr im Vergegenständlichen der eigenen Fähigkeiten im praktischen Tun“ (31). Selbstkritisch meint er, im Konzept Vis. Kommunikation sei „immer vom Ziel des Erkennens die Rede und kaum je von den praktischen Fähigkeiten, mit denen die Erkenntnisse gewonnen werden“ (32). Dieser Kardinalkritik einer einseitigen Verbalisierung des Unterrichts und des Verzichts auf ästhetische Praxis trägt „Sehen lernen“ insofern Rechnung, als die meisten Beiträge diese Kritik berücksichtigen: unter dem Aspekt des Verhältnisses von Bild und Begriff bei Rexroth und Amft, am

didaktischen Material von Bilderfibeln bei Hartwig und Eucker/Kämpf-Jansen, als Verhältnis von Kunsttheorie und -praxis bei Neuenhausen und Gorella, als Problem von Abstraktion und Konkretion am Beispiel der Mengenlehre bei Herzog/Menzen, als theoretisches Problem sinnlicher Erkenntnis in der Auseinandersetzung mit Holzkamp bei Pazzini und als Modell ästhetischer Lernformen, unter Einbezug psychoanalytischer Aspekte, bei Hoffmann-Axthelm. Schließlich stehen Formen und Techniken ästhetischer Praxis (Zeichnen/Hartwig, Collage/Kunde) zur Diskussion, die auf Probleme von „Denken und Machen“ vorausweisen, wie sie im gleichnamigen Sonderheft von Kunst und Unterricht 1979 formuliert sind. Als Weiterarbeit an der Visuellen Kommunikation läßt sich der Beitrag von Hickethier/Lützen zum Genre von Kriminalfilmen und -serien verstehen.

Hartwig entwickelt in seinem eigenen problemreichen Beitrag zunächst am historischen Beispiel, dem „Orbis Pictus“ des Comenius (1658), die darin vorhandene „Integration von gegenständlicher und begrifflicher Aneignung“, von Wahrnehmung und Denken (68). Was dort möglich ist, bezweifelt er für den gegenwärtigen Fachunterricht: eine enge Kopplung von ästhetischer Praxis (sinnlicher Erkenntnis) und verbaler Kommunikation (denkender E.). Dies wird von ihm als verbale Vor- oder Nachformulierung des Machens und dessen Einengung auf Begrifflichkeit kritisiert (83). Damit nennt er aber nur eine Fehlentwicklung. Zu Recht kritisiert Legler, daß die „kritisch-rationale (d.h. notwendig auch sprachliche) Auseinandersetzung mit Bildangeboten – einst zentrales Anliegen der Visuellen Kommunikation – ... in der Theoriediskussion heute weitgehend in den Hintergrund getreten“ sei.<sup>6</sup> Stattdessen widmet Hartwig traditionellen ästhetischen Aneignungsformen wie dem Zeichnen erhöhte Aufmerksamkeit. Hierin drückt sich die Erweiterung des massenmedialen Ansatzes auf die künstlerischen Techniken und Verfahren aus. Hartwig bezeichnet darüberhinaus Abzeichnen und Zeichnen als „Basispraktiken, durch die ein ganz spezifisches Interesse der Wahrnehmung verankert werden kann: das an der gegenständlichen Wirklichkeit“ (112), und sucht damit der in der Institution Schule vorherrschenden Abstraktionsbereitschaft entgegenzuwirken. Diese Verpflichtung auf Gegenständlichkeit wird aber mit einer Negativwertung der Abstraktionsbereitschaft verbunden. Sie ist ihm allein „Ausdruck eines Zwangs..., der in den Erfordernissen der kapitalistischen Produktionsweise seine materielle Ursache hat“ (82, vgl. dagegen Legler, 1979, 20). Abstraktion und Konkretion (Anschauung) bilden jedoch ein dialektisches Begriffspaar, welches für jede historische Periode neu zu bestimmen ist. Zugleich kann Abstraktion ein Absehen von Wirklichkeit oder eine Verallgemeinerung, die viele konkrete Bestimmungen in sich enthält, bedeuten. Nicht Einseitigkeit, sondern Widersprüchlichkeit wäre herauszuarbeiten, wie z.B. Pestalozzis ganzheitlicher Anspruch einer Erziehung von „Kopf, Herz und Hand“ auf sinnlich-konkrete „Anschauung“ aufbaut, sie zugleich, ähnlich wie Hartwigs Fröbel-Beispiel, in geometrischen Grundformen mit dem Ziel strukturell erweiterter Wirklichkeitsaneignung elementarisiert.

Eindrucksvoll zur Dialektik von Abstraktion und Konkretion in „Sehen lernen“ ist

der Beitrag von Herzog/Menzen zur Mengenlehre. In ihm zeigen sie, daß Mengenlehre mathematisch-statistische Tatbestände versinnlichen kann (z.B. Benutzen einer Menge von Elementen zur Darstellung unterschiedlicher Längen von Schulwegen), andererseits im gleichen Beispiel die Reduktion auf den Vergleich bloßer Längen den Kindern „unter der Hand eine abstraktive Haltung zum Gegenstand auf(nötigt)“ (176). Herzog/Menzen fordern eine neue, historisch argumentierende Didaktik im Mathematikunterricht, die dem Schüler Abstraktionsschritte einsichtig macht und „die Relevanz der Logik für praktische Dingbewältigung“ hervorhebt (188).

Die Öffnung des Ansatzes Vis. Kommunikation ermöglichte, zwei hochschuldidaktische Unterrichtsmodelle einzubeziehen, in denen das Zeichnen als ästhetische Praxis im Mittelpunkt steht. In den dargestellten Grundlehrerkursen von Neuenhausen und Gorella wird, Indiz eines realistischen Vorgehens, vom Nächstliegenden ausgegangen: vom Aktzeichnen und dessen Erweiterung zur künstlerischen Auseinandersetzung mit der Lebensrealität alter Heimbewohner (Neuenhausen) und vom Sachzeichnen und der daran erprobten Auseinandersetzung mit Darstellungsproblemen realistischer Kunst und künstlerischer Arbeit (Gorella). V.a. in dem Kurs für das 1. Semester von Neuenhausen wird der Erwerb technisch-manueller Fertigkeiten, Erarbeitung einer Konzeption zur Porträtthematik, Auseinandersetzung mit anderen Medien (bei Ausgang vom Zeichnen), Einbezug ästhetischer Theorie (Brecht) und künstlerischen Anschauungsmaterials (Exkursion nach Paris) als einheitliches Projekt deutlich. Unklar bleibt, v.a. im Kurs von Gorella, der konkrete Vermittlungszusammenhang von gegenwärtiger künstlerisch-ästhetischer Praxis der Studenten und der Anregungsqualität kunstgeschichtlicher Beispiele und Theorie. Hier weiterzuarbeiten wäre für die Entwicklung einer Hochschuldidaktik fruchtbar; denn jede künstlerische Ausbildung, die nicht den Zusammenhang mit Kunsttheorie und -geschichte leugnet, hat die Aufgabe, gegenwärtiges Sehen als historisch gewordenes zu vermitteln und offene Fragen in der Geschichte der Wahrnehmung zu erkennen.<sup>7</sup>

Der Beitrag von Wolfgang Kunde schließt sich insofern hier komplementär an, als er Probleme der Collage – der bevorzugten ästhetischen Verfahrensweise der Vis. Kommunikation – kritisch behandelt. Kunde konstatiert die „Verdinglichung der Collage zum Patentrezept für ‚fachpraktische‘ Unterrichtsangebote“, hat aber zugleich den Anspruch, „über Beschreibung und Analyse die Möglichkeiten des Collagierens inhaltlich zu klären und praktisch zu erweitern“ (273/74). Als Hauptgefahr sieht er „eine Verhaltensweise..., die vom Begriff, von sprachlich-gedanklich vermittelten Inhalten her intentional der Zugriff zum Material organisiert“ (278, vgl. auch Hartwig, 84). Angesichts der behandelten Beispiele ist offensichtlich, daß die begriffliche Fixierung vornehmlich aus Mängeln der Unterrichtseinheiten (formale Herangehensweise, allgemein-begriffliche Vorgaben, unreflektierter Material (Illustrierten)gebrauch resultiert. Kundes Erweiterungsvorschläge gehen vor allem dahin, an der eigenen Erfahrung des Schülers und seinen Bedürfnissen anzuknüpfen,

die Medienvermittlung zu reflektieren und eine Projektarbeit zu fordern, „da der Fachunterricht die notwendigen Zusammenhänge nicht herstellen kann“ (282). Dieser Aspekt müßte in den Ansätzen der Visuellen Kommunikation noch stärker reflektiert werden: Die institutionellen Zwänge, die die gegenwärtige Schule setzt, nicht als gegeben zu akzeptieren, sondern nach fächerübergreifenden Zusammenhängen zu fragen, darüberhinaus ästhetische Erziehung nicht auf den Lernort Schule zu beschränken und hierbei von außerschulischer ästhetischer Erziehung (vgl. Mayrhofer/Zacharias) zu lernen.<sup>8</sup>

Die Erweiterung des Unterrichts hätte auch der ästhetischen Praxis selbst zu gelten. Wenn Kunde angesichts der Collage-Beispiele summierend feststellt, daß „Form und Farbe mit der Tendenz der Verselbständigung gegenüber der inhaltlichen Orientierung“ auftreten (283) und seine Gegenvorschläge primär motivlich gebunden bleiben, dann drückt sich darin ein verkürztes Form-Inhalt-Verständnis aus. Die Abkehr des Konzepts Visuelle Kommunikation vom abstrakten Kunstunterricht der 50er und 60er Jahre (R. Pfennig) führte zu einer Berührungsangst gegenüber Gestaltungsfragen. Ausdrucksmöglichkeiten von Form und Farbe, Linie und Gestaltungsprinzipien als wesentliche Momente zur sinnlichen Organisation des Inhalts über die Motivstruktur und deren semantische Bedeutung hinaus werden immer noch vernachlässigt.<sup>9</sup> Sehen lernen hieße auch z.B. die Raumstruktur der Montage als sinnliche Erfahrung von Realität zu diskutieren.<sup>10</sup> Dagegen zieht sich durch das Buch vornehmlich eine einengend abbildhafte Fixierung am gegenständlichen Motiv.

So wie die historisch-gesellschaftlichen Bedingungen von Wahrnehmung (Ansätze bei Hartwig, Kunde und Pazzini) mit zum kritisch-emanzipativen Konzept der Visuellen Kommunikation gehören, so auch der nicht nur periphere Einbezug von Bildanalysen und Kunst. Deren ursprüngliche „Diskreditierung als Herrschaftsdienerin“<sup>11</sup> ist immer noch nicht völlig überwunden. Die Einteilung in – abzulehnende – hohe, offizielle Kunst und „untere“, volkstümliche (Massen)kunst führt zu undialektischen Vereinfachungen (so tendenziell bei Rexroth/Amft). Inhalte und Erfahrungen von Kunst, v.a. ihr Widerstands- und Hoffnungspotential<sup>12</sup>, sollten in der ästhetischen Erziehung neben den ideologiekritischen Bezug zu den Massenmedien treten. Mit ästhetischer Praxis als Basis ist eine Ausbildung anzustreben, in der Lerninhalte an gesellschaftlicher Totalität<sup>13</sup> gemessen und an Grundbedürfnisse von Kindern<sup>14</sup> und Jugendlichen gebunden werden. Einem solchermaßen verstandenen „Sehen lernen“ als ästhetischer Erziehung, in der Wahrnehmung und Denken, Kritik und Handeln miteinander verbunden sind, kommt grundlegende Bedeutung in der Aneignung von und Auseinandersetzung mit Realität zu.<sup>15</sup>

## Anmerkungen

- 1 Für das ursprüngliche Konzept der Visuellen Kommunikation auch wichtig: H.R. Möller, Gegen den Kunstunterricht, Ravensburg 1970; H.K. Ehmer (Hrsg.), Kunst/Visuelle Kommunikation — Unterrichtsmodelle, Steinbach/Gießen 1972/73.
- 2 Helmut Hartwig, Zur Ideologiekritik von Sehen-Lernen. Oskar Holwecks Grundlehre. Der Entwurf eines Bildungsplanes des Fachs Kunsterziehung für das Saarland. ‚Anonyme Skulpturen‘ von Hilla und Bernhard Becher — eine Art Industriefotografie, in: Ehmer (Hrsg), Visuelle Kommunikation, Köln 1971, S. 340-362.
- 3 Jutta Held, Curriculumrevision: Zu den Voraussetzungen von Kunstwissenschaft und Visueller Kommunikation und ihrer intendierten Synthese, in: Krit. Ber., Jg. 2, 1974, H. 3/4, S. 159-191.
- 4 Die Kritik am ursprünglichen Konzept geht soweit, daß Legler 1979 vermutet, daß das Buch „Sehen lernen“ „zu einer vollständig neuen Orientierung geführt hat“. Wolfgang Legler, Denken und Machen — ein offenes Problem. Ansätze zur Erläuterung, Entfaltung und Bearbeitung, in: Kunst und Unterricht, Denken und Machen, Sonderheft 1979, S. 12.
- 5 Dieter Hoffmann-Axthelm, Kritik am Unterrichtskonzept Visuelle Kommunikation, in: Gesellschaft und Schule, 1972, H. 3/4, S. 64-72.
- 6 Legler, 1979, S. 12.
- 7 Vgl. Held, 1974, S. 161.
- 8 Hans Mayrhofer/Wolfgang Zacharias, Ästhetische Erziehung — Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität, rororo 6987, Hamburg 1976; dies., Kulturelle Praxis — Pädagogische Aktion. Zur Orientierung ästhetischer Erziehung, in: Ästhetik und Kommunikation, 1977, H. 30.  
S.a. H. Hartwig, Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät, rororo 7327, Hamburg 1980.
- 9 Vgl. auch Legler, 1979, S. 11.
- 10 Für Hartwig und seine Orientierung am gegenständlichen Sehen ist dagegen die Raumperspektive Modellfall. 1976, S. 94-100; 1980, S. 300-303.
- 11 Held, 1974, S. 159.
- 12 Zum Stellenwert von Kunst im Rahmen ästhetischer Erziehung wird von mir und Hamburger Kunsthistorikern und -erziehern in einer Publikation zur Kinderthematik, deren Veröffentlichung für Ende 1980 geplant ist, näher eingegangen.
- 13 Held, 1974, S. 175.
- 14 Nach Horst Holzer sind hauptsächliche kindliche Grundbedürfnisse: Bedürfnis nach Realitätserklärung, Dissonanzreduktion, Identitätsfindung und Spieltätigkeit. H. Holzer, Klassenfernsehen. Kinder und Fernsehen, in: Tendenzen, 14. Jg., 1973, H. 90, S. 28. — In dem Beitrag von Eucker und Kämpf-Jansen verschiebt sich dagegen das Realitätsprinzip einseitig in Richtung Zeichensprache, und kindliche Realität wird primär über aktuelle Situationen (z.B. Umweltverschmutzung) gelernt, der Aufbau eines Weltbildes, im Sinne von Comenius „Orbis Pictus“ findet nicht statt.
- 15 Nach Haug kommt der Ästhetischen Erziehung, „wenn sie die Zusammenhänge der (gegenwärtigen gesellschaftlichen, P.R.) Krise begreift ... eine besondere Bedeutung zu... Über-spitzt läßt sich behaupten: Damit überhaupt schulische Erziehung möglich sei, bedarf es der Ästhetischen Erziehung“. Wolfgang Fritz Haug, Die kulturelle Bedeutung der Warenästhetik und die Notwendigkeit Ästhetischer Erziehung, in: Kunst und Unterricht, Design, 1979, H. 56, S. 32.