

Christoph Wagner (Hrsg.)

ESOTERIK AM BAUHAUS

Eine Revision der Moderne?



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

Sonderdruck aus:

Esoterik am Bauhaus: Eine Revision der Moderne?, hrsg. von Christoph Wagner, mit Beiträgen von Anja Baumhoff (Loughborough, Großbritannien), Peter Bernhard (Erlangen), Klaus von Beyme (Heidelberg), Magdalena Droste (Cottbus), Yoshimasa Kaneko (Kochi, Japan), Osamu Okuda (Bern), Rolf Sachsse (Saarbrücken), Norbert M. Schmitz (Kiel), Peter Schneemann (Bern), Ellen Schwinzer (Hamm), Christoph Wagner (Regensburg), Rainer K. Wick (Wuppertal) und Reinhard Zimmermann (Trier), Regensburg: Schnell & Steiner Verlag, 2009 (Regensburger Studien zur Kunstgeschichte; Bd. 1)

1. Auflage 2009

© 2009 Verlag Schnell & Steiner GmbH

Leibnizstraße 13, 93055 Regensburg

Druck: Erhardi Druck GmbH, Regensburg

Satz: Jörg Pütz, Saarbrücken

Umschlaggestaltung: Anna Braungart, Tübingen

Umschlagabbildung: Johannes Itten, *Kinderbild* (Ausschnitt), 1921/22, Kunsthaus Zürich

Rückseite: Johannes Itten, *Winter*, 1963, Öl auf Leinwand, Privatbesitz.

Covergestaltung unter Verwendung eines Ausschnittes aus dem Gemälde von Johannes Itten, *Winter*, 1963, Öl auf Leinwand, Privatbesitz.

Die Publikation dieses Buches wurde unterstützt von:

ISBN 978-3-7954-2093-2



Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlags ist es nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf fototechnischem oder elektronischem Weg zu vervielfältigen.

Weitere Informationen zum Verlagsprogramm erhalten Sie unter:
www.schnell-und-steiner.de

Inhalt

<i>Christoph Wagner</i> Einführung: Esoterik am Bauhaus	9
<i>Klaus von Beyme</i> Esoterik am Bauhaus	15
<i>Peter Bernhard</i> »Ich-Überwindung muß der Gestaltung vorangehen«. Zur Nietzsche-Rezeption des Bauhauses	29
<i>Peter J. Schneemann</i> Die Lehre der Moderne: Zwischen Systematik und Selbsterfahrung	36
<i>Reinhard Zimmermann</i> Von der Romantik zur Abstraktion? Die Esoterik und die historischen Grundlagen der abstrakten Kunst	55
<i>Magdalena Droste</i> »Stirb und Werde«. Anmerkungen zur Vor- und Nachgeschichte von Oskar Schlemmers Triadischem Ballett	73
<i>Osamu Okuda</i> Kunst als »Projection aus dem überdimensionalen Urgrund«. Über den Okkultismus bei Paul Klee	88
<i>Christoph Wagner</i> Johannes Itten und die Esoterik: ein Schlüssel zum frühen Bauhaus?	108
<i>Yoshimasa Kaneko</i> Johannes Itten and Zen	150
<i>Rainer K. Wick</i> Kunst als mystische Schau Johannes Ittens Beitrag zu Bruno Adlers Almanach »Utopia« 1921	174
<i>Norbert M. Schmitz</i> Ikonologie der Esoterik versus esoterische Ikonologie	194
<i>Ellen Schwinzer</i> Das »esoterische Ägypten« am Bauhaus?	218
<i>Rolf Sachsse</i> Mediumistische Fotografie am Bauhaus	226

Anja Baumhoff

Verhaltenslehren der Kälte am Bauhaus?

Implikationen moderner Diskursformen am Bauhaus Dessau am

Beispiel der Geschichte von Alma Buscher 238

Danksagung 255

Abbildungsverzeichnis 257

Ausgewählte Literatur 263

Die Autoren 278

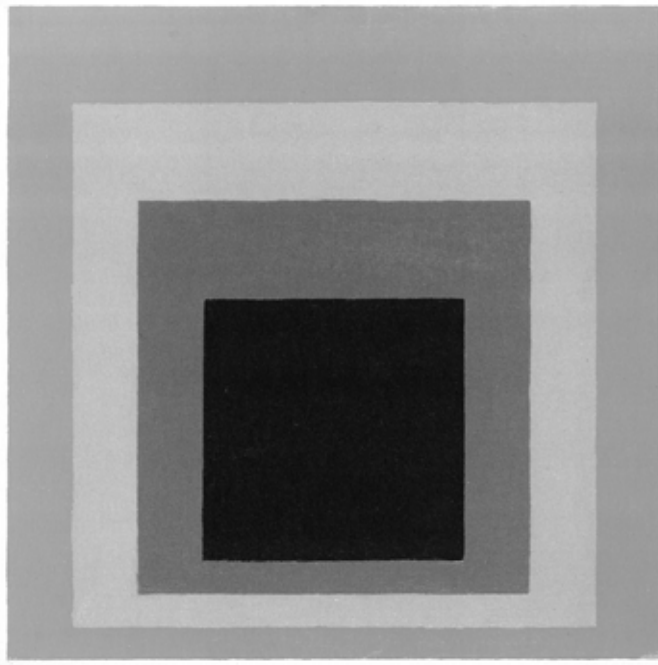
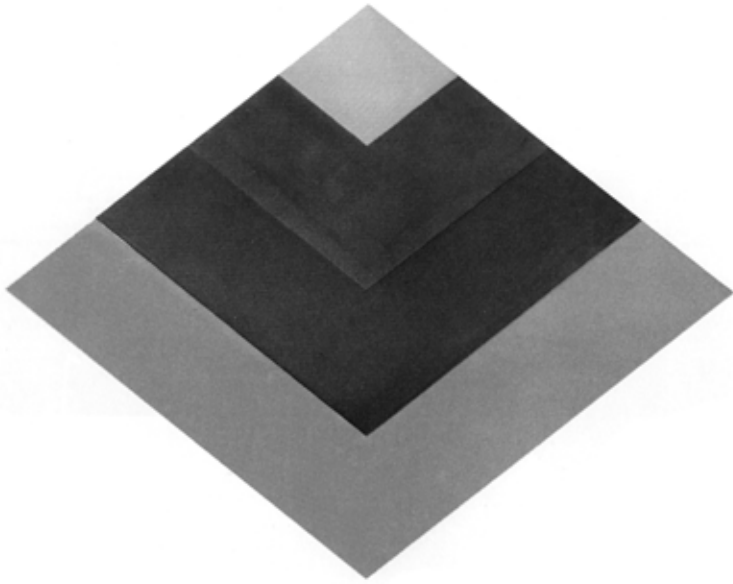


Abb. 1 (oben): Kenneth Noland, *Dunkle süße Kirsche*, 1966, Acryl auf Leinwand, 142,2 x 177,8 cm, Toronto, Collection Mr. and Mrs. David Mirvish

Abb. 2 (unten): Josef Albers, Studie zu *Hommage an das Quadrat Amplified*, 1957, Öl auf Hartfaserplatte, 61 x 61 cm, Orange, CT, The Josef and Anni Albers Foundation

Die Lehre der Moderne: Zwischen Systematik und Selbsterfahrung

Peter J. Schneemann

Einleitung

Dem direkten Vergleich von zwei Bildern wohnt eine hohe Suggestionskraft inne. Formale Ähnlichkeit und Differenz können als Grundlage für den Aufbau eines mehr oder weniger komplexen Bezugssystems dienen. Bei der Gegenüberstellung von Kenneth Noland's *Dunkle süße Kirsche* (1966) und Josef Albers' *Hommagen an das Quadrat* stellt sich unweigerlich die Frage, was die Komposition des Schülers jener des Lehrers verdankt. Kann ausserdem eine stilistische Entwicklung konstatiert werden? Und wie muss die Lehre des Mentors über sein eigenes Werk hinausweisen, damit die Arbeit des Schülers keine Nachahmung dessen ist, wofür er berühmt wurde? Welche kunsthistorischen und ideologischen Konzepte kommen zum Tragen, wenn die Frage nach der Ausbildung einer Künstlerin oder eines Künstlers gestellt wird?

Eine der prominentesten Konstellationen, in die unsere Disziplin eine Werkanalyse stellt, ist die der Narration, eines Vorher und Nachher. Das Verorten künstlerischer Leistung zwischen Vorläufer und Epigone bedient sich dabei gerne eines nebulösen Begriffes. Es ist derjenige des ›Einflusses‹, oszillierend zwischen der Vorstellung visueller Anlehnung und intellektueller Auseinandersetzung. Ein konkretes Moment für seine problematische Anwendung und vielleicht auch die Chance zu seiner Differenzierung bietet die Frage nach dem Erwerb und der Weitergabe künstlerischer Fähigkeiten, kurz, der Komplex der künstlerischen Ausbildung. Er umfasst sowohl die Perspektive der Aneignung wie auch diejenige der Vermittlung, er stellt die Frage nach dem Erlernen von Grundlagen, der Verortung innerhalb einer Geschichte und nicht zuletzt auch die Problematik der Selbstdefinition eines Künstlers als Lehrenden.

Obwohl die künstlerische Ausbildung zu den Eckpfeilern einer Vita gehört und in jeder Galerieinformation sorgfältig aufgeführt wird, finden sich Studien, die der Künstlerausbildung gelten, erstaunlich selten.¹ In dem Moment, als mit dem Begriff der Akademie eine negativ konnotierte, rückwärtsgewandte Stilcategory verbunden wurde, entwickelte sich in der Kunstgeschichte die Ausbildung zu einer Negativfolie.²

1 Die Ausnahme bilden die zahlreichen im Kontext der Bauhauslehre entstandenen Publikationen: Vgl. Barry Friedman, *The Bauhaus: Masters and Students*, New York 1988; Oskar Bätschmann, »Grammatik der Bewegung. Paul Klees Lehre am Bauhaus«, in: Oskar Bätschmann und Josef Helfenstein (Hrsg.), *Paul Klee. Kunst und Karriere*, Bern 2000, S. 107–124; Clark V. Poling, *Kandinsky Teaching at the Bauhaus. Color Theory and Ana-*

lytical Drawing, New York 1986; Rainer Wick, *Bauhaus-Pädagogik*, Köln 1994.

2 Als Sonderfall können dabei die Veröffentlichungen von Howard Singerman genannt werden, der insbesondere den Gang des amerikanischen Künstlers in die universitäre Vorlesung kritisch betrachtete. Vgl. Howard Singerman, *The Discourse of the Artist in the University*, Rochester 1996, oder ders., *Art Subjects: Making Artists in the American University*, Berkeley 1999.

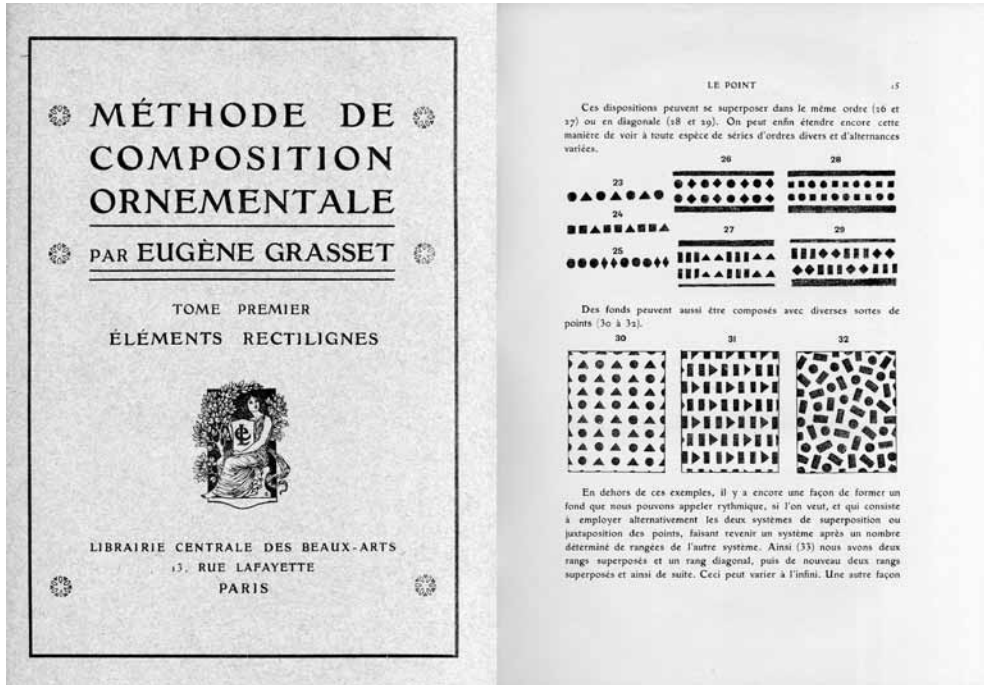


Abb. 3: Eugène Samuel Grasset, *Méthode de Composition Ornementale*, Deckblatt und S. 15, Kapitel: Le Point

Die historische Entwicklung einer Lehre der Abstraktion bietet auf den ersten Blick eine erstaunliche Kohärenz. Neben der populären Vorstellung der Abstraktion als Prozess der Reduktion eines mimetischen Ansatzes wird in der Tradition der Lehre ein Traum von einer universellen Bildsprache deutlich, die sich aus einem verbindlichen, zeitlosen visuellen Vokabular herleitet. In der Bauhaus-Lehre war die ›Reduktion‹ mit dem Ausdruck des ›innerlich wesentlichen‹ verbunden. Kandinsky beschrieb sie bereits 1910 als Effekt eines Verzichtes auf »äusserliche Zufälligkeit«³ und auch Moholy-Nagy rief noch vor seinem Eintritt in das Bauhaus dazu auf, Kunst als etwas »Reines, etwas Elementares im Individuum«⁴ zu verstehen. Der Prozess der Abstraktion als Verfahren, die Gesetzmässigkeiten aus der Erscheinung herauszufiltern – hier darf an die Kuh von Van Doesburg erinnert werden – hat sein Pendant im gegenläufigen Versuch, aus Grundelementen die absolute Erscheinung neu zu erreichen. Diese Idee der Grammatik leitet sich vor allem aus der Tradition der Ornamentik ab. In ihrer Lehre artikuliert sich der Wunsch, ein universelles Grundvokabular der Gestaltung finden zu können, das für alle Erscheinungen, die Kunst eingeschlossen, gleichermassen gelten würde. Leicht lassen

3 Wassily Kandinsky, *Über das Geistige in der Kunst 1910*, zitiert wird nach der Ausgabe von 1912, München, S. 21.

4 Moholy-Nagy, »Aufruf zur elementaren Kunst«, in: *De Stijl*, V/4.10.1921, abgedruckt in: Andreas Haus, *Moholy-Nagy. Fotos und Fotografie*, München 1978, S. 12.

ARTIST QUESTIONNAIRE

- e. What determined your style as an artist?
(Please rank in relative importance (1,2,3,4) the four following factors.)
- | | |
|--|--|
| 1. teacher's influence | |
| 2. art to which you were exposed later | |
| 3. dominant style trends of your time | |
| 4. other factors | |
- f. How would you describe your style today?
(One sentence)

Abb. 4: Artist Questionnaire, aus: Bernard S. Myers, *Problems of the Younger American Artists*, New York: The City College Press, 1957, S. 49

sich visuelle Reihen bilden, die von Owen Jones *The Grammar of Ornament* (1856)⁵ über Charles Blancs *Grammaire des arts du dessin* (1867),⁶ über Eugène Grassets *Méthode de composition ornementale* (1905),⁷ zu Arthur Wesley Dows *Theory and Practice of Teaching Art* (1908),⁸ Adolf Hölzels Ansätzen⁹ und den Systematiken seines Schülers Johannes Itten¹⁰ bis in die Gegenwart der Schweizerischen Schulen für Gestaltung führen.¹¹

Doch bei aller ermüdenden Wiederholung von Kompositionsprinzipien, die auf Gegensatzpaaren beruhen, Farbsystemen und Gewichtungen und der schrittweisen Anleitung für zukünftige Künstler, von einfachsten zu komplexen Strukturen zu gelangen, tritt im Diskurs der Lehre der Abstraktion beharrlich die auch von Gropius favorisierte paradoxe Rückversicherung ›Kunst ist nicht lehrbar‹ hinzu.¹² Die prominente Präsenz eines geborgten Systems, dasjenige der Sprache, wird zu einem Spezifikum der Lehre

5 Owen Jones, *The Grammar of Ornament*, London 1856.

6 Charles Blanc, *Grammaire des arts du dessin, architecture, sculpture, peinture*, Paris 1867.

7 Eugène Grasset, *Méthode de composition ornementale*, 2 Bde., Paris 1905.

8 Arthur Wesley Dow, *Theory and Practice of Teaching Art*, New York 1908.

9 Siehe die Notizen von Lily Hildebrandt vom 6.11.1910–15.2.1911 aus dem Unterricht von Adolf Hölzel, Bauhaus-Archiv Berlin Inv. Nr. 5718/1–62. Transkription dieser Notizen: *Adolf Hölzel. Die Kunst steckt in den Mitteln*, Ausst.Kat. Württembergisches Landesmuseum Stuttgart, Stuttgart 1986.

10 Johannes Itten, *Mein Vorkurs am Bauhaus. Gestaltungs- und Formenlehre*, Ravensburg 1963; Johannes Itten, *Elemente der Bildenden Kunst*, Studienausgabe des Tagebuches, Ravensburg 1980; Willy Rotzler, *Johannes Itten. Werke und Schriften*, Zürich 1978.

11 Siehe etwa Manfred Maier, *Elementare Entwurfs- und Gestaltungsprozesse. Die Grundkurse an der Kunstgewerbeschule Basel*, Bern 1987.

12 Walter Gropius, »Teaching the Arts of Design«, in: *College Art Journal*, 1948, Bd. VII, Nr. 3, S. 160–164; Walter Gropius, 1883–1969, Papers, 1925–1969 (inclusive), 1937–1969 (bulk), Houghton Library, Harvard University, Cambridge, MA 02138, 1925–1969.



Abb. 5: Johannes Itten, *Ornamentale Studien*,
Tagebuchblatt, 1914–15

der Abstraktion. In der Abkehr von der Nachahmung eines Gegenstandes tritt die Frage in den Vordergrund, was als Referenz für eine lehrende Kommunikation noch möglich sei. Auf der anderen Seite tritt die Utopie hervor, in der Lehre der Abstraktion die Frage nach der Stilbildung zurückzudrängen. Ich möchte im Folgenden zeigen, wie sich das Axiom von der Existenz eines ›Vokabulars‹ ausdifferenziert.

Die verschiedenen Referenzsysteme und Legitimationsmuster lassen sich in der Entwicklung der Lehre in den USA zwischen 1930 und 1960 in konkurrierenden Modellen verfolgen: Von der ›Studio Class‹ am ›Visual Art Department‹, über die private Kunstschule zum ›Vortrag‹ des ›visiting artist‹ an der Universität. Steht einmal die Grammatik des visuellen Ausdrucks im Zentrum, das andere Mal der Bezug auf den Ausdruckswillen des zeitgenössischen Individuums, das sich über eine autobiographische Setzung zu definieren sucht, so ergeben sich Konsequenzen für den Status der Medialität und des Diskurses in der Lehre. Für die kunsthistorische Lektüre eines Œuvres in seiner sinnlichen Präsenz stellen sich dabei die gleichen Fragen in gespiegelter Form.

Ich diskutiere zwei, in vielen Punkten kontradiktorische, sich parallel ausbildende Paradigmen: Die Lehre von den Gesetzmässigkeiten des Mediums versus der Lehre als Entwurf des künstlerischen Subjektes. Diese Paradigmen interagieren in vielfältiger Weise mit Axiomen der Historiografie und der Kunstkritik. Bereits beim Bauhaus kann eine Polarisierung zwischen den beiden Lehrparadigmen ›Entwurf des Bildes‹ und ›Entwurf des Künstlers‹ festgestellt werden, die damals schon zu Kontroversen führte. Und auch die Lehre der Abstraktion in Amerika geriet in Konflikt mit den Topoi des Avantgardekünstlers, von Originalität und Fortschritt. Beide Paradigmen mussten sich mit der Hoffnung auseinandersetzen, dass ein Lehrmodus gefunden werden könnte, der in

der Negation des Moments der Nachahmung auch das Problem der Stilbildung überwinden könnte. »[...] what have we in America today to learn from the Bauhaus?« fragte 1938 der Direktor des Museum of Modern Art, Alfred H. Barr Jr., im Katalogvorwort der Ausstellung *Bauhaus 1919–1928*. »Times change and ideas of what constitutes modern art or architecture or education shift with bewildering rapidity. Many Bauhaus designs which were once five years ahead of their time seem now, ten years afterward, to have taken on the character of period pieces. And some of its ideas are no longer so useful as they once were.«¹³

1. Systematiklehre

Die ersten Master of Fine Arts wurden zwischen Mitte und Ende der 20er Jahre an den Universitäten von Washington, Oregon, Syracuse und Yale vergeben. Noch Anfang der 40er Jahre zählte man nur 60 Kandidaten an 11 Institutionen. Die Entwicklung verlief jedoch rasant. Anfang der 50er Jahre wuchs ihre Anzahl auf über 320 an 32 Institutionen. 1960 waren es bereits 1365 Studierende, die an 72 Departments einen Master of Arts anstrebten.¹⁴ Studien von Robert Goldwater¹⁵ (1943) und David Manzella¹⁶ (1952) zeigen, wie überall einführende Grundklassen für Gestaltung in der Ausbildung verankert wurden.

Die detailreiche und engagierte Diskussion um eine Kunstlehre der Moderne spiegelte sich in den Beiträgen des *College Art Journal*, das auch von den zahlreichen Kongressen und Gesprächsrunden zum Thema berichtete. Aber auch Zeitschriften wie *Art News* oder *Arts Magazine* nahmen an der Kontroverse teil. Die Protagonisten riefen nach einer neuen Legitimation der Lehre und versuchten diese zu rationalisieren. Die Künstlerausbildung sollte sich als Wissenschaft definieren, die sich auf Erkenntnisse etwa der Neurologie und der Wahrnehmungspsychologie stütze. Als Grundlagenlehre angelegt, zielte die Vermittlung einer ›Language of Vision‹¹⁷ auf eine universelle gesellschaftliche Einbindung der künstlerischen Fähigkeiten. Die Diskussion zeigt verschiedene Pole im Umgang mit der Analogie zwischen Sprache und Lehrbarkeit der Abstraktion. Die Suche nach einem lehrbaren Vokabular wurde zu einer Auseinandersetzung zwischen Visualität, Erlebbarkeit und Artikulation. Abstrakte Formensprache wurde nicht als Ausdruck einer Zeit verstanden, nicht als Stil oder Kunstbegriff, sondern als

13 Alfred H. Barr, Jr., »Preface«, in: Herbert Bayer u. a. (Hrsg.), *Bauhaus 1919–1928*, New York, 1938, S. 6; auch abgedruckt in: Irving Sandler und Amy Newman (Hrsg.), *Defining Modern Art. Selected Writings of Alfred H. Barr, Jr.*, New York 1986, S. 99.

14 Singerman 1999 (s. Anm. 2), S. 6.

15 Robert J. Goldwater, »The Teaching of Art in the Colleges of the United States«, in: *College Art Journal*, 1943, Bd. Mai, S. 3–31.

16 David B. Manzella, »The Teaching of Art in the Colleges of the United States«, in: *College Art Journal*, 1952, Bd. XV, H. 3, S. 241–251.

17 Gyorgy Kepes, *Language of Vision*, Chicago 1944. Kepes analysiert den Effekt spezifischer Formen auf das menschliche Unterbewusstsein und wie neue Perspektiven zu einer innovativeren Bildgestaltung führen könnten.

Hilfsmittel einer systematischen Kunstpädagogik begriffen, die sich vom Problem der ›Imitatio‹ völlig gelöst hätte. Reihenweise tauschten die Lehrinstitutionen in ihren Bezeichnungen ›Fine Arts‹ gegen ›Visual Arts‹ aus, so wie es etwa mit der dazugehörigen Diskussion im Falle von Harvard dokumentiert ist. Manzella zählte 1952 etwa 65 Kurse, die Bezeichnungen trugen wie ›The Grammar of Art‹ oder ›The Language of Art‹. Leitender Gedanke war es, eine ›visual rhetoric‹ zu vermitteln.

Die Parallelen zur Lehre des Bauhauses lassen sich dabei nicht übersehen. 1923 veröffentlichte Wassily Kandinsky einen kurzen Beitrag über die »Grundelemente der Form«, in welchem er die »Formfrage« auf die drei flächigen Grundelemente »Dreieck, Quadrat und Kreis« und auf die drei Raumgrundelemente »Pyramide, Kubus und Kugel« zurückführte. Die sich daraus ergebende Frage galt der »Beziehung Form zur Farbe und umgekehrt«, die er hier als Vorhaben einer »entstehenden Kunstwissenschaft« noch unbeantwortet ließ.¹⁸ Auch in der Einleitung seines drei Jahre später erschienenen Bauhausbuches *Punkt und Linie zu Fläche* betonte Kandinsky, dass die gegenwärtige Malerei »nach einer genauen, rein wissenschaftlichen Prüfung ihrer malerischen Mittel zu ihrem malerischen Zweck« verlange, denn nur auf diese Weise vermögen Künstler und Publikum eine höhere Stufe zu erreichen. Mit dem Ziel objektive Grundlagen für die Kunst zu entwickeln, unterteilte er hier in einem ersten Schritt die Kunstelemente in Grund- und Nebenelemente und definierte den Punkt als das primäre Grundelement.¹⁹ Offensichtlich wird die Verwandtschaft der Lehre Kandinskys mit der Grundlagenlehre im Amerika der 40er und 50er Jahre in seinem Aufsatz »Analyse der primären Elemente der Malerei« aus dem Jahre 1928. Hier fasst er schließlich die beiden Hauptaufgaben einer wissenschaftlichen Theorie der Malerei zusammen als: »1. Die Aufstellung eines methodischen Vokabulars aller gegenwärtig zerstreuten und ihres Sinnes verlustig gegangenen Worte« und als »2. Die Gründung einer Grammatik, welche die Regeln der Konstruktion enthält.«²⁰

Im modernen Amerika mündete die Bauhaus Tradition in ein Verständnis des visuellen Vokabulars, das sich ganz auf das praktische Erüben ausrichtete. Um die Art der Objektivierung zu verdeutlichen, mag man einen Kurs wie denjenigen an der University of Georgia anschauen, der von einem Kunsthistoriker namens Erwin Breithaupt ab 1954 entwickelt und als leuchtendes Beispiel propagiert wurde.²¹ Es ist die Karikatur

18 Wassily Kandinsky, »Die Grundelemente der Form«, in: Wassily Kandinsky, *Essays über Kunst und Künstler*, hrsg. von Max Bill, Teufen 1955, S. 61–62.

19 »In der Welt der Malerei« kann der Punkt nach Kandinsky »als ein *selbständiges Wesen* zu leben« anfangen. Er sei »das Resultat des ersten Zusammenstosses des Werkzeuges mit der materiellen Fläche«, eines Verfahrens, welches »die Grundfläche befruchtet«. Wassily Kandinsky, *Punkt und Linie zu Fläche*, hrsg. von Max Bill, Bern 1973, S. 13–25.

20 Wassily Kandinsky, »Analyse der primären Elemente der Malerei«, in: Kandinsky 1955 (s.

Anm. 18), S. 99–107. Siehe hierzu ebenfalls Oskar Bätschmann, »Grammatik der Bewegung: Paul Klees Lehre am Bauhaus«, in: Bätschmann 2000 (s. Anm. 1), S. 107–124.

21 Erwin M. Breithaupt, »The Basic Art Course at Georgia«, in: *College Art Journal*, 1957, Bd. XVII, Nr. 1, S. 19–29. Siehe auch seine Dissertation, Erwin M. Breithaupt, *A Study and Specification of Art Appreciation in Terms of the Structure of Visual Perception*, Diss. Ohio, State University, 1953, Ohio, Mich., University Microfilms International, 1989.

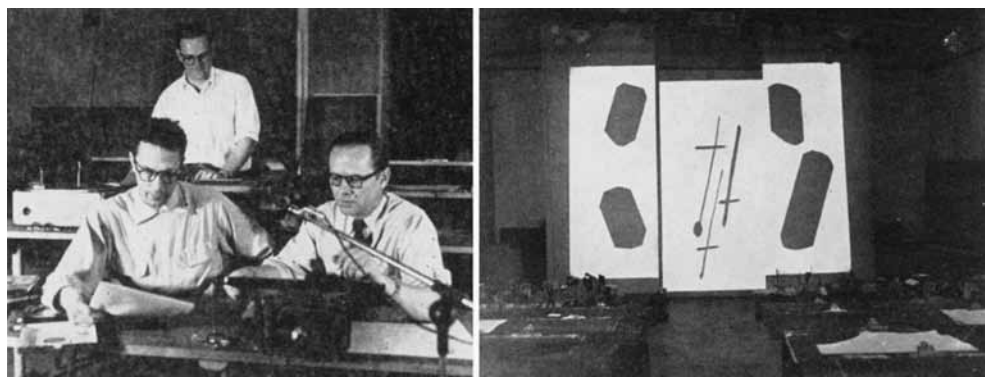


Abb. 6: Recording session of visual/audio lectures und Flanking screens and slide projected on them, s/w Fotografie, aus: Erwin M. Breithaupt Jr., »The Basic Art Course at Georgia« in: *College Art Journal*, 1957, XVII 1, S. 25 und S. 21

einer völlig mechanischen Konzeption, die die Rolle des Lehrers oder der Geschichte der Selbstdefinition des Künstlers komplett ausblendet. Die Schüler, ausgestattet mit zwanzig Papierbögen und Zeichenkohle, nehmen in einem Raum Platz, in dem vom Band Musik ertönt und der in rotes Licht getaucht wird. Nach dieser ›Sensibilisierung‹ müssen sich die Teilnehmer in völliger Dunkelheit auf einen projizierten roten Punkt konzentrieren, dem bald ein Dia mit einfachen Grundformen folgt. Dieses Dia wird, wie insgesamt zwanzig folgende Dias, nur den Bruchteil einer Sekunde gezeigt. Nach diesem ›Flash‹ zeichnen die angehenden Künstler, ohne sehen zu können, was sie tun. Die entstandenen Arbeiten, insgesamt hundert in der ersten Woche, werden alle direkt entsorgt.

Die spezifischen Methoden der Lehre Ittens, wie etwa die zu Beginn des Arbeitstages mit seinen Schülern veranstalteten gymnastischen und meditativen Übungen, sollten helfen, alles ›Akademische‹, Befangenheiten und Beschränkungen abzustreifen.²² Während bei Itten aber immer der Mensch im Zentrum stand, ist es beim Breithauptschen Konzept die Idee der totalen Verwissenschaftlichung. Die Pervertierung, die im modernen Amerika durch die Zurückweisung jeglicher Referenzfigur den Übungen zuteil wird, zeigt sich denn auch nicht nur durch das im anonymen Lernlaboratorium als ›kinetic actions‹ vermittelte Set an fixen Formen, sondern ebenfalls durch die Form der Vorlesungen. Auch hier wird in aufwändiger Weise, die Präsenz eines Lehrers vermeiden – die Vorträge werden zusammen mit einer dreifach Projektion professionell mit mehreren Sprechern auf Band aufgenommen und dann erst den Studierenden vorgeführt.

Auch wenn die Ausführungen von Breithaupt durch unfreiwillige Komik bestechen, stehen sie für die an amerikanischen Universitäten lange dominierende grundlegende

22 Vgl. Rainer Wick, »Johannes Itten am Bauhaus. Ästhetische Erziehung als Ganzheits-erziehung«, in: *Johannes Itten. Künstler und*

Lehrer, Ausst. Kat. Kunstmuseum Bern, Bern 1984, S. 105–121.

Vorstellung vom visuellen, kompositionellen Problem und dessen Lösung, Kunsterziehung als ›procedure‹ zu betrachten, die sich auf naturwissenschaftliche Erkenntnisse stützen könne. Die Schüler sollten in der Lage sein, ›satisfactory pictorial organization‹ unter Beachtung der medialen Gesetzmäßigkeiten zu erreichen. Abstraktion schien hier die ideale Möglichkeit, um Aufgabenstellung und Lösungsprozess von jeder Referenz, die über das visuelle Feld hinausweist, zu befreien: »Having passed through these procedures, the student has found that drawing, painting and the multiproducts of other design areas must be accepted as abstractions based upon his experiences and purposes. He has modified his behavioral processes and attitudes in developing his ability to convert the multi-dimensional quality of various stimuli into the terms of the material with which he is working.«²³

Vorwürfe über Stilbildung und Lehrsystem, wie sie Harold Rosenberg in den wichtigen Aufsätzen »Problems in the Teaching of Artists« 1964 und »Educating Artists« 1969 erhob, zeigen deutlich die Gründe des Unbehagens.²⁴ Der engagierte Kritiker bemerkte, dass sein Interesse an der Ausbildungssituation an ein eigentliches Tabuthema rührte. Auf den Kongressen der College Art Association hielt er flammende Vorträge, die aber keine Begeisterung hervorriefen. Im Publikum der Diskussionen um das ›touchy subject‹ saßen zwei unterschiedliche Gruppen von Betroffenen: Lernende und Lehrende. Denn die Beschäftigung in der Lehre bildete ein ausgesprochen wichtiges Standbein für den Großteil von Künstlern und führte zum Modell des Artist-Teacher.

Die Debatte um das Verhältnis zwischen Praxis und theoretischem Fundament, Atelierprozess und konzeptueller historiographischer Verortung bildete sich als eine Frage nach der Stilentwicklung aus. Bei Rosenberg findet sich die Dominanz der geometrischen Abstraktion in Beziehung gesetzt zu visuellen Reihen, wie sie für ihn ausgehend von der Lehre Josef Albers offensichtlich erschienen. Er problematisierte die vermeintliche Stilbildung durch die Kompositionslehre, sichtbar beispielsweise in den Arbeiten Kenneth Noland, Brice Mardens oder Richard Anuszkiewicz', und vermutete, dass die visuelle Sprache von Grundprinzipien zu einer ›Mimikry‹ von Variationen führe und nicht zu innovativen, zeitgemässen Lösungen.²⁵

Der frühere Bauhaus Schüler und Weimarer Werkstattleiter, Josef Albers, wurde 1933 durch Vermittlung von Philip Johnson an das neu gegründete Black Mountain College berufen und verdankte seine Karriere in Amerika vor allem seiner Bedeutung als Lehrer. Er definierte sich als ›Gestalter‹ und übernahm neben seiner Malerei auch die Gestaltung von Plattencover und andere Designaufgaben. Wie Gropius war auch Al-

23 Breithaupt 1957 (s. Anm. 21), S. 29.

24 Harold Rosenberg, »Problems in the Teaching of Artists«, in: *Art Journal*, 1964, Bd. 24, H. 2, S. 135–138; Harold Rosenberg, »Educating Artists«, in: Gregory Battcock (Hrsg.), *New Ideas in Art Education*, New York 1973, S. 91–102. Siehe auch Clement Greenberg und John O'Brian, *The collected essays and criticism*, Chicago 1986 oder Dorothy Seckler, »Can Painting be Taught?« in: *Art News*, 1951, Bd.

50, H. 1 (March), S. 39–40, 63–64; im Aufsatz von Seckler finden sich keine Vorwürfe wie bei Rosenberg. Sie beschreibt lediglich Lehrmethoden verschiedener Künstler wie Beckmann oder Hofmann.

25 Siehe hierzu auch Carl Goldstein, »Teaching Modernism: What Albers Learned in the Bauhaus and Taught to Rauschenberg, Noland and Hesse«, in: *Arts Magazine*, 1979, Bd. LIV/4 (Dec.), S. 108–116.



Abb. 7: Basic Design Class. Black Mountain College, s/w Fotografie, aus: Josef Albers, *Search Versus Re-Search. Three lectures by Josef Albers at Trinity College*, April 1965, Hartford: Trinity College Press, 1969, S. 82

bers der Überzeugung, dass der kreative Prozess der Kunst nicht lehrbar sei und dass jeder Student das richtige Sehen und Denken zuerst erlernen müsse, um sein künstlerisches Vermögen auszuschöpfen: »Individualismus«, so hatte er in einem Vortrag bereits 1928 erläutert, »ist nicht primäre Schulangelegenheit. [...] Die Schule hat die Aufgabe, den einzelnen einzureihen in das Zeitgeschehen, in die Gesellschaft und Wirtschaft. Individualpflege ist Aufgabe des Individuums, nicht Aufgabe von Kollektivunternehmungen, wie die Schule eine ist. Die Schule hat Individualpflege passiv zu betreiben – persönliche Entwicklung nicht zu stören. [...] Produktive Individualität behauptet sich ohne und gegen die Erziehung der Schule.«²⁶ Ganz im Sinne der Bauhaus-Tradition, die das Verhältnis zwischen Grundvokabular und Kunstbegriff durch den Begriff des Handwerks zu klären versuchte, standen bei Albers so auch am Black Mountain College Material- und Formübungen im Vordergrund. 1949 wechselte er an die Yale University, wo er bis 1960 als Direktor des Department of Design blieb. Der systematische Vierjahresplan, den er dort ausarbeitete, sah es vor, den Studierenden zunächst eine fundierte Grundausbildung zukommen zu lassen. Im ersten und zweiten Jahr sollten die Studenten visuell und manuell geschult werden, indem ihnen Grundfragen des Designs, der Zeichen- oder Farbenlehre vermittelt wurden. Eine fachspezifische Ausbildung in den Bereichen Malerei, Bildhauerei oder Grafik erhielten sie erst im dritten und vierten Jahr. Als Lehrerpersönlichkeit vermied Albers jede Stilisierung und stand für eine Objektivierung von Gestaltungsgesetzmäßigkeiten, die von einer Stilentwicklung unabhängig wären. Basis seiner Kurse bildeten (wie bereits am Black Mountain College) umfassende Untersuchungen, die »gemeinschaftlich unter Einbeziehung soziologischer,

26 Josef Albers, »Schöpferische Erziehung«, in: Hans M. Wingler, *Das Bauhaus. 1919–1933*.

Weimar Dessau Berlin und die Nachfolge in Chicago seit 1937, Köln 2002, S. 149–151.

psychologischer und sonstiger wissenschaftlicher Faktoren sowie unter Berücksichtigung industrieller Prozesse« erarbeitet wurden.²⁷ Programmatisch war auch sein 1969 publiziertes Buch *Search versus Re-Search*, in welchem er drei seiner 1965 am Trinity College gehaltenen Vorlesungen publizierte. Wie der Titel impliziert, wird darin seine Vorstellung von ›Suche‹, die er an die Stelle von (Er)-Forschung setzte, zum Ausdruck gebracht: »The objectives of all our basic studies are discovery and invention, the criteria of creativeness. The start is merely exposure to material and its manipulation. [...] To reject mechanical or habitual application is to promote inductive studies recognizing practice before theory, trial and error before insight. In short, we believe in learning by experience, which naturally lasts longer than anything learned by reading or hearing only.«²⁸ Michael Craig-Martin, ein Student Albers in Yale, betonte 1995: »[...] his teaching was about attitude and values rather than any particular type or style of art. He emphasised visual intelligence, intellectual rigour, emotional restraint, formal invention, material articulation, direct physicality, structural clarity, an emphasis on shared experience rather than subjective expression, lived experience over abstract theory.«²⁹

2. Selbsterfahrung

Harold Rosenberg kontrastierte dieses Modell mit demjenigen eines anderen Immigranten, Hans Hofmann, der als Autorität galt, da er in den Jahren 1904–1914 in Paris mit Künstlern wie Picasso, Braque, Derain, und Delaunay Kontakt gepflegt hatte. Hofmann hatte bereits an seiner Münchener Kunstschule viele Ausländer unterrichtet und wurde in Amerika zunächst als Mitglied des Lehrkörpers in Berkeley aufgenommen (1930–1931). Mit der Etablierung der kleinen eigenen Kunstschule in New York 1934 und einer Sommerschule in Provincetown 1935 begann sein Ruhm als zentrale Lehrerfigur für die Entwicklung der zweiten Generation der Abstrakten Expressionisten. Hofmann, der bis 1958 unterrichtete, machte keinen Hehl aus seiner Ablehnung des Bauhaus-Modells. Im Konzept seiner Lehrtätigkeit, das 1948 unter dem Titel »Search for the Real« publiziert wurde, sprach er sich mit grossem Pathos gegen die Vermengung von »fine and applied arts« aus: »It was the tragedy of the Bauhaus, that, at the beginning of its existence, it confused the concepts of the fine and applied arts. As we have noted, the first must serve the deepest in man. It concerns man's relation to the world as a spiritual being. The second serves only an utilitarian purpose. The Bauhaus, at this time, was primarily concerned with blending art and craftsmanship. [...] The aesthetic discoveries of the Bauhaus were mainly directed toward a vital surface anima-

27 Den Ausbildungszielen entsprechend war Albers auch bemüht, das ›fine‹ aus dem Namen des ›Fine Arts Department‹ der Universität zu streichen, allerdings ohne Erfolg. Gabriele Diana Grawe, »Kontinuität und Transformation. Bauhaus-Pädagogik in Nordamerika«, in: Wick 1994 (s. Anm. 1), S. 253–355.

28 Josef Albers, *Search versus Re-Search: Three Lectures by Josef Albers at Trinity College*, Hartford 1969, S. 13.

29 Michael Craig-Martin, »The teaching of Josef Albers: A reminiscence«, in: *Burlington Magazine*, 1995, Bd. 137, H. April, S. 252.



Abb. 8: Hans Hofmann, Fotografie von Max Coplan, Courtesy André Emmerich Gallery, New York

tion by abstract design.«³⁰ Hofmann betonte dagegen nochmals die inhaltliche, spirituelle Seite, die kreative Kraft des künstlerischen Ausdrucks als Ziel seiner Ausbildung. Auch Hofmann fertigte unzählige Diagramme an, sprach von der Linie, die am Anfang der Begegnung zwischen künstlerischem Akt und der Eigengesetzmäßigkeit der Leinwand stünde, diskutierte Gegensätze und Harmonien und wurde berühmt durch eine Formel, die abenteuerlich banal wirkt. Mit seinem griffigen »push und pull« wollte er die Möglichkeit verdeutlichen, mit Flächen einen bildlichen Raum zu erzeugen, der nicht auf einer perspektivischen Konstruktion beruhe.³¹

Hofmanns Ausführungen sagen scheinbar wenig über die eigentliche Lehre aus. Die Statements zur Lehre der Abstraktion sind nichts anderes als Lesarten der Modernen Kunst. Für die Entwicklung in Amerika wurde damit jedoch ein Ansatz wichtig, der in seiner Grundlagenlehre weniger bei einem »Nullpunkt« ansetzte, sondern an der Schnittstelle zwischen europäischer Moderne und dem amerikanischen Streben nach einer eigenen Formensprache vermittelte. »Cézanne understood color as a force of *push and pull*. In his pictures he created an enormous sense of volume, breathing, pulsating, expanding, contracting through his use of color. His watercolors were forever exercises in this direction. Only very great painting becomes so plastically sensitive, for the expression of the deepest in man calls for unexpected and surprising associations.«³²

30 Hans Hofmann, »The Search for the Real in the Visual Arts«, in: Sarah T. Weeks und Bartlett H. Hayes Jr. (Hrsg.), *Search for the Real and other Essays by Hans Hofmann*, Andover 1948, S. 53.

31 Ebd., S. 50.

32 Ebd., S. 51.

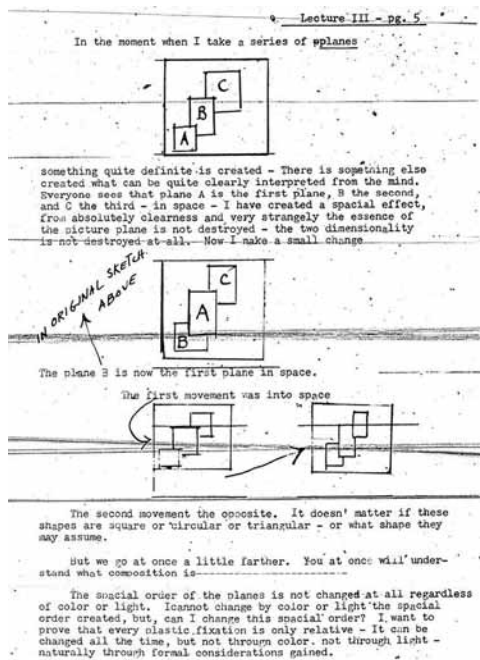


Abb. 9: Hans Hofmann, *Hofmann Lectures No. Three to Eleven, MS, Lecture III*, S. 5, in: Hans Hofmann Papers, Archive of American Art, Washington D.C., Microfilm, Box 6, Reel 5807.

Das Paradigma der Suche nach einem Vokabular der Abstraktion als Entwicklungspotenz eines modernen Stils ist in einem Projekt eines seiner Schüler nachzuvollziehen, der in Berkeley lehrte. 1943 erschien von Erle Loran eine Kompositionsanalyse der Meisterwerke der großen Referenzfigur Cézanne in Diagrammen, die aus dem Unterricht Hofmanns bekannt sind.³³ Pfeile zeigen die Verschiebung von Flächen im Bildraum und demonstrieren das Kompositionsvokabular Hofmanns als Lektüreübung der Malerei der Moderne. So fallen etwa immer wieder Beschreibungen auf, die sich auf den Lehrer³⁴ als Bezugspunkt richten und von der entstehenden Gemeinschaft berichten, wie etwa diejenige des vielleicht interessantesten Schülers, Allan Kaprow: »It is perhaps the hinge upon which the success or failure of any program will turn. This is the persuasiveness of the teacher. It is unquestionable to me that if a man is made by the time, he makes his own history as well. Some make it more greatly than others: Hofmann's method, without Hofmann the man, might have been another dry academism. What-

33 Erle Loran, *Cézanne's Composition: Analysis of his Form with Diagrams and Photographs of his Motifs*, Berkeley und Los Angeles 1943.

34 Die zahlreichen Reportagen mit häufig anekdotischer Aufwertung beschreiben Hofmann als charismatischen Lehrer. Cynthia Goodman führt aus: »Hofmann had an uncanny ability to perceive and respect the creative needs of each student. [...] His magnanimous personality and his conviction that art was essential to

man's existence were also inspirational to his pupils.« Aus: Cynthia Goodman, »Hans Hofmann as a teacher«, in: *Arts Magazine*, 1979, Bd. LIII, Nr. 8, H. April, S. 120–125, hier S. 120. Siehe u.a. Harold Rosenberg, »Teaching of Hans Hofmann«, in: *Arts Magazine*, 1970, Bd. 45, Nr. 3, S. 17–19; Irving Sandler, »Hans Hofmann: The pedagogical master«, in: *Art in America*, 1973, S. 48–54.

ever we choose to teach, in the long run it is who teaches it; it doesn't teach itself.«³⁵ Die Problematik der Spannung zwischen der Suche nach einer allgemeingültigen Gesetzmäßigkeit eines Grundvokabulars und der Frage nach dem schöpferischen Subjekt war bereits im Bauhaus beispielsweise in den Stilisierungen eines Johannes Itten als Mönch und Priester deutlich geworden. In einer Fotografie aus dem Jahr 1920/21, inszeniert sich Itten in kontemplativer Haltung, selbstgeschneiderter Mönchskutte und mit geschorenem Kopf als ›Diener der Kunst‹. Solche Versuche einer Selbstdarstellung zeigen, dass Ittens Auseinandersetzung mit esoterischen Schriften nicht nur ein persönliches Bedürfnis erfüllte, sondern für sein künstlerisches Selbstverständnis und sein künstlerisches Schaffen ebenso von größter Relevanz war.³⁶ Er war der tiefen Überzeugung, dass einzig die schöpferische Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit fähig sei, Künstlerisches selbst zu schaffen.³⁷ In der Mazdaznan-Lehre sah er, wie Oskar Schlemmer berichtet, »die einzige Möglichkeit, den neuen Menschen zu erzeugen, [er] glaubt an eine Umwandlung der Denk- und Gefühlweise als Vorbedingung alles Weiteren. [...] Itten will aus dem Bauhaus ein Kloster, mit Heiligen oder doch Mönchen, machen«.³⁸ Seine Neigung, ebenfalls seinen Unterricht zu einem Ritual zu stilisieren, wird in einem ironisierten Bericht Paul Klees bei einem Besuch in Ittens Vorunterrichtsklasse deutlich:

»Der Meister geht auf und ab, weinrot, mit oben ganz weißen Hosen. [...] Der Kopf ist halb Schulmeister, halb Pfarrer. Hie und da macht er nach der Seite hin eine Miene, die man fälschlich als leicht-verächtlich deuten könnte. [...] Er ergreift eine Kohle, sein Körper sammelt sich, als ob er sich mit Energien ladet, und geht dann plötzlich zweimal nacheinander los. Man sieht die Form zweier energischer Striche, senkrecht und parallel auf dem obersten Schmierbogen, die Schüler werden aufgefordert, das nachzumachen. Der Meister kontrolliert die Arbeiten, lässt es sich von einzelnen Schülern extra vormachen, kontrolliert die Haltung. Dann kommandiert er's im Takt, dann lässt er dasselbe Exercitium stehend ausüben. Es scheint eine Art Körpermassage damit gemeint zu sein, um die Maschine auf das gefühlsmäßige Funktionieren hin zu schulen.«³⁹

Die aus diesen Zeilen ersichtliche Inszenierung der eigenen Person verweist auf ein Paradoxon. Denn obschon Ittens Pädagogik bekanntlich ganz auf das Individuum ausgerichtet war, illustriert gerade sein Auftritt als Mönch das Modell einer Künstlerausbildung, die in direkter Abhängigkeit zur interessanten Lehrergestalt steht.⁴⁰

35 Allan Kaprow, »The Effect of Recent Art upon the Teaching of Art«, in: *The Art Journal*, 1963, Bd. XXIII, Nr. 2, S. 136–138, hier S. 138.

36 Siehe hierzu auch Wick 1984 (s. Anm. 22), S. 105–123.

37 Johannes Itten, *Utopia. Dokumente der Wirklichkeit*, hrsg. von Bruno Adler, München 1980, S. 31.

38 Brief von Oskar Schlemmer an Otto Meyer-Amden, 14.7.1921, in: Oskar Schlemmer, *Briefe und Tagebücher*, hrsg. von Tut Schlemmer, München 1958, S. 116–117.

39 Brief von Paul an Lily Klee, 16.1.1921, in: Paul Klee, *Briefe an die Familie 1899–1940*, Bd. 2, 1907–1940, hrsg. von Felix Klee, Köln 1979, S. 969–970.

40 Ob Itten sich seiner Wirkung auf die Studierenden, die, so auch Wick, »ihm wie Jünger

folgten « bewusst gewesen sein mag, ist spekulativ. Er selbst hielt nämlich fest: »[...] meine Schüler sind von mir nicht gezeichnet durch meine Meinungen und mein Können, sie sind unbelastet und originale, selbständige Persönlichkeiten geworden«. Rainer K. Wick, »Itten und die Reformpädagogik«, in: Dolores Denaro (Hrsg.), *Johannes Itten. Wege zur Kunst*, Ausst. Kat. Kunstmuseum Bern, Ostfildern Ruit 2002, S. 235; Johannes Itten, »Grundlagen der Kunsterziehung« (1950), in: Rotzler 1978 (s. Anm. 10), S. 254. Siehe zur Pädagogik Ittens u. a.: Johannes Itten, *Mein Vorkurs am Bauhaus. Gestaltungs- und Formenlehre*, Ravensburg 1963; Till Neu, *Von der Gestaltungslehre zu den Grundlagen der Gestaltung. Von Ittens Vorkurs am Bauhaus zu wissenschaftsorientierten Grundlagenstudien. Eine*



Abb. 10: Bildnis von Johannes Itten, 1921

Rosenberg sah rund vierzig Jahre später die Präsenz eines charismatischen Individuums als zukunftssträchtiges Modell der Kunstlehre, verkörpert durch Hofmann, um damit die institutionalisierte Kunstvermittlung zu überwinden. Der Kritiker schwärmte und betonte, dass hier nicht nur gelehrt würde, wie man malen müsse, sondern »more importantly, how to live as an artist.«⁴¹ Hofmann hatte Erfolg als Lehrer, weil er den emotionalen Ausdruck der Persönlichkeit und die Verortung in einer Tradition der Moderne mit seiner Elementarlehre verband. Zu Hofmanns zahlreichen Schülern zählten Künstler, die als so genannte zweite Generation der Abstrakten Expressionisten sich dem Vorwurf des Epigonentums stellen mussten oder, anders formuliert, mit ihrer visuellen Sprache nicht den Ausformungen bereits neuer Ismen folgen konnten. Die Künstlerinnen Helen Frankenthaler, Joan Mitchell und selbst Lee Krassner, aber auch Künstler wie Giorgio Cavallon sind Beispiele für eine Rezeption, die von der Einbettung des persönlichen Stils in eine ›Schulbildung‹ belastet wurde.

lehr- und wahrnehmungstheoretische Analyse, Ravensburg 1978.

41 Jennifer M. Cho, *Hans Hofmann and Josef Albers: The Significance of their Examples as Artist-Teachers*, Ann Arbor 1998, S. 63.

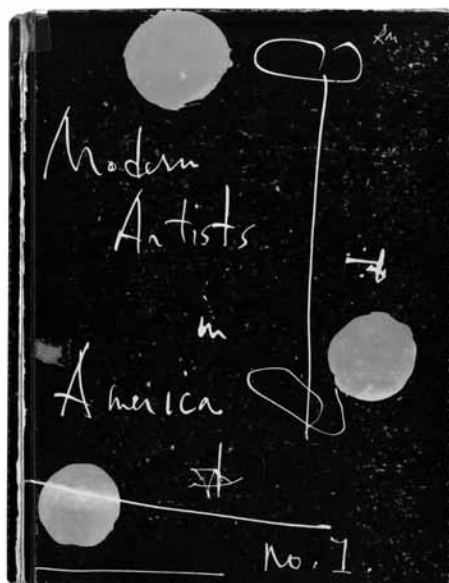


Abb. 11: *Modern Artists in America*, hrsg. von Robert Motherwell, Ad Reinhardt, New York: 1951, Umschlag

3. Diskurslehre

Rosenbergs Begeisterung für das Modell Hofmanns als Künstler, der die Lehre der Abstraktion in einen Kommunikationsprozess einbindet und der seine eigene Rolle als abstrakter Künstler mit derjenigen des Lehrenden verbindet, leitet zum Modell einer Lehre über, die geprägt ist vom tiefen Misstrauen gegenüber der Stellung des Bildes, der Stellung der visuellen Übung in der Vermittlung des modernen Künstlertums. Clyfford Still, der in seiner Suche nach dem Bild des professionellen Künstlers gerne seine eigene Ausbildung herunterspielte, demonstrierte eine ganz andere Auseinandersetzung mit Cézanne als die gezeigte kompositionsanalytische von Loran. In seiner Magisterarbeit an der Washington State University in Pullman setzte er sich 1935 mit dem Lebensentwurf Cézannes auseinander und identifizierte sich mit diesem. In seiner Abschlusschrift *Cézanne: A Study in Evaluation* erscheint die grosse Referenzfigur als technisch unbegabtes, ja ständig scheiterndes Individuum: »His lack of facility, his sensitiveness, his isolation, these and a hundred other qualities that singly have defeated innumerable other painters were but useful links in the chain of coincidences that made Cézanne possible.«⁴² Die Künstlerausbildung greift hier nach den Topoi des Bildungsromans, denn die eigentliche Frage war diejenige, welche Möglichkeiten es gäbe, sich als Künst-

42 Clyfford Still, *Cézanne: A Study in Evaluation*. M.A. thesis, Washington, State College of Washington 1935, S. 6.

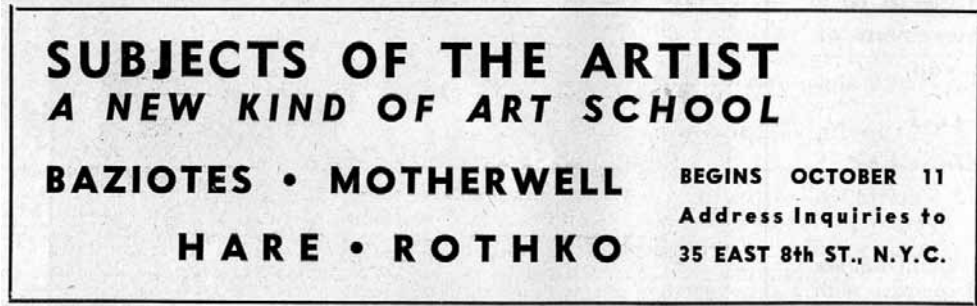


Abb. 12: Subjects of the Artist, Anzeige, 1948, aus: *The Art Digest*, 15. September, 1948

ler zu definieren. Die technische Beherrschung des Materials oder ein Kanon visueller Gesetzmäßigkeiten weicht der Herausforderung, sich selbst als Subjekt zu entwerfen. Dieser Entwurf wird als eigentlicher künstlerischer Akt und Leistung desselben beschrieben. Wenn Rosenberg auf die Heroen der ersten Generation der Abstrakten Expressionisten als Autodidakten verwies, so griff er deren Suche nach einer Neubestimmung ihrer künstlerischen Herkunft auf, die jedoch nur bedingt der Wahrheit entsprach. Richtig ist, dass für sie der Unterricht im Atelier nicht länger den Weg zur Selbstbestimmung als Künstler bezeichnete: Mark Rothko spielte etwa mit der Idee zu promovieren; Barnett Newman schloss am City College sein Philosophiestudium ab; Robert Motherwells Weg führte über ein Diplom der Philosophie in Stanford über Harvard, um schließlich in Columbia bei Meyer Schapiro Kunstgeschichte zu studieren.

Die Reflexion der ersten Generation der Abstrakten Expressionisten über ihre Ausbildungswege und über ihre Selbstdefinition als Künstler ist deshalb bedeutend, weil sie sich wiederum in ihren Konzepten der Lehre widerspiegelt. Ad Reinhardt hatte von 1947 bis 1967 einen Lehrstuhl am Brooklyn College inne; Mark Rothko lehrte nicht nur dort, sondern auch an der University of Colorado; William Baziotes, Robert Motherwell waren Mitglieder der Fakultät am Hunter College; Adolph Gottlieb unterrichtete an der UCLA; Clyfford Still an der California School of Fine Arts. Doch was war das Selbstverständnis des von Ad Reinhardt beschriebenen »artist-professor [...]. The Art Digest philosopher-poet [...]. The holy-roller explainer-entertainer-in residence?«⁴³ Wie in ihrer programmatischen, eigenen Kunstschulgründung *Subjects of the Artist* 1948–949 suchten Künstler wie Newman, Baziotes, Motherwell und Rothko jeden Eingriff in die künstlerische Praxis ihrer Schüler, jede systematische Übung zurückzuweisen. Die soziale Qualität der Begegnung zwischen Künstlern stand im Vordergrund und die Artikulation philosophischer Probleme ersetzte das visuelle Buchstabieren.

Das Modell der Analogie zwischen Gestaltungsprinzipien und Sprache im Sinne einer Übersetzbarkeit wird damit zurückgewiesen. Wenn Still seine Lehre auf das Spre-

43 Ad Reinhardt, »The Artist in Search of an Academy, Part II: Who are the Artists?«, in: *College Art Journal*, Sommer 1954, S. 315–324.

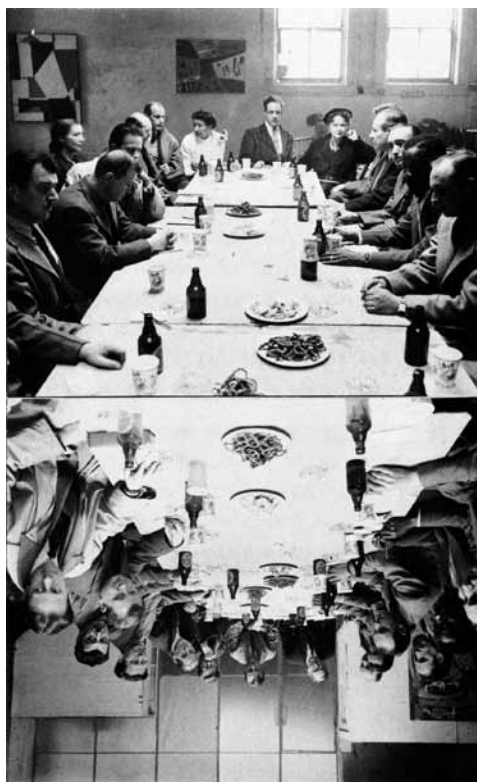


Abb. 13: Artists' Sessions at Studio 35, Abb. aus: *Modern Artists in America*, hrsg. v. Robert Motherwell u. a., New York: Wittenborn, 1951

chen beschränkte, so war es eine Verteidigung der Macht des Bildes, seiner Unverwechselbarkeit, seiner Einmaligkeit und seiner existentiellen Wahrnehmung: »My ›teaching of painting‹ consist in conversations [...]. I assign myself to the discipline of speaking, call it what one will.«⁴⁴ Die unmittelbare Anleitung, die Vorgabe von Modellen und stilistischen Direktiven verschwindet zugunsten einer Idee der Freiheit und einer ethischen Dimension in der alleinigen Legitimation der Kunst durch einen authentischen Rückgriff auf das künstlerische Selbst. Das Feindbild ist die Lehre im Sinne von ›Einfluss‹. Und genau an diesem Punkt taucht der Lehrende doch wieder als Vorbild auf – in seinem individuellen Lebensentwurf. »I fight in myself any tendency to accept a fixed sensuously appealing, recognizable style. [...] I do not want other artists to imitate my work – they do even when I tell them not to – but only my example of freedom as independence from all external, decadent and corrupting influences.«⁴⁵

44 Clyfford Still, Brief von 1960, in: Thomas Kellein (Hrsg.), *Clyfford Still: 1904–1980: The Buffalo and San Francisco Collections*, München 1992, S. 161.

45 Benjamin Townsend, »An Interview with Clyfford Still«, in: *Gallery Notes*, 24/2 (Al-

bright-Knox Art Gallery, Buffalo) 1961, wiederabgedruckt in: Maurice Tuchman (Hrsg.), *New York School: The First Generation*, Ausst. Kat. Los Angeles County Museum of Art, Los Angeles 1965, S. 32.

Diese Abkehr von der Lehre, die die Vermittlung von Gesetzmäßigkeiten des Mediums als Ausgangspunkt wählte, fand ihren Höhepunkt in den 60er Jahren. In einer langen Polemik wetterte Dan Flavin 1967 über die Ausrichtung auf das Medium in der künstlerischen Ausbildung. Hier würde an Stilen festgehalten, historische Stile als ideologische Manierismen weitergeführt. »In many art departments, ›Cézanne-ists‹ still ›grapple‹ theoretically with ›Matisse-ists‹ [...] and, again, with ›post-Mondrian‹ plastic visionary missionaries [...]. And the wrangling can continue in reverse with that similarly restrained but fervently devoted little band of ›hard-core‹, drab, methodically painted vapid bottle-scape fanciers, the ›Morandi-ists‹, who surely snub those ›big‹ problematical problem wasters, the expansive, ever popular, shabby, paint smeared gutsygabby, ›push and pull‹ existentialists, the ›Hofmannaires‹ and so forth.«⁴⁶

Als Ausweg sieht Flavin den Unterricht des Künstlers nicht in der Studio Class, sondern in der Universität. Flavin war selbst Schüler an der Hofmann School, nahm Kurse an der Columbia University und studierte schließlich Kunstgeschichte an der School of Social Research. In seinen Schriften betont er jedoch ein autodidaktisches Selbstverständnis, das in autobiographische Topoi mündet. Die künstlerische Leistung wird als unabhängige Setzung, ohne Voraussetzung, ohne Einbindung in einen Lernprozess, der Vorlagen oder Lehrerfiguren verpflichtet wäre, behauptet.

46 Dan Flavin, »On an American artist's education...«, in: *Artforum* 6, Nr. 7, März 1967, S. 28–32, S. 30.