

Aus:

Sidonie Engels

Kunstaberachtung in der Schule

Theoretische Grundlagen der Kunstpädagogik
im »Handbuch der Kunst- und Werkerziehung«
(1953-1979)

April 2015, 474 Seiten, kart., zahlr. Abb., 54,99 €, ISBN 978-3-8376-3034-3

»Wie viel Kunstgeschichte gehört in den Kunstunterricht? Zur Beantwortung dieser kunstpädagogischen »Dauerbrennerfrage« arbeitet Sidonie Engels einen weitgehend in Vergessenheit geratenen Bereich der Fachgeschichte intensiv auf: Das 13-bändige »Handbuch der Kunst- und Werkerziehung« steht für eine grundlegende Formierung des schulischen Kunstunterrichts nach dem Zweiten Weltkrieg und war für Generationen von Lehrerinnen und Lehrern maßgebliche Grundlage der Ausbildung sowie des Unterrichts.

Die Studie bietet nicht nur einen interessanten Einblick in die Fachgeschichte, sondern regt darüber hinaus an, über aktuelle Themen wie Bildkompetenz, kunstwissenschaftliche Theorie sowie den Stellenwert der Kunstgeschichte als Bezugswissenschaft der Kunstpädagogik neu nachzudenken.« (Helene Skladny)

Sidonie Engels (Dr. phil.) aus Bochum lehrt und forscht zu Geschichte und Systematik von Kunstpädagogik und Kunstdidaktik.

Weitere Informationen und Bestellung unter:
www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3034-3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort (von Helene Skladny) | 9

1 Einführung | 11

2 Forschung und Vorgehensweise | 13

2.1 Forschungsliteratur in Kunstpädagogik und Kunstdidaktik | 13

2.2 Fachgeschichte – »Historische Kunstpädagogik« | 14

2.3 Kunstbetrachtung | 22

2.4 Methode, Gang und Ziel der Arbeit | 48

3 Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik: Band I | 55

3.1 Aufbau und Zielsetzung von Band I | 55

3.2 Herbert Read: »Erziehung durch Kunst« | 57

3.3 Herbert Trümper: »Theoretische Grundlagen der Kunstpädagogik« | 62

3.4 Emil Betzler: »Kunsterziehung und Gegenwart« | 83

3.5 Entwicklungspsychologie und Fachgeschichte | 93

3.6 Praktische Aspekte der bildnerischen Erziehung | 96

3.7 Friedrich Schötter: »Kunst- und Werkbetrachtung« | 99

3.8 »Die Aufgabengebiete der Kunsterziehung« | 105

3.9 »Der Kunsterzieher« | 109

3.10 Weitere Auflagen von Band I | 113

3.11 Zusammenfassung: Theoretische Fundierung von Kunstpädagogik und Kunstdidaktik | 114

4 Kunstbetrachtung und Kunstgeschichte: Band V | 119

4.1 Band V als »Unterrichtswerk für die Oberstufe« | 119

4.2 Franz Winzinger: »Kunstbetrachtung« (Teilband V.2, 1954) | 120

4.3 Wilhelm Braun-Feldweg: »Gestaltete Umwelt«
(Ergänzungsband V.3, 1956) | 140

4.4 Otto Stelzer: »Kunst-Betrachtung« (Teilband V.1, 1957) | 158

4.5 Zusammenfassung: Teilbände V – Zeugnisse eines eigenständigen
Umgangs mit Bildern | 179

5 Festigung und Umbruch: Band II, Band III und Teilband IV.1 | 183

- 5.1 Konzeption der weiteren Bände des »Handbuchs« | 183
- 5.2 Werken, plastisches Gestalten und Schulbühnenspiel (Teilbände II) | 184
- 5.3 »Malen und Zeichnen in Kindheit und Jugend« (Band III, 1961) | 188
- 5.4 »Das Malen und die Zugänge zu Werken der Malerei«
(Teilband IV.1, 1966) | 212
- 5.5 Zusammenfassung: Kunstdidaktische Theoriebildung in Band III
und Teilband IV.I | 269

6 Neuansätze: Teilbände IV.2 und IV.3, Band VI und der neue Band I | 273

- 6.1 Das »Handbuch« unter dem neuen Herausgeber Gunter Otto | 273
- 6.2 Grafik und Zeichnen (Teilband IV.2 und Teilband IV.3, 1970) | 278
- 6.3 »Foto – Film – Fernsehen« (Band VI, 1979) | 295
- 6.4 »Grundfragen der Kunstpädagogik« (Neuaufgabe von Band I, 1975) | 297
- 6.5 Zusammenfassung: Kunstpädagogik zwischen Innovation, Fundierung,
Differenzierung und Reduktion | 328

7 Abschluss und Ausblick | 333

8 Literatur- und Abbildungsverzeichnis | 337

- 8.1 Literatur- und Quellenverzeichnis | 337
- 8.2 Abbildungsverzeichnis und -nachweis | 371

Anhang | 375

Ausführliches Inhaltsverzeichnis | 467

Navigationshinweis: Ein ausführliches Inhaltsverzeichnis des Buchs findet sich ab S. 467. Die Beiträge der einzelnen Bände des »Handbuchs der Kunst- und Werk-
erziehung« sind jeweils vor dem entsprechenden Kapitel aufgeführt.

Vorwort

VON HELENE SKLADNY

Wie viel Kunstgeschichte gehört in den Kunstunterricht? Welche Epochen, Stile oder Kunstwerke sind für welche Klassenstufen relevant? Welchen Stellenwert hat die zeitgenössische Kunst? Brauchen wir einen Kanon? Warum und anhand welcher Kriterien vergleicht man Kunstwerke miteinander? Was für ein Zusammenhang besteht zwischen Kunstbetrachtung und praktischer Gestaltungsarbeit? Sollen Kunstwerke nach- oder umgestaltet werden? Und schließlich: Welche pädagogischen Ziele werden in der schulischen Beschäftigung mit Kunst verfolgt – oder anders formuliert: Was ist überhaupt wichtig an der Kunst?

Sidonie Engels geht diesen und weiteren kunstpädagogischen »Dauerbrennerfragen« nach, indem sie einen weitgehend in Vergessenheit geratenen Bereich der Fachgeschichte intensiv aufarbeitet. Das »Handbuch der Kunst- und Werkerziehung« steht für eine grundlegende Formierung des schulischen Kunstunterrichts nach dem Zweiten Weltkrieg. Es umfasst eine Spanne von 26 Jahren, 13 Bänden und mehr als 5000 Seiten. Für Generationen von Lehrerinnen und Lehrern war es maßgebliche Grundlage der ersten und zweiten Ausbildungsphase sowie der theoretischen und praktischen Orientierung und Ausrichtung ihres Unterrichts.

Die Autorin weist nach, dass entscheidende Prägungen und vor allem Diskursstränge, die bis heute relevant sind, in der Theoriebildung der 1950er/1960er Jahre ihren Anfang nahmen. Dabei stellt sie umfangreiches Material bereit, das sie durch analytische Exzerptbildung und reflektierte Textkommentare transparent erschließt. So gibt diese Arbeit nicht nur einen interessanten Einblick in einen wichtigen Abschnitt der Fachgeschichte, sondern regt darüber hinaus an, aufgrund der historischen Entwicklung des Kunstunterrichts die unterschiedlichen Orte der Lehrerbildung und deren institutionelle Prägungen genauer in den Blick zu nehmen sowie über aktuelle Themen wie Bildkompetenz, kunstwissenschaftliche Theorie und den Stellenwert der Kunstgeschichte als Bezugswissenschaft der Kunstpädagogik neu nachzudenken.

1 Einführung

Die aktuelle Selbstverortung der deutschen Kunstdidaktik bietet ein diffuses Bild. Inhalte und Ziele des Kunstunterrichts werden unterschiedlich definiert, über die Aufgaben der Kunstdidaktik herrscht Unklarheit und als Bezugswissenschaften werden unterschiedliche Disziplinen genannt. Es scheint, als würden die Begriffe »Kunsterziehung«, »Kunstdidaktik« und »Kunstpädagogik« in der Fachliteratur meist synonym verwendet und als seien die Fachvertreter kaum einig darüber, was sie mit ihrem Fach vertreten.¹ Besonders augenfällig wird dies bei der Fokussierung auf die Fragen, wozu Kunstwerke oder Bilder allgemein – außerdem wie und welche – im schulischen Kunstunterricht betrachtet werden sollen.

Die Feststellung dieser Unklarheiten stand am Anfang der vorliegenden Untersuchung. Sie führte umgehend zu der Frage, wie diese Unklarheiten zustande gekommen sind, und wo sie ihren Ausgang nahmen. Für die Suche nach einem Ausgangspunkt liegt es nahe, dorthin zurück zu gehen, wo systematisches Nachdenken über genau diese Dinge beginnt. Dem ersten Eindruck nach scheint dieses gegen Ende der 1960er Jahre einzusetzen: Auf Gunter Ottos Feststellung aus dem Jahr 1964, dass »die Kunstbetrachtung im ganzen Kunstunterricht der theoretisch am wenigsten gesicherte Ort« sei,² folgte 1967 die Mahnung Hermann K. Ehmers, sich »der Didaktik der Kunstbetrachtung als einer innerhalb des Kunstunterrichts eigenständigen Unterrichtsveranstaltung in besonderem Maße anzunehmen«.³ Eine vermehrt und zum Teil auch kontrovers geführte Diskussion über die schulische Kunstbetrachtung in der Folgezeit zeigt an, dass das Thema viel Beachtung fand. Die Feststellungen Ehmers und Ottos, die zu den ersten Autoren des Faches Kunst gehören, die ihre Beiträge mit einem wissenschaftlichen Anmerkungsapparat ausstatteten, suggerieren, dass zuvor

-
- 1 Vgl. die Beiträge auf den großen Fachtagungen der vergangenen Jahre: Kirschenmann, Wenrich et al. (Hg.) 2004 – Kunstpädagogisches Generationengespräch; Kirschenmann, Schulz et al. (Hg.) 2006 – Kunstpädagogik im Projekt; Busse, Pazzini (Hg.) 2008 – Unvorhersehbares Lernen; Bering, Höxter et al. (Hg.) 2010 – Orientierung sowie Engels, Preuss et al. (Hg.) 2013 – Feldvermessung Kunstdidaktik. (In den Anmerkungen sind jeweils die Kurztitel angegeben. Die vollständigen Titel sind im Literatur- und Quellenverzeichnis aufgeführt.)
 - 2 Otto 1964 – Kunst als Prozeß im Unterricht, S. 123. (Die Zitate sind grundsätzlich, wenn nötig, grammatikalisch angepasst worden.)
 - 3 Ehmer 1967 – Kunsterziehung zwischen Kunst und Gesellschaft, S. 25.

zur Kunstbetrachtung kaum oder höchstens in unzureichender Weise theoretische Überlegungen angestellt worden seien.

Bei dem Versuch, dieses »Davor« näher zu bestimmen, um das durch Ehmer und Otto eingebrachte Neue und damit den (vermeintlich) eigentlichen Beginn einer Didaktik der Kunstbetrachtung herausstellen zu können, ergibt sich allerdings bald eine andere Einschätzung: Bereits lange vor Otto und Ehmer wurde an einem umfassenden Theoriegebäude gearbeitet, das auch die Kunstbetrachtung einschließt. Als beispielhaftes Zeugnis hierfür kann das »Handbuch der Kunst- und Werkerziehung« – im Folgenden als »Handbuch« bezeichnet – angesehen werden. Es wurde 1953 von Herbert Trümper⁴ aus Berlin, Oberstudienrat und Fachleiter für Kunsterziehung im Studienseminar sowie Dozent am Lehrerfortbildungsinstitut, auf Anregung des Berliner Verlegers Konrad Lemmer begründet⁵ und bis zu seinem plötzlichen Tod im Jahr 1965 – Trümper verstarb auf der Heimreise von dem InSEA-Kongress in Tokio⁶ – herausgegeben. In 13 Einzelbänden⁷ erarbeitet das »Handbuch« systematisch Grundlagen für das Unterrichtsfach und damit auch für die Kunstbetrachtung. Als Kristallisationspunkt der damaligen Bemühungen um eine klare Struktur und eine Begründung des Schulfaches Kunst steht es im Zentrum der vorliegenden Arbeit: Anhand der Einzelbände wird es in seiner Gesamtanlage vorgestellt, wobei jeweils ein Fokus auf den Überlegungen zur Kunstbetrachtung und deren Verortung im damaligen Fachdiskurs liegt. Dabei treten »verlorene Einsichten«⁸ zutage, die das heutige Knäuel unterschiedlicher Prämissen entwirren helfen können. Insgesamt geht es weniger darum, die Genese der einzelnen Fäden zu rekonstruieren,⁹ als vielmehr darum, die Fäden überhaupt strukturiert zu erfassen und die späteren Knotenpunkte klar zu identifizieren.

Im Blick bleibt dabei auch die selbstreferentiell¹⁰ anmutende Kunstdidaktik im Ganzen, denn als ebenso verloren stellt sich bei näherer Betrachtung des früheren Theoriegebäudes ihre Grundlage heraus. War die Kunstdidaktik in ihren Anfängen als deren Teilbereich klar auf die »Kunstpädagogik« bezogen,¹¹ so sind dieser Bezug sowie die Differenzierung im Laufe der 1960er Jahre geschwunden¹² und spielen ab 1970 kaum noch eine Rolle.¹³ Die vorliegende Arbeit zeichnet auch den Gang dieser Entwicklung nach und liefert mit den Aussagen zur Kunstbetrachtung Anhaltspunkte, wie ein Bezug zu einer »Kunstpädagogik« als eine von der Kunst ausgehende und auf diese ausgerichtete Fachwissenschaft aktualisiert werden kann, die neben Kunst und Kunstgeschichte den fachbezogenen Referenzrahmen herzustellen vermag.

4 (Kurz-)Biografien der Beiträger des »Handbuchs« finden sich im Anhang ab S. 456.

5 Vgl. Trümper (Hg.) 1953 – Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik, S. 7.

6 Vgl. Otto 1966 – Vorwort und Einführung, S. XIV.

7 S. hierzu Kap. 2.4.1 der vorliegenden Arbeit.

8 Vgl. Legler 2011 – Einführung, S. 342.

9 Ein solches Unterfangen wäre angesichts der Tatsache, dass in Fachpublikationen bis weit in die 1960er Jahre Bezüge zu Quellen und älteren Publikationen nur sehr sporadisch angegeben sind, allzu großen Kontingenzen ausgesetzt.

10 Vgl. a. Legler 2011 – Einführung, S. 323 und S. 342.

11 S. Kap. 3.3.

12 S. Kap. 5.

13 S. Kap. 6.

2 Forschung und Vorgehensweise

»Es mag bezeichnend sein, daß Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik in ihrer heutigen Wechselbeziehung auf Probleme verwiesen werden, die zur Jahrhundertwende bereits formuliert waren, aber immer noch auf Bearbeitung warten.«

(KEHR 1983 – KUNSTWISSENSCHAFT UND KUNSTPÄDAGOGIK, S. 248)

2.1 FORSCHUNGLITERATUR IN KUNSTPÄDAGOGIK UND KUNSTDIDAKTIK

Die Beurteilung der Exemplarizität des »Handbuchs« als Ausschnitt aus der Geschichte der Kunstdidaktik und Kunstpädagogik und seine Beispielhaftigkeit für kunstpädagogische und kunstdidaktische Theoriebildung bedarf zunächst einer Sichtung des Forschungsstandes. Eine wissenschaftlich solide Auseinandersetzung mit historischen wie aktuellen Fachpositionen ist allerdings dadurch erschwert, dass für Kunstpädagogik und Kunstdidaktik keine Fachbibliographie existiert – sicherlich nicht nur ein Indikator, sondern auch ein Grund für die diffuse Diskursstruktur des Faches. Die Vorstöße der 1970er Jahre, ein solches konstitutives Forschungsinstrument bereitzustellen, wurden nur kurze Zeit weiterverfolgt.¹ Auch für die Kunstbetrachtung fehlt bis heute eine Fachbibliographie.

In der hier zunächst folgenden Skizze der fachgeschichtlichen Forschung soll es nicht darum gehen, diese Lücke umfassend zu schließen. Aus der Fülle der Publikationen zur Kunstbetrachtung werden diejenigen herausgegriffen, die den hier zu behandelnden Zeitraum des Erscheinens des »Handbuchs« zwischen 1953 und 1979 in den Blick nehmen oder hinsichtlich ihrer methodischen Bearbeitung der Fachgeschichte von Kunstpädagogik und Kunstdidaktik auch für die vorliegende Arbeit vorbildlich sind. Ergänzt wird dies durch einen Blick auf kunsthistorische Literatur zur Methodik von Kunstbetrachtung und Kunstgeschichte.

1 Vgl. Anm. 22.

2.2 FACHGESCHICHTE – »HISTORISCHE KUNSTPÄDAGOGIK«

In ihren Anfängen ist Kunstpädagogik eng mit Kunstdidaktik verbunden.² Dementsprechend wird unter »Fachgeschichte« – bzw. ab Mitte der 1970er Jahre unter »Historischer Kunstpädagogik« (s. u.) – sowohl die Geschichte des Schulfachs Kunst als auch die Geschichte von Kunstpädagogik und Kunstdidaktik gefasst.

Die Erforschung der eigenen Fachgeschichte war immer schon ein grundlegender Bestandteil von Kunstpädagogik und Kunstdidaktik.³ Zahlreiche Publikationen sind in diesem Forschungszweig erschienen – von kürzeren Beiträgen in den Fachzeitschriften über Sammelbänden oder einführenden Überblicksdarstellungen bis zu Dissertationen über Einzelfragen. Insbesondere seit Mitte der 1970er Jahre haben sich Kunstpädagogen, Kunstdidaktiker wie auch Vertreter angrenzender Bereiche wie Kunstwissenschaft oder Pädagogik der Fachgeschichte vermehrt zugewandt, doch sind längst nicht alle Forschungslücken geschlossen und einige Ergebnisse und Darstellungen bedürfen einer kritischen Revision. Zudem scheint das fachinterne Interesse an diesen Fachzweigen gering, wie ein Blick auf Forschungsschwerpunkte der einschlägigen Institute und Professuren zeigt.⁴ Die schleichende Auflösung der »Arbeitsstelle für Historische und Vergleichende Kunstpädagogik« in Berlin, die von der Fachöffentlichkeit unbemerkt blieb,⁵ mag ebenfalls als Beleg dafür dienen.

Mit Gründung dieser »Arbeitsstelle« im Jahr 1974 haben Diethart Kerbs, Helmut Hartwig, Wolfgang Kunde und Hans-Ernst Mittig das Teilgebiet »Fachgeschichte« institutionalisiert.⁶ Kernstück war eine Bibliothek, die sowohl die Geschichte des Schulfachs Zeichenunterricht bzw. Kunst⁷ als auch die Geschichte der Kunstpädago-

2 Vgl. Kap. 3.3.

3 Bereits die ersten Einführungswerke nach der Reform im Jahr 1925 (s. dazu Kap. 2.3.2) wenden sich jeweils mit einem Kapitel der Fachgeschichte zu; z. B. Franck 1928 – Zeichen- und Kunstunterricht oder Stiehler, Betzler et al. (Hg.) 1931 – Zeichen- und Kunstunterricht.

4 Ein Forschungsschwerpunkt »Historische Kunstpädagogik« oder »Fachgeschichte« ist (seit der Emeritierung Wolfgang Leglers und Dietrich Grünewalds) für keine Professur der Kunstpädagogik oder Kunstdidaktik zu verzeichnen.

5 Otfried Scholz, der Leiter der Arbeitsstelle, ist im Oktober 2010 altersbedingt aus dem Dienst ausgeschieden. Seine Stelle wurde nicht wiederbesetzt und seine Aufgaben keiner anderen Stelle zugeordnet, sodass das Datum seiner Verrentung das Ende der Arbeitsstelle markiert (Auskunft von Otfried Scholz per Mail am 2.2.2012 an Sidonie Engels).

6 Kerbs 1979 – Historische Kunstpädagogik, S. 64.

7 Das Schulfach hat im Laufe seiner Entwicklung vom Zeichen- zum Kunstunterricht verschiedene Bezeichnungen erhalten. Bis heute gestaltet sich die Benennung nicht einheitlich. In Österreich etwa wird das Fach »Bildnerische Erziehung« genannt. In den 2004 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen »Rahmenvereinbarungen zur Ausbildung im Unterrichtsfach Kunst für alle Lehrämter« wird vereinheitlichend die Bezeichnung »Kunst« verwendet; Kultusministerkonferenz 2004 – Rahmenvereinbarungen zur Ausbildung im Unterrichtsfach Kunst. Im Folgenden wird daher, wenn es nicht um ganz bestimmte Fachvorstellungen geht, die sich auch in der Benennung niederschlagen, wie et-

gik als Wissenschaft im In- und Ausland dokumentieren sollte. Beispielsweise wurden dort Lehrpläne der einzelnen Bundesländer wie auch vorbereitende Schriften und Korrespondenzen gesammelt oder ländervergleichende Studien dokumentiert. Von 2006 bis 2007 wurde sie in den Bestand der Bibliothek der UDK Berlin eingegliedert und hat somit ihre Systematik verloren.

Kerbs hat einige nennenswerte Forschungsprojekte zur historischen Kunstpädagogik initiiert und durch eigene Publikationen die Aufmerksamkeit auf dieses Teilgebiet gelenkt. Insbesondere ist hier sein Buch »Historische Kunstpädagogik« von 1976 anzuführen, in dem er die bisherige wie die aktuelle Forschung kritisch (sowie selbstkritisch) zusammenfasst⁸ und daraus Forderungen für eine wissenschaftliche Fachkultur ableitet und Desiderata der Forschung benennt.⁹ Viele der dort und wenig später in anderem Zusammenhang¹⁰ vorgetragenen Forschungslücken sind bis heute offen geblieben. Gleichsam als Auftakt einer systematischen Erschließung und Einordnung von Quellenmaterial hat Kerbs seiner Publikation eine Bibliographie der deutschsprachigen kunstpädagogischen Zeitschriften angehängt, die auch heute noch eine unverzichtbare Übersicht bietet.¹¹

Auf Initiative und unter besonderer Mithilfe der Berliner Arbeitsstelle entstand auch die vom Bund Deutscher Kunsterzieher veranstaltete, zwischen 1976 und 1978 bundesweit gezeigte Ausstellung zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts »Kind und Kunst«.¹² Sie zeigte erstmals den Bestand des Verbandsarchivs, das seit 1973 Schülerarbeiten sammelt.¹³ Der von Kerbs und Eckhard Siepmann redigierte Katalog zur Ausstellung, die in ihrer Konzeption die Fachgeschichte in einzelne

wa »Visuelle Kommunikation«, die Bezeichnung »Kunstunterricht« oder »Schulfach Kunst« gewählt.

- 8 Kerbs 1976 – Historische Kunstpädagogik. Kerbs führt alle wichtigen Publikationen zur historischen Kunstpädagogik auf, sodass hier darauf verzichtet wird, auf Forschungsarbeiten, die vor 1975 erschienen sind, näher einzugehen. Darunter sind auch Titel, die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt worden sind wie Seidenfaden 1962 – Die musische Erziehung, Weber 1964 – Kunsterziehung gestern, Ehmer (Hg.) 1967 – Kunstunterricht und Gegenwart, Diel 1969 – Die Kunsterziehung im Dritten Reich, Otto 1969 – Kunst und Erziehung, Kossolapow 1975 – Musische Erziehung. Nündel 1971 – Kunsttheorie und Kunstpädagogik sowie Matthies 1972 – Erkenntnisse und Interesse, die jeweils ebenfalls einen Rückblick auf Konzeptionen der Vergangenheit richten, nennt Kerbs jedoch nicht. Allerdings liefern diese auch keine systematische Analyse. Auf Nündels Versuch, das Verhältnis von Kunsttheorie und Kunstpädagogik – auch in historischer Perspektive – zu klären, geht Kerbs nicht ein, erwähnt jedoch dessen – sicherlich auf Wilhelm Ebert zurückgehende – Bemühungen um Systematisierung (Nündel 1969 – Zur Systematik der Kunstpädagogik), bei denen schon eine weitgehend synonyme Verwendung der Begriffe »Kunstpädagogik« und »Kunstdidaktik« auffällt. Auch Schütz, der 1973/1975 ausgehend von einem knappen Rückblick die Konzeptionen und Modelle der Gegenwart analysiert (Schütz 1975 – Kunstpädagogische Theorie), wird nicht genannt.
- 9 Kerbs 1976 – Historische Kunstpädagogik, S. 117–141.
- 10 Kerbs 1979 – Historische Kunstpädagogik, S. 66 f.
- 11 Diese auf einen aktuellen Stand zu bringen, stellt ein wichtiges Unterfangen dar, dessen sich die »Historische Kunstpädagogik« annehmen sollte.
- 12 Bund Deutscher Kunsterzieher (Hg.) 1977 – Kind und Kunst, S. 7 f.
- 13 Kerbs 1979 – Historische Kunstpädagogik, S. 62 f.

Zeitabschnitte einteilt und damit erstmalig eine konkrete Periodisierung vornimmt,¹⁴ enthält neben kurzen erläuternden Texten Arbeitsergebnisse aus dem Kunstunterricht und weitere Dokumente (Fotos, Zeitungsausschnitte, Buchzitate, Auszüge aus Erlassen u. a.) sowie jeweils eine Literaturübersicht. Die dort zusammengestellte Materialsammlung ist zwar sehr anschaulich, kann jedoch aufgrund mangelnder Repräsentativität (die von den Ausstellungsmachern auch reflektiert wird)¹⁵ für wissenschaftliche Zwecke nur mit Einschränkung verwendet werden. Insbesondere die Abschnitte über die für die vorliegende Arbeit relevanten Jahre erweisen sich in ihrer Gegenüberstellung von »musischer Bildung« und »formalem Kunstunterricht« als einseitig.¹⁶

Ein wichtiger Beitrag zu diesem Katalog stammt von Wolfgang Kemp, der sich als »Gast der Arbeitsgruppe«¹⁷ mit dem Zeichenunterricht vor 1870 befasst.¹⁸ Seine 1979 erschienene kunsthistorische Habilitationsschrift, die ursprünglich als Band 2 der von Kerbs herausgegebenen Reihe »Beiträge zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung« herausgebracht werden sollte,¹⁹ untersucht den Laienunterricht im Zeitraum von 1500 bis 1870 und gilt bis heute in der wissenschaftlichen Herangehensweise als beispielhaft für die »Historische Kunstpädagogik«.²⁰

Im selben Jahr äußerte sich Kerbs erneut – und vorerst letztmalig – zur »Historischen Kunstpädagogik«. Im Rahmen des – ebenso vorerst letztmaligen – Versuchs von Hans Daucher und Karl-Peter Sprinkart, einen Standort für »Ästhetische Erziehung als Wissenschaft« zu markieren,²¹ zieht Kerbs eine positive Bilanz aus seinen Bemühungen um die »Erforschung der Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts«: Man könne für die vergangenen fünf Jahre auf mehr Leistungen in diesem

-
- 14 1976 fordert Kerbs eine Verständigung über eine »Periodisierung der Fachgeschichte [...], um Schwerpunkte und Forschungsbereiche bilden zu können.« Kerbs 1976 – Historische Kunstpädagogik, S. 122.
- 15 Bund Deutscher Kunsterzieher (Hg.) 1977 – Kind und Kunst, S. 8–11.
- 16 Ebd., S. 182–206. Auch Helene Skladny sieht die Vorgehensweise der Ausstellungsmacher kritisch; vgl. Skladny 2009 – Ästhetische Bildung und Erziehung, S. 23 f. Hinzuweisen ist auf das Interview mit Otto und Ehmer, in dem diese u. a. zu ihrer Haltung zur »Musischen Bildung« befragt werden; Bund Deutscher Kunsterzieher (Hg.) 1977 – Kind und Kunst, S. 207–239, besonders S. 211–214. Ehmer bemerkt, dass sich »sehr interessante Ansatzpunkte«, u. a. zur »Phantasietätigkeit« finden lassen würden, die einer theoretischen Diskussion bedürften, um sie »aus ihrem tradierten ideologischen Kontext herauszuholen.« Ebd., S. 211.
- 17 Bund Deutscher Kunsterzieher (Hg.) 1977 – Kind und Kunst, S. 10.
- 18 Kemp 1977 – Die Geschichte des Zeichenunterrichts. Zu diesem Thema aktuell: Rosenbaum 2010 – Der Amateur als Künstler.
- 19 Band 1 der Reihe bildet Kerbs' »Historische Kunstpädagogik« von 1976 (s. o.). Die Dissertation von Wolfgang A. Reiss (Reiss 1981 – Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik) sollte ebenfalls in dieser Reihe, nun im Syndikat-Verlag, erscheinen (vgl. Kerbs 1979 – Historische Kunstpädagogik, S. 62 und S. 76), ist jedoch – zwar mit Verweis auf die bisherigen Arbeiten zur »Sozialgeschichte der Ästhetischen Erziehung«, aber ohne Hinweis auf die Reihe – bei Beltz publiziert worden. Zu der Reihe und der Entstehung der Ausstellung »Kind und Kunst« s. a. Kerbs, Lienke 2000 – Wir wollten wissen, S. 8.
- 20 Kemp 1979 – ... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht.
- 21 Daucher, Sprinkart (Hg.) 1979 – Ästhetische Erziehung als Wissenschaft.

Gebiet zurückblicken als jemals zuvor.²² Auf den in Kerbs' Bilanz genannten, von der Arbeitsstelle angestoßenen fünf »Arbeitstagen über Probleme der historischen Kunstpädagogik«, die zwischen 1975 und 1977 in Berlin, Kassel, Braunschweig und Münster stattfanden, wurden verschiedene Forschungsprojekte vorgestellt, die in den folgenden Jahren als Dissertationen angenommen und publiziert worden sind.²³ Von diesen sind insbesondere die Arbeiten von Ildikó Neukäter-Hajnal zu ideologischen Wurzeln der Kunsterziehung,²⁴ von Peter Joerißen zu Kunsterziehung und Kunstwissenschaft im Wilhelminischen Deutschland,²⁵ von Wolfgang A. Reiss zu Geschichte und Ideologie der Kunsterziehung der Weimarer Republik²⁶ und Wolfgang Kehr zu Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik zu erwähnen.²⁷ Neben Kemp hat dort auch Gert Selle vorgetragen, dessen Darstellung der Beziehung zwischen Alltagskultur und Kunstunterricht²⁸ weit verbreitet ist. Die fünfte und letzte Arbeitstagung fand 1977 auf Einladung von Heiko Herwald und Peter Rech statt, die für das Großwerk »Geschichte der Unterrichtsfächer«²⁹ einen Beitrag zur Sozialgeschichte des Schulfachs Kunst verfasst haben.³⁰

In der Folgezeit entstanden nur noch vereinzelt historische Studien. Sie entstammen zudem nicht dem Umkreis der Berliner Arbeitsstelle, die sich – wohl auch mit dem Nachlassen des Interesses Kerbs', der seinen Arbeitsschwerpunkt auf Fotografiegeschichte verlagerte,³¹ – vermehrt der vergleichenden Kunstpädagogik zuwandte.³² An Arbeiten, die sich mit kunstpädagogischen Positionen der Vergangenheit be-

-
- 22 Kerbs 1979 – Historische Kunstpädagogik, S. 61. S. dort a. Anm. 2; ebd. S. 75. Hinzuweisen ist insbesondere auf die von Gisela Severin erstellte Bibliographie der Dissertationen zur Kunstpädagogik 1900–1979 (Severin 1979 – Bibliographie der Dissertationen zur Kunstpädagogik), die in den beiden erschienenen Ausgaben des Jahrbuchs für Ästhetische Erziehung fortgeführt wurde. Vgl. beispielsweise Boström, Boulboulé et al. (Hg.) 1983 – Jahrbuch Ästhetische Erziehung 1, S. 320–338.
 - 23 Neben den im Folgenden genannten Beiträgern, die zur historischen Kunstpädagogik veröffentlicht haben, werden außerdem u. a. folgende Personen als Vortragende genannt: Antje Middeldorf, die sich später der Kunstgeschichte zuwandte, Henning Freiberg und Peter Ulrich Hein (vgl. Kerbs 1979 – Historische Kunstpädagogik, S. 68 f.), der in seiner Habilitationsschrift von 1991 Zielen und Wirkungen der Kunsterziehungsbewegung nachgeht; Hein 1991 – Transformation der Kunst.
 - 24 Neukäter-Hajnal 1977 – Ideologische Wurzeln der Kunsterziehung.
 - 25 Joerißen 1979 – Kunsterziehung und Kunstwissenschaft. Die Arbeit entstand auf Anregung Wolfgang Kemps hin; vgl. ebd., S. XI.
 - 26 Reiss 1981 – Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Auch diese Arbeit wurde von Wolfgang Kemp angeregt; vgl. ebd., Vorbemerkung.
 - 27 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik.
 - 28 Selle 1981 – Kultur der Sinne.
 - 29 Mannzmann (Hg.) 1983 – Geschichte der Unterrichtsfächer I.
 - 30 Herwald, Rech 1983 – Ansätze zu einer Sozialgeschichte.
 - 31 Vgl. a. Kerbs, Reulecke et al. (Hg.) 2007 – Anstöße. In der jüngeren Vergangenheit hat sich Kerbs wieder zur Fachgeschichte geäußert, z. B. anlässlich der Hundertjahrfeier des ersten Kunsterziehungstages in Dresden; Kerbs 2002 – Kunsterziehung in Deutschland.
 - 32 Vgl. beispielsweise: Scholz (Hg.) 1992 – Ästhetische Erziehung in Österreich; Scholz (Hg.) 1992 – Ästhetische Erziehung in Skandinavien; Scholz (Hg.) 1992 – Ästhetische Erziehung in Grossbritannien; Bak (Hg.) 1992 – Ästhetische Erziehung in Ungarn;

fassen, ist hier zunächst die auf der Grundlage der sogenannten »Kuhn'schen Matrix«³³ entwickelte Untersuchung von Paradigmenwechseln in der ästhetischen Erziehung von Britta Otto³⁴ zu nennen. Die Ergebnisse Ottos werden in der vorliegenden Arbeit u. a. ergänzt und neu gewichtet.³⁵ Außerdem hat Meinhard Tebben, der bei Reinhard Pfennig in Oldenburg studiert und in seiner 1997 publizierten Studie die langfristige Wirksamkeit von Unterricht nach dessen Konzept in einer empirischen Studie überprüft hat,³⁶ die Auswirkungen der »institutionellen Reformen« auf kunstpädagogische Praxis erforscht.³⁷ Hartwig Brandt befasste sich mit den Motiven der Kunsterziehungsbewegung im Zusammenhang mit der Kunstgewerbebewegung,³⁸ Otfried Schütz ist dem Kern der »Theorie Britsch«³⁹, deren Bezug auf die Schriften Konrad Fiedlers sowie dem Anteil Egon Kornmanns nachgegangen,⁴⁰ und Dieter Heller hat die Entwicklung des Schulfachs Werken in Deutschland von 1880-1914 nachgezeichnet und dabei nachdrücklich darauf hingewiesen, dass das Ende des Zeichenunterrichts nicht als »maßgeblicher Peilpunkt« für einen Beginn des schulischen Kunstunterrichts angesehen werden dürfe, sondern dessen Vorgeschichte genauso im Werken liege.

1981 hat sich Hans-Günther Richter in Abgrenzung zur sozialgeschichtlichen Perspektive Kerbs' und ausdrücklich »Kunstpädagogik« von »Kunstdidaktik« scheidend der Geschichte der Kunstdidaktik zugewandt⁴¹ und didaktische Konzeptionen auf der Grundlage des »Berliner Modells«⁴² miteinander verglichen. Die teilweise bereits 1975 in seiner Dissertation⁴³ geäußerte Kritik an folgenschweren Reduktionen

Vogler (Hg.) 1999 – Ästhetische Erziehung in Italien; Kobler (Hg.) 2004 – Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik.

- 33 Vgl. Kuhn 1977 – Die Entstehung des Neuen.
- 34 Otto 1984 – Untersuchungen zum Paradigmenwechsel.
- 35 S. Kap. 3.4.3 und 5.3.4.
- 36 Tebben 1997 – Das kunstpädagogische Konzept Reinhard Pfennigs. Tebben kommt zu dem ernüchternden Schluss: »Trotz der großen Fülle aufgedeckter Erfahrungsreste, die auf intensive Lernvorgänge verweisen, war der Unterricht nicht sehr erfolgreich. Er bahnte etwas an, was bei den Schülern weder Vergangenheit noch Zukunft hatte; er konnte nicht bildend wirken, weil das, was er bot, nicht in die Lebensgeschichte integriert werden konnte – weder damals noch später.« Ebd., S. 7.
- 37 Tebben 1979 – Entwicklungen und Bedingungen von institutionellen Reformen. Die Arbeit (von Hilbert Meyer betreut) enthält eine einleitende »Zusammenfassende Darstellung einiger historischer Abschnitte in der Entwicklung der Kunsterziehung in Deutschland«, darunter ist auch ein Abschnitt zur »Kunsterziehung der Nachkriegszeit (1945–1960)«, in dem das »Handbuch« nicht erwähnt wird. Auch im Hauptteil der Arbeit, in dem zum einen Lehr- und Stoffpläne der Nachkriegszeit sowie der Zeit der Curriculumreform und zum anderen die Unterrichtspraxis insbesondere der Jahre 1965–1975 genauer betrachtet werden, wird das »Handbuch« nicht angeführt. Tebbens Versuch, die Unterrichtspraxis nachzuzeichnen bleibt jedoch bis heute in seiner Umfänglichkeit einzigartig.
- 38 Brandt 1981 – Motive der Kunsterziehungs- und Kunstgewerbebewegung.
- 39 S. hierzu Kap. 3.9.
- 40 Schütz 1984 – Gustaf Britsch; Schütz 1993 – Britsch und Kornmann.
- 41 Richter 1981 – Geschichte der Kunstdidaktik, S. 13 f.
- 42 Vgl. Heimann 1962 – Didaktik als Theorie und Lehre. Vgl. hierzu auch Kap. 5.3.4.
- 43 Richter 1975 – Ästhetische Erziehung und Moderne Kunst.

durch Gunter Otto wiederholt Richter hier ausführlich. Er benennt nicht nur die inhaltlichen Verkürzungen Ottos, die den Unterrichtsgegenstand selbst betreffen,⁴⁴ sondern auch, genauso wie Kerbs und Peter Ulrich Hein,⁴⁵ die sehr vereinfachende Gegenüberstellung von »rationalem« und »irrationalem« Kunstunterricht in der Betrachtung der Fachgeschichte,⁴⁶ die Otto in seinen einflussreichen Schriften präsentiert hatte.⁴⁷

Erst um den Jahrtausendwechsel scheint das Interesse an historischen Fragestellungen im deutschsprachigen Raum⁴⁸ wieder ein wenig gestiegen zu sein. Hier ist zunächst die Aufarbeitung der Konzeptionen der DDR zu nennen, die insbesondere von Ulrike Rother mit in ihrer systematischen Herangehensweise beispielhaft zu nennenden Arbeit zur Kunsterziehung der DDR anhand der Beiträge in der Fachzeitschrift »Kunsterziehung«⁴⁹ sowie von Birgit Dettke⁵⁰ geleistet wurde.⁵¹ Zudem hat die »Genderforschung« Einzug in die historische Kunstpädagogik gehalten.⁵²

Mit der von Cornelia und Kunibert Bering herausgegebenen und kommentierten Quellensammlung, die inzwischen in der dritten Auflage vorliegt, ist 1999 erstmals ein Reader für einführende Studien erschienen, der Texte historischer und aktueller kunstpädagogischer Konzeptionen sowie ausgewählter Bezugsdisziplinen versammelt.⁵³ Allerdings wird hier für den in der vorliegenden Arbeit zentralen Zeitraum Reinhard Pfennig erneut verkürzend als maßgebend an der »Überwindung der ›Musi-schen Erziehung« beteiligt hervorgehoben und lediglich Herbert Read als Kronzeu-

44 Richter 1981 – Geschichte der Kunstdidaktik, S. 132 f.

45 Kerbs 1976 – Historische Kunstpädagogik, S. 107 f.; Hein 1991 – Transformation der Kunst, S. 181.

46 Richter 1981 – Geschichte der Kunstdidaktik, S. 10.

47 Vgl. beispielsweise Otto 1967 – Kunsterziehung heute oder Otto 1969 – Kunst und Erziehung.

48 Ein weiteres großes Desiderat besteht in der Erfassung der internationalen Literatur zur Geschichte des Kunstunterrichts. Die Rezeption deutschsprachiger kunstpädagogischer Konzepte im Ausland könnte hier sehr aufschlussreich sein. Beispielhaft genannt seien hier die Arbeiten von Clive Ashwin (Ashwin 1975 – Art education; Ashwin 1981 – Drawing and education in German-speaking Europe) und Lois Petrovich-Mwaniki (Petrovich-Mwaniki 1987 – An Analysis of ›Kunstunterricht‹).

49 Rother 2001 – Kunsterziehung in der DDR.

50 Dettke 1999 – Zur Entwicklung des Kunsterziehungsunterrichts.

51 Die Arbeit von Günter Wienecke, die DDR- und BRD-Richtlinien vergleicht, kann weniger der »historischen« als vielmehr der »vergleichenden« Kunstpädagogik zugeordnet werden; Wienecke 1996 – Kunstdidaktik und Methodik Kunsterziehung. Sie ist jedoch für die Frage nach der Stellung der Disziplin wertvoll und bezeugt den Umstand, dass offenkundig mit der deutschen Wiedervereinigung ein Bedarf nach Klärung von Grundvoraussetzungen für den Kunstunterricht entstanden war.

52 Beispielhaft sei hier die Arbeit von Birgit Dorner genannt: Dorner 1999 – Pluralismen. Vgl. a. die Beiträge im Kapitel »Gender im Horizont von Kunstpädagogik« in dem Tagungsband zum »Münchener Generationengespräch« im Jahr 2003; Kirschenmann, Wenrich et al. (Hg.) 2004 – Kunstpädagogisches Generationengespräch.

53 Vgl. Bering, Bering 2003 – Konzeptionen der Kunstdidaktik, S. 7. Die 1. Auflage erschien im Jahr 1999, die 3. Auflage im Jahr 2011. Aktuell ist eine um zeitgenössische Positionen erweiterte Neuauflage erschienen.

ge für die »Musische Erziehung« herangezogen.⁵⁴ Auch Berings und Berings Darstellung einer vermeintlichen »Überwindung« wiederholt Ottos reduzierende Unterscheidung zwischen »irrationalen« und »rationalen« Konzeptionen (s. o.).⁵⁵

In den Kontext des neu aufgekeimten Interesses für die Geschichte der Kunstpädagogik lässt sich auch der kunstpädagogische Bundeskongress im Jahr 2003 in München stellen. Der Tagungsband mit dem Untertitel »Zukunft braucht Herkunft« enthält ein wertvolles Kapitel mit Beiträgen u. a. von Diethart Kerbs, Heino R. Möller, Hans Brög und Gert Selle, in denen die Autoren die kunstpädagogische Vergangenheit aus der Perspektive des Zeitzeugen betrachten.⁵⁶ Auch der auf Beiträgen einer Hamburger Ringvorlesung und dem vor gut 10 Jahren von Andrea Sabisch initiierten »Kunstpädagogischen Kolloquium« in Loccum basierende Band »Kunst – Pädagogik – Forschung«, den Sabisch zusammen mit Torsten Meyer herausgegeben hat, ist in diesem Zusammenhang zu nennen.⁵⁷

Außerdem sind hier neben den prägnanten Beiträgen von Rainer Wick zur kunstpädagogischen Rezeption der Bauhauspädagogik, die 2009 in einem Sammelband zusammengefasst wurden,⁵⁸ Nobumasa Kiyonagas Untersuchung des Einflusses Alfred Lichtwarks auf die deutsche Kulturpolitik von 2008⁵⁹ und Regine Köhlers Studie zu Ursprung und Rezeption allgemeiner ästhetischer Erziehungskonzepten der Reformpädagogik von 2002 anzuführen.⁶⁰ Hervorzuheben ist zudem die ideengeschichtliche Untersuchung von Helene Skladny zur Ästhetischen Bildung »von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung« aus dem Jahr 2009. Sie arbeitet vergessene Ziele des Kunst- und Zeichenunterrichts auch vor der Folie allgemeiner Erziehungs- und Bildungsziele heraus, um somit die – so Skladny – insbesondere von Kerbs und Richter geprägten »Bilder vom Zeichenunterricht des 19. Jahrhunderts als eines Disziplinierungs- und ideologischen Zurichtungsapparates für eine imperialistische Machtpolitik bzw. als primitive Schulmeisterei«, die »inzwischen zu gängigen Stereotypen geworden« seien, zu relativieren und auf Antworten für aktuelle Fragestellungen hin zu prüfen.⁶¹ Der Publikation ist ein Zitat von Dietrich Grünewald vorangestellt, in dem die Ahistorizität des kunstdidaktischen Diskurses kritisiert wird, und genau hier liegt ein großes Verdienst der viel gelobten Arbeit: Skladny zeigt auf, dass es auch für die Kunstpädagogik unerlässlich ist, historische Positionen stets und stets

54 Ebd., S. 78.

55 Bei Helmut G. Schütz, der in Kap. 2.3.3 ausführlicher zu Wort kommt, ist eine ähnliche Auffassung abzulesen: Pfenning sei es gelungen, »den Irrationalismus der musischen Bewegung hinter sich« zu lassen; Schütz 2002 – Kunst und Analyse der Betrachtung, S. 96. An anderer Stelle bezeichnet Schütz die »musische Bildung« als »Sumpf«; ebd., S. 67.

56 Kirschenmann, Wenrich et al. (Hg.) 2004 – Kunstpädagogisches Generationengespräch.

57 Meyer, Sabisch (Hg.) 2009 – Kunst, Pädagogik, Forschung. Legler weist in seinem Beitrag darin auf die Neuauflage des ersten Bandes des »Handbuchs« hin als »letzten [...] Versuch im deutschsprachigen Raum«, »in konzentrierter Form einen Überblick über den Forschungsstand zu geben«; Legler 2009 – Rahmenbedingungen und Perspektiven, S. 60.

58 Wick 2009 – Bauhaus.

59 Kiyonaga 2008 – Alfred Lichtwark.

60 Köhler 2002 – Ästhetische Erziehung.

61 Skladny 2009 – Ästhetische Bildung und Erziehung, S. 29.

erneut auf ihre Aktualität hin zu befragen und überdies einmal gefällte Urteile nicht fraglos zu übernehmen.

In dieser Hinsicht aufschlussreich ist ebenfalls die Arbeit von Norbert Vetter, der die Verwendung des Begriffs »Emotion« im kunstpädagogischen Diskurs der vergangenen Dekaden untersucht und feststellt, dass bislang gerne »Emotion« mit »Irrationalität« gleichgesetzt wurde – ein seit Otto kolportiertes vermeintliches Charakteristikum der »musischen Erziehung« (s. o.). Indem er neben philosophischen und psychologischen Schriften auch Erkenntnisse der neurobiologischen Forschung heranzieht, zeigt Vetter solche Thesen als »überholt« auf.⁶²

2003 kommt Richter, der sich inzwischen in der Erforschung des ästhetischen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen sowie im Bereich Kunsttherapie einen Namen gemacht hat, auf die historische Kunstpädagogik zurück. Während er in seiner »Geschichte der Kunstdidaktik« von 1981 einen Vergleich der didaktischen Modelle anstrebte, verfolgt er hier Entwicklungslinien von ästhetischen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen vom Anfang des 18. Jahrhunderts bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Er unterstreicht, dass es sich dabei, wie auch schon der Titel verrate, um eine Auswahl handele, die auch anders hätte getroffen werden können; welchen Kriterien die vorliegende Auswahl folgt, klärt Richter allerdings nicht.⁶³ Den Entwicklungen der 1960er und 1970er Jahre gibt Richter nur wenig Raum,⁶⁴ doch widmet er eines seiner 25 Kapitel der »ästhetischen Erziehung als Teil einer musischen Erziehung« und geht auf Herbert Trümpers Ansatz ein. Somit ist Richter einer der wenigen Autoren, die Trümpers Beitrag für die Kunstpädagogik würdigen.

Einen ähnlich umfassenden Zeitraum betrachtet Wolfgang Legler in seiner »Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunst-Unterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts«, die 2011 erschienen ist.⁶⁵ Auch Legler erklärt in seinem Vorwort, dass es sich bei seinem Versuch, wesentliche Entwicklungslinien nachzuzeichnen, um eine Auswahl, um erzählte Geschichte handele, und dass Verkürzungen unvermeidlich seien.⁶⁶ Zudem betont er »die unverminderte Wichtigkeit von Arbeiten, die sich auf einzelne Abschnitte der Fachgeschichte konzentrieren und sich hier um eine möglichst umfassende Darstellung bemühen.«⁶⁷ Durch die unter-

62 Vetter 2010 – Emotion zwischen Affekt und Kognition, S. 85 und S. 209. Vetter erklärt, Emotion müsse als Kognition verstanden werden. Insbesondere »in der ästhetischen Wahrnehmung funktionieren Gefühle kognitiv – als »Erkenntniselemente«, sie helfen, die Eigenschaften eines Werkes zu erkennen.« Ebd., S. 208.

63 Richter 2003 – Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung, S. 9.

64 Vgl. die Rezension von Hans Brög: »Kann man Albers, Arnheim, Baumeister, Beuys, Daucher, Ebert [...], kann man Gorsen vergessen, Hölzel, Itten, die Gruppe KEKS, Kläger, Loewenfeld, Read, Ronge, Seitz [...], Sturm [...], Wick [...], Zacharias und viele, viele mehr einfach weglassen?« Brög 2003 – Eigenwillig, S. 44.

65 Legler 2011 – Einführung. Bei dieser Gelegenheit sei auf die groß angelegte Publikation »Geschichte der ästhetischen Bildung« verwiesen, von der die ersten beiden Bände (»Antike und Mittelalter« sowie »Frühe Neuzeit«) erschienen sind: Zirfas, Klepacki et al. 2009 – Geschichte der ästhetischen Bildung 1; Zirfas, Klepacki 2011 – Geschichte der ästhetischen Bildung 2.

66 Legler 2011 – Einführung, S. 10–12.

67 Ebd., S. 12.

schiedlichen Perspektiven ergänzen sich die Überblicksdarstellungen von Richter und Legler in vielen Punkten. Allerdings ist auch für Leglers Fokus festzuhalten, dass die Entwicklungen der 1960er und 1970er Jahre – der Gesamtanlage des Buches entsprechend – nur knapp dargestellt werden und hier außerdem der Schwerpunkt auf der Bedeutung Gunter Ottos liegt. Das »Handbuch« und damit das Verdienst Trümpers um die grundlegende Verortung der Disziplin sowie dessen Bemühungen um Verständigung über kunstpädagogische und kunstdidaktische Fragestellungen bleiben unerwähnt.

Insgesamt scheint mit Ende der Überlegungen zu der theoretisch-wissenschaftlichen Positionierung von Kunstpädagogik und Kunstdidaktik Ende der 1970er Jahre auch die Aufmerksamkeit für historische Fragestellungen abgenommen zu haben. Vor dem Hintergrund jedoch, dass die Stellung der Disziplinen nach wie vor ungeklärt ist und dass »historische Kunstpädagogik« im Studium von angehenden Kunstlehrern verankert wird,⁶⁸ ist die Aufarbeitung von historischen Positionen des Faches nach wie vor von großem Interesse. Insbesondere ist festzustellen, dass der in der vorliegenden Arbeit relevante Zeitraum bislang in der historischen Forschung nicht ausreichend berücksichtigt worden ist.

2.3 KUNSTBETRACHTUNG

2.3.1 »Kunstabetrachtung« als Forschungsgegenstand

Die bisher angeführten Publikationen zur Fachgeschichte widmen sich in erster Linie dem praktischen Tun im schulischen Unterricht. Die »Kunstabetrachtung«⁶⁹, ihre Genese und ihre theoretischen Bezüge sind dagegen bislang nur in wenigen Studien in den Fokus der fachgeschichtlichen Forschung getreten. Diese helfen, den Hintergrund, vor dem die Kunstabetrachtung im »Handbuch« entfaltet wird, zu erschließen.

Den Auftakt markiert hier ein von Irene Below 1975 herausgegebener Sammelband, dessen Autoren sich in einem vom Ulmer Verein und einer Vereinigung von Studierenden der Kunstgeschichte organisierten Alternativprogramm auf dem Konstanzer Kunsthistorikerkongress im Jahr 1972 zusammengefunden und danach bis Ende des Jahres 1973 im Rahmen der Arbeitsgruppe »Kunstgeschichte und Schule« mehrfach getagt hatten.⁷⁰ Den Zielsetzungen der Gruppe entsprechend⁷¹ verfolgen die

68 Vgl. die 2008 beschlossenen »Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung« für das Fach Kunst; Kultusministerkonferenz 2008 – Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen Lehrerbildung.

69 Im »Handbuch« wird dieser Begriff durchgehend verwendet. Helga Buchschartner hat die Weiterführung bis in die 1990er Jahre verzeichnen können; vgl. Buchschartner 1998 – Kunstabetrachtung, S. 174, Anm. 91.

70 Below (Hg.) 1975 – Kunstwissenschaft und Kunstvermittlung, S. 6 f.

71 »An die Stelle einer die autonome Kunstentwicklung in den Vordergrund stellenden Kunstgeschichtsschreibung soll nach diesem Wissenschaftsverständnis eine umfassende Kunstwissenschaft treten. Diese hätte die eindimensionale historiographische Deskription durch folgende Arbeitsschwerpunkte zu ersetzen: – die Analyse historischer Kunstwerke

Beiträge meist einen ideologiekritischen Ansatz, der allerdings zuweilen Verkürzungen nach sich zieht, etwa wenn es um Lichtwarks Kunstbetrachtungsunterricht (s. Kap. 2.3.2) oder Kunstbetrachtung im Deutschunterricht geht.⁷² Insgesamt geben die Beiträge jedoch einen sehr guten Einblick in die damalige Diskussion um schichten-spezifische Museumspädagogik,⁷³ um Medien in der Kunstvermittlung,⁷⁴ um Lernziele im Fach Kunst⁷⁵ und um die Stellung der Kunstgeschichte in Bezug auf den Kunstunterricht wie auf die Kunstpädagogik.⁷⁶

Die Diskussionen um Kunstgeschichte und ihre Vermittlung im außerschulischen wie im schulischen Bereich sowie die ebenfalls in dieser Zeit aufkommenden Bestrebungen, ein eigenes Unterrichtsfach »Kunstwissenschaft« einzuführen – mit einem dazugehörigem Studiengang, der auch kurzzeitig angeboten wurde⁷⁷ –, sind in dem Mitteilungsorgan des 1968 gegründeten Ulmer Vereins dokumentiert.⁷⁸ Wie ein Blick in diese Zeitschrift zeigt, scheint das Interesse an der Kunstpädagogik von Seiten der Kunsthistoriker in den 1980er Jahren zu versiegen – bis es im Jahr 2004/2005 wieder aufflammt.⁷⁹ Die bei Below sowie in den »kritischen berichten« publizierten

als anschaulicher Ausdruck der jeweils vorhandenen gesellschaftlichen Widersprüche und Machtstrukturen; – die diachrone Untersuchung von Darstellungsformen und -inhalten, die vor dem Hintergrund heutiger Sehgewohnheiten und Wahrnehmungsmuster besonders wichtig erscheinen; – die Erforschung der Bedingungen der Kunstwahrnehmung und der Rezeption von Kunstwerken durch verschiedene Klassen und Schichten. Das Bemühen um eine Neubestimmung des Faches im Sinne einer umfassenden Kunst- und Medienwissenschaft ist ein langwieriger, bis heute nicht abgeschlossener Prozeß.« Ebd., S. 6.

- 72 Below 1975 – Probleme der Werkbetrachtung; Kemp 1975 – Kunstbetrachtung in Sprachlehren. An anderem Ort hat Kemp seine Thesen zu einer anti-emanzipatorischen Kunstbetrachtung präzisiert: Kemp 1973 – Der Ordnungsbegriff.
- 73 Peschlow-Kondermann 1975 – Aus der Arbeit einer Kunstwissenschaftlerin.
- 74 Dilly 1975 – Lichtbildprojektion; Beyrodt 1975 – Diareihen für den Unterricht.
- 75 Waskönig 1975 – Anregungen zur Lernzielbestimmung.
- 76 Boström 1975 – Fragen an die Kunstgeschichte; Pilz 1975 – Kunst, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Pilz hat sich immer wieder mit der Beziehung zwischen Kunstgeschichte und Kunstunterricht beschäftigt. Z. B.: Pilz 1973 – Erziehung durch Kunstgeschichte; Pilz 1977 – Forderungen und Gegenforderungen; Pilz 1984 – Unhistorische oder kunsthistorische Verbildung.
- 77 S. dazu auch einen Brief des Bochumer Ordinarius Max Imdahl an das Schulkollegium Münster sowie die Übersicht über die Studieninhalte des Studiengangs »Kunstwissenschaft« mit dem Abschluss »Staatsexamen« im Anhang (Taf. 45 sowie 46 a, b); vgl. a. Anm. 92 in Kap. 6.
- 78 Z. B. die Dokumentation mit Kommentar zu der geplanten Einführung eines Schulfaches »Kunstwissenschaft« in NRW (Held, Kirchner et al. 1974 – Kunstwissenschaft) oder die Berichte zur Osnabrücker Arbeitstagung des Ulmer Vereins im Jahr 1975, auf der Kemp und Below zu Kunstpädagogik und Kunstgeschichte vortrugen; Kemp 1975 – Kunstpädagogik und Kunstgeschichte; Below 1975 – Thesen zur Situation der Kunstpädagogik; Held 1975 – Diskussionsbericht.
- 79 Vgl. Welzel 2004 – Kunstgeschichte im Generationengespräch; Welzel 2005 – Kunstgeschichte und Lehrerbildung. Hieran schließt das Fachforum »Schule und Lehrerbildung« des Verbands deutscher Kunsthistoriker an.

Beiträge, die Einblick in den Stand (und Stil) der Diskussionen jener neuen Generation von Kunsthistorikern geben, gehen auf Einzelaspekte der Kunstbetrachtung und Kunstvermittlung in Schulen ein. Wolfgang Kehr hingegen, dessen Studie von 1983 zur Vermittlung von Kunstgeschichte an höheren Schulen⁸⁰ im Folgenden ausführlicher wiedergegeben wird, bemüht sich erstmalig um die zusammenhängende Darstellung eines größeren Zeitraums und dabei um die Klärung von Wechselwirkungen zwischen Kunstgeschichte und Kunstbetrachtung im Kunstunterricht.

2.3.2 Wolfgang Kehr: »Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik« (1983)

Kehr, der bis 2010 eine Professur für Kunstdidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München innehatte, begann seine Forschungen zu diesem Themenbereich Anfang der 1970er Jahre, als einerseits die Museen verstärkt begannen, sich mit Vermittlungsfragen zu befassen und andererseits eine neue Generation von Kunsthistorikern nicht nur die eigenen Fachmethoden (und Fachstrukturen) in Frage stellten, sondern sich auch vermehrt Kontakte zwischen Kunsthistorikern und Kunstpädagogen anbahnten, mit dem Ziel, gemeinsam Überlegungen anzustellen, wie »die gewachsenen Gräben zwischen den von ihnen vertretenen Disziplinen« überbrückt werden könnten.⁸¹

In seiner Studie, für die er unterschiedliches sowohl den Fachdiskurs als auch die Unterrichtswirklichkeit⁸² abbildendes Quellenmaterial heranzieht, betrachtet Kehr den Zeitraum von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der 1960er Jahre. Damit erfasst er auch wichtige Voraussetzungen für die in der vorliegenden Arbeit fokussierten Entwicklungen der Nachkriegszeit. Auch auf das »Handbuch« geht Kehr dabei ein. Die unteren Schulstufen bleiben bei ihm allerdings unberücksichtigt, sodass viele der in der vorliegenden Arbeit herausgearbeiteten relevanten Aspekte nicht erfasst werden. In einem ersten Teil verfolgt er die Entwicklung chronologisch und liefert in einem zweiten Teil eine Zusammenfassung unter besonderer Berücksichtigung der diese Entwicklungen beeinflussende Faktoren.

Zunächst beschreibt Kehr die Ausgangslage zu Beginn des 19. Jahrhunderts, die dadurch gekennzeichnet sei, dass »die Bemühungen um einen Kunstunterricht an den ›Höheren Schulen‹, der auch die kunstgeschichtliche Betrachtung bildender Kunst

80 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. In seiner Arbeit bezieht Kehr Erkenntnisse früherer Forschungen, in denen die Kunstbetrachtung am Rande in den Blick genommen wird, wie etwa der von Diel oder Joerißen (Diel 1969 – Die Kunsterziehung im Dritten Reich; Joerißen 1979 – Kunsterziehung und Kunstwissenschaft) mit ein, so dass hier darauf verzichtet wird, näher auf diese einzugehen.

81 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 4.

82 Hierfür bezieht sich Kehr auf Berichte in »methodisch und fachpolitisch führenden« Zeitschriften und Periodika wie auch auf »Schulbücher, andere Lehr- und Lernmedien, Lehrpläne und Prüfungsbestimmungen«; Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 14. Dass die Unterrichtswirklichkeit anhand dieses Materials tatsächlich rekonstruiert werden könne, davon geht Kehr nicht aus. Er nimmt allerdings an, dass sie als einflussreiche Faktoren »Schulwirklichkeit am handgreiflichsten« wirken lassen; ebd., S. 18, Anm. 25.

beinhaltet, [...] vor 1848 dem Engagement einzelner Lehrer überlassen [blieben].«⁸³ Mit den Vorstößen des Archäologen Bernhard Stark, der mit seiner Schrift »Kunst und Schule« von 1848 eindeutig die noch junge öffentliche Institution Schule im Blick hatte (im Gegensatz zu Johann Joachim Winckelmann, der in Anbetracht eines zu seiner Zeit üblichen Privatunterrichts schreibt), lässt sich nach Kehr ein Anfangspunkt einer (didaktischen) Theorie für einen kunstgeschichtlichen Unterricht in der Schule im Rahmen des gymnasialen Zeichenunterrichts setzen, die allerdings nur zögerlich rezipiert worden sei. Stark intendierte nach Kehr weniger eine Verbreitung »ästhetischer Lehre« als vielmehr ein Bewusstsein für die Kunstschätze vergangener Zeiten und sei damit den denkmalpflegerischen Absichten bürgerlich gesinnter Zeitgenossen entgegengekommen.⁸⁴ Die Etablierung der Kunstgeschichte als universitäre Disziplin im 19. Jh. – Kehr weist auf das erste deutsche Ordinariat für Neuere und Mittlere Kunstgeschichte hin, das Anton Heinrich Springer 1860 erhielt,⁸⁵ – habe zum einen neuen Gelehrtentypus entstehen lassen, der in erster Linie in der Schule ein Betätigungsfeld gefunden habe, und zum anderen einen Markt für populäre kunstgeschichtliche Überblicksliteratur erschlossen, die ihrerseits Wirkung auf die Kunstvermittlung an den Höheren Schulen ausgeübt habe. So habe etwa der sich an Wilhelm Lübkes »Grundriß der Kunstgeschichte« und damit – im Gegensatz zu Starks Schrift – an Wertfragen orientierende »Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte« (1868 erstmals erschienen und 16 Mal neu aufgelegt) bis ins 20. Jh. Verwendung gefunden.⁸⁶

Mit der Verankerung des Zeichenunterrichts als Pflichtfach im schulischen Fächerkanon in der zweiten Hälfte des 19. Jh. sei, wie Kehr ausführt, auch die Frage nach dem Ort für die Kunstvermittlung drängender geworden. Wichtige Vertreter der Kunstwissenschaft hätten sich für eine klare Trennung von der »Kunstübung« ausgesprochen und eine Zuweisung der Kunstvermittlung zum Geschichtsunterricht und zu den Philologien befürwortet. Kehr weist darauf hin, dass hierbei die Vertretung von institutionellen Interessen eine nicht unbedeutende Rolle gespielt haben möge, da die Ausbildungsstätten der Zeichenlehrer (Technische Hochschulen, Kunstakademien und Kunstgewerbeschulen) nicht mit den universitären Instituten verbunden waren und eine Verankerung der Kunstvermittlung im Geschichtsunterricht oder den Philologien ein gewichtiges Argument für die Ausweitung der Kapazitäten der kunstgeschichtlichen Institute an den Universitäten dargestellt hätte.⁸⁷ Der Forderung nach einer Trennung sei man insgesamt – abgesehen von Einzelfällen – nachgekommen, wie etwa eine Bestimmung in den preußischen Lehrplänen von 1902 belege, die aus-

83 Ebd., S. 23.

84 Ebd., S. 23–31. Nach Kehr spricht Stark sich für die Vermittlung einzelner (in ihrer Auswahl didaktisch begründeter) Werke aus drei von ihm markierten Epochen aus: die Zeit von den Perserkriegen bis zu der Zeit Alexander des Großen, die Zeit vom Ende des 15. bis zur Mitte des 16. Jh. sowie die Architektur des 13. und 14. Jh.; ebd., S. 24 f.

85 Ebd., S. 38. Vgl. a. Dilly, auf dessen Studien zur Geschichte der Kunstgeschichte sich Kehr bezieht: Dilly 1979 – Kunstgeschichte als Institution, S. 238.

86 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 37–44.

87 Ebd., S. 45–55.

drücklich darauf hinweist, dass »kunstgeschichtliche oder ästhetische Vorträge« im Zeichenunterricht keinen Platz hätten.⁸⁸

Julius Langbehn, den Autor der einflussreichen Schrift »Rembrandt als Erzieher« (1890)⁸⁹, und den Kunsttheoretiker Konrad Fiedler erwähnt Kehr kurz und verfolgt dann ausführlicher die Auswirkungen der Vorstöße von Konrad Lange und Alfred Lichtwark. Dessen Schrift »Übungen im Betrachten von Kunstwerken« von 1897 habe in der Rezeption den Begriff »Kunstabstraktion« hervorgebracht, bei der es weniger um »Kunstgeschichte« als vielmehr um »Kunstanschauung« gehe.⁹⁰ Kehr hebt hervor, dass Lichtwark nicht nur die höheren Schulen im Blick hatte, sondern – gemäß dem Gedanken der Kunsterziehungsbewegung – alle allgemeinbildenden Schulen.⁹¹ Der für ihre Zeit typischen Kritik Belows und Joerißens an der lichtwarkschen »Kunstabstraktion«, diese wende sich zu sehr der Ästhetik zu und vernachlässige dabei die historischen Dimensionen von Kunst,⁹² hält Kehr entgegen, dass sich dies mit Blick auf Jakob Burckhardts Stufenmodell der Kunstrezeption auch pädagogisch positiv wenden ließe. Dieser habe zwar das aneignende Genießen von Kunstwerken kritisiert und werde daher von Joerißen und Below als in ihrem Sinne fortschrittlicher Zeitgenosse Lange und Lichtwark gegenübergestellt. Die zunächst »hedonistische Motivation« führe bei Burckhardt – so Kehr – zu einem tiefer gehenden, ernsthaften Interesse am Kunstwerk, das auch die Geschichtlichkeit einbeziehe. Ein solcher zweiter Schritt werde auch bei Lange und Lichtwark nicht ausgeschlossen, jedoch, so räumt Kehr ein, in deren Konzepten nicht ausdrücklich vorgesehen.⁹³

Auch Kiyonaga erklärt 2008, dass es Lichtwark in erster Linie darum gegangen sei, Kindern den Zugang zu Kunst zu erleichtern, sie an das genaue Hinschauen zu

88 Ebd., S. 65–73.

89 Zu weiteren Auflagen und Rezeption der Schrift sowie zur Biographie Langbehns s. Legler 2011 – Einführung, S. 191–206.

90 Siehe hierzu auch Präffcke, der davon ausgeht, dass Lichtwark mit Konrad Fiedlers Schrift »Über die Beurteilung von Werken der bildenden Kunst« bekannt gewesen sei; Präffcke 1986 – Der Kunstbegriff Alfred Lichtwarks, S. 29.

91 Außerdem arbeitet er heraus, dass Lange und Lichtwark für sowohl »demokratische« als auch »aristokratische« oder »elitäre« Bestrebungen dienstbar gemacht hätten werden können, was zum einen die gesellschaftlichen Verhältnisse der Zeit widerspiegele und zum anderen auch symptomatisch für die damaligen Verhältnisse innerhalb der Disziplin Kunstgeschichte selbst sei. Dass diese gegensätzlichen Auffassungen nicht unvereinbar einander gegenüber gestanden hätten, begründet Kehr mit einem weit verbreiteten, auf die bürgerliche Revolution von 1848 zurückgehenden pädagogischen Konzept, das auch von Kunsthistorikern wie Ferdinand Piper oder Karl Schnaase verinnerlicht worden sei, nach welchem sich die Klassen im Kunstgenuss vereinten. Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 78–83.

92 Ebd., S. 86 sowie Joerißen 1979 – Kunsterziehung und Kunstwissenschaft, S. 246 f. Die unkritische Gleichsetzung von »Anschauung« und »Ästhetik« bei Below (vgl. Below 1975 – Probleme der Werkbetrachtung, S. 88) thematisiert Kehr nicht. Vgl. hierzu auch Präffcke, der herausarbeitet, dass Lichtwark eine ablehnende Haltung gegenüber der Ästhetik eingenommen habe; Präffcke 1986 – Der Kunstbegriff Alfred Lichtwarks, S. 29 f.

93 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 85 f. Zur Kunstrezeption bei Burckhardt sowie Lichtwark und Strzygowski (s. u.) s. a. Koethen 1981 – Kunstrezeption als problematisierter Bereich.

gewöhnen und nicht mehr als das Interesse zu wecken, erwartet worden sei.⁹⁴ Doch müsse zwischen den Ansätzen Langes und Lichtwarks unterschieden werden. Während bei Lange die Genussfähigkeit im Vordergrund stehe, rückten bei Lichtwark die »identitätsstiftende Funktion« sowie die Sensibilisierung des Empfindungsvermögens allgemein, auch gegenüber Gegenständen der Natur, in den Vordergrund. Indem, so Kiyonaga, die Lebenswelt der Kinder bei Lichtwark explizit berücksichtigt werde, sei immer auch eine historische Dimension angesprochen. Die insbesondere von Below und Joerißen geäußerte Kritik sei daher nicht haltbar und Lichtwarks Ansatz nach wie vor aktuell.⁹⁵

Neben Lichtwark hat, wie Kehr ausführt, Heinrich Wölfflin eine große Wirkung in der Kunstpädagogik entfaltet. Dessen in günstigem Klima⁹⁶ erschienenen Schriften und das von ihm verwendete neue Reproduktionsmedium Fotografie hätten ein neues didaktisches Verständnis hervorgebracht, das bis in die Gegenwart wirksam sei. Die Vorzüge Wölfflins sieht Kehr einerseits in dessen Versuch, mit den »Grundbegriffen« ein methodisches Instrumentarium zu generieren, zum zweiten in der exemplarischen Vorgehensweise und schließlich drittens darin, dass Wölfflins Erläuterungen immer im Zusammenhang mit den Bildbeispielen stehen und so eine unmittelbare Überprüfbarkeit der Aussagen ermöglichen. Für die Kunstpädagogik bedeutsam sei außerdem der Umstand, dass Wölfflin keine »Illustration der Kulturgeschichte« im Sinne hatte, sondern »eine Kunstgeschichte ohne Namen und Daten« zu betreiben suchte.⁹⁷

94 Kiyonaga 2009 – Alfred Lichtwarks Kunstbetrachtungsunterricht, S. 125. Kiyonaga weist außerdem darauf hin, dass Lichtwark »nach dem Prinzip ›vom Nahen zum Fernen‹ [...] – geografisch, aber auch zeitlich« vorzugehen empfahl (ebd., S. 126) und außerdem keine »wissenschaftsfeindliche Einstellung« gehabt hätte. Das Ablehnen einer Wissensvermittlung im Kunstgeschichtsunterricht begründe sich bei Lichtwark darin, dass er das unvoreingenommene Sehen gefährdet gesehen hätte sowie in seiner reformpädagogischen Gesinnung, die eine aktive Auseinandersetzung mit den Gegenständen (»gelebtes Wissen«) befürwortet; ebd., S. 128 f. Auf die Vorstellung vom »unbefangenen Auge« und die Kritik daran geht Kiyonaga unter Berufung auf Pierre Bourdieu ein; ebd., S. 131.

95 Ebd., S. 131–134. Eine »Aktualität« Lichtwarks sieht ebenfalls Martin Deppner; vgl. Deppner 1995 – Kunstbetrachtung in virtueller Zeit.

96 Kehr erläutert, dass zum einen die Künstler selbst sich für die Vorstellung stark gemacht hätten, dass ein gutes Kunstwerk für sich selbst sprechen müsse und zum anderen, dass die Kunstgeschichte als Disziplin inzwischen einen soliden Ruf genossen habe, der es den Kunstwissenschaftlern ermöglicht habe, »in der Rolle des Beobachters und nicht des Halbbruders die Ateliers [zu] betreten«. Vor diesem Hintergrund seien auch die Schriften Konrad Fiedlers und Adolf von Hildebrands zu sehen wie auch die Haltung August Schmarsows. Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 91–93.

97 Ebd., S. 93–95. Meinhold Lurz, der in seiner Dissertation die »typischen Wölfflin-Topoi« kritisch überprüft (Lurz 1981 – Heinrich Wölfflin, S. 13), hebt hervor, dass es sich bei der »Kunstgeschichte ohne Namen und Daten« um eine »typische Wölfflin-Schablone« handle, die auf einem in erster Linie von Hermann Voss verbreiteten Missverständnis beruhe, gegen das Wölfflin sich noch zu Lebzeiten zu verteidigen gesucht hätte; ebd., S. 18 f. Wölfflin schreibt: »In meinen ›Kunstgeschichtlichen Grundbegriffen‹ habe ich versucht, die typischen Gestaltungsstufen in der Entwicklung der neueren Kunst aufzuzeigen. Man hat das Buch mehrfach dahin mißverstanden, daß dadurch die ›Kunstgeschichte mit Per-

Ein weiteres für die schulische Kunstbetrachtung einflussreiches Werk ist »Sehen und Erkennen« (1910) von Paul Brandt, Altphilologe und Gymnasiallehrer. Wie Kehr zuspitzt, setze es vollständig auf die Unmittelbarkeit der fotografisch wiedergegebenen Werke und zeuge überdies davon, dass »Brandt doch ganz gefangengenommen [ist] von den Möglichkeiten der fotografischen Verfügbarkeit der Kunstwerke«. ⁹⁸ Kehr sieht in dem Werk Brandts, das sich gemäß Untertitel als »Anleitung zu vergleichender Kunstbetrachtung« versteht, einen Mittelweg zwischen der Vermittlung der historischen Entwicklung der bildenden Kunst und neueren Ansätzen, bei denen Formvergleiche im Mittelpunkt stehen. ⁹⁹ Charakteristisch für Brandts »Sehen und Erkennen« sind die Bildvergleiche auf jeder Doppelseite des Buches, die als Reihe oder Gegenüberstellung angelegt sind. ¹⁰⁰ Wie Magdalene Bushart herausgearbeitet hat, birgt diese Vorgehensweise eine beliebige Austauschbarkeit der Objekte in sich, was die Veränderungen innerhalb der einzelnen Auflagen auch deutlich belegen. ¹⁰¹ Auf die Methode des »vergleichenden Sehens« und ihre Anwendung im »Handbuch« wird noch einzugehen sein. ¹⁰²

Die Entwicklungen im schulischen wie im kunstwissenschaftlichen Bereich brachten nach Kehr in den 1920er Jahren Veränderungen für die Kunstbetrachtung in den Schulen mit sich, die er mit »Systematisierung« umschreibt. Zum einen habe es für die höheren Schulen einen Bedarf nach Schematisierung der Lehrinhalte gegeben, der nicht ohne Folgen für die Kunstbetrachtung geblieben sei, und zum anderen sei damals in der Kunstwissenschaft der Versuch unternommen worden, formanalytische mit kulturgeschichtlicher Forschung in Verbindung zu bringen. ¹⁰³ Anhand der Schriften des österreichischen Kunsthistorikers Josef Strzygowski, der sich auch der schulischen Kunstbetrachtung zuwandte, verdeutlicht Kehr exemplarisch, wie über den

sonen« ersetzt oder übertrumpft werden solle. Nichts kann falscher sein. Immer werden die Persönlichkeiten das Wertvollste bleiben und das größte Interesse auf sich sammeln müssen, aber es ist allerdings meine Meinung, daß man die Leistung einer Persönlichkeit gar nicht fassen kann, wenn man nicht die Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Zeit im allgemeinen kennt, jenen untersten Grund (darum sind es Grundbegriffe), in dem die schöpferische Phantasie eines zeitlich gebundenen Menschen verankert ist. [...]« Wölfflin 1921 – Das Erklären von Kunstwerken, S. 26, Anm. 1.

98 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 97.

99 Ebd., S. 96.

100 Vgl. Brandt 1968 – Sehen und Erkennen. Die 1. Auflage erschien 1910, die letzte, 13. Auflage 1968. Paul Brandt ist 1932 verstorben, danach hat der Verlag die Überarbeitungen vorgenommen; vgl. Vorwort zur 13. Auflage; ebd., S. VI. Im Vorwort zur 1. Auflage ist das Vorgehen klar benannt: »Aber außer jenem stufenweisen Aufbau von Gebundenheit zur Freiheit [dem entspricht der Aufbau von der Baukunst über die Plastik zur Malerei; SE] war dem Verfasser ein Zweites aufgegangen, daß es für die Erschließung des Kunstverständnisses nicht sowohl gelte, Kunstgeschichte mit Namen und Daten in lückenloser Folge zu geben als vielmehr an wenigen großen Werken das Sehen, Erkennen und, fügen wir hinzu, Empfinden der Kunstformen einzuführen. Das leistet am sichersten der Vergleich.« Ebd., S. V.

101 Bushart 2009 – Die Oberfläche der Bilder, S. 49–51.

102 S. Kap. 4 der vorliegenden Arbeit.

103 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 104.

Versuch, eine universelle und sowohl für Lehrer als auch Schüler gangbare Methode zu entwickeln, der Fokus auf »unvergängliche Werte« der Kunstwerke und deren »Wesen« gelegt worden sei.¹⁰⁴

Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit sind die von Kehr herausgearbeiteten Bemühungen Strzygowskis um eine Systematisierung der Kunstwissenschaft besonders interessant. So teilt Strzygowski die Kunstwissenschaft in die beiden großen Gebiete »Sachforschung« und »Beschauerforschung« ein, wobei er die Sachforschung wiederum in drei Stufen untergliedert: Auf einer ersten Stufe gehe es darum, den Bestand zu klären, auf der zweiten stehe die Wesensergründung im Vordergrund, und auf der dritten Stufe seien in historischer Perspektive die denkmalkundlichen Tatsachen mit den künstlerischen Werten zusammenzubringen. Der Beschauerforschung werde von Seiten der Kunstwissenschaft zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dem möchte er mit seiner Schrift zum Neuaufbau der Universität als Grundlage aller Schulverbesserung entgegen wirken.¹⁰⁵ Hierzu legt er einen Gesamtplan an, der altersstufenspezifische Herangehensweisen an Kunstwerke empfiehlt: vom reinen Beschreiben über das Einbeziehen der »inneren Werte« hin zum Erklären.¹⁰⁶ Hieran, so Kehr, ließen sich die Ansätze von Hans Sedlmayr (»Zu einer strengen Kunstwissenschaft«)¹⁰⁷ und Erwin Panofsky (»Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst«)¹⁰⁸ anknüpfen, die sich zum einen um eine Standortbestimmung der kunstwissenschaftlichen Forschung bemühten (Sedlmayr) und zum anderen eine dreischrittige Vorgehensweise für Rezipienten vorschlugen (Panofsky).¹⁰⁹ Zwar wird in keinem der Bände des »Handbuchs« Strzygowski erwähnt, doch scheint eine solche Vorstellg einer Abfolge immer wieder durch, worauf noch zurückzukommen sein wird.¹¹⁰

Außerdem weist Kehr auf den Umstand hin, dass Erich Parnitzke, seit 1933 Schriftleiter der Zeitschrift »Kunst und Jugend«,¹¹¹ dort 1934 einen Vortrag Panofskys aus dem Jahr 1931 referierte, in dem dieser seine Stufenfolge vom »Phänomensinn« über den »Bedeutungssinn« hin zum »Dokumentsinn« vorgestellt hatte.¹¹² Eine frühe Rezeption Panofskys in der Kunstpädagogik ist damit belegt.¹¹³

104 Ebd., S. 104 f.

105 Vgl. Strzygowski 1924 – Grundsätzliches und Tatsächliches.

106 Vgl. Strzygowski 1922 – Plan und Verfahren der Kunstbetrachtung und Strzygowski 1912 – System und Methode der Kunstbetrachtung.

107 Sedlmayr 1931 – Zu einer strengen Kunstwissenschaft; vgl. a. Sedlmayr 1958 – Kunst und Wahrheit, S. 35–70 sowie Kap. 5.4.4.4.

108 Panofsky 1979 – Zum Problem der Beschreibung (Kehr bezieht sich hier auf die Publikation aus dem Jahr 1932 in der Zeitschrift »Logos«). S. a. Kap. 4.2.2 und 6.2.5.

109 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 107 f.

110 Vgl. Kap. 5.4.4.4. Nach Below war Strzygowskis »Verfahren« vor allem in Österreich bis in die 1920er Jahre verbreitet; Below 1975 – Probleme der Werkbetrachtung, S. 93.

111 Zu Erich Parnitzke s. a. Kap. 3.5.2.

112 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 105–108. Vgl. a. Parnitzke 1965 – Zur Wesensdeutung des Kunstwerks.

113 Kehr selbst allerdings konstatiert in Anlehnung an Gunter Otto eine »sehr späte« Wirkung Panofskys in der Kunstpädagogik; vgl. Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 159 f.

Als einen Systematisierungsversuch mit Totalitätsanspruch führt Kehr die von Gustaf Britsch formulierte und von Egon Kornmann zusammengefasste »Theorie der bildenden Kunst« an. Kehr verortet die Theorie »bis in die Terminologie hinein als Umsetzung und Fortführung der Kunsttheorie Konrad Fiedlers«. ¹¹⁴ Auch die Schriften von Corrado Ricci ¹¹⁵ und Gustav F. Hartlaub ¹¹⁶, in denen die »Kinderkunst« nobilitiert wird, hätten wichtige Voraussetzungen für Britschs Theoriebildung geboten. Kehr erwähnt außerdem das von Britsch gegründete private »Institut für theoretische und angewandte Kunstwissenschaft« und merkt an, dass »eine verschworene Gemeinschaft von Britsch-Jüngern« die Ideen Britschs (und Kornmanns) über die Zeitschrift »Die Gestalt« bis in die Tage Kehrs verbreite. ¹¹⁷ Bereits in den 1930er Jahren seien – so Kehr – die »stilistische Uniformität« der Schülerarbeiten aus dem Kornmann-Umkreis bemängelt worden und auch heute noch wiesen Schülerarbeiten aus dem »Gestalt-Kreis« »peinliche Entsprechungen« auf. ¹¹⁸

Trümper bezieht sich ebenfalls auf Britsch und gibt die Ideen im Einzelnen wieder (s. Kap. 3.9). Die Schriften Britschs und Kornmanns wurden aus kunstpädagogischer Perspektive mehrfach kritisch untersucht, ¹¹⁹ doch wurde Britsch, wie Kehr bemerkt, von Kunstwissenschaftlern kaum wahrgenommen, ¹²⁰ obwohl ein Blick aus kunstwissenschaftlichem Blickwinkel ebenfalls lohnend wäre. Für die Kunstbetrach-

-
- 114 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 109. Kehr postuliert dies unter Berufung auf Ehmer, der überdies herausarbeitet, dass »Gestaltung« für Fiedler ein »Elite-Phänomen« sei und die Verwendung des Begriffs für eine »demokratische Kunstlehre« als obsolet erklärt; Ehmer 1977 – Realitätsfeindlichkeit, S. 9. Mit Ehmer behauptet Kehr auch, dass Hans Roosen (der für Fiedlers Lehre wirbt) Kornmanns Aussage widerlegt habe, dass Britsch nicht in Kenntnis von Fiedlers Schriften gewesen sei (vgl. ebd., S. 5 und Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 110), doch schon Herbert Trümper stellt 1953 ganz selbstverständlich eine Verbindung zwischen Fiedler und Britsch her; vgl. Trümper 1953 – Theorie der bildenden Kunst von Gustaf Britsch, S. 444.
- 115 Ricci 1906 – Kinderkunst. Die italienische Originalausgabe erschien 1887 unter dem Titel »l'arte dei bambini«.
- 116 Hartlaub 1922 – Der Genius im Kinde. Die Publikation mit dem Untertitel »Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder« geht auf eine Ausstellung in der Städtischen Kunsthalle in Mannheim 1921 zurück und wurde 1930 verändert und erweitert neu aufgelegt.
- 117 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 109–111. Am Ende einer jeden Ausgabe findet sich der Hinweis dass die Zeitschrift »der Lehre von Britsch-Kornmann nahe« stehe. (Vgl. beispielsweise Heft 1 aus dem Jahr 1949, S. 32.) In Heft 4/1950, S. 120 weist Hans Herrmann darauf hin, dass die »Theorie Britsch« im Dritten Reich verboten und eine Untersuchung des Amtes Rosenberg gegen sie eingeleitet worden war, »da man sie verdächtige, eine Begründerin der »entarteten Kunst« zu sein«.
- 118 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 117 f. Diese Uniformität geht jedoch womöglich auf die entwicklungspsychologische Theorie zurück, dass die Darstellung im Grundschulalter durch die Verwendung von Schemata erleichtert werde und außerdem insgesamt entwicklungsgemäß sei. Vgl. dazu Oerter 1975 – Der entwicklungspsychologische Beitrag, S. 269.
- 119 In erster Linie sind hier die Arbeiten von Otfried Schütz zu nennen; Schütz 1984 – Gustaf Britsch, Schütz 1993 – Britsch und Kornmann.
- 120 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 109. Vgl. a. Türri 1981 – Einleitung, S. 12.

tung erklärt Kehr, seien bei Britsch und Kornmann keine Innovationen zu verzeichnen – auch hier stelle der Bildvergleich die vorherrschende Methode dar. Bei Kornmann erhält zudem auch das praktische Tun hohen Stellenwert, da es die Augen öffne für die »Ur-Probleme bildnerischer Gestaltung« – etwa beim Formen einer Schlüssel.¹²¹

Auf die wichtige Bedeutung der Gestaltungslehren¹²² für die Kunstbetrachtung geht Kehr ebenfalls ein. Insbesondere Adolf Hölzel, der die Erkenntnisse der Gestaltpsychologie einbezogen habe, und dessen Schüler Johannes Itten hätten eine »Bildanalyse« mit dem Zeichenstift« etabliert. Für diese Methode sei kennzeichnend, dass sie den Inhalt vergleichgültige, anders als Vorläufer wie Joshua Reynolds oder Paul Cézanne jedoch das so gewonnene Studienmaterial als eigenständige Arbeiten aufwerte.¹²³ Die Bildanalysen Ittens wie auch die Schriften Wassily Kandinskys oder Paul Klees beschreibt Kehr als eine »Suche nach einer objektiven Grammatik des Gestaltens«, die von einem »starken Bedürfnis nach gültigen Sicherheiten [...] und einer Objektivierung des künstlerischen Gestaltens« zeuge.¹²⁴ Zu Itten konstatiert Kehr, dass seine Position in der Nachkriegskunstpädagogik eine interessante Mittelstellung zwischen »Musischer Erziehung« und »Kunstunterricht« einnehme.¹²⁵ Auch in der »Neuen Wiener Schule« der Kunstgeschichte seien die Lehren der Gestaltpsychologie aufgenommen worden und insbesondere Otto Pächt habe sich dort ab etwa 1930 für eine von Subjektivität befreite Kunstwissenschaft und für eine »Lehre von der Wahrnehmung« eingesetzt.¹²⁶

Die von Hans Richert 1925 herausgegebenen Preußischen Richtlinien zur Neugestaltung der Höheren Schulen hätten die Trennung von inhaltlicher und formaler Kunstbetrachtung schließlich besiegelt. Zwar sei, wie Kehr ausführt, mit den neuen Richtlinien der Zeichenunterricht zum Zeichen- und Kunstunterricht »avanciert«, für den neben Gestaltungsübungen auch das Betrachten von Kunstwerken vorgesehen war, doch sollte sich dieses auf die formale Gestaltung beschränken, während die »geschichtlichen und inhaltlichen Bedingtheiten« dem Aufgabenbereich der »kulturkundlichen Fächer« zugewiesen wurden.¹²⁷ Diese Konzentration auf die Gestaltung

121 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 111 f.

122 »Gestaltung« meint in diesem Zusammenhang etwas anderes als »Gestalt«; vgl. hierzu Anm. 51 in Kap. 3.

123 Ebd., S. 119 f.

124 Zu den Einflüssen der Bauhauslehre auf die Kunstpädagogik zusammenfassend: Wick 2009 – Bauhaus.

125 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 122 f.

126 Ebd., S. 124. S. a. die verbreitete Sammlung von Aufsätzen Pächts; Pächt 1995 – Methodisches zur kunsthistorischen Praxis.

127 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 125. S. a. Richert (Hg.) 1925 – Richtlinien 1. Teil, S. 56 und 173 sowie Richert (Hg.) 1925 – Richtlinien 2. Teil, S. 237 und 264–267. Der Lehrplan für die einzelnen Klassen hat jeweils einen dreistufigen Aufbau: »Freies Zeichnen« – »Gebundenes Zeichnen« – »Kunstbetrachtung« (vgl. ebd.); die zeitgleich erschienenen Beiträge von Walter Franke und Gustav Kolb im »Handbuch des Arbeitsunterrichts« geben einen differenzierteren Einblick; vgl. Franke 1925 – Kunstbetrachtung im Arbeitsunterricht und Kolb 1925 – Bildhaftes Gestalten. Kehr weist darauf hin, dass Gustav Hartlaub sich dafür ausgesprochen habe, die Inhaltsanalyse zum Aus-

sei in der Folge insbesondere von Gustav Kolb begrüßt und weitergetragen worden;¹²⁸ ebenso nennt Kehr in diesem Zusammenhang Alfred Erhard und Emil Betzler, der als Gründungsvorsitzender des Bundes Deutscher Kunsterzieher (BDK) in der Nachkriegskunstpädagogik eine nicht unbedeutende Rolle gespielt hat (und auch mit einem Beitrag in Band I des »Handbuchs« vertreten ist).¹²⁹ Nach dem Hinweis darauf, dass auch schon in früheren Jahrhunderten Proportionslehren und Wahrnehmungstheorien in Vermittlungszusammenhängen bemüht worden seien, dort jedoch nicht einen »ideologisch überhöhten Inhalt« der Erkenntnis bildeten, wendet sich Kehr der Rezeption der Gestaltpsychologie zu, die ihre Wirkung in der Kunstpädagogik erst nach 1945 zu entfalten begonnen habe. Deren wichtiger Vertreter Rudolf Arnheim, dessen Werk »Kunst und Sehen« von 1951 erstmals 1965 in deutscher

gangspunkt zu nehmen, zumal einem Künstler wie Hans Marées nicht allein an formalen Probleme gelegen gewesen sei; Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 124 f. Auf die Versuche der Zeichenlehrerschaft in den 1920er Jahren, ihren Stand zu heben, geht Kehr nicht ein; hierzu ausführlich Reiss 1981 – Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik, S. 157–182.

- 128 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 125 f. In dem letzten Kapitel des ersten Bandes (5. bis 8. Schuljahr) seiner »Übersicht über den gesamten Unterricht im bildhaften Gestalten« (Teil des Untertitels) befasst sich Kolb unter der Überschrift »Kunsterziehung?« kurz mit »Kunstabstrachtung«. Er sieht die Auffassung »man könne die Jugend durch »Kunstabstrachtung« zur Kunst, d. h. zu einem tieferen Erfassen der Kunstwerte erziehen«, als Missverständnis an. Denn: »Alles tiefere Erfassen der Kunstwerte ist nicht nur ein Aufnehmen, sondern ein Nachschaffen, d. h. wer in das Leben eines Kunstwerkes eindringen will, muß den Gestaltungsvorgang durch den es geworden ist, in sich, mittelst seiner nachschaffenden Phantasie wiederholen. Das setzt voraus: Vertrautsein mit der Sprache, in der das Kunstwerk zu uns redet. Bildende Kunst redet zu uns durch Linien, Farben, hell und dunkel, Flächen und Körper. Die elementarste Voraussetzung zum nachschaffenden Erleben eines Werkes bildender Kunst ist demnach, unser Auge und unser Gefühl für die Wirkungswerte dieser »künstlerischen Mittel« zu erschließen. Auf welchem Wege könnte das eher möglich sein als durch das Gestalten mit diesen Mitteln! Dieser Weg ist allerdings mühsamer als der Weg über Kunstabstrachtung; aber er ist der sicherste. Und er hat zudem noch den Vorzug, daß unsere Jugend der Kunst gegenüber jene bescheidene, ja ehrfürchtige Haltung gewinnen kann, die uns als die einzig mögliche und würdige wahrer Kunstleistung gegenüber erscheint. Durch das eigene Ringen mit den Gestaltungsproblemen – und wenn es selbst die einfachsten sind – erfährt der Schüler ja fortwährend, wie schwer es ist, etwas Gutes selbst im bescheidenen Sinne zu schaffen und wie groß der Abstand ist zwischen seinen kleinen Werken und wirklichen Kunstwerken. Das dünkt uns erzieherisch besonders wichtig zu sein.« Kolb 1930 – Bildhaftes Gestalten, S. 247. Für den zweiten Band kündigt Kolb eine »einfache praktische Kunstlehre« an; ebd., S. 5.
- 129 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 126 f. Auf Emil Betzler wird in Kap. 3.4 näher eingegangen. An dieser Stelle sei jedoch bereits ein aussagekräftiger Satz zitiert: »Die historischen und sonstigen Belange der Künste, ihre zeitweilige außerordentliche Bedeutung im Rahmen der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung der Vergangenheit und dergleichen mögen auch vom Geschichts-, Religions- oder Deutschlehrer herangezogen werden – entscheidend bleibt im Werk der Kunst das Künstlerische seiner Gestaltung.« Betzler 1931 – Kunstabstrachtung, S. 173.

Übersetzung vorlag,¹³⁰ hätte die oftmals stark verkürzende Adaption seiner Schriften in kunstpädagogischen Kontexten allerdings kritisch gesehen.¹³¹

Für die Zeit des Nationalsozialismus konstatiert Kehr eine »Aufwertung von Kunstgeschichte und Kunstbetrachtung«, bei der es gleichzeitig zur »völligen Negation wissenschaftlicher Positionen« komme, sowie einen Rückschritt, was die Auswahl der Werke angeht. Während es in den 1920er Jahren Stimmen gegeben habe, die sich neben zeitgenössischer Architektur auch für Gebrauchsgrafik und Film – allerdings losgelöst von tradierter Kunst – als Gegenstände schulischer Werkbetrachtung aussprachen, habe sich der reichsweit gültige nationalsozialistische Lehrplan (die Kulturhoheit der Länder war aufgehoben) auf tradierte Werke und die »offizielle Partei-Kunst« beschränkt.¹³² Das weit verbreitete Lehrwerk »Deutsche Kunstbetrachtung« von Georg Schorer gibt einen Einblick in die schulische Kunstbetrachtung dieser Zeit. Darin wird fast die gesamte abendländische Kunst als ursprünglich deutsch vereinnahmt und auch die sogenannte »entartete Kunst« in einer lächerlich machenden Zusammenschau vorgeführt.¹³³ Dass die nationalsozialistische Kunsterziehung insgesamt durch die Kunsterziehungsbewegung vorbereitet gewesen sei, führt Kehr ebenfalls aus.¹³⁴

Der Kunstunterricht der Nachkriegszeit, in der die Kulturhoheit der Länder wieder hergestellt wurde¹³⁵ und auch die Bezeichnung des Schulfaches von Bundesland

130 1978 ist eine Neufassung erschienen: Arnheim 1978 – Kunst und Sehen.

131 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 128–130.

132 Ebd., S. 135–146. Kehr weist darauf hin, dass die »Diffamierung der ›Moderne‹« bereits vor der Machtergreifung der Nationalsozialisten unter Gymnasiallehrern üblich gewesen sei, und auch die 3. Auflage von Brandts »Sehen und Erkennen« (s. o.) offen rassistisch argumentiere, sowie dass Emil Betzler vor »nationalsozialistischer Kurzschlüssigkeit« gewarnt habe; ebd., S. 137. Auch befasst sich Kehr kurz mit Gustav Johannes von Allesch, der dennoch um Verbreitung und Vermittlung von zeitgenössischer Kunst bemüht gewesen sei, und geht überdies auf die Abwertung der Kunstkritik ein; ebd., S. 138 f. Außerdem wendet sich Kehr den Kunsthistorikern Wilhelm Pinder und Hubert Schrade zu, die sich trotz einer gewissen Linientreue gegen den nationalsozialistischen »Kunstimperialismus« einzusetzen versucht hätten, insbesondere, was die Vereinnahmung der Gotik betrifft; ebd., S. 140–142.

133 Vgl. Schorer 1939 – Deutsche Kunstbetrachtung, S. 197 (5. Auflage 1943). Zu Schorer s. a. Anm. 109 in Kap. 4. Vgl. a. Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 142 f. und S. 145. Kehr bemerkt außerdem, dass die Ausstellungen zur »entarteten Kunst« als frühe »didaktische Ausstellungen« gesehen werden können, die sich u. a. der Methoden der neuen »Reklamewissenschaften« bedient hätten. Die Methoden im Schulbereich fußten auf einer »Pervertierung der Methode des Bildvergleichs«; ebd., S. 144 f. Als besonders prägnantes Beispiel nennt Kehr »Kunst und Rasse« von Paul Schultze-Naumburg aus dem Jahr 1928, der Werke »moderner Kunst« jeweils Fotografien von behinderten Menschen gegenüberstellt (s. hierzu auch Anm. 51 in Kap. 3).

134 Ebd., S. 113 f. und S. 134.

135 Sebastian Müller-Rolli weist darauf hin, dass sich die »Reaktivierung der föderativen Strukturen« zwangsläufig aus dem Umstand ergab, dass die Besatzungsmächte kein Interesse an einem Fortbestehen des deutschen Staates hatten; Müller-Rolli 1998 – Lehrerbildung, S. 398 f.

zu Bundesland wieder variierte,¹³⁶ sei, so Kehr, zunächst geprägt gewesen von den Ideen der in der Weimarer Republik formulierten »Musischen Erziehung«.¹³⁷ Die Beiträge in den Zeitschriften »Kunst und Jugend« und »Die Gestalt« sowie in der Publikation zur ersten kunstpädagogischen Fachtagung nach dem Zweiten Weltkrieg in Fulda 1949 geben anschauliche Beispiele.¹³⁸ In der zweiten Hälfte der 1950er Jahre habe dann das »Leitmotiv ›bildnerisches Denken‹« – Kehr nennt hier Reinhard Pfennig und Ernst Röttger – an Einfluss gewonnen und sei in den 1960er Jahren durch Gunter Otto und Klaus Kowalski »zum Konzept ›Kunstunterricht‹ weitergeführt« worden. Ab 1967 hätten schließlich »die Theorien zur ›Visuellen Kommunikation‹ und zur Reaktualisierung des Begriffs der ›ästhetischen Erziehung‹ eine Fülle von Literatur und Anregungen auch zur Vermittlung kunstgeschichtlicher Objekte und kunstgeschichtlichen Wissens« hervorgebracht, was allerdings bereits außerhalb des von Kehr eingehend betrachteten Zeitraums liegt.¹³⁹

Die Fortsetzung der Analysen Kehrs stellt bis in die heutige Zeit ein Desiderat dar, doch werden die kunstpädagogischen Ansätze nach 1966¹⁴⁰ auch in der vorlie-

136 »Kunsterziehung« in Bayern, Bremen und Schleswig-Holstein, »Kunst« in Nordrhein-Westfalen und »Bildende Kunst« in den übrigen Bundesländern, wobei diese Fachbezeichnungen jeweils kein bestimmtes didaktisches Konzept bezeichneten; vgl. Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 151.

137 Ebd.

138 Die Konzeption der Veranstaltung zeigt einen deutlichen Bezug zu den Kunsterziehungstagen Anfang des 20. Jahrhunderts. Die »Vorträge, Berichte und Ergebnisse des Kunstpädagogischen Kongresses in Fulda 1949« (Untertitel des Tagungsbandes) sind in vier Rubriken unterteilt: »Bild- und Werkgestaltung«, »Sprache und Dichtung«, »Musik« und »Bewegung«. In der Gruppe »Bild- und Werkgestaltung« haben vorgetragen: Johannes Itten, Egon Kornmann und Emil Betzler; Hilker, Weismantel (Hg.) 1950 – Musische Erziehung. Die Teilnehmer dieser Gruppe (»über 500«) haben »fast einstimmig« in 18 Punkte unterteilte »Entschlüsse« angenommen, von denen besonders die Punkte 4 und 6–9 aufschlussreich sind: »4. Nachahmungen jedweder Art (auch von Volkskunst und moderner Kunst) müssen also ebenso ausgeschlossen gelten, wie alle außermusischen Hilfslehren (Perspektive, Licht-Schatten-Konstruktion, Anatomie und dergleichen). [...] 6. Die Gestaltungsinhalte können erst dann in vollem Maße fruchtbar werden, wenn sie in engster Beziehung zum Leben und zur Umwelt des Schülers stehen. 7. In die Kunstbetrachtung ist auch die neue Kunst einzubeziehen; die heranwachsende Jugend muß Gelegenheit haben, sich mit der Kunst ihrer eigenen Zeit auseinanderzusetzen. 8. Wichtige Fragen der Urteilsbildung hinsichtlich der Haus- und Wohnkultur und des Städtebaus sind in den Unterricht maßgebend einzubeziehen. Dazu gehört auch das Problem der von Einzel- und Massenherstellung produzierten Gebrauchsgüter. Eine Wandlung der industriellen Auffassung bezüglich der Formgestaltung dieser Waren und damit die Förderung der deutschen Ausfuhr hängt in lebhafter Wechselbeziehung mit einer allgemeinen musischen Erziehung des Volkes zusammen. 9. Musisches Gestalten dient im tiefsten Sinne der Selbstgestaltung, d. h. der Persönlichkeitsbildung des Schülers. Musische Erziehung erstrebt die Erziehung zum selbst- und mitverantwortlich denkenden und handelnden, d.h. zum mündigen Menschen.« Ebd., S. 43. Zum Begriff »Mündigkeit« s. a. Anm. 195 in Kap. 3.

139 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 151.

140 S. hierzu Kap. 2.4.2.

genden Arbeit eher ausblickend behandelt, da es zunächst wichtig scheint, die Fachgeschichte der Nachkriegszeit gründlicher zu durchdringen. So wird ein tieferer Einblick in Vorstellungen von Kunstpädagogik, Kunstdidaktik und insbesondere von »Kunstabstrachtung« ermöglicht, auf die in der Folgezeit unmittelbar oder mittelbar aufgebaut oder von denen sich explizit abgewandt wird. Auch der Umstand, dass Kehr die unteren Schulstufen nicht beachtet, für die im Zuge der Hebung der Volksschullehrerbildung¹⁴¹ – wie die vorliegende Arbeit zeigt (vgl. insbesondere Kap. 5) – eine eigenständige Art des Umgangs mit Kunst ersonnen wurde, macht die Notwendigkeit deutlich, den Blick erneut und vertiefend auf diese Periode zu werfen.

Auf die – der Gesamtanlage seiner Forschung gemäß exemplarischen – Analysen einzelner Konzeptionen der Nachkriegskunstpädagogik, mit denen Kehr den ersten Teil seiner Studie beschließt (darunter finden sich auch einige der Beiträge zum »Handbuch«), wird jeweils an entsprechender Stelle im Verlauf der vorliegenden Arbeit eingegangen.

Im zweiten Teil seiner Studie geht Kehr auf einzelne Aspekte noch einmal vertiefend ein. Zunächst konzentriert Kehr sich auf die »Kunstabstrachtung« in den »höheren Töchterschulen«, deren staatliche Institutionalisierung er als Ausdruck des Mobilitätsbestrebens bürgerlicher Familien wertet.¹⁴² Im Vordergrund stand dabei nicht nur die »Geschmacksbildung« und die Verfeinerung der Rolle als »Statusobjekt«, wie Kehr meint.¹⁴³ Vielmehr gewann die Frau durch diese Institutionalisierung als »Trägerin der Kultur« an Bedeutung, was Margret Kraul herausstellt.¹⁴⁴

Besonders aufschlussreich für die vorliegende Arbeit sind Kehrs zusammenführende Überlegungen zum »Methodenrepertoire der Kunstvermittlung an ›höheren Schulen‹«. Darin fasst Kehr zunächst zusammen, dass mit den neuen Methoden des Zeichenunterrichts im beginnenden 19. Jahrhundert die »implizite kunstgeschichtliche Unterweisung« durch »künstlerischen« Zeichenvorlagen zurückgegangen und die »historische Dimension der bildenden Kunst« von den Altphilologen vermittelt worden sei. Nicht nur das »Schreckbild des Positivismus«, sondern auch eine neuartige »Auffassung vom ›Wesen der Kunst‹« hätten dann zu Beginn des 20. Jahrhunderts dazu geführt, dass »der Sinn einer geschichtlich-orientierten Vermittlung [...] generell in Frage gestellt« und die »von aller Begrifflichkeit unabhängige« Anschauung in den Mittelpunkt gerückt sei. Damit habe sich nicht nur die Funktion der bürgerlichen Kunst verschoben, sondern sei es auch zu einer »beinahe manischen Selbstüberschätzung der Künstler und Kunstpädagogen« gekommen. Hauptbezugswissenschaft für Kunstpädagogen sei in diesem Zuge die »empirische Psychologie der Gestaltpsychologen« geworden, was eine »formanalytische Betrachtungsweise« bei ausgeprägter »Geschichtsfeindlichkeit« zur Folge gehabt habe. Dies sei insofern auch von Kunsthistorikern unterstützt worden, als dass sie »die Erziehung zum ›Sehen‹ dem vorun-

141 Vgl. Müller-Rolli 1998 – Lehrerbildung.

142 »Die gebildete Tochter war für die aufstrebenden bürgerlichen Familien ein nicht unerheblicher Prestigefaktor, und die Amortisation der Bildungsinvestition sollte in der Regel durch eine ›erfolgreiche‹ Heirat geleistet werden.« Ebd., S. 178. Zur Geschichte der Mädchenbildung s. a. Kraul 1991 – Höhere Mädchenschulen sowie Herrlitz, Hopf et al. 2009 – Deutsche Schulgeschichte, insbesondere S. 83–101.

143 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 179–183.

144 Kraul 1991 – Höhere Mädchenschulen, S. 292.

versitären Bereich« zu übertragen gesucht und das Anreichern mit »historisch-politischen Interessen« als Aufgabe der Universitäten angesehen hätten.¹⁴⁵ Das Methodenrepertoire zur Vermittlung der »historischen Gehalte« für das Ende seines Untersuchungszeitraums (also die 1960er Jahre) wertet Kehr insgesamt als »stereotyp« und in seiner Abgeschlossenheit als »akklamativ«.¹⁴⁶

Außerdem befasst sich Kehr näher mit der Rolle der »Lehr- und Lernmedien«, indem er die Geschichte der Reproduktionsmöglichkeiten vom Kupfer- und Stahlstich hin zur Fotografie skizziert und zu bedenken gibt, dass die Reproduktionsmöglichkeiten keinen unerheblichen Einfluss auf den Inhalt von Unterricht haben.¹⁴⁷ Auch weist er auf die sich entwickelnde Lehrmittelindustrie hin, die sich mit der Verbreitung der Diaprojektion im 20. Jh. immer mehr von Gipsabgüssen oder Wandtafeln abgewandt habe,¹⁴⁸ sodass »das ›Bild‹ zum dominanten Medium der Rezeption aller Kunstgattungen wurde.«¹⁴⁹

Abschließend wendet sich Kehr der »Kontaktnahme zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik« auf institutioneller Ebene zu und resümiert, dass die für seine Zeit charakteristische Distanz der Disziplinen eine eher neuartige Erscheinung sei.¹⁵⁰

145 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 193–195. Ausführlicher wendet sich Kehr dem »großen Vorzug« der »formanalytischen Betrachtungsweise« zu: Sie wirke »demokratisierend«, da sie Gleichrangigkeit der »vor aller Augen stehenden, potenziell verifizierbaren und falsifizierbaren Form-Inhalt-Relationen« herstelle und kein historisches Vorwissen voraussetze; ebd., S. 195 f. Eine Mittelstellung zwischen »einer historisch orientierten und einer betont formalen Kunstauffassung« nehmen nach Kehr die Kompositionsschemata ein: Sie könnten zum Nachvollzug des Schaffensprozesses dienen sowie »strukturierende Elemente unserer heutigen Wahrnehmung verdeutlichen.« Ebd., S. 197 f.

146 Ebd., S. 203.

147 Ebd., S. 210–218. Für die Kunstwissenschaft hat zuletzt Costanza Caraffa Aufsätze zur Bedeutung der Fotografie als Vermittlungs- und Hilfsmedium versammelt (Caraffa (Hg.) 2009 – Fotografie als Instrument und Medium), darunter auch ein Aufsatz von Heinrich Dilly zur Diaprojektion um 1900; Dilly 2009 – Weder Grimm noch Schmarsow.

148 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 219–228. Auf die Diaprojektion geht Kehr ausführlicher ein: Er erwähnt die »Vorführung«, bei der der Lehrer »wie ein Magier, der den Flaschengeist beschwört, [...] die Bilder zur Erscheinung [brachte]« (ebd., S. 228) und der Unterrichtsraum »in das Dunkel einer Höhle getaucht wird, deren einziger ›Ausgang‹ die angestrahlte Projektionsfläche zu sein scheint.« Ebd., S. 213. Zur Diaprojektion im schulischen Unterricht auch: Beyrodt 1975 – Diareihen für den Unterricht, Dilly 1975 – Lichtbildprojektion. An anderer Stelle geht Kehr kurz auf die Abbildungen in Schulbüchern ein. Bis in Kehrs Zeit hätte das Gesamtkunstwerk »keine anschauliche Darstellung gefunden« (Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 202) – ein Umstand der wohl auch für die heutige Zeit größtenteils Gültigkeit besitzt. Auch weist er auf die Verwendung von Episkopen hin, die eine Projektion von Illustrationen und Bildpostkarten erlaubte; vgl. ebd.

149 Ebd., S. 227. Kehr bezieht sich hier auf Helmut Färber: Baukunst und Film, München 1977.

150 Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 233. Kehr weist darauf hin, dass der Beginn der Kunstgeschichte als Wissenschaft, als die Kunstwerke mit der Gründung von Museen der Öffentlichkeit zu Bildungszwecken zur Verfügung gestellt worden wa-

Deren Ursprung sieht er in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg – für die Zeit zuvor sei eine synchrone methodische Entwicklung zu verzeichnen¹⁵¹ –, als die beiden Disziplinen »unterschiedlich auf ihre Indienstnahme durch die Ideologie des Nationalsozialismus« reagiert hätten: Während sich die Kunsthistoriker nach 1945 der ideologisch nicht zu vereinnahmenden Detailforschung zugewandt hätten, seien die Kunsterzieher dem »Glauben an die überzeitlichen Werte der sich scheinbar naturgesetzmäßig durchgesetzt habenden ›modernen‹ Kunst« nachgegangen und hätten darüber das Interesse an der kunsthistorischen Forschung verloren.¹⁵²

Seine eigene Arbeit sieht Kehr als Zeugnis einer neuen »Bereitschaft« der Kunstwissenschaft, »die Fachgeschichte und die pädagogische Verwertung der Wissenschaft wieder zu reflektieren«¹⁵³ und weist abschließend darauf hin, dass es nun gelte, die »Zusammenarbeit von Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik zeitgemäß zu aktualisieren«.¹⁵⁴ Dieses Diktum scheint 40 Jahre später nach wie vor aktuell.¹⁵⁵

ren, als ein grundsätzlich kunstpädagogisches Bestreben verzeichnet werden könne, das mit der »Re-Feudalisierung« im wilhelminischen Kaiserreich in den Hintergrund getreten sei (ebd., S. 242), und auch darauf, dass in der »Frühzeit der Institutionalisierung der neueren Kunstgeschichte auf universitärer Ebene die [...] doppelte Berufspraxis« begegne: Viele Wissenschaftler seien Kunstpädagogen an höheren Schulen in »Personalunion« gewesen; ebd., S. 233. An anderer Stelle weist Kehr darauf hin, dass auch für spätere Zeiten allein über die Abschlussprüfungen der Kunstpädagogen ein »Kontakt« zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik bestanden habe. So habe etwa in München Hans Sedlmayr die angehenden Kunstpädagogen in den frühen 1950er Jahren geprüft; ebd., S. 161 f.

- 151 »Das Primat formaler Kunstbetrachtung wird in beiden Disziplinen etwa gleichzeitig propagiert. Als um 1900 die Kunsterzieher ihren Kampf gegen die Überfülle unverflochtener historischer Einzeldaten aufnahmen, wurde auch in der Kunstwissenschaft bereits an einer ›Kunstgeschichte ohne Namen‹ gearbeitet. Als in der Kunsterziehung Erlebnis und Ausdruck zu zentralen Kategorien der Kunstvermittlung wurden, versuchte die Kunstwissenschaft diese Kategorien auf das ›Wesen‹ von Nationalitäten oder auch schlicht nur ›Rassen‹ zurückzuführen.« Ebd., S. 246.
- 152 Ebd., S. 246 f. Auch weist Kehr darauf hin, dass nach dem Zweiten Weltkrieg kaum in Deutschland verfasste »wissenschaftlich qualifizierte« Überblickswerke erschienen sind, womit sich die Rezeption Sedlmayrs in der Kunstpädagogik erklären ließe; ebd., S. 247.
- 153 Ebd., S. 233.
- 154 Ebd., S. 249. Kehr meint, dass es bezeichnend sei, »daß Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik in ihrer heutigen Wechselbeziehung auf Probleme verwiesen werden, die zur Jahrhundertwende bereits formuliert waren, aber immer noch auf Bearbeitung warten. Für die Kunstpädagogik ist dies das Problem schichtenspezifischer Kunstrezeption und der sozialen Parteinahme in ästhetischen Wertungen. Für die Kunstwissenschaft bedeutet dies immer noch die Klärung des Zusammenhangs von Kunsterscheinungen und gesellschaftlichen Verhältnissen. [...] Die Kunstpädagogik kommt jedoch um diese Fragen allein schon in der Diskussion von Erziehungszielen nicht herum.« Ebd., S. 248 f. An anderer Stelle nennt Kehr weitere Desiderate: die Nachzeichnung der Rezeption kunstwissenschaftlicher Fach- und Populärliteratur durch Kunstpädagogen sowie der Quellen der von Kunstpädagogen verfassten Schulbücher; ebd., S. 239.
- 155 Vgl. a. die Beiträge in Hattendorff, Tavernier et al. (Hg.) 2013 – Kunstgeschichte und Bildung.

Angesichts der heutigen Diskussionen um die Stellung des Gymnasiums in Relation zur Gesamtschule und einer neuen zum Abitur führenden Schulform, bleibt grade die von Kehr unternommene Klärung der Genese der Vermittlung kunstgeschichtlichen Wissens an »Höheren Schulen« aufschlussreich.¹⁵⁶

Nicht nur wegen dieser Aktualität sind Kehrs Ergebnisse hier so ausführlich referiert worden, sondern auch, weil seine Studie in ihrer historischen Sichtweise als grundlegend und vorbildlich für alle weiteren Forschungen im Bereich schulischer »Kunstabstrachtung« sowie in der Frage nach dem Verhältnis der Disziplinen Kunstgeschichte und Kunstpädagogik zueinander angesehen werden kann und sie bislang außerdem in der kunstpädagogischen Forschung nicht ausreichend wahrgenommen wurde. So scheint es symptomatisch, dass eine weitere grundlegende, die »Kunstabstrachtung« in ihrer historischen Genese verfolgende Studie, die im Folgenden näher vorgestellt wird, Kehrs Ergebnisse nicht einbezieht.

2.3.3 Helmut G. Schütz: »Kunst und Analyse der Betrachtung« (2002)

Erst knapp 30 Jahre nach Veröffentlichung von Kehrs Arbeit – dieser lange Zeitraum mag das geringe Interesse der Fachwelt an der Fragestellung belegen – wandte sich in der Bundesrepublik Deutschland wieder eine Studie der »Kunstabstrachtung« zu.¹⁵⁷

156 »Die den bürgerlichen Ideologien immer noch angepaßte ›Kunstgeschichte‹ verkörpert [...] bis heute die Fachinhalte der ›Kunsterziehung‹, die sich mit dem Wertsystem der ›höheren Schulen‹ am besten vertragen. In der Berufung auf die Aufgabe, kunstwissenschaftliche Erkenntnisse vermitteln zu wollen, konnte und kann sich der Kunsterzieher am ehesten vor seinem Lehrerkollegium und vor der Schuladministration legitimieren.« Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 246. In diesem Zusammenhang interessant ist auch Kehrs Bemerkung an anderer Stelle, dass die Auffassung falsch sei, »daß auch die Gymnasiallehrer des 20. Jahrhunderts noch dem neuhumanistischen Bildungsideal verpflichtet sind. Man muß schon – wie Gerwin Schefer 1969 empirisch nachgewiesen hat – zusätzlich feststellen, daß bei der Mehrzahl der Gymnasiallehrer ein, Humboldt widersprechendes, dichotomes Gesellschaftsmodell von ›Elite‹ und ›Masse‹ vorliegt.« Kehr 1983 – Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, S. 186. Zieht man die Ergebnisse Hans-Ulrich Wehlers hinzu, so lässt sich feststellen, dass die heutigen Gesellschaftsstrukturen nicht darauf schließen lassen, dass die Situation zur Zeit der Publikation von Kehrs Arbeit mit der heutigen vergleichbar sei; vgl. Wehler 2008 – Deutsche Gesellschaftsgeschichte, insbesondere S. 194 f. Vor diesem Hintergrund mutet die (reduzierende) Aktualisierung der Bildungsziele in Richtung »Bildkompetenz« nur allzu folgerichtig an; vgl. zusammenfassend Niehoff 2007 – Bildorientierung und Kunstpädagogik.

157 Schütz 2002 – Kunst und Analyse der Betrachtung. Wie oben erwähnt, berücksichtigt Schütz die Forschung Kehrs nicht weiter. Auch auf die Untersuchung Wolfgang Richters »über Rezeptionsstrukturen in der Kunstabstrachtung mit Originalen und Reproduktionen bei Jugendlichen« (Richter 1989 – Wirklichkeiten der Kunsterfahrung, Untertitel der Dissertation) geht Schütz nicht ein. Zwar bezieht Richter sich im ersten Teil seiner Arbeit wiederum in erster Linie auf Schütz (Schütz 1975 – Kunstpädagogische Theorie), doch liefern der zweite Teil, der für eine »sensitive« Kunstabstrachtung plädiert, sowie der dritte und vierte Teil, in denen aufbauend auf einer Herausarbeitung der jeweiligen didaktischen Potentiale von Original und Reproduktion eine empirische Untersuchung hierzu

Allerdings richtet Helmut G. Schütz, der sich bereits in den 1970er Jahren um kunstpädagogische Theoriebildung bemüht hat,¹⁵⁸ seinen Fokus weniger auf die Wechselbeziehungen zwischen den Disziplinen Kunstpädagogik und Kunstwissenschaft, sondern vielmehr auf die »Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien«.¹⁵⁹ Hierzu unterteilt Schütz seine Publikation in vier Sinnabschnitte, von denen für die vorliegende Arbeit die ersten beiden Teile zu »Kunstbetrachtung gestern« und »Kunstbetrachtung heute« relevant sind.¹⁶⁰ Sie werden im Folgenden mit den von Schütz nicht beachteten Ergebnissen Kehrs¹⁶¹ abgeglichen, um dessen Einblick in die Kunstbetrachtung im schulischen Unterricht vor der Nachkriegszeit abzurunden.

Schütz wöhnt die aktuell praktizierte schulische Kunstbetrachtung in keinem guten Zustand¹⁶² und möchte mit dem Blick auf die von ihm positiv gesehene Museumspädagogik »bescheidene Perspektiven für eine unterrichtliche Kunstbetrachtung eröffnen, die auch künstlerischen Ansprüchen gerecht wird.« Hierfür gelte es nicht nur, die »derzeitige Situation bloß[zu]legen, sondern auch deren unrühmliche Genese nach[zu]zeichnen«.¹⁶³ Er setzt mit seinen Ausführungen im anfänglichen 20. Jahrhundert an, nachdem er die »disparaten Anfänge der Bildbetrachtung« – auch angesichts des Erstarkens des Bürgertums im 19. Jahrhundert – betrachtet und die fortschreitende Entwicklung der Bildmedien als kennzeichnend hervorhebt.¹⁶⁴ Mit Alfred Lichtwark beginnend stellt er heraus, dass diesem nicht nur an »Erhaltung und Vermehrung«, sondern auch an »Nutzbarmachung der Sammlung« gelegen gewesen sei

vorgestellt wird, für Schütz' Fragestellung aufschlussreiche Thesen und Erkenntnisse. Bestätigend für die vorliegende Arbeit ist Richters Feststellung »Es gibt keine umfassende Theorie der Kunstbetrachtung.« Richter 1989 – Wirklichkeiten der Kunsterfahrung, S. 9.

158 S. Kap. 2.2.

159 Schütz 2002 – Kunst und Analyse der Betrachtung (Untertitel der Publikation).

160 Der dritte und vierte Teil handeln von Museumspädagogik; darin nimmt er u. a. Bezug auf von ihm mit Schulklassen und Studierendengruppen durchgeführte empirische Untersuchungen zur Kunstrezeption von Originalen.

161 Allerdings erwähnt Kehr wiederum Schütz' Publikationen (s. Kap. 2.3.2) nicht.

162 »Die Betrachtung von Kunstwerken, soweit sie im unterrichtlichen Rahmen der Schule praktiziert wird, befindet sich derzeit in einem Zustand, den man bildhaft mit einem geschundenen und zudem noch unterernährten Arbeitstier oder einem todkranken Patienten vergleichen könnte. [...] Was hinter den Schultüren tatsächlich geschieht, weiß man eigentlich nicht. Bei gelegentlichen Hospitationen bietet sich eher ein trauriges Bild. Auf Rückfragen erhält man leicht das Eingeständnis, dass die Kunstbetrachtung ein wenig zu kurz komme. Dabei haben die reumütigen Lehrerinnen und Lehrer nur ein mäßig schlechtes Gewissen, weil ihnen sehr wohl bekannt ist, dass dies allgemein so der Stand der Dinge ist. – Selbst der Blick in die Fachzeitschriften verheißt noch keinen Hoffnungsschimmer [...] vor allem hören wir das bedruckte Papier knistern.« Schütz 2002 – Kunst und Analyse der Betrachtung, S. 3. »Die kunstpädagogische Fachliteratur vermittelt den Eindruck, dass kaum jemand am aktuellen Zustand der Kunstbetrachtung leidet, geschweige denn, dass ein allgemeines Unbehagen, ein Gefühl des Ungenügens, ein Bedürfnis nach einer Besserung zu verspüren wäre.« Ebd., S. 4.

163 Ebd.

164 Ebd., S. 9–12.

und dass er mit seinen Dilettantenkursen unter den zur Abneigung gegenüber Neuem neigenden Laien Bescheidenheit gegenüber der Kunst hervorzurufen gedachte.¹⁶⁵ Zu den Bemühungen Konrad Langes um die Kunsterziehung notiert Schütz, dass es diesem in erster Linie darum gegangen sei, »unserer Kunst ein dankbares und begeisterungsfähiges Publikum« zu erziehen.¹⁶⁶ Außerdem spricht Schütz die verbreitete Auffassung von der »stillen Wirkung« des Kunstwerks an, gegen die sich jedoch – so Schütz – bereits Anfang des 20. Jahrhunderts kritische Stimmen um August Schmarsow gewandt hätten.¹⁶⁷ Die Kunsterziehungsbewegung und damit die Lage am Anfang des 20. Jahrhunderts resümierend hält Schütz fest, dass deren Vertreter stets in Abgrenzung zu einer rein auf kognitive Fähigkeiten abzielenden »Lernschule« gefordert hätten, »dass die Kinder sehen lernen müssten«. Beispielhaft nennt er Ludwig Volkmanns Buch »Grundfragen der Kunstbetrachtung«, auf das in seiner Auffassung von einem »ästhetisierenden Sehen der Wirklichkeit« insbesondere der Impressionismus eingewirkt hätte.¹⁶⁸

Zwischen den beiden Weltkriegen wurde nach Schütz in der Volksschule insbesondere der »Anschauungsunterricht«, z. T. in Verbindung mit dem Werkunterricht, wirksam, in dem das Betrachten von Gegenständen aus der Lebenswelt der Schüler und nicht von Abbildungen oder Modellen im Vordergrund gestanden habe.¹⁶⁹ Insgesamt aber sei der Bereich »Kunstbetrachtung«, abgesehen von Ausnahmefällen, vernachlässigt worden.¹⁷⁰ Die Reichsschulkonferenz von 1919/1920 habe durch ihre

165 Ebd., S. 13 f.

166 Lange 1902 – Das Wesen der künstlerischen Erziehung, S. 29. Vgl. Schütz 2002 – Kunst und Analyse der Betrachtung, S. 21. So auch noch im Jahr 1961, s. Kap. 5.3.2.

167 Ebd., S. 23. Schütz stellt weitere Positionen des Leipziger Lehrervereins von 1906 vor, die sich mit Voraussetzungen und Bedingungen für Bildbetrachtungen befassen. So Ernst Goldhagen, der – nach Schütz – drei Bedingungs Ebenen aufzählt, die von großer Aktualität seien: »die psychische Natur des Kindes, die Form unseres bestehenden Schulorganismus und das Wesen des (jeweiligen) Kunstwerks selbst.« Ebd., S. 31 f. Außerdem nennt Schütz den Leipziger Lehrer Rudolf Schulze, der mit Hilfe von Fotodokumentationen die Reaktionen von Schülerinnen einer Volksschule auf Kunstwerke analysiert und damit »das damals verbreitete Vorurteil von der Gemütsrohheit der stumpfen Masse erschüttert.« Ebd., S. 33. Schütz nennt diese Untersuchung »wohl eines der frühesten Dokumente einer empirischen Versuchsreihe zur Bildbetrachtung«; ebd., S. 34.

168 Ebd., S. 36. Auch auf Paul Brandts »Sehen und Erkennen« geht Schütz kurz ein und lobt die Methode des Bildvergleichs als »didaktisch«; ebd., S. 35 f.

169 Ebd., S. 42–44. Zum »Anschauungsunterricht« vgl. beispielsweise Hollenbach 1903 – Anschauung und Anschauungsunterricht.

170 Schütz gibt an, dass Innovatives weniger in den Fachzeitschriften als vielmehr in verstreuten Einzelpublikationen vorzufinden sei. Er nennt Georg Malkowsky und dessen Überlegungen, wie Kunst nicht nur den Mittel- und Oberschichten zugänglich gemacht werden könnte, Ernst Zeh, der sich für eine »Friedenserziehung« durch das Betrachten von Kunstwerken verschiedener Länder einsetzt, und Erna Dreiack, die zeitgenössische Kunst und Architektur in den Mittelpunkt ihres Unterrichts stellt. Auch weist Schütz auf Theodor Litt, der den »Eigenwert« von Kunst betont, und Gustav Friedrich Hartlaub hin, der über eine »Einfühlung« hinaus für eine sachliche Analyse von Kunstwerken plädiert. Schütz 2002 – Kunst und Analyse der Betrachtung, S. 44–49. Ausführlich geht Schütz unter der Kapitelüberschrift »Vom formalen Idealismus zum spirituellen Fundamentalis-

Empfehlung, freie Arbeitsgemeinschaften für die Beschäftigung mit Kunstwerken einzurichten, ein Übriges getan und auch die unter Richert vollzogenen preußischen Reformen von 1925 hätten in ihrem Schwerpunkt auf Erziehung die Kunstbetrachtung nicht aufgewertet.¹⁷¹ Große Aufmerksamkeit schenkt Schütz Gustav Kolb, ab 1933 Schriftleiter der Zeitschrift »Kunst und Jugend«, der sich in verschiedenen Beiträgen für eine Kunstbetrachtung ausgesprochen habe, welche sich mit Gestaltungsproblemen statt historischer Bedingtheiten befasst.¹⁷² Schütz sieht in Kolb einen sehr einflussreichen Vertreter mit einer »ideologischen Sicht von Kunst«, dessen Vorstellungen sich bis in die 1960er und auch weit darüber hinaus gehalten hätten.¹⁷³ Auch Emil Betzler, der, wie erwähnt, im »Handbuch« mit einem grundlegenden Beitrag vertreten ist, findet bei Schütz als »Wortführer des neuen Irrationalismus« besondere Beachtung.¹⁷⁴

Für die Kunstpädagogik im Dritten Reich notiert Schütz – wie Kehr –, dass diese durchaus vorbereitet worden war und betont, dass auch »musisches Gedankengut« Eingang gefunden habe, da es mit totalitären Staatsvorstellungen gut zu vereinbaren sei.¹⁷⁵ Insgesamt habe aber die Kunstbetrachtung im Dritten Reich eine geringe Rolle gespielt und zu bedenken sei außerdem, dass, wie in anderen Fächern auch, im Fach Kunst eine Verdrängung durch neue Stoffgebiete und Lehrgegenstände – etwa den Modellbau und das Laien-, sowie Puppen- und Schattenspiel – stattgefunden habe.¹⁷⁶

mus« auf Johannes Itten ein und bezieht auch Sekundärliteratur (insbesondere Rainer K. Wick) in seine Darstellung mit ein. Ebd., S. 53–59.

171 Ebd., S. 60–64.

172 Vgl. z. B. Kolb 1925 – Bildhaftes Gestalten.

173 Schütz 2002 – Kunst und Analyse der Betrachtung. S. 64–67. Schütz geht zudem kurz auf kritische zeitgenössische Stimmen wie die von Otto Klauß und Paul Ueding ein; ebd., S. 67 f.

174 Vgl. ebd., S. 66–70. Außerdem erwähnt Schütz die gegen Ende der Weimarer Republik bedeutsam werdende »musisch überformte« und »irrational verfälschte« »Theorie Britsch«, auf die in Kapitel 3.9 näher eingegangen wird.

175 Ebd., S. 70–73. Neben Paul Schultze-Naumburg geht Schütz auch auf Robert Böttchers »Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich« (Böttcher 1933 – Kunst und Kunsterziehung) ein sowie auf Georg Schorers »Deutsche Kunstbetrachtung« (Schorer 1939 – Deutsche Kunstbetrachtung; s. a. Kap. 2.3.2). Auch Kiyonaga weist auf die »totalitären Ansprüche der Kunsterziehungsbewegung« hin, die in der NS-Ideologie Entsprechung gefunden haben; vgl. Kiyonaga 2012 – Reformpädagogik und Medien, S. 248; vgl. außerdem Neukäter-Hajnal 1977 – Ideologische Wurzeln der Kunsterziehung, S. 89–91.

176 Schütz 2002 – Kunst und Analyse der Betrachtung. S. 78. »So spielt hier zunehmend die so genannte Volkskunst und Volkstumspflege eine Rolle: Laienspiel, Puppen- und Schattenspiel werden aufgenommen. Zusammen mit dem Werken (für Knaben) kommt auch der Modellbau (Flug- und Schiffsmodelle) in den Unterricht, und schließlich nimmt die Textilarbeit (für Mädchen) einen zunehmend größeren Raum ein, die sogar mit ihrer historischen Dimension als Kostümkunde vertreten ist.« Ebd. Eine andere Darstellung der Fachgeschichte diesbezüglich bietet u. a. Dieter Heller, der etwa den Modellbau bereits vor dem Ersten Weltkrieg im Werkunterricht verorten kann; vgl. Heller 1990 – Die Entwicklung des Werkens, S. 248–251.