

Johanna Tewes
**»Fort von den Konstruktionen,
hin zu den Sachen.«**



Kontext Kunstpädagogik Band 50

herausgegeben von Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz

Johanna Tewes

**»Fort von den Konstruktionen,
hin zu den Sachen.«**

Strategien der Macht in der Geschichte
der Kunstpädagogik 1945 – 1980

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

Diese Arbeit wurde im Jahr 2017 an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn als Dissertation im Fach Kunst zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. angenommen.

ISBN 978-3-86736-530-7
eISBN 978-3-86736-668-7

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2018
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort von Jutta Ströter-Bender	9
1 Einführung	11
2 Konturierung des Forschungsinteresses	21
2.1 Zur Unterscheidung zwischen »Kunstpädagogik« und »Kunstdidaktik«	23
2.2 Erinnerungskultur und Identität in der Kunstpädagogik	24
2.3 Kunstpädagogik als »disziplinierender« Diskursraum	27
2.4 Zum Einfluss der Kategorie Geschlecht auf die Diskursordnung	32
3 Musische Kunsterziehung nach 1945:	
Neustart in Orientierung an der Fachtradition	37
3.1 Die Aktualisierung der musischen Erziehung als Lebenshilfe	38
3.2 Zum Prozess der Durchsetzung des musischen Erziehungskonzepts	41
3.2.1 Otto Haase mobilisiert die Sehnsucht der Kunsterzieher nach alter Größe	41
3.2.2 Vergangenheitskonstruktionen in der musischen Kunsterziehung	47
3.2.3 Bildungspolitische und historische Hintergrundentwicklungen	51
3.2.4 Exkurs: Die Entwicklung der Kunsterziehung in Ostdeutschland nach 1945	56
3.2.5 Die Festschreibung des Musischen in der Kunsterziehung der Nachkriegszeit	58
3.2.6 Die Rolle des Musischen als Einheit stiftende Klammer	65
3.3. Die fachliche Ausgestaltung unter musischen Vorzeichen	73
3.3.1 Die Zusammenlegung der Fachzeitschriften	75
3.3.2 Die Leistungen Kurt Schwerdtfegers	76
3.3.3 Reads Gedanken zur Kunsterziehung und ihre Entwicklung im Ausland	77
3.3.4 Sympathiewerbung und Lobbyarbeit unter musischer Flagge	81
3.4 Erste Anstrengungen einer gemeinsamen fachlichen Grundlegung	83
3.4.1 Der Stand wissenschaftlicher Forschung in der Kunstpädagogik nach 1945	83
3.4.2 Zur Methodik der Theoriebildung aus der Praxis	88
3.4.3 Das Bedürfnis nach fachwissenschaftlicher Fundierung wächst	89
3.4.4 Ansätze einer wissenschaftlich begründeten »Theorie der Kunstpädagogik«	93
3.5 Der Einfluss der Kunsterzieherinnen auf den Fachdiskurs	97
3.5.1 Erna Dreijack – vergessene Begründerin einer bildkompetenzorientierten Fachdidaktik	98
3.5.2 Gertrud Weismantel – erste promovierte Universitätsprofessorin für Kunsterziehung in der Nachkriegszeit	103
3.5.3 Zum Wert des Musischen in der Mädchenkunsterziehung	104
3.5.4 Das fachpolitische Engagement der Kunsterzieherinnen	106
3.6 Abschließende Bemerkungen zum vorherrschenden Selbstverständnis	109

4 Formaler Kunstunterricht als legitimationstheoretischer Bruch mit der Fachtradition	115
4.1 Kunsterziehung und die Kunst der Moderne als Weltsprache	115
4.2 Zum Prozess der Durchsetzung der Gegenwartskunst als neuem Fachgegenstand	121
4.2.1 Das Didaktikkonzept von Reinhard Pfennig	121
4.2.2 Das bildnerische Denken als gesellschaftsreformierendes Erziehungsziel	123
4.2.3 Bildnerisches Denken als Weg aus der Legitimationskrise	125
4.2.4 Die Reaktionen der Fachschaft	129
4.3 Die »Verwissenschaftlichung« der Fachdidaktik im Kontext bildungspolitischer Entwicklungen	131
4.4 Gunter Otto und die Rationalisierung der Kunsterziehung	136
4.4.1 Das Berliner Didaktikmodell	137
4.4.2 Gunter Ottos Kritik an der musischen Erziehung	139
4.4.3 Verpflichtung zur Rationalität als neues fachliches Selbstverständnis	143
4.4.4 Gunter Ottos diskursordnende Umstrukturierungsmaßnahmen	148
4.5 Zur Abwesenheit weiblicher Beiträge im Fachdiskurs der 1950er und 1960er Jahre	155
4.6 Abschließende Bemerkungen zum vorherrschenden Selbstverständnis	157
5 Visuelle Kommunikation: Abkehr von der Fachtradition durch Ideologiekritik und Alternativpläne	163
5.1 Gesellschaftliche und geisteswissenschaftliche Vorzeichen	163
5.2 Rahmenplandiskussionen und die Einflüsse der Bildungsforschung	165
5.3 Mit Aktionen und Thesen zu einer radikaldemokratischen Fachrevision	166
5.3.1 Heino R. Möllers Abrechnung mit der Fachtradition	167
5.3.2 Die Konzepte aktionistischer Fachgruppierungen	172
5.4 Die Kunstpädagogik erweitert ihren Gegenstand und erregt öffentliche Aufmerksamkeit	175
5.5 Die VK Bilanz: vielversprechende Theorie, Mängel in der Praxis	179
6 Kunstpädagogisches Selbstverständnis nach der rational-emanzipatorischen Wende	185
6.1 Zur »Vereinnahmung« der VK durch Gunter Otto	185
6.2 Fachtradition in der VK wieder neu »sehen lernen«	187
6.3 Eine Rehabilitation der musischen Kunsterziehung bleibt aus	188
6.4 Praxen wissenschaftlicher Theorieentwicklung in der Kunstpädagogik	193
6.5 Zum Stellenwert fachgeschichtlicher Forschung	200
6.5.1 »Historische Kunstpädagogik« als fachwissenschaftlicher Forschungsbereich	200
6.5.2 Die Ausstellung »Kind und Kunst«	204

6.6 Von feministischen Emanzipationsbestrebungen zur FrauenKunstPädagogik	205
6.6.1 Die (Wieder-)Entdeckung der »Mädchenästhetik«	206
6.6.2 Zur (verspäteten) Geburtsstunde der FrauenKunstPädagogik	210
6.7 Abschließende Bemerkungen zum vorherrschenden Selbstverständnis	213
7 Fazit: Rückwirkungen auf den heutigen Fachdiskurs	215
7.1 Eine angemessene Würdigung der musischen Kunsterziehung ist bis heute umkämpft	215
7.2 Die fachhistorische Geschichtsschreibung ist nach wie vor androzentristisch geprägt	219
7.3 Die künstlerische Selbstverortung beeinflusst das Fachverständnis und die eigene Positionierung darin	222
7.4 Die Abgrenzung zur musischen Kunsterziehung prägt den Fachdiskurs bis heute »grundlegend«	224
8 Literaturverzeichnis	231
9 Verzeichnis der im Text verwendeten Abkürzungen	256
10 Abbildungsverzeichnis	257
Danksagung	259

Jutta Ströter-Bender

Vorwort

Die Kunstpädagogik blickt im deutschsprachigen Raum im Laufe des vergangenen Jahrhunderts auf eine Abfolge von Ausrichtungen in der kunstdidaktischen Theoriebildung zurück, die das Fach Kunst auf schulischer Ebene in wechselnden Bezugnahmen beeinflussten, so als Zeichenunterricht, Musische Erziehung, Kunsterziehung, Formaler Kunstunterricht, Visuelle Kommunikation, Ästhetische Erziehung oder ästhetische Bildung. Diese Bezeichnungen bilden Rahmensetzungen, die in den Überblicken zur Fachgeschichte häufig auf die Positionen einiger bekannter Theoretiker reduziert wurden, wobei tiefer gehende Entwicklungslinien meist ausgeklammert und somit vom kollektiven Fachgedächtnis vergessen wurden. Dadurch blieben wesentliche Elemente zum Fachverständnis und für die Entwicklung einer professionellen Identität in diesem Berufsfeld verborgen. Dies ist umso gravierender, da das Fach Kunst heute weitgehend von Frauen studiert und unterrichtet wird, die Theoriebildung aber bis heute weitgehend männlich konnotiert ist.

Hier setzt Johanna Tewes mit ihrer wegweisenden und grundlegenden Forschung an. Sie öffnet ein neues Kapitel für die Geschichtsschreibung der Kunstpädagogik und die gendergerechte Wahrnehmung seiner Theoriebildung. Die historischen Abschnitte zwischen 1945 und 1980, die in der Abfolge geprägt wurden von der Musischen Erziehung der Nachkriegszeit, dann dem Formalen Kunstunterricht der sechziger Jahre und folgend der Visuellen Kommunikation Anfang der siebziger Jahre, werden mit reichem Quellenmaterial in einer bisher noch nicht erfassten Komplexität aufgearbeitet. Dies, um in ein kritisches Verständnis der Entwicklung spezifischer Fachdiskurse einzuführen. In diesen genannten Zeitabschnitten fanden wesentliche Systementwicklungen und Theorieausformulierungen statt, welche den kunstpädagogischen Fachdiskurs in seinen Richtungsentscheidungen und in seiner legitimierenden Strukturierung für Wissenschaft und Bildung bis in die Gegenwart bewusst oder unbewusst prägen. Eine Darstellung der ökonomischen, wissenschaftstheoretischen und bildungspolitischen Komponenten, welche die Schul- und Fachentwicklung in diesen Jahren prägten, erweitert dabei den oft nur fachimmanent gerichteten Blick auf die Geschichte der Kunstpädagogik, die häufig nur in Verbindung mit den Namen bestimmter Vertreter erzählt wird.

Johanna Tewes erforscht grundlegende Ebenen, die bisher nicht aufgearbeitet waren oder nicht wahrgenommen wurden. Ihre Ergebnisse machen deutlich, dass die Geschichtskonstruktion der Kunstpädagogik, die damit verbundene Theoriebildung und die identitätsstiftenden Momente einer erneuten Befragung und kritischen Revision bedürfen, wobei die dahinterstehenden sozialisationsbiografischen Aspekte und die darüber ausgebildeten Kunstbegriffe mitreflektiert werden müssen. Sie beschreibt, mit welchen Strategien und Interessen zentrale und weit in die schulischen Ebenen hineinreichende Diskursstrukturen initiiert und durchgesetzt wurden, um die jeweilige Ausrichtung des Faches bundesweit zu bestimmen, - und mit welchen Mitteln es führenden Fachvertretern gelang, ihre Kolleginnen und Kollegen in ihren Forschungsfragen und bezugswissenschaftlichen Bezugnahmen nicht

nur zu dominieren, sondern sie auch langfristig unsichtbar zu machen und eine Geschichtsschreibung nach ihren Vorstellungen zu begründen. Durchgängig wird mehr als deutlich, dass auch die Geschichte der Kunstpädagogik zukünftig noch sehr viel präziser unter neuen begrifflichen Gesichtspunkten und Fragestellungen so auch im Kontext der Genderforschung wahrgenommen, durchleuchtet, erforscht und neu geschrieben werden muss: Ebenso im Sinne einer Geschichte »von unten«, von Lehrenden und Schüler*innen wie durch ihre Biografien. Johanna Tewes geht dabei noch einen bedeutenden Schritt weiter und öffnet durch ihre Erforschung und Zusammenstellung ein neues Kapitel zur Wahrnehmung der vergessenen und verdrängten Kunstpädagoginnen, ihrer wissenschaftlichen Leistungen und Publikationen, dem Wirken in ihrer Zeit.

Es handelt sich somit um eine brillante Dekonstruktion spezifischer Formen der kunstpädagogischen Geschichtsschreibung und der damit einhergehenden fachpolitischen Interessenlagen. Schonungslos und bestens belegt werden die polemischen Debatten und Abgrenzungen gegenüber jeweils vorhergehenden didaktischen Konzeptionen im Laufe des genannten Untersuchungszeitraumes aufgezeigt. Dadurch erschließt Johanna Tewes historische Ursachen für die bis heute andauernden, fast missionarischen Grabenkämpfe und für Außenstehende kaum nachvollziehbaren Positionierungen innerhalb der Theoriebildung eines weitgehend immer noch männlich dominierten Faches, das auch heute weiterhin von Ausgrenzungsmechanismen bestimmter wissenschaftlicher Leistungen geprägt ist. Sie macht ebenso deutlich, warum das Fach bis in die Gegenwart von einer weitgehend ahistorisch erscheinenden Theoriebildung der Fachdidaktik gekennzeichnet ist und zeigt exemplarisch auf, welche langfristigen Folgen sich durch die Konstruktion fachgeschichtlicher Nullpunkte für das Fachverständnis und die Fachentwicklung ergeben.

Durch die wissenschaftliche Systemkritik dieser Problemfelder, Paradigmenwechsel, Modellbildungen, Ansprüche auf Deutungshoheiten und inhaltlichen Akzentsetzungen leistet Johanna Tewes zugleich einen Beitrag für mögliche Prozesse einer neuen fachlichen Grundlegung innerhalb der Kunstpädagogik.

1 Einführung

Mit Blick auf den kunstpädagogischen Fachdiskurs gibt es verschiedene Motive, Interessenlagen und Forschungsmethoden, aus denen heraus sich mit der eigenen Fachgeschichte¹ beschäftigt wurde.² So kann sie u.a. als produktiver Ideengeber für didaktische Impulse betrachtet werden. Dies, um Erkenntnisse über die grundsätzlichen Ziele, Inhalte und Aufgaben des Kunstunterrichts, dessen Begründungszusammenhänge und Existenzberechtigung zu gewinnen und damit einhergehend brauchbare Argumente zur Fundierung und Stärkung der eigenen fachdidaktischen Position zu erhalten. Zudem können neuere Positionen auf ein gewichtigeres Fundament gestellt werden, indem sie sich in einer fachgeschichtlichen Traditionslinie entwerfen oder sich entschieden davon absetzen.

Da die im Fach jeweils jüngeren fachdidaktischen Positionen sich nur dann als neu und innovativ profilieren können, wenn sie sich in irgendeiner Form von dem »Althergebrachten« unterscheiden, ist neben der Ausdifferenzierung bestehender Ideen besonders die Abgrenzung von allem Bisherigen ein probates Mittel im Umgang mit fachhistorischen Positionen. Dies beispielsweise, um einen Paradigmenwechsel³ einzuläuten und die Überlegenheit des neuen Konzepts zu demonstrieren, indem die Gültigkeit des bisher Dagewesenen als defizitär, unzureichend und überholt herabgewürdigt wird.

»Dabei zeigt sich nicht selten, daß neue Intentionen auch dann, wenn sie aus älteren Auffassungen durch Verabsolutierung von Teilaspekten hervorgegangen sind, mit Ausschließlichkeitsanspruch, Bekehrungseifer und zugkräftigen Argumenten auftreten und daß sie das Herkömmliche abwerten und auszuschalten versuchen. Andererseits ist es verständlich, daß Vertreter der bis dahin geltenden, vorherrschenden, unbestrittenen Auffassung, besonders dann, wenn sie sich engagiert oder exponiert haben, ihre Position zu behaupten versuchen, wobei sich bei den Neueren wie bei den Konservativen im Verfolg ihrer Interessen die Schulmeinung zur Doktrin verhärten kann.«⁴

Je nach Blickwinkel und zugrunde gelegtem Maßstab haben zahlreiche Fachvertreterinnen und -vertreter im Laufe der Fachgeschichte größere und kleinere solcher Paradigmenwechsel

-
- 1 Gemeint ist hier vor allem die Geschichte der Kunstdidaktik und der Kunstpädagogik, nicht die des Schulfaches, obwohl dessen Schicksal und Fortbestand die Entwicklung der Kunstdidaktik wie auch den darum geführten kunstdidaktischen und kunstpädagogischen Diskurs in dem hier zu untersuchenden Zeitraum als ein Faktor maßgeblich beeinflusst hat.
 - 2 Zu den Motiven für die Beschäftigung mit historischer Kunstpädagogik vgl. Kerbs, Diethart (1976) a: Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation. Köln: 117-122, zu Forschungsmethoden vgl. Peez, Georg (2018): Einführung in die Geschichte der Kunstpädagogik. 5. Aktualisierte Aufl. Stuttgart: 168-170 sowie zusammenfassend Engels (2015): Kunstbetrachtung in der Schule. Theoretische Grundlagen der Kunstpädagogik im »Handbuch der Kunst- und Werkerziehung« (1953-1979). Bielefeld: 15ff.
 - 3 Zum Begriff des Paradigmenwechsels vgl. Kuhn, Thomas (1996): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, 13. Aufl. Frankfurt a. M.
 - 4 Ebert, Wilhelm (1971): Kunstdidaktik zwischen Kunst und Wissenschaft. Weinheim: 51.

konstruiert, um ihre Lehre in der Auseinandersetzung mit Bildungsproblemen, Gesellschaftsproblemen und Kunstproblemen als einzig gültige durchzusetzen.

Dies etwa, wenn Konrad Lange als ein Hauptvertreter der Kunsterziehungsbewegung 1893 versuchte, »den Zeichenunterricht als nicht mehr zeitgemäßes Fach« zu disqualifizieren und damit einhergehend die »Fachgeschichte als eine ›Geschichte des Irrtums‹ abtat,⁵ um die Kunst in den Fachmittelpunkt⁶ zu rücken. Diese Sichtweise zog weite Kreise und wurde auch in die Fachgeschichtsschreibung übernommen, wie exemplarisch an der Darstellung der *Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts* durch Georg Stiehler gezeigt werden kann. Dieser fasste die als überholt geltenden knapp 300 Jahre Fachhistorie unter der Überschrift »Der Irrtum, von etwa 1600 bis 1888« auf sechs Seiten zusammen, um dann auf den folgenden 50 Seiten ausführlich auf die aktuellen Konzepte Bezug zu nehmen, die mit »Befreiung und Ausbau, von 1887 bis 1931« überschrieben sind.⁷ Um diesen inhaltlichen und intentionalen Paradigmenwechsel in der Fachausrichtung auch begrifflich zu markieren, wandelte sich die Fachbezeichnung entsprechend vom »Zeichenunterricht« zur »Kunsterziehung«.

Die Abgrenzung zum Zeichenunterricht Stuhlmanscher Prägung wurde infolgedessen als historisch gewordene Gegenposition von der Fachschaft so sehr verinnerlicht, dass diese sie bis in die 1960er Jahre hinein als Negativbeispiel für eine Phase der Fachgeschichte anführte, zu deren Auffassung von Kunstunterricht nie wieder zurückgekehrt werden dürfe. Nur wer seine didaktische Position in Abgrenzung zum alten Zeichenunterricht entwarf, konnte als progressiv gelten.

Diese Regel funktionierte so lange zuverlässig, bis die letzte Generation, die davon Gebrauch machte, selbst aufgrund ihrer musischen Orientierung bei jüngeren Fachkolleginnen und -kollegen in Ungnade fiel und sich plötzlich in der Tradition der auf eine Erneuerung von Schule und Erziehung aus dem Geiste der Kunst zielenden Kunsterziehungsbewegung nicht mehr als modern und fortschrittlich, sondern als konservativ, rückwärtsgewandt und überholt begreifen musste.

Angestoßen wurde diese Akzentverschiebung vor allem durch Gunter Otto, der Anfang der 1960er Jahre im Zuge der rationalistischen Wende der Fachdidaktiken eine Abspaltung von dem der Kunsterziehung ideengeschichtlich eng verwandten, fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip der musischen Erziehung erzwingen wollte. Auch er gelangte bei der Durchsicht traditioneller Theorien der Kunsterziehung zu der Erkenntnis, dass keine der bisher im Fach hervorgebrachten Lehren vor den aktuellen wissenschaftlichen (und von ihm maßgeblich mit definierten) Standards bestehen könne.⁸ Hierbei operierte er mit dem Begriff des »Kunstunterrichts« als neuer Fachbezeichnung.

5 Skladny, Helene (2012): *Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule*, 2. Aufl. München: 19, zitiert hier Lange, Konrad (1893): *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*. Darmstadt: 126.

6 Bering, Kunibert (2015): *Wie kam die »Kunst« in den Zeichenunterricht und in die Kunstpädagogik?* In: Billmeyer, Franz [Hg.] (2015): *BUKO 15. Blinde Flecken*. BÖKWE H. 4. Wien: 163-168.

7 Stiehler, Georg (1931): *Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts*. In: Ders.; Betzler, Emil; Groth, Hedwig [Hg.]: *Zeichen- und Kunstunterricht. Geschichte, Lehre, Beispiel; für die Volks- und Mittelschule, sowie für die Unterstufe der höheren Schule*: 1f. u. 6f.

8 Vgl. Otto, Gunter (1964): *Kunst als Prozeß im Unterricht*. Braunschweig: 71.

Kurz darauf entwickelte die Visuelle Kommunikation auf Basis der Kritischen Theorie ebenfalls ein neues Fachverständnis und übte im Zuge dessen sowohl Ideologiekritik an der musischen Erziehung wie auch an Ottos Konzept eines (formalen) Kunstunterrichts. Auch diese erneute Umakzentuierung verlief nicht ohne eine kategorische Ablehnung aller bisher im Fach existierenden Didaktikmodelle und dem Vorschlag, den Kunstunterricht zukünftig in »Visuelle Kommunikation« umzutaufen. Während die Vertreter*innen der gleichnamigen Fachrichtung aber sehr bald mit Otto eine Koalition eingingen, blieb die Generation der musischen Kunsterziehung⁹ als gemeinsames und bis heute wirksames Feindbild erhalten. Damit löste sie den alten Zeichenunterricht als unverantwortbaren und daher ein für alle Mal überwundenen Fachzustand ab und blieb zugleich als beliebte Gegenposition für polemische Abgrenzungstaktiken weiterhin im Diskurs präsent.¹⁰

Die fachlichen (Selbst-)Erkenntnisprozesse, die sich aufgrund der Abgrenzungswellen in den 1960er und 1970er Jahren herausgebildet haben, können einerseits in Bezug auf die Entwicklung des in der Kunstpädagogik vorherrschenden diskursiven Reflexionsniveaus als äußerst fruchtbar bezeichnet werden. Andererseits haben sie trotz ihrer aufklärerischen und rationalisierenden Absicht doch wieder zur Vereinseitigung der Zustände geführt. So wurden zahlreiche für das Fach essentielle Sinngehalte und fachstrukturelle Denkansätze verschüttet oder abgewertet, die sich die Fachschaft später in einem mühsamen Prozess erst wieder aneignen musste. Die damit verbundenen Abwehrhaltungen und Tabuisierungen sind teilweise bis heute unaufgearbeitet und wirken fort.

Somit bedeuten Paradigmenwechsel nicht nur progressiven Fortschritt,¹¹ sondern mit ihnen schleifen sich auch Denkmuster, Argumentationsfiguren, Ab- und Ausgrenzungsmechanismen ein, die zum Zeitpunkt ihrer Entstehung mit einem bestimmten historisch gebundenen Interesse und im Kontext bestimmter kultureller, (bildungs-)politischer und institutioneller Bedingtheiten geprägt wurden, um das fachdidaktische Nachdenken in eine bestimmte Richtung zu lenken und hieraus einen Erkenntnisgewinn zu ziehen.

Werden diese konstruierten »Nullpunkte der kunstpädagogischen Geschichte«¹² durch einen anschließend größtenteils ahistorisch geführten Fachdiskurs nicht in ihrer Eindimensionalität enttarnt und ihre normativen Setzungen nicht durch eine kritische Einordnung in den kunstpädagogischen Gesamthorizont relativiert, besteht die Gefahr, dass sich individuell

9 Unter musischer Kunsterziehung wird im Folgenden die Gruppe derjenigen Fachvertreter*innen zusammengefasst, die ihre fachdidaktischen Konzepte in der Nachkriegszeit orientiert an dem pädagogischen Gesamtkonzept der musischen Erziehung entwarfen (vgl. Kap. 3.1). Da dieses in der Kunsterziehung eine eigenständige Ausprägung erhielt, soll dies durch die Unterscheidung der Begriffe »musische Erziehung« (pädagogisches Konzept) und musische Kunsterziehung (fachspezifische Interpretation dessen) konsequent deutlich gemacht werden.

10 Um die widerstreitenden Fachausrichtungen im Folgenden besser zu unterscheiden, werden die Bezeichnungen für die jeweilige Fachposition (Zeichenunterricht, Kunsterziehung, formaler Kunstunterricht...) und ihre Vertreter*innen (Zeichenlehrer*innen, Kunsterzieher*innen, Kunstlehrer*innen...) so verwendet, wie es in der zeitgenössischen Literatur, auf die sich in dieser Arbeit bezogen wird, üblich war. Damit soll jedoch keine Form der Wertung verbunden werden.

11 Vgl. Legler, Wolfgang (2013): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, 2. Aufl. Oberhausen: 341-342.

12 Skladny (2012): 19.

gewonnene Eindrücke durch Deutungshoheiten im kollektiven Fachgedächtnis als vermeintlich gesicherte Fakten oder unverrückbare Wahrheiten festsetzen, während deren Ursprünge in Vergessenheit geraten. Wird dieses »Wissen« unreflektiert weiter tradiert, kann es den Erkenntnisfortschritt des Faches hemmen, weil es in Bezug auf die Rezeption historischer Positionen an Voreingenommenheiten geknüpfte Selektionsprozesse fördert. Auf diese Weise werden etwa bestimmte Positionen, Vorstellungen oder Argumentationsketten immer wieder in Sekundärdarstellungen zitiert, während die von der Gegenposition erbrachten (Denk- und Forschungs-)Leistungen unsichtbar gemacht oder stark vereinseitigt werden. Dies hat zur Folge, dass sie über kurz oder lang als vergessene oder unbeachtete Denkalternativen oder ausgeschlossene Gestaltungsoptionen aus dem Diskursbewusstsein verschwinden, wie dies etwa durch eine androzentristisch geprägte Fachgeschichtsschreibung häufig für die Positionen von Kunstpädagoginnen der Fall ist (vgl. Kap. 7.2). Oder sie bleiben, wie im Fall der musischen Kunsterziehung, als allgemein anerkannte Negativfolie präsent, von der sich gefahrlos abgesetzt werden kann. Dietrich Grünewald hat in diesem Zusammenhang mit Blick auf die Diskursituation in der Kunstpädagogik zum Jahrtausendwechsel und dem damit verbundenen Verhältnis zur Fachhistorie angemerkt:

»[...] es erstaunt, dass die Erkenntnisse zur Fachgeschichte im je aktuellen Diskurs nur geringe, eng fokussierte oder gar keine Beachtung finden. Wie sonst ließe sich erklären, dass Alt-Bekanntes immer wieder nur mit anderem Vokabular emphatisch als innovativ vorgetragen wird, dass ›lieb gewonnene‹ Gegenpositionen gepflegt werden, die man (wie z. B. den rezeptologischen formalen Unterricht) als Pappkameraden beschwört, weil man sich trefflich polemisch dagegen absetzen kann – freilich mit Argumenten, die den Diskurs seit Ausgang des 19. Jh. durchziehen.«¹³

Im Umkehrschluss ist es für Fachdidaktiker*innen, deren Positionen den fachlichen Mainstream dominieren (sollen), von großem Nutzen, wenn in ihrer Nachfolge auch alle anderen dazu übergehen, die »eigene Vergangenheit als ein Sammelsurium von nicht mehr als nun endlich überwundenen Fehlern abzutun (und darum auch gar nicht erst wirklich zu studieren)«¹⁴. Auf diese Weise wird verhindert, »die aktuellen Fragen der Kunstpädagogik auf historisch schon errungene Ergebnisse zu beziehen.«¹⁵

Diethart Kerbs hat 1976 darauf hingewiesen, dass es demgegenüber Aufgabe der fachgeschichtlichen Forschung sei, zu beleuchten, »welche Tendenz sich historisch hat durchsetzen können und welche warum demgegenüber unterlag, ja möglicherweise so sehr unterlag, daß ihre Spuren getilgt wurden.«¹⁶ Mit Blick auf das Schicksal und Verständnis der musischen Kunsterziehung als »irrationalen Prinzip« scheint es diesbezüglich noch einige

13 Grünewald, Dietrich (2003): Kunstdidaktischer Diskurs. Zur Prozessualität kunstdidaktischer Konzeptionen und zur Bestimmung von Kunstunterricht. In: Busse, Klaus Peter [Hg.] (2003): Kunstdidaktisches Handeln. Norderstedt: 55.

14 Ebert (1971): 21.

15 Krautz, Jochen (2015): Kunstunterricht verstehen?! – Systematische Horizonte der Kunstpädagogik. In: Glas/Heinen/Krautz u.a. [Hg.]: Kunstunterricht verstehen: 13.

16 Kerbs (1976)a: 10-11.

Stigmatisierungen zu geben, die im Zuge der Kritik durch Otto und die Visuelle Kommunikation über diese Phase der Fachgeschichte verbreitet und bis heute in überzeugender Weise weitererzählt werden, sodass sich eine Würdigung nicht von selbst versteht (vgl. Kap. 7.1). Auch die gleichberechtigte Integration von Frauenleistungen in die allgemeine Fachgeschichtsschreibung ist bis heute keine Selbstverständlichkeit (vgl. Kap. 7.2).

Ein möglicher Grund für die verbreitete Zurückhaltung gegenüber der Beschäftigung mit Fachgeschichte und deren Konstruktionen mag mit dem ebenfalls fachhistorisch geprägten Vorurteil zusammenhängen, dass dieser Tätigkeit scheinbar etwas rückwärtsgewandtes anhaftet, da hierbei entgegen des Fachmainstreams die produktiven Sinngehalte und Fachleistungen von Positionen betrachtet und aufgearbeitet werden, die als überholt gelten. Eine Arbeit, die mit innovativen und progressiven didaktischen Fortschrittsbestrebungen nicht so recht zu vereinbaren scheint.

Diese Sichtweise wurde in Abgrenzung zur Fachtradition der musischen Kunsterziehung ausgebildet, weil Fachgeschichtsschreibung über lange Zeit und bis in die 1960er Jahre hinein verstärkt im Sinne einer Legitimierungshilfe genutzt wurde, um gleichsam Eigenwerbung und Traditionspflege zu betreiben. In diesem Kontext wurde der damaligen Fachschaft unterstellt, dass sie dazu tendiere, sich lieber in die Vergangenheit zu flüchten, als sich mit den Problemen der Gegenwart auseinanderzusetzen (vgl. Kap. 4.4.2). In Distanz dazu ging der Perspektive, die eigene Fachgeschichte als Problemgeschichte zu begreifen und deren Leitmotive (ideologie-)kritisch zu hinterfragen, wie dies beispielsweise ab Mitte der 1970er Jahre umfassend betrieben wurde, nicht selten der Hinweis voran, dass hiermit nicht das Ziel einer unreflektierten Orientierung an der Vergangenheit, sondern eine kritische Aufarbeitung intendiert sei (vgl. Kap. 6.5.1). Diese Entwicklungen zeigen, dass die Kunstpädagogik ihr Verhältnis zur Fachgeschichte in diesem Zeitraum von einem traditionsstiftenden zu einem kritisch-reflektierenden verändert hat.

Dennoch bleibt die Aufarbeitung und schriftliche Fixierung der eigenen Fachgeschichte und die damit verbundene Interpretation der Vergangenheit auch in Zeiten des »reflexive turn« eine sinnbildende Erzählhandlung, eine Fiktion, im Sinne von etwas Gemachtem, der bestimmte Narrativitätsstrukturen unterlegen sind.¹⁷ So wird die Historiographie in der Kunstpädagogik bis heute nicht selten dazu genutzt, um über legendäre Fachkontroversen kunstpädagogische Heldengeschichten zu tradieren und auch die Konstruktion von fachgeschichtlichen Nullpunkten zur Markierung eines Neuanfangs ist nicht aus der Mode gekommen. Dies bewies zuletzt Gert Selle. Bei ihm kann eine sehr gute Kenntnis der Fachhistorie und ihrer immer wiederkehrenden Nullpunktideologien im Kontext der Kunst und ihrer Leitmotive des absoluten Neuanfangs durch »den revolutionären Aufbruch, in die Freiheit der Zerstörung des Bisherigen«¹⁸ vorausgesetzt werden. Im Zuge seiner umfassenden Systemkritik warb er 2003 nach eben diesem Muster für die Idee, die Kunsterziehungsbewegung als »Jahrhundertirrtum« zu betrachten und die darauf basierende Kunstpädagogik

17 Bachmann-Medick, Doris (2009): Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. 3. neubearb. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: 144 u. 161-162.

18 Kossolapow, Line (1975): Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität. Ideologiegeschichte künstlerischer Selbstaktualisierungstendenzen im Industriezeitalter. Frankfurt a. M.: 60f.

»als noch nicht aufgearbeitetes historisches Mythenkonstrukt« zu begreifen, das nur über einen weiteren »Nullpunkt des Neuanfangs« ohne »kunstpädagogische Autorschaft« überwunden werden könne.¹⁹

Solche Äußerungen zeigen die nach wie vor bestehende Notwendigkeit, das historische wie auch das bestehende kunstpädagogische Fachgeschichtsbewusstsein in seinen zeitgeschichtlichen Ursprüngen und Denkfiguren und im Kontext seiner systembedingten Eigenheiten, Abhängigkeiten und Überzeugungen immer wieder neu auf einer für den fachdidaktischen Diskurs anschlussfähigen Basis aufzuarbeiten und damit eine klärende Distanz zu diesem zu schaffen. Fachdidaktik und Fachgeschichtsforschung stehen hier jedoch in einem Abhängigkeitsverhältnis, das kräftemäßig nicht ausgeglichen ist.

So können Fachdidaktiker*innen – überspitzt formuliert – als diejenigen angesehen werden, die mit dem Blick nach vorn den Fortschritt des Faches vorantreiben, indem sie zukunftsorientiert an der Gegenwartssituation arbeiten und dabei kunstpädagogische und fachdidaktische Gültigkeitssetzungen und Selbstentwürfe²⁰ in Form von größeren oder kleineren Erzählungen produzieren, beispielsweise Paradigmenwechsel zur Besserstellung des Faches ausrufen und kunstpädagogische Nullpunkte konstruieren, um ihre eigene Position durchzusetzen oder zu verteidigen und damit den Fortbestand des Faches auf der Höhe der Zeit zu sichern.

Fachhistoriker*innen sind demgegenüber durch ihren Blick zurück unablässig damit beschäftigt, diese fachstrukturellen Erzählhandlungen über den situativen Fachdiskurs hinaus auf einer Metaebene in ihrem autopoietischen Konstruktionscharakter im kollektiven Fachbewusstsein bewusst zu machen, sie zu systematisieren, kritisch zu hinterfragen, in ihren Gesamtzusammenhang einzuordnen und ein Bild der damit verbundenen historischen Bedingtheiten, Ursprünge, Wirkungsweisen und Lesarten zu modellieren. Auch sie produzieren somit – auf einen Realitätsbezug verpflichtete – Erzählungen. Ihre fachhistorischen Forschungserkenntnisse können aufgrund ihrer Standortgebundenheit ebenfalls nur als punktuelle, ausschnittshafte, aus einem bestimmten Horizont der Gegenwart und mit einem bestimmten Forschungsinteresse gemachte Aussagen verstanden werden, die permanent aktualisiert und auf der Basis des gegenwärtigen Wissens- und Erkenntnisstandes geprüft und neu beurteilt werden müssen.

Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass es solche Fachhistoriker*innen in der Kunstpädagogik eigentlich gar nicht gibt, sondern der Bereich als ein Forschungsfeld von einigen wenigen Fachdidaktiker*innen mit bedient wird. Die Bestimmung, was und wer in der Fachgeschichte wie und in welcher Form erinnert wird, geht also über die Funktion einer chronologischen Fachgeschichtsschreibung weit hinaus. Die Darstellung und Bearbeitung der Fachgeschichte und ihrer Diskurse ist ein Instrument der Kontrollmacht, »denn es ist stets der Autor oder die Autorin, welche die Zügel in der Hand hält, Regie führt und den Dialog nach eigenen

19 Selle, Gert (2003): Das Eine oder das Andere. Über eine minimalistische Didaktik der ästhetischen Irritation. In: BDK-Mitteilungen, H. 3: 2 und 5.

20 Selle bildet hier keine Ausnahme, gerade seine Rolleninszenierung als »notorischer Betriebsstörer« (Ebd.: 4) geht auf eine lange und äußerst problematische Fachtradition zurück.

Schwerpunkten auswählen und wiedergeben kann.«²¹ Somit kann Fachgeschichtsschreibung zu einem entscheidenden identitätsstiftenden Faktor im Verständnis und in der Definition der eigenen Fachkultur werden, deren Deutungsmacht ein hart umkämpftes Gebiet darstellt:

»Denn die Geschichtsbilder sind wirkmächtig für das fachliche Selbstverständnis, bestimmen unser Denken und Handeln und bedürfen gerade darum der ständigen Revision. Es muss um eine permanente Neubefragung und Aktualisierung der Geschichte gehen, darum, immer wieder und immer anders zu lesen. Arbeit an der Fachgeschichte meint somit etwas anderes als eine schlüssige Erzählung über das Fach: eine kritische Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen unseres fachlichen Denkens.«²²

Um hierfür im Diskurs eine geeignete Ausgangsbasis zu schaffen, ist es unerlässlich, dass diese Prozesse nicht verschleiert, sondern in der fachhistorischen Forschung mitreflektiert werden. Aus diesem Grund hat Diethart Kerbs, der eine (ideologie-)kritische Perspektive fachgeschichtlicher Forschung maßgeblich mitbegründet und geprägt hat, 1976 gefordert, dass die im Rahmen fachgeschichtlicher Forschung verfolgten Absichten und Intentionen immer benannt und in ihrer historischen Eingebundenheit problematisiert werden sollten.²³ In der Auseinandersetzung mit Fachgeschichte muss also berücksichtigt werden, wer wann aus welchem Grund und vor welchem historischen und fachpolitischen Hintergrund zu dieser Einschätzung oder jener Erkenntnis gekommen ist, wo es widersprüchliche Auffassungen gab oder wo Brüche zu verzeichnen sind. Diese Sorgfalt wird jedoch zugunsten schlüssiger Argumentationsketten und griffiger Gegensatzbilder nach wie vor oft bewusst oder unbewusst vernachlässigt.

Zudem lassen sich fachgeschichtliche Zusammenhänge und Lesarten wie auch das individuell formulierte Forschungsinteresse daran, nicht selten erst mit einigem Abstand auf selbstreflexiver Metaebene neu bewerten und in größere historische, gesellschaftliche und wissenschaftstheoretische Zusammenhänge einordnen. Dies lässt sich am Beispiel Kerbs ebenfalls gut verdeutlichen (vgl. Kap. 6.5.1). Somit ergeben sich im Zuge der Betrachtung der Fachgeschichte immer wieder neue und andere Lesarten, Darstellungsweisen und damit auch Wahrheiten.

Umso verwunderlicher ist es, dass das Interesse an fachgeschichtlicher Forschung nach einem deutlichen Anstieg Mitte der 1970er Jahre seit langem wieder rückläufig ist. So konstatiert Sidonie Engels 2015: »Ein Forschungsschwerpunkt ›Historische Kunstpädagogik‹ oder ›Fachgeschichte‹ ist (seit der Emeritierung Wolfgang Leglers und Dietrich Grünewalds) für keine Professur der Kunstpädagogik oder Kunstdidaktik zu verzeichnen.«²⁴ Dies führt nicht selten dazu, dass es an einem Bewusstsein für die Herkunft der eigenen Denk- und Argu-

21 Bachmann-Medick (2009): 156.

22 Engels, Sidonie; Grünwald, Jan; Kolb, Gila u.a. (2015): Geschichte (nicht) weitererzählen lernen. Revisionen der Kunstpädagogikgeschichte. Die AG Kunst Pädagogik Geschichte stellt sich vor. In: Billmeyer (2015): 242.

23 Kerbs (1976)a: 120.

24 Engels (2015): 14.

mentationsmuster in Bezug auf kunstpädagogische Grundsatzfragen und daraus abgeleitete Fachhierarchien mangelt und der Status quo unablässig wiederholt wird, auch wenn sich der fachgeschichtliche Kontext, aus dem heraus dieser entstanden ist, längst überholt hat:

»Auch das Selbstverständnis aktueller Ansätze erscheint häufig ahistorisch. So betreibt die Kunstpädagogik der Gegenwart wenig Reflexion der eigenen Historie. Das Bewusstsein über das Gewordensein ihrer Diskurse und Praxen und darüber, dass Begriffe und Konzepte in ihren historischen Kontexten zu verstehen sind und dabei immer »umkämpft« sind, fehlt weitgehend.«²⁵

Konkrete, willkürlich gewählte, aber für diese Arbeit nicht unrelevante Fragestellungen könnten in diesem Kontext beispielsweise lauten: Warum galt die Funktion des Kunstunterrichts als Ort der Muße lange Zeit als Tabuthema im Fach? Warum verwehrten sich die Fachdidaktiken lange Zeit dem Ziel, nicht bloße Techniken vermitteln zu wollen? Warum ist die Vorstellung eines sich frei von repressiven Vorgaben und Erziehungsabsichten durch künstlerische Praxis bildenden Subjekts bis heute so attraktiv? Oder in Bezug auf den kunstpädagogischen Betrieb: Wieso ist die Pflege fachdidaktischer Kontroversen wichtiger als die Arbeit an einer gemeinsamen fachlichen Grundlegung? Warum verstehen sich Kunstlehrende in erster Linie als Widerständige (gegen herrschende Gesellschafts- und Wertordnungen, Zweckdenken, die Massenkultur, wissenschaftliches Linearitätsdenken und traditionelle Formen der Logik, das Schul- und Bildungssystem) und entwickeln entsprechende Didaktikmodelle, um Kinder und Jugendliche aus diesen Strukturzwängen zu befreien? Hat es im Fach vor 1980 auch schon Kunstpädagoginnen gegeben, die etwas zur fachlichen Fortentwicklung beigetragen haben und wenn ja, warum sind sie so unbekannt?

Die Notwendigkeit, die eigenen Wurzeln zu erforschen bzw. die eigene Geschichte (neu) zu lesen, wird für die Fachschaft nicht selten erst dann wieder auf breiter Ebene relevant, wenn sich die Kunstpädagogik aufgrund gesellschaftlicher Interessenverschiebungen zu einer neuen Orts- und Grenzbestimmung veranlasst sieht. Dies etwa, weil sich das Fach durch bildungspolitische Umstrukturierungsmaßnahmen in einer Krise befindet oder sich der fachdidaktische Diskurs durch massive Ausweitung seines Gegenstandsbereiches in eine Sackgasse manövriert hat.²⁶ In beiden Fällen werden Erklärungen wie Auswege für die gegenwärtige Situation in der Vergangenheit gesucht, um eine erhellende Rückschau darauf zu halten, welche »Ursachen und Folgen, Bedingtheiten und Triebkräfte, Gesetzmäßigkeiten und Unabwägbarkeiten, Hintergründe und Zusammenhänge, Interessenkonstellationen und Ideologien«²⁷ das Fach in die jetzige Lage geführt haben.

25 Engels; Grünwald; Kolb u.a. (2015): 242.

26 Vgl. hierzu die Motive zur Veranstaltung der Tagung »Kunstpädagogisches Generationengespräch« in: Kirschmann, Johannes (2004): Vorwort. In: Ders.; Wenrich, Rainer; Zacharias, Wolfgang [Hg.]: Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft, München: 10 sowie Ders.: Aufmerksamkeit gegenüber Bild und Bildung. In: Ebd.: 12-18.

27 Kerbs (1976)a: 10.

Sofern es hierbei nicht nur darum geht, Stellschrauben für fachliches Versagen zu ermitteln und einen Schuldigen auszumachen, können diese fachgeschichtlich forschenden Rückschauen Chancen zur Weiterentwicklung und Erneuerung bieten (vgl. Kap. 2.2) und auch nach dem »Ende der großen Erzählungen«²⁸ für mehr Klarheit und Orientierung in Bezug auf die Herkunft des Bestehenden sorgen. Die aufschlussreichen Erkenntnisse der historischen Forschungen der letzten zehn Jahre, etwa von Helene Skladny²⁹, Rainer Wick³⁰, Nobumasa Kiyonaga³¹, Brigitte Zuber³², Norbert Vetter³³, Thomas Klemm³⁴, Wolfgang Legler³⁵, Sidonie Engels³⁶, Sara Kass³⁷ und Tanja Baar³⁸ können vor diesem Hintergrund als Anzeichen dafür gedeutet werden, dass die Notwendigkeit fachgeschichtlicher Forschung und das Bewusstsein für diesbezügliche Probleme nach wie vor nicht ganz abgeflaut sind. Ihre Ergebnisse zeigen sehr deutlich, wie viel Fachhistorie nach wie vor unaufgearbeitet ist oder einer Revision bedarf. Aus diesem Anlass hat sich jüngst die AG *Kunst Pädagogik Geschichte* gegründet, um zu erforschen, »wie Konstruktionen ›fachgeschichtlicher Grundlagen‹ zustande kommen, welche Kunstbegriffe dabei relevant sind und auf welche Erzählungen oder Theorien implizit Bezug genommen wird.«³⁹ Hieraus ergeben sich nach Gila Kolb folgende weiterführende Forschungsfragen:

»Ich glaube, dass die Frage, wessen Geschichte(n) erzählt werden, mehr ›next‹ ist, als man vermuten würde. Also: Wessen Geschichte der Kunstpädagogik wird erzählt? Welche Geschichte wird nicht erzählt, ist aus dem Fokus geraten und warum? - Und was bedeutet das für das Selbstverständnis eines Faches, das inhaltlich und methodisch an verschiedene Bezugswissenschaften und -felder (Kunstwissenschaft, Kunst, Pädagogik, Geschichte, empirische Sozialwissenschaften...) angeschlossen ist, bzw. sich daraus nährt?«⁴⁰

Daran anknüpfend möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag zu einem differenzierteren Verständnis von Fachstrukturen und strategischen Selbstentwürfen leisten, die sich im Widerstreit der Paradigmen musische Erziehung, Formaler Kunstunterricht und Visuelle Kommunikation im westdeutschen Fachdiskurs ausgebildet haben und teilweise bis heute

28 Lyotard, Jean-François (1982): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Bremen.

29 Skladny (2012).

30 Wick, Rainer K. (2009): Bauhaus. Kunst und Pädagogik. Oberhausen.

31 Kiyonaga, Nobumasa (2008): Alfred Lichtwark. Kunsterziehung als Kulturpolitik. München.

32 Zuber, Brigitte (2009): Gymnasiale Kunsterziehung der NS-Zeit. Das Beispiel München. Göttingen.

33 Vetter, Norbert R. (2010): Emotion zwischen Affekt und Kognition: Zur emotionalen Dimension in der Kunstpädagogik. Köln.

34 Klemm, Thomas (2012): Keinen Tag ohne Linie? Die kunst- und gestaltungstheoretische Forschung in der DDR zwischen Professionalisierung und Politisierung (1960er bis 1980er Jahre). München.

35 Legler (2013).

36 Engels (2015).

37 Kass, Sara (2015): Kinderzeichnungen aus dem Ghetto Theresienstadt (1941–1945). Ein Beitrag zur Erinnerungs- und Vermächtniskultur. Marburg.

38 Baar, Tanja (2015): Die Gruppe KEKS. Aufbrüche der Aktionistischen Kunstpädagogik. München.

39 Engels; Grünwald; Kolb u.a. (2015): 242.

40 Ebd.: 245.

nachwirken. Hierbei markiert besonders die Zeit von 1945 bis Ende der 1970er Jahre einen wichtigen fachgeschichtlichen Markstein, da die Kunstpädagogik als Wissenschaft hier erstmals systematisch gedacht und theoretisch ausgestaltet wurde. Die im Zuge dessen ausgebildeten (oder verworfenen) fachstrukturellen Richtungsentscheidungen und Legitimationsfiguren wie auch die wissenschafts- und bildungstheoretischen Begründungszusammenhänge sind für den Fachdiskurs bewusst oder unbewusst bis heute prägend und sollen daher im Folgenden näher aufgeschlüsselt und in ihrer Gültigkeit problematisiert werden.

Zudem soll in Anknüpfung an die bisherigen Erkenntnisse der »Frauen- und Genderforschung« in der historischen Kunstpädagogik ein verstärktes Augenmerk auf die Geschichte der Frauen gelegt werden, denn über deren Leistungen und Schicksale ist für den hier gewählten Untersuchungszeitraum bisher wenig bekannt. Daraus ergeben sich weitere Fragen nach der Wertschätzung und der Relevanz, die den sogenannten »Frauenthemen« bei dem wissenschaftlichen Aufbau kunstpädagogischer Fachstrukturen in dieser Zeit beigemessen wurden. Weiterhin ist zu erörtern, inwiefern das von Männern über die Paradigmenwechsel definierte fachliche Selbstverständnis auch für die weiblichen Fachvertreterinnen und deren Selbstbild als Kunstpädagogin Gültigkeit besaß.

2 Konturierung des Forschungsinteresses

Die kunstdidaktischen Konzepte und Positionen, die fachhistorisch unter den Begriffen musische Erziehung, Formaler Kunstunterricht und Visuelle Kommunikation zusammengefasst werden, wurden in einer Zeit entwickelt, in der sich die Kunstpädagogik in Westdeutschland als universitäre Disziplin institutionalisierte. Im Zuge der rationalistischen Wende der Geisteswissenschaften gelang dem Fach die Eingliederung an die Universitäten. Dies brachte die Einrichtung zahlreicher kunstpädagogischer Professuren an den Universitäten mit sich wie auch die Möglichkeit, in Kunstpädagogik zu promovieren und zu habilitieren. Damit erhielt das Fach neue Möglichkeiten, systematisch zu forschen und die eigenen Fachgegenstände anhand bzw. im Verhältnis zu seinen Bezugsfeldern grundlegender und systematischer zu klären. So wurde im Rahmen des Konzepts der musischen Erziehung erstmals der Versuch unternommen, Kunstpädagogik als Wissenschaft zu definieren, und es wurden erste Maßnahmen einer Fachgrundlegung angestrengt.⁴¹

Gleichzeitig wurden gerade in Abgrenzung zu dieser Strömung Teile der Argumentationsfiguren, Diskursstrukturen, Haltungen und Aufgabenfelder herausgebildet, die die Fachidentität und letztlich auch die Gemüter besonders der älteren Generation bis heute bewegen. Der zu untersuchende Zeitraum ist somit beispielhafter Ausdruck für die fachdidaktischen Profilierungsschlachten, die im »Kampf um den Bestand unseres Faches«⁴² und die daran geknüpften Deutungshoheiten und Richtungsentscheidungen ausgetragen wurden. Das daraus fachintern formulierte Selbstverständnis im Verhältnis zur Fachtradition auf der einen und in Relation zur gesellschaftlichen Relevanz bzw. bildungspolitischen Funktionalisierung des Faches auf der anderen Seite, soll vor diesem Hintergrund näher in den Blick genommen werden. Hierbei erfolgt hauptsächlich eine Beschränkung auf diejenigen Positionen, die ihre Konzepte und Inszenierungspraxen explizit in Abgrenzung zu den vorherigen Ansätzen entwickelt haben. Es soll exemplarisch nachgezeichnet werden, wie sich die Kunstpädagogik im westdeutschen Bundesgebiet im Spannungsverhältnis zwischen fachinternen Ambitionen und gesellschaftspolitischen Anforderungen entworfen hat. Daraus ergeben sich weitere Fragen nach den Leitmotiven, Bildungsaufgaben und Argumentationsfiguren, die damit einhergehend entwickelt und etabliert wurden.

Um hierbei in Rückbezug auf Niklas Luhmann das Kind als »Medium der Erziehung« angemessen zu berücksichtigen, schließen sich weitere Betrachtungen an, die sich aus strukturalistischer Perspektive ergeben und im Folgenden etwas ausführlicher erläutert werden sollen. Luhmann versteht Erziehung als »Kausalnexus«, der die Gesellschaft als soziales System mit Kindern und Jugendlichen als psychischen Systemen verknüpft, »und zwar auf planmäßige, kontrollierbare, wenngleich nicht immer erfolgreiche Weise«.⁴³ Demnach legitimieren sich moderne Erziehungslehren dadurch, dass sie Heranwachsende durch pädagogisches Handeln auf das Leben in einer (zukünftigen) Gesellschaft vorbereiten wollen. Dies

41 Vgl. Engels (2015).

42 Blecks, Günter H. (1964): Überlegungen zu einer Geschichte der Kunsterziehung. In: Kunst- und Werkerziehung, H. 1: 51.

43 Luhmann, Niklas (2006): Das Kind als Medium der Erziehung. Frankfurt a. M.: 7-8.

»mit Kenntnissen und Fertigkeiten, die sie nicht von selbst und nicht in der Familie, sondern nur in Schulen erwerben können. Diese Lehren kulminieren in der Idee der Bildung, die besagt, daß diese Teilnahmemöglichkeiten an Gesellschaft, ja an Welt, dem Einzelnen als Individuum vermittelt werden müsse und daß die Individualität des Einzelnen so entwickelt werden müsse, daß er frei darüber verfügen und Teilnahme als eigene verwirklichen könne.«⁴⁴

Bezogen auf die sich über eine ästhetische Erziehung/Bildung definierenden Begründungszusammenhänge der Kunstpädagogik⁴⁵ heißt das vorwiegend: »Die Welt ist nicht so, wie sie sein sollte, deshalb muss [ästhetisch]⁴⁶ erzogen werden.«⁴⁷ Hierbei treffen Vorstellungen, die sich in Politik und Gesellschaft in Bezug auf eine im Kunstunterricht zu leistende ästhetische Erziehung/Bildung fachextern herausgebildet haben, auf diejenigen der Kunstpädagogik und die an ihr beteiligten Institutionen und Individuen.⁴⁸ Sinn und Daseinsberechtigung der Kunstpädagogik ergeben sich somit aus den spezifischen Machtverhältnissen und Diskursen, die diesen Gegenstand je nach Interessenlage und historischem Kontext definieren und mit wechselnder Bedeutung gefüllt haben.⁴⁹ Nach Luhmann werden die Erziehungsziele, Bildungsinhalte und Problemstellungen, die auf der Basis dieses permanenten Kräftemessens der Erwachsenen durch Kommunikation punktuell ausgehandelt und für sinnvoll erachtet wurden, dann – in einem zweiten Schritt durch Unterricht organisiert – auf die Kinder übertragen.⁵⁰ Damit sollen der gesellschaftliche Zugriff auf die nachwachsende Generation sichergestellt und ihr Verhalten und ihre Handlungsmotive in diesem Sinne beeinflusst werden.⁵¹ Erziehung sei somit, so Luhmann weiter, ein sozialer Prozess, der seine personenbezogenen Änderungsabsichten im darüber geführten Diskurs mitthematisiere.

Da sich Erziehung als Erziehung von Individuen, aus systemtheoretischer Perspektive betrachtet, als ein prinzipiell unmögliches Unterfangen erweise, bedürfe es nach Luhmann spezieller Maßnahmen, um »erzieherische Kommunikation« dennoch zu gewährleisten.⁵² Er führt in diesem Zusammenhang die mediale Funktion des »Kindes« als soziale Konstruktion (in Unterscheidung vom Erwachsenen) an,⁵³ in die verschiedene Schemata von Wissen und

44 Ebd.: 11.

45 Vgl. hierzu die gleichnamigen Kapitel in Peetz (2018): 62-73.

46 Anm. Tewes.

47 Luhmann (2006): 11.

48 Vgl. hierzu in Bezug auf den heutigen Fachdiskurs etwa die beiden Bände: Billmeyer, Franz [Hg.] (2008): Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann. München sowie Ders. [Hg.] (2009): Nachgefragt. Was die Kunstpädagogik leisten soll. München.

49 Zur Geschichte der ästhetischen Erziehung vgl. Richter, Hans-Günther (2003): Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung. Niebüll.

50 Vgl. Luhmann (2006): 11f.

51 Ebd.: 11f.

52 »Geht man von einer Theorie selbstreferenzieller, autopoietischer Systeme aus, dann erscheinen sowohl psychische als auch soziale Systeme als operativ-geschlossene Einheiten, die ihre eigenen Operationen nur für die Selbstreproduktion des Systems, also nur intern, aber nicht für Ausgriffe in die Umwelt verwenden können. Kein System kann ja außerhalb der eigenen Grenzen operieren, auch nicht teilweise. [...] Daher kann es auch keine operativen Überschneidungen zwischen diesen Systemen geben. [...] Das, was der Erzieher sich vornimmt, ist unmöglich.« Luhmann (2006): 11, 12 u. 14.

53 Vgl. Ebd.: 21-27.

Können auf artifizielle Weise hineinprojiziert würden. Das Kind als Medium dient damit als Bezugspunkt des Erziehungssystems und der darin ausgebildeten Lehren (Didaktiken) und sichert gleichzeitig dessen Existenz und Fortbestand:⁵⁴

»Das Kind ist [...] Konstrukt eines Beobachters [sc. Pädagogen]. [...] Es ist Medium nur im System der Erziehung, und die Veränderungen der Konzeption dieses Mediums erklären sich deshalb durch die Ausdifferenzierung eines gesellschaftlichen Funktionssystems für Erziehung.«⁵⁵

Es kann angenommen werden, dass auch die Kunstpädagogik als Teil der Erziehungswissenschaften ein autopoietisches System ist, das sich selbst, seine Bildungs- und Erziehungsaufgaben wie auch seine Lehren und Didaktiken über das Kind als ständig nachwachsendem Medium definiert und legitimiert. Damit wird im Kontext dieser Arbeit interessant, welche Projektionen von Kindheit und Jugend den jeweiligen fachlichen Selbstentwürfen zugrunde lagen und inwiefern die angenommenen oder vorausgesetzten Bedürfnisse von Heranwachsenden in Verbindung standen mit gesamtgesellschaftlich angestrebten Erziehungszielen und den fachspezifischen Eigeninteressen der Kunstpädagogik.

2.1 Zur Unterscheidung zwischen »Kunstpädagogik« und »Kunstdidaktik«

Die Kunstpädagogik wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Peez als eine in Forschung und Lehre zwischen den Gegenständen und Prozessen der Kunst (sowie weiterer kultureller Phänomene)⁵⁶ auf der einen und der Pädagogik auf der anderen Seite verortete Fachwissenschaft⁵⁷ verstanden. Als studierfähige Subdisziplin der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaften bietet sie u.a. den institutionellen Rahmen zur Entwicklung und Diskussion von kunst- und bildbezogenen Vermittlungskonzepten für den schulischen Kunstunterricht (Fachdidaktik) wie auch für außerschulische Einrichtungen⁵⁸ und liefert und verhandelt hierfür Begründungszusammenhänge, Zielvorgaben sowie Forschungsgrundlagen.⁵⁹

Unter kunstpädagogischer Fachdidaktik (Kunstdidaktik) wird die wissenschaftliche Reflexion des unterrichtlichen Planens, Handelns und Lernens im Fach gefasst wie auch die damit einhergehend ausgebildeten Positionen. Dabei ist die Kunstdidaktik als fachwissenschaftliche

54 Ebd.: 69.

55 Ebd.: 24 u. 40.

56 In jüngerer Zeit werden neben der Kunst als Hauptbezugsfeld im Zuge eines offeneren Bildverständnisses auch andere kulturelle Bereiche als Fachgegenstand stärker betont. Vgl. hierzu die jüngst im Fach geführten Diskurse zur Bild- (statt Kunst-)Orientierung:

57 Zum problematischen Verhältnis von Pädagogik und Kunst in der Kunstpädagogik vgl. Peez (2018): 13-30.

58 Zur Eingrenzung der Thematik beziehen sich die Betrachtungen in dieser Arbeit hauptsächlich auf den schulischen Kunstunterricht. Der Werkunterricht wie auch der Bereich der außerschulischen Kunstpädagogik werden nur am Rande mitberücksichtigt.

59 Vgl. Niehoff, Rolf: Kunstpädagogik. In: Bering, Kunibert; Niehoff, Rolf u.a. [Hg.] (2017): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen: 294.

Spezialisierung der Allgemeinen Didaktik⁶⁰ zugeordnet und nutzt wissenschaftliche Methoden und Strukturen, um allgemeindidaktische Problemstellungen auf den Kunstunterricht zu übertragen:⁶¹

»Im Fokus didaktischer Untersuchungen stehen übergreifende Fragen u.a. nach den Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten, zu den unterrichtlichen Intentionen, zur Strukturierung und methodischen Anlage von Unterrichtsprozessen, nach den Lernvoraussetzungen der Schüler, zur Rolle und Aufgabe des Lehrers, nach Beurteilungsmodi für Lernprozesse und Lernergebnisse.« Im Laufe der Geschichte der Didaktik gegebene Antworten und entwickelte unterrichtsbezogene Modelle standen nicht selten in einem kontroversen Verhältnis.«⁶²

Ergänzend zur fachdidaktischen Forschung verfügt die Kunstpädagogik über weitere Forschungsfelder, die sich mit Fragestellungen zu fachrelevanten Themen beschäftigen. Hierzu zählen u.a. die sogenannte »Kinderzeichnungsforschung«, in der heute in einem erweiterten Begriffsverständnis das bildnerisch-ästhetische Verhalten von Kindern und Jugendlichen untersucht wird, sowie die »Historische Forschung«.⁶³ Beide Bereiche können durch ein fachdidaktisch geleitetes Erkenntnisinteresse erforscht werden, sich aber auch unabhängig davon bzw. in kritischer Distanz dazu positionieren. Besonders durch die Überbetonung der Bedeutung der Kunstdidaktik als Wissenschaft und der damit verbundenen Gleichsetzung von Kunstdidaktik und Kunstpädagogik durch Gunter Otto sind diese Forschungsfelder als eigenständige Bereiche im fachlichen Selbstverständnis aus dem Blickfeld geraten. Dabei können sie einerseits wertvolle Erkenntnisse zur wissenschaftlichen Begründung des Schulfaches Kunst und seiner Didaktik liefern, andererseits aber auf einer Metaebene als notwendiges und reflexives Korrektiv hierzu wirken.

2.2 Erinnerungskultur und Identität in der Kunstpädagogik

Das Verhältnis zwischen kunstpädagogischem Selbstverständnis auf der einen und fachgeschichtlicher Forschung und Historiographie auf der anderen Seite ist im Rahmen dieser Arbeit von entscheidender Bedeutung und soll daher anhand der Überlegungen zum kulturellen Gedächtnis von Aleida Assmann ausführlicher beleuchtet werden.

Folgt man Assmann, verfügen lebendige Gruppen, wie Staaten oder Nationen – oder auch die Kunstpädagogik als Fachbereich –, über ein Gruppengedächtnis, das in seiner orientierenden Kraft die Mitglieder der Gruppe verbindet und über gemeinsame Zeichen und Symbole

60 Die Allgemeine Didaktik ist eine Disziplin der Pädagogik. Sie bezeichnet die fächerübergreifende Wissenschaft des Lehrens und Lernens.

61 Zum durchaus kontrovers diskutierten Verhältnis und zur Definition der Begriffe »Kunstpädagogik« und »Kunstdidaktik« vgl. Peez (2018): 176-178 sowie Bering, Kunibert (2017): Kunstdidaktik. In Ders.: Lexikon der Kunstpädagogik: 279, Richter, Hans-Günther (1981): Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung. Düsseldorf: 13-14.

62 Bering (2017) in: Ders.: Lexikon der Kunstpädagogik: 279.

63 Zu den Forschungsbereichen der Kunstpädagogik vgl. Peez (2018): 163ff.

ihre kollektive Identität prägt und damit der Existenz der Gruppe Sinn und Antriebsenergie verleiht.⁶⁴ Assmann bezeichnet diese Form des Gedächtnisses als *Funktionsgedächtnis*, das sich durch »Gruppenbezug, Selektivität, Wertbindung und Zukunftsorientierung« auszeichnet und damit den bewussten Teil des im kollektiven Gedächtnis verfügbaren Wissens einer Gruppe bildet.

Von diesem vordergründigen Modus der Erinnerung unterscheidet sie das *Speichergedächtnis*, in dem all diejenigen Erfahrungen, Informationen, Daten, Dokumente, also jener Teil des potenziell verfügbaren Gesamtwissens einer Gruppe als ungeordnete, »amorphe« Masse gespeichert ist, der aktuell nicht gebraucht wird und deshalb vergessen wurde:⁶⁵

»Auf kollektiver Ebene enthält das Speichergedächtnis das unbrauchbar, obsolet und fremd Gewordene, das neutrale, identitäts-abstrakte Sachwissen, aber auch das Repertoire verpasster Möglichkeiten, alternativer Optionen und ungenutzter Chancen. Beim Funktionsgedächtnis dagegen handelt es sich um ein angeeignetes Gedächtnis, das aus einem Prozeß der Auswahl, der Verknüpfung, der Sinnkonstruktion [...] hervorgeht. Die strukturlosen, unzusammenhängenden Elemente treten ins Funktionsgedächtnis als komponiert, konstruiert, verbunden ein. Aus diesem konstruktiven Akt geht Sinn hervor, eine Qualität, die dem Speichergedächtnis grundsätzlich abgeht. [...] Seine nicht minder wesentliche Funktion besteht darin, mehr und anderes zu enthalten, als es das Funktionsgedächtnis zulässt.«⁶⁶

Betrachtet man auf dieser Folie die Kunstpädagogik, verfügt auch sie über ein Funktionsgedächtnis, das von ihren »kollektiven Handlungssubjekten«, also den Fachvertreterinnen und -vertretern, konstruiert und im Fachdiskurs mit Sinn gefüllt und lebendig gehalten wird. Die damit einhergehend erfolgte Konstruktion der eigenen fachgeschichtlichen Vergangenheit kann nach Assmann mit »Legitimation, Delegitimation und Distinktion« drei verschiedene Formen annehmen, an die bestimmte Funktionen geknüpft sind.

Die *Legitimation* verweist vor allem auf den Zusammenhang zwischen Herrschaft und Gedächtnis, wobei erstere durch eine genealogische Geschichtsschreibung legitimiert wird:

»Dieses legitimierende Herrschaftsgedächtnis hat neben der retrospektiven auch eine prospektive Seite. Die Herrscher usurpieren nicht nur die Vergangenheit, sondern auch die Zukunft, sie wollen erinnert werden und setzten sich zu diesem Zweck Denkmäler ihrer Taten. Sie sorgen dafür, daß ihre Taten erzählt, besungen, in Monumenten verewigt und archiviert werden. Herrschaft legitimiert sich retrospektiv und verewigt sich prospektiv.«⁶⁷

64 Assmann, Aleida (2010): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. 5., durchgesehene Aufl. München: 130ff.

65 Ebd.: 134.

66 Ebd.: 137.

67 Ebd.: 138.

In Opposition zu diesen Bestrebungen der Machtlegitimation durch die Herrschenden steht die *Delegitimation*,

»als Motiv der Gegenerinnerung, deren Träger die Besiegten und Unterdrückten sind. [...] Die Erinnerung, die in diesem Fall ausgewählt und aufbewahrt wird, dient zur Fundierung nicht der Gegenwart, sondern der Zukunft, d.h. jener Gegenwart, die auf den Umsturz der bestehenden Machtverhältnisse folgen soll.«⁶⁸

Überdies kann die Erinnerungskultur einer Gruppe die Aufgabe der *Disktinktion* übernehmen. Damit sind alle symbolischen Äußerungsformen gemeint, die der Ausbildung und Profilierung einer kollektiven Identität dienen, etwa durch den Bezug auf gemeinschaftsbildende Rituale, Bilder und Werte oder eine gemeinsame Gründungsgeschichte.⁶⁹

Die Annahme der Existenz eines Funktionsgedächtnisses in der Kunstpädagogik setzt im Umkehrschluss voraus, dass sie auch über ein Speichergedächtnis verfügt, in dem jenes kunstpädagogische Wissen beheimatet ist, das für die aktuelle Positionsbestimmung des Faches keine Relevanz besitzt. Ein Teil dieses vergessenen Wissens ist jedoch nicht unwiederbringlich verloren, es lagert vielmehr in Zeitschriften, Bibliotheken, Archiven, Nachlässen wie auch in Erinnerungen und weiteren materiellen und immateriellen Quellen, aus denen es bei Bedarf wieder hervorgeholt werden kann. Indem dies beispielsweise durch historische Forschung auch geschieht und damit ein ständiger Austausch zwischen Funktions- und Speichergedächtnis gesichert ist, sieht Assmann den Motor für Weiterentwicklung und Innovation in einer Gruppe. Somit geht sie weiterhin davon aus,

»daß sich das bewußte Gedächtnis einer Gruppe verändern kann, daß Konfigurationen aufgelöst und neu zusammengesetzt werden, daß aktuelle Elemente unwichtig werden, latente Elemente emportauchen und neue Verbindungen eingehen. Die Tiefenstruktur des Gedächtnisses mit ihrem Binnenverkehr zwischen aktualisierten und nichtaktualisierten Elementen ist die Bedingung der Möglichkeit von Veränderung und Erneuerung in der Struktur des Bewußtseins, das ohne den Hintergrund jener amorphen Reserve erstarren würde.«⁷⁰

Das Speichergedächtnis der Kunstpädagogik bietet somit die ideengeschichtliche Ressource zur Erneuerung des bestehenden kunstpädagogischen Wissens und ist eine Bedingung für dessen Möglichkeit zum Wandel.

Die Aufgabe, das im Speichergedächtnis abgelegte Wissen wiederaufzubereiten, sodass es für das Funktionsgedächtnis anschlussfähig wird, sieht Assmann vor allem im Bereich der historischen Wissenschaften. Indem diese durch entsprechende Maßnahmen dafür Sorge

68 Ebd.: 139.

69 Ebd.

70 Ebd.: 136.

tragen, dass historisch gewordenes Wissen aufbewahrt, systematisiert, erschlossen und wieder in Umlauf gebracht wird, kann die Vergangenheit im Alltagsbetrieb nicht einfach abgestoßen, einseitig instrumentalisiert oder bewusst ausgeblendet werden, sondern sie bleibt als Alternative und als Korrektiv für das aktuelle Funktionsgedächtnis sichtbar. Damit bleibt die Grenze zwischen Funktions- und Speichergedächtnis durchlässig:

»Indem immer mehr erinnert wird, als tatsächlich gebraucht wird, bleiben die Ränder des Funktionsgedächtnisses sichtbar. [...] Wird die Grenze offen gehalten, kann es leichter zu einem Austausch der Elemente und einer Umstrukturierung der Sinnmuster kommen. Im entgegengesetzten Fall droht eine Gedächtniserstarrung. Wird der Grenzverkehr zwischen beiden Gedächtnissen durch eine Mauer versperrt und das Speichergedächtnis als latentes Reservoir von ungebrauchten Möglichkeiten, Alternativen, Widersprüchen, Relativierungen und kritischen Einsprüchen ausgesperrt, dann wird Wandel ausgeschlossen, und es kommt zur Verabsolutierung und Fundamentalisierung des Gedächtnisses.«⁷¹

Auf dieser Basis soll in der folgenden Untersuchung differenzierter analysiert werden, über welche Formen der Vergangenheitskonstruktion sich die widerstreitenden Konzepte musische Kunsterziehung, Formaler Kunstunterricht und Visuelle Kommunikation innerhalb und außerhalb der kunstpädagogischen Fachgrenzen legitimiert haben, auf welche Geschichten sie gründen, welche Fachanteile und welches Wissen darauf aufbauend verdrängt werden sollte und welchen Stellenwert die einzelnen Konzepte der historischen Forschung als möglichem Korrektiv des Bestehenden beigemessen haben. Zu diesem Zweck soll die Gruppe der in der Kunstpädagogik handelnden Subjekte als Wissenschaftsgemeinschaft im Folgenden noch einmal näher bestimmt werden.

2.3 Kunstpädagogik als »disziplinierender« Diskursraum

Die Kunstpädagogik als Disziplin oder Fachwissenschaft ist an der Schnittstelle zwischen staatlichem Bildungs- und Wissenschaftssystem verortet und als studierfähiger akademischer Fachbereich je nach Standort nicht nur an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, sondern aufgrund des fachpraktischen Ausbildungsanteils auch an Kunstakademien oder Kunsthochschulen beheimatet. Die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung dieses Fachgebiets ist nicht nur Sache des wissenschaftlichen Fachpersonals, sondern auch (angehende) Kunstlehrer*innen haben hier direkt (etwa im Rahmen von Tagungen, Lehrabordnungen, der Beteiligung an Forschungsprojekten und Arbeitsgruppen oder Beiträgen in Fachzeitschriften) oder indirekt (z.B. vertreten durch den *BDK Fachverband für Kunstpädagogik* und dessen Publikationsorgane) Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten.

In Bezug auf die Kunstpädagogik als in dieser Form institutionalisierte Disziplin kann mit Michel Foucault vorausgesetzt werden, dass ihre Diskurse bestimmten Prozeduren unterlie-

71 Ebd.: 140.