

Kunstpädagogik zwischen Bildung und Standards

Vortrag auf dem Kunstpädagogischen Tag des BDK LV-Niedersachsen am 13.6.2006 im Sprengelmuseum Hannover

Vorbemerkungen

Das Thema dieser Veranstaltung „Kunstpädagogik zwischen Bildung und Standards“, das zugleich das Thema meines Vortrags ist, vermittelt den Eindruck eines Konflikts, in dem sich die Kunstpädagogik zu befinden scheint. Sie steht zwischen zwei konkurrierenden Bezugssystemen und muss sich offenbar zwischen ihnen entscheiden oder wenigstens in die eine oder andere Richtung positionieren.

Da der Begriff „Standard“ in der Regel mit der Vorstellung des Normalen, wenn nicht Gewöhnlichen verbunden ist, mit der Einebnung individueller Unterschiede und Besonderheiten, mögen ihn Pädagoginnen und Pädagogen im Allgemeinen und Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen im Besonderen in den meisten Fällen nicht. Denn Maßstab pädagogischen Denkens und Handelns waren spätestens seit der Aufklärung Zustand und Entwicklung des *Individuums* und seiner jeweils besonderen Potenziale. Und nicht umsonst beginnt die deutsche reformpädagogische Bewegung im Übergang vom 19. auf das 20. Jahrhundert, die dieses Denken *von den Subjekten der Bildungsprozesse aus* noch nachhaltiger in die pädagogische Praxis zu implementieren trachtete, mit der *Kunsterziehungsbewegung*. Denn die Kunst galt, wie es in einer zeitgenössischen Quelle heißt, „als die vornehmste Gabe, Persönlichkeit zum Ausdruck“ und etwas Eigenes, jeweils Einmaliges und Unverwechselbares hervor zu bringen (Fitz von Borstel zu den Motiven der Kunsterziehungsbewegung in Hamburg. In: Gesellschaft der Freunde 1925, S.151).

Jede Form von „Standardisierung“, so lauten deshalb auch die aktuellen Befürchtungen, gefährde dieses *Singuläre* von Bildungsprozessen, negiere das vielfältige und komplexe Beziehungsgeschehen, das Lehren und Lernen wesentlich mitbestimmt, und nehme unserem Gegenstand, der *Kunst*, gerade das, was ihn gegenüber allen anderen Erfahrungs- und Erkenntnisweisen auszeichnet: seine *Vieldeutigkeit* und die Fähigkeit zur Erfindung immer *neuer* Darstellungsweisen für das, was bislang noch niemals *so* gesehen und gesagt wurde (vgl. dazu besonders Pazzini 2005). Für unser Fach resümiert Martin Zülch, „dass Bildungsstandards die kreativen Handlungsspielräume und experimentellen Anteile des Kunstunterrichts zu stark einschränken könnten“ (Zülch 2005, S.14).

Bildungsstandards beschreiben nicht Bildungsprozesse, sondern anzustrebende Kompetenzen

Wir müssen also im Blick auf den Doppelbegriff „Bildungsstandards“ festhalten, dass er die in unserem Thema enthaltene Spannungsfigur „zwischen Bildung und Standards“ nicht auflösen kann, weil „Bildung“ hier eher kategorisierend und umgangssprachlich verwendet wird: Bildungsstandards haben eben mit Qualitätsnormen zu tun, die im *Bildungswesen* eine Rolle spielen und beschreiben nicht Bildungsprozesse im Sinne einer *Bildungstheorie*, wie sie – auf unseren Bereich bezogen – z.B. in Friedrich Schillers Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ enthalten ist.

„Bildungsstandards“, definiert Katharina Maag Merki, „sind normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen und greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe

mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Maag Merki 2005, S.12).

Solche *Kompetenzmodelle* sind uns in der Kunstpädagogik nicht unbekannt. Wir finden sie z.B. in den Konzepten eines lerntheoretisch fundierten Kunstunterrichts bzw. einer „bildnerischen Erziehung“, die in den traditionellen Arbeitsbereichen unseres Faches wie Zeichnen, Malen, Drucken, plastisches Gestalten etc. in einer planvollen Abfolge auf einander aufbauender Lernschritte versuchten, die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erweitern.

Ich will das für den Bereich der Grundschule am Beispiel des Zeichnens erläutern und übernehme Aufgabenfolgen und Bildbeispiele aus Hermann Burkhardts „Grundschulpraxis des Kunstunterrichts“ aus den frühen 70er Jahren des letzten Jahrhunderts (vgl. Burkhardt 1974):

Ausgehend von dem Umstand, dass Kinder, wenn sie in die Schule kommen, in der Regel schon über ein ganzes Repertoire von Zeichen verfügen, mit denen sie Menschen, Häuser, Bäume oder Autos darstellen können, dass diese Zeichen aber meist noch recht undifferenziert sind, beginnt Burkhardt in einem ersten Schritt damit, *das Repertoire der verfügbaren Bildzeichen weiter zu differenzieren*.

Von der Einzelfigur ausgehend, werden also Aufgaben formuliert, die besondere Darstellungsprobleme, in diesem Fall das Halten einer Geburtstagstorte, die der Bäcker gerade bringt, enthalten (Abb.1). Wegen der noch größeren Schwierigkeit einer Überdeckung von Formen, die mit einer Frontalansicht verbunden wäre, muss hier außerdem schon wenigstens der Körper im Profil gezeichnet werden, was, wie man an dem „Mischprofil“ der zweiten Figur von links sehen kann, für einige Kinder noch sehr schwierig ist.

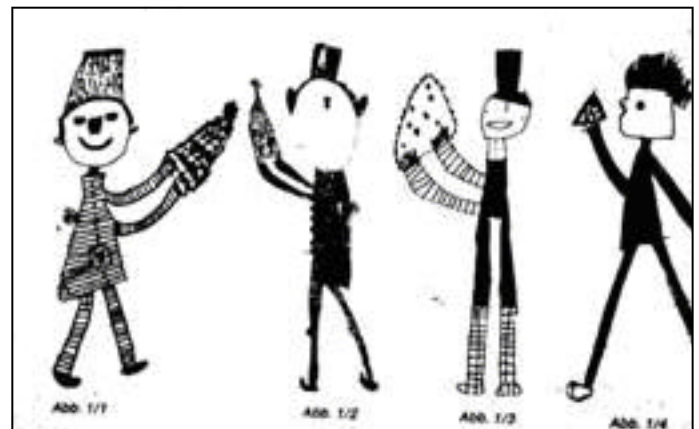


Abb.1

Natürlich wird in dem einleitenden Gespräch über die Zeichenaufgabe, das bei den Kindern realisierbare Vorstellungsbilder wachrufen soll, auch ausgiebig über das Aussehen von Geburtstagstorten und die Berufskleidung von Bäckern gesprochen, damit nicht nur Umrisse gezeichnet werden, sondern auch auf die Binnenzeichnung geachtet wird.

Nach einer Reihe vergleichbarer Übungen sollen dann zunächst *zwei Bildzeichen in Beziehung zueinander* gebracht werden. Hier (Abb.2) ein Mensch und ein Krokodil auf eine für den Menschen recht prekäre Weise. Natürlich bietet auch der Schuppenpanzer des Krokodils wieder reichhaltige Anlässe für das Üben der Binnenzeichnung.

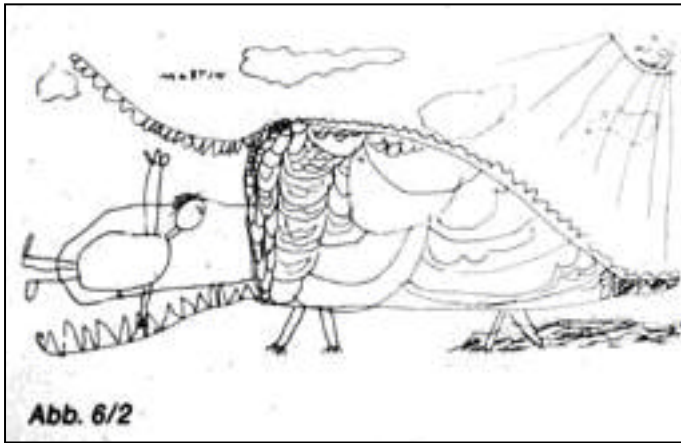


Abb.2

Das *Gruppieren von Bildelementen* (Abb.3) bedeutet eine weitere Komplexitätssteigerung und leitet hier noch im Übergang von der Beziehung zweier Bildzeichen zueinander – zum *Herstellen bildnerischer Ordnungen* in einem vorgegebenen Bildformat über. Die beiden Personen, jetzt schon „richtig“ im Profil dargestellt, bepusen sich gegenseitig mit Seifenblasen.

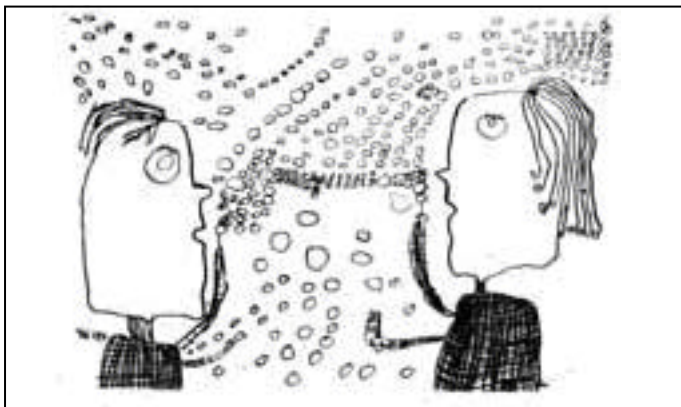


Abb.3

Gleichförmige Bildelemente sollen auch beim nächsten Beispiel (Abb.4) eine bildnerische Ordnung begründen. Aber bei diesem „Kampf der weißen und schwarzen Ameisen“ wird auch klar, wo häufig das Problem bei solchen Konzepten einer bildnerischen Erziehung liegt: Die stringent konzipierte Abfolge bildnerischer Problemstellungen, die der stufenweisen Ausbildung immer komplexerer bildsprachlicher Kompetenzen dienen soll, verselbständigt sich gegenüber den Interessen der Kinder. Für unser Beispiel bedeutet das, dass der mögliche Kompetenzzuwachs durch die bewusste Gliederung der Bildfläche über die Ballung, Streuung und andgedeutete Bewegung der Bildelemente gegenüber der Erfahrung des *Zwangs* zur zigfachen Wiederholung der immer gleichen Bildzeichen in den Hintergrund tritt und deshalb vermutlich auch gar nicht im Sinne einer positiven Lerner-

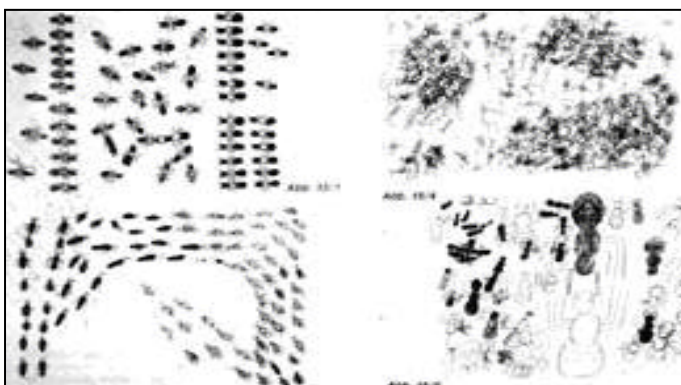


Abb.4

fahrung wahrgenommen werden kann.

Ich breche meine exemplarische Skizze eines kunstpädagogischen „Kompetenzmodells“ an dieser Stelle ab und zeige noch einmal eine Übersicht über die

Lernschritte und Anspruchsniveaus in den Zeichenübungen für die Grundschule bei Hermann Burkhardt

- **Ausformung und Differenzierung von Zeichen**
(im Zeichenkomplex einer Einzelfigur, Binnenzeichnung, Muster)
- **Zuordnung von Bildzeichen**
(in ein Beziehungsgefüge, auch: Darstellung von Handlungsverläufen in Einzelbildern)
- **Gruppierung von Bildelementen**
(Reihung, Verdichtung, Streuung, kompositorische Entscheidungen in ei-nem Bildformat)
- **Entwicklung von bildnerischen Vorgängen**
(Motorik, Gestik, Rhythmik beim Zeichnen).

Auf die letzte Aufgabengruppe war ich gar nicht mehr eingegangen, aber ich denke, Sie können sich auch so vorstellen, wie sich hier aus analogen Aufgabenstellungen „Testbausteine“ für die Überprüfung der jeweils angestrebten Kompetenzen konstruieren ließen.

Das ist im Fall eines Kunstunterrichts, der sich am Anspruch ästhetischer Bildung abarbeitet, ungleich schwieriger, wenn nicht unmöglich.

Ästhetische Bildung

Ästhetische Bildungsprozesse im emphatischen Verständnis Schillers, das den Menschen als *Subjekt* ernst nimmt und auf eine unverkürzte Verwirklichung seiner (individuellen wie sozialen) Möglichkeiten dringt, sind an die Möglichkeit ästhetischer Erfahrungen gebunden. Das meint eine besondere Qualität von mit sinnlicher Wahrnehmung verbundenen (aber gleichermaßen kognitive und affektive Prozesse einschließenden) Begegnungen mit Welt, die sich vor allem dadurch auszeichnen, dass die Subjekte als Personen in den Prozess der jeweiligen Begegnung und Erfahrung *involviert* sind und sich ihren Wahrnehmungen gegenüber auch intellektuell offen und wach verhalten. Bei Schiller heißt es, in einer solchen Situation müssten „Offenheit des Sinnes mit Energie des Verstandes zusammentreffen“ (1965, S.51). In dieser Balance sinnlicher und intellektueller Kräfte, die als ein Zustand „entspannter Angespanntheit“ (Wetzel) beschrieben worden ist, kommt ein Spiel der Reflexion in Gang, das uns in die Lage versetzt, auch Dinge, die uns längst bekannt erschienen, *neu* zu sehen. Die Kunst, die uns Vertrautes in immer wieder neuen Zusammenhängen zeigt, ist deshalb ein exemplarisches Übungsfeld für ästhetische Erfahrungen. Bei Kant und Schiller ist in diesem Zusammenhang von der *Schönheit* die Rede. Auch hier geht es aber *nicht* um eine Festlegung bestimmter Eigenschaften oder Qualitäten von *Objekten*, sondern um deren *Wirkungen*: was wir sehen, irritiert uns und/oder versetzt uns in Staunen, weil es nicht zu unseren gängigen Wahrnehmungsmustern und denn dazu gehörigen begrifflichen Zuordnungen passen will. Die Schönheit, heißt es bei Schiller im 21. Brief, gibt „kein einzelnes Resultat weder für den Verstand noch für den Willen, sie führt keinen einzelnen, weder intellektuellen noch moralischen Zweck aus, sie findet keine einzige Wahrheit, hilft uns keine einzige Pflicht zu erfüllen“ und eben diese *Bestimmungslosigkeit* ist die Voraussetzung von

Freiheit. Sie bedeutet nicht „Leere“ wie z.B. bei einem neugeborenen Kind, das noch nichts von der Welt weiß, sondern eher Auflösung fixierter Denkmuster, Abschied von „Einbildungen“, also das, was Karl-Josef Pazzini mit Meister Eckhardt „Entbildung“ nennt (vgl. Pazzini 1992, bes. S.45 ff.), die eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen von „Bildung“ ist. Schiller spricht im 20. Brief von *aktiver „Bestimmbarkeit“* (vgl. 1965, S.82). Nur im Durchgang durch eine an keinen Zweck gebundene Bestimmungslosigkeit werden unsere Sinne und unser Verstand also neu „bestimmbar“, d.h. *offen* für etwas *Neues*, kann aus einer „leeren“ eine *„erfüllte Unendlichkeit“* werden, weil es dem Menschen *„nunmehr von Natur wegen möglich gemacht ist, aus sich selbst zu machen, was er will“* und *„ihm die Freiheit, zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben ist“* (S.86).

Es ist die aktuelle Pointe von Schillers ästhetischen Briefen, die ich deshalb etwas ausführlicher zitiert habe, dass sie gerade die *„Zwecklosigkeit“* der Kunst und die durch keine vorgängig formulierten Lernziele einzuengende *Offenheit* ästhetischer Erfahrungen (mit allen ihren Unwägbarkeiten und Risiken), also eigentlich alles, was Kunst und kulturelle Bildung in den Zeiten fixierter „Standards“ zur *Nebensache* zu disqualifizieren scheint, nicht nur zu den entscheidenden Voraussetzungen für das Gelingen *ästhetischer* Bildung, sondern zur *Hauptsache von Bildung überhaupt* erklären. Das ist in einer Zeit, in der beinahe alle politischen Entscheidungen und gesellschaftlichen Entwicklungen nur noch nach dem Prinzip ihrer ökonomischen *Zweckmäßigkeit* beurteilt werden, schon fast eine Ungeheuerlichkeit. Aber, wie ich denke, eine ganz unverzichtbare!

Praktisch bedeuten diese sehr weit reichenden Perspektiven ästhetischer Bildung zunächst einmal, dass ein Unterricht, der die Fachgegenstände im Sinne von „Sachansprüchen“ verabsolutiert und dabei die Lerngeschichte und die individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler vernachlässigt, wohl kaum das Ausmaß von Interesse und Anteilnahme der Lernenden erreichen kann, das für das Zustandekommen von *Bildungsprozessen* unabdingbar ist. Umgekehrt dürfte aber auch eine *nur* subjektzentrierte „Betroffenheitspädagogik“, die sich fachlichen Anforderungen gegenüber indifferent verhält, das Ziel verfehlen, ästhetische Bildungsbewegungen anzustoßen, weil die für Bildung konstitutiven *Vermittlungsprozesse* zwischen personalen und inhaltlichen Ansprüchen ohne ein gegenständliches Gegenüber kaum vorstellbar sind.

Aber dieses Gegenüber, das eine besondere sinnliche Aufmerksamkeit beansprucht, darf das Interesse der Kinder nicht instrumentalisieren und in vorgegebene Bahnen lenken, sondern sollte sie ermuntern und ermutigen, „sich von den Abenteuern der eigenen Wahrnehmungs- und Denkbewegungen ergreifen zu lassen“ (Kämpf-Jansen). Zum Beispiel bei der Erforschung des Phänomens des eigenen Körperschattens (Abb.5), beim Herausfinden, wie man mit Wasser „gestalten“ kann (Abb.6) oder eben auch in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken (Abb.7), deren prinzipielle Uneindeutigkeit breite Spielräume für eigene Sinnfindungen lässt, in die – gerade, wenn die Annäherung an eigene ästhetische Praxis gebunden ist – auch ganz viel von den eigenen Wünschen Ängsten oder Geheimnissen einfließen kann.



Abb.6 (aus: Claßen 2001)



Abb.7 (aus: Kirchner 1999)

Natürlich können sich ästhetische Erfahrungen auch in ganz unspektakulären Unterrichtssituationen, z.B. beim Malen eines Bildes, dessen Thema ein Kind fesselt, wo es ganz bei der Sache und bei sich ist (Abb.8), einstellen. Aber ich habe meine Beispiele absichtlich so vielfältig gewählt, weil ich auch verdeutlichen möchte, dass ein Unterricht, der einen Beitrag zur ästhetischen Bildung zu leisten versucht in der Regel *andere Bedingungen* braucht als ein Unterricht im Sinne der oben skizzierten bildnerischen Erziehung.



Abb.5 (aus: Reggio Children 2002)

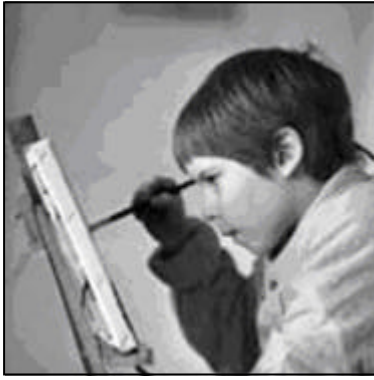


Abb.8

Hier geht es besonders darum, die eigenen „ästhetischen Interessen“ der Kinder zu aktivieren, ihnen dazu zu verhelfen, *ihre* Fragen zu finden und diese Fragen dann selbst zum Thema eigener „ästhetischer Forschungen“ zu machen. Eine solche Offenheit von Aufgabenstellungen und Lösungswegen braucht ebenso offene Lehr-Lern-Arrangements, die materiell am besten eine „Kunstwerkstatt“ bereitstellt (Abb.9), in der die Kinder z.B. die Möglichkeit haben, selbst auf ein breites Spektrum von Material zuzugreifen und ihre Ideen und künstlerischen Fragestellungen in unterschiedlicher Weise zu realisieren.



Abb.9

Sie braucht aber auch ein breites methodisches Repertoire und viele gute Ideen, um die Intensität des Interesses und der Auseinandersetzung bei den Kindern aufrecht zu erhalten und, wenn möglich, noch zu steigern. Ein schönes Beispiel sind hier die Portfolios oder Projektstagebücher, mit denen die Kinder in den groß angelegten, fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben von Petra Weingart zum Themenfeld „Farbe“ ihre eigenen Experimente und Nachforschungen – vielfach auch außerhalb unterrichtlicher Zusammenhänge erarbeitet und dokumentiert haben (Abb.10).

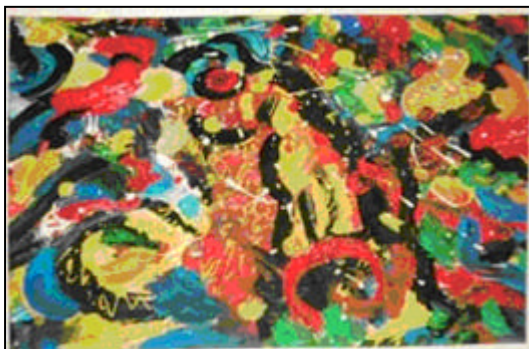


Abb.10a (aus: Weingart 2002)

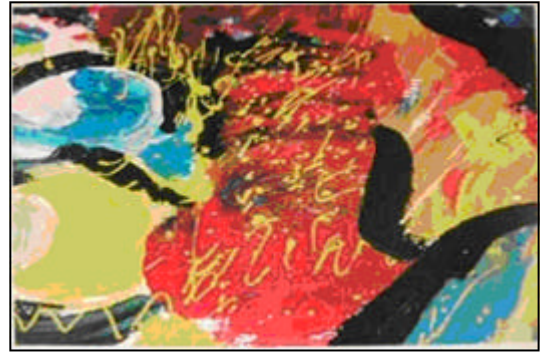


Abb.10b (aus: Weingart 2002)

Kunstpädagogische „Kompetenzmodelle“, ästhetische Bildung und „Bildungsstandards“

Nach meiner kontrastierenden Gegenüberstellung einer kompetenzorientierten bildnerischen Erziehung und der sehr viel komplexeren Perspektiven einer ästhetischen Bildung, die ich ausgehend von Schillers Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ von 1795 skizziert habe, werden Sie sich vielleicht wundern, dass ich Kompetenzorientierung und das Bemühen um ästhetische Bildung *nicht für prinzipiell unvereinbar halte*. Das Bemühen um ästhetische Bildung ist ein so anspruchsvolles Unterfangen, dass es immer wieder Autoren gab – ich denke hier besonders an Klaus Mollenhauer und Gert Selle –, die es mit ernstzunehmenden Argumenten im normalen Unterrichtsbetrieb kaum für realisierbar hielten (vgl. Mollenhauer 1988, Selle 1992). Schon deshalb wird es im Kunstunterricht nicht *immer* nur um ästhetische *Bildung* gehen können, sondern *auch* um das, was Mollenhauer „ästhetische Alphabetisierung“ und Hans Dieter Junker „bildsprachliche Kompetenz“ genannt haben (vgl. u.a. Junker 1986). Das ist ein Bereich, der nach meinem Eindruck besonders in der Grundschule viel zu kurz kommt, weil dort ein systematisch aufeinander aufbauendes Lernen im Kunstunterricht kaum stattfindet. Die beiden Bäume (Abb.11) stammen aus einer Vorschulklasse und einem 3.Schuljahr. Eine erkennbare „Ausformung und Differenzierung“ des Bildzeichens „Baum“ hat hier offenbar kaum statt gefunden. Man stelle sich eine vergleichbare Stagnation im sprachlichen und mathematischen Anfangsunterricht vor!



Abb.11: Bäume, li. Vorschule, re. 3.Schuljahr

Jedenfalls denke ich, dass auch in stärker *lehrgangsmäßig* organisierten Aufgabenpassagen durchaus motivierend und interessenorientiert gearbeitet werden kann, wenn stärker auf die Möglichkeiten, das Lernverhalten und die Interessen der Kinder Rücksicht genommen wird. Wichtig ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler in den komplexeren *projektorientierten* Bereichen des Kunstunterrichts immer wieder erfahren, dass ihnen auch in *anderen* Kontexten erworbene Kompetenzen bei der wirkungsvollen gestalterischen Umsetzung ihrer Ideen gute Dienste leisten können. Noch günstiger ist es freilich, wenn

sich auch die Notwendigkeit zur gezielten Erweiterung der eigenen nicht nur „bildsprachlichen“ sondern z.B. auch material- und medien-spezifischen Kompetenzen immer aus den jeweils *eigenen* „künstlerischen“ Projekten und Fragestellungen der Kinder und Jugendlichen ergibt. Aber diese „Idealsituation“ ist *praktisch* nicht immer leicht herstellbar.

Was bedeutet das nun für unsere Frage nach den Bildungsstandards?

Zunächst einmal scheint sich zu bestätigen, dass die Orientierung der sog. „Bildungsstandards“ an Kompetenzen Formen des Kunstunterrichts begünstigt, die sich gezielt um die Vermittlung solcher Kompetenzen bemühen und komplexere Orientierungen in den Hintergrund drängt. In Hamburger „Rahmenplan bildende Kunst“ für die Grundschule aus dem Jahr 2003 z.B. heißt es im Kapitel „Didaktische Grundsätze“ zwar noch: „Der Kunstunterricht gibt Anstöße zu *ästhetischen Erfahrungen*“ (S.6 – Herv. W.L.). Aber das scheint eher das zu sein, was der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers fachdidaktische „Wunschprosa“ nennt (vgl. Oelkers 2005). Denn, wo es um die „verbindlichen Inhalte“ geht, für die am Ende bestimmte Anforderungen formuliert werden, dominieren Beschreibungen von Fertigkeiten und elementaren Kenntnissen. Im Arbeitsbereich Malen/Farbiges Gestalten z.B. lauten die *verbindlichen Inhalte*:

- „Mit Farben malen (z.B. Farben anlösen, anrühren, auftragen, flüssig/nass malen)
- Farben verändern (z.B. Farben mischen, abstimmen, sättigen, trüben, verdunkeln, aufhellen, leuchten lassen)
- Mit Farbe experimentieren (z.B. pusten, tropfen, abklatschen, abdrücken)
- Farben finden, sammeln, sortieren (z.B. durch reißen, schneiden, kleben)
- Farben benennen
- Farbwirkungen beobachten
- Mit Farbe gestalten (zur Kennzeichnung und Darstellung von Gegenständen und Beziehungen; als Ausdruck von Stimmungen und Gefühlen; zum Gliedern und Schmücken; als Mittel reiner Gestaltung, z.B. gestischer Malerei, ungegenständlicher Bilder“ (S.10).

Am Ende von Klasse 4 sollen dann die folgenden *Anforderungen* erfüllt werden können:

„Die Schülerinnen und Schüler

- können mit verschiedenen Farbmaterialien mit Deckfarben, mit Temperafarben, mit farbigem Material umgehen,
- können mit verschiedenen Farbauftragungswerkzeugen umgehen,
- können Farben (des Farbkastens) benennen, kennen Mischmöglichkeiten und können sie nutzen (mit Nachbarfarben, mit Schwarz, mit Deckweiß),
- können Funktionen von Farbe – z.B. Kennzeichnen, Auffallen, Schmücken, Gliedern, Stimmung Vermitteln, Beziehungen herstellen – und können Farben solcher Funktion gemäß einsetzen,
- können ihre Bilder großen und kleinen Formaten anpassen“ (S.18).

Das sind, bei allen Vorbehalten gegenüber der Vagheit vieler Formulierungen (die ja auch ein Vorzug sein kann), nun in der Tat die „Kompetenzbereiche“ einer traditionellen bildnerischen Erziehung, gegen die ich – sicherlich im Unterschied zu manchen unter Ihnen – gar nichts hätte, wenn sie *im Kontext und in Ergänzung zu komplexen und anspruchsvolleren Perspektiven unseres Faches* stünden. Gerade im Blick auf die minimalen fachbezogenen Qualifikationen der überwiegenden Mehrzahl aller Grundschullehrerinnen und -lehrern steht aber zu befürchten, *dass es dabei bleibt*. Und das bedeutet einen nun auch amtlich abgesegneten Rückzug auf fachdidaktische Positionen,

die ihren Ursprung in den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts haben.

Das kann es eigentlich nicht sein!

Bildungsstandards als Mittel der Qualitätssicherung

Wenn ich trotzdem dafür plädiere, sich aus der Diskussion um Bildungsstandards nicht zurückzuziehen, sondern sich – trotz zweifelhafter Erfolgsaussichten, wie ich in Hamburg selbst erfahren musste – verstärkt einzumischen, dann hat das mehrere Gründe:

Der erste und einfachste ist, dass diese Bildungsstandards unsere Arbeit als Lehrerinnen an Schulen und auch an Hochschulen nachhaltig beeinflussen werden und dass wir es schon den uns anvertrauten Kindern und Jugendlichen schuldig sind, ihre Festlegung nicht widerspruchslos den Bildungspolitikern und der Bildungsadministration zu überlassen.

Ein weiterer Grund ist, dass uns die Diskussion über Bildungsstandards auch dazu nötigt, auf eine sehr grundsätzliche Weise über unser berufliches Selbstverständnis nachzudenken. Franz Billmeyer hat das ebenso drastisch wie plausibel auf den einfachen Nenner gebracht: „Die Schulpflicht wird mit Polizeigewalt durchgesetzt. Sie lässt sich letztlich nur dann rechtfertigen, wenn das, was in dem jeweiligen Fach gelernt wird, so wichtig ist, dass die Freiheitsberaubung hingenommen werden kann“ (Billmeyer 2005, S.18). Der Grad der Wichtigkeit, wäre zu ergänzen, bemisst sich dabei sinnvoller Weise *nicht* an den Selbsteinschätzungen von Didaktikern und Fachlehrern im Blick auf die Bedeutung ihres Gegenstandes, sondern am tatsächlichen Resultat, am „Output“, d.h. an dem, was in den korrespondierenden Unterrichtsfächern in bestimmbar Zeiträumen nachweislich gelernt wird. Noch einmal Franz Billmeyer: „Forderungen nach Output stellen berechtigterweise nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch der Staat, der die ganze Sache bezahlt, und die anderen Fächer, die um Anteile an den Stundentafeln und um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler konkurrieren“ (ebd.).

Darüber, dass eine systematische Überprüfung der Qualität und Leistungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen, die in ihrer Summe für Millionen von jungen Menschen verantwortlich sind, nicht gerade wenig kosten und natürlich *auch* einen wichtigen Faktor für die Sicherung künftiger ökonomischer Prosperität darstellen, *unerlässlich* ist, scheint in Europa übrigens bisher nur noch in den deutschsprachigen Ländern *kein* durchgängiger Konsens zu bestehen.

Das könnte auch damit zusammenhängen, – und ich weiß, dass ich mir mit dieser Bemerkung nicht nur Freunde machen werde –, dass die Schule hierzulande über besonders reichhaltige Erfahrungen darin verfügt, neue Anforderungen zu unterlaufen. Vergessen wir nicht: Das deutsche Schulsystem ist seit 1920 nur marginal und in seinen Grundstrukturen sogar seit dem 19. Jahrhundert nur begrenzt entwickelt worden. Schulstunde und die Klasseneinheit sind als Zeit- und Berechnungseinheiten Errungenschaften des 17. Jahrhunderts (vgl. Oelkers 2005, S.19). Das ist nicht *nur* die Folge eines ausgeprägten *gesellschaftlichen* Beharrungsvermögens, sondern hat vermutlich auch Gründe, die in der Institution selber liegen.

Damit bin ich meinem dritten Grund für meine prinzipielle Bejahung von „Bildungsstandards“, der zugleich der heikelste ist: *Bildungsstandards nötigen uns, uns auf die Analyse eigener Schwächen einzulassen!* Und diese Analyse kann man den beteiligten Personen und einzelnen Institutionen nicht nur selbst überlassen.

Dass die Qualität des Kunstunterrichts in der *Grundschule* oft sehr zu wünschen übrig lässt, habe ich schon angesprochen und in verschiedenen anderen Zusammenhängen näher ausgeführt: „Kunst“ zu unterrichten, gilt hier als wenig anspruchsvoll: Man muss nur jede Woche

ein neues Thema stellen, zu dem die Kinder dann zeichnen oder malen. Den „Erfolg“ dieser Art von Unterricht kann man mit normierenden Vorgaben sichern: alle Kinder malen auf einem Format, nach einem Thema, mit Borstenpinsel und Deckfarbenkasten, wobei oft auch noch die Auswahl der Farben eingeschränkt bzw. für einzelne Bildbereiche (z.B. den Hintergrund) festgelegt ist.



Abb.12: Blumenbilder aus einer Hamburger Grundschule (4.Schuljahr, 2004)

Obwohl sich die kindliche Fantasie selbst unter diesen Voraussetzungen erstaunliche Spielräume zu schaffen vermag (vgl. Abb.12), werden die Kinder hier mehr beschäftigt als gefördert. Dabei wäre es doch gerade im Elementar- und Primarbereich so wichtig, dass sich die Kinder *eigene* Bilder von der Welt machen und immer wieder *neue* Wege entdecken können, von ihren Erlebnissen und Erfahrungen zu berichten oder ihren Gefühlen und Wünschen sichtbaren Ausdruck zu verleihen. Wo anders als im Kunstunterricht sollten sie sich in den Sprachen der Bilder, des Materials, der Gesten üben und die aufregende und rätselhafte Welt der Kunst kennen lernen.

Vor dem Hintergrund der oft wenig ermutigenden Unterrichtswirklichkeit in vielen Grundschulen ärgert es mich besonders, wenn meine Studierenden als Praktikant(innen) von ihren Betreuerinnen in den Schulen immer wieder mit großem Nachdruck aufgefordert werden, für die von ihnen angeleiteten Projekte auch *Zensuren* zu geben. Denn diese Zensuren werden wie ein Gütesiegel für einen „qualitätsbewussten“ Kunstunterricht verstanden. Da bei solchen Zensuren aber alle Bezugsnormen *außerhalb* der Klassengruppe fehlen, sagen sie absolut *nichts* über die *Qualität des jeweiligen Unterrichts* aus, sondern verlagern dessen Misere gewissermaßen in die individuelle Verantwortung der Kinder. Da wären Standards, die die Qualität des Unterrichts überprüfen ungleich wichtiger.

Aber nicht nur in der Grundschule, sondern auch dort, wo der Kunstunterricht überwiegend von „Fachkräften“ erteilt wird, scheint es gravierende Defizite zu geben. In einem noch unveröffentlichten Vortrag berichtete meine Kollegin Stefanie Marr im vergangenen November von einem Forschungsprojekt an der Universität Siegen, in dem 200 Gymnasiasten im Alter von 11 bis 16 Jahren gebeten wurden, „ihre Ansicht zu und Erfahrungen mit Kunst und dem Unterrichtsfach Kunst aufzuschreiben. Für den freien Aufsatz wurde den Schülern als Impuls das Thema „Ich und die Kunst“ gestellt. Das Thema wurde mündlich durch folgende Fragen ergänzt: Wie gefällt Ihnen das Fach Kunst? Was lernen Sie im Umgang mit Kunst? Können Sie Gelerntes gebrauchen? Können Sie sich – Ihre Interessen und Ihre Bedürfnisse - in das Fach einbringen? Lernen Sie in dem Fach „Nützliches für das Leben“? Was halten Sie von Kunst?“

Die Fragen wurden bewusst nicht schriftlich fixiert, weil die Schüler

sich sonst möglicherweise auf die Beantwortung der Fragen allein beschränkt hätten. Sie sollten in freien Texten ihre Einschätzungen mitteilen. Die folgenden Zitate scheinen durchaus keine Ausnahme, sondern eher typisch gewesen sein:

So herrscht immer noch die Meinung vor, *dass der Kunstunterricht primär der Entspannung und Unterhaltung dient*. Ein Schüler schreibt:

„Ich kann nicht gerade sehr gut malen, deswegen finde ich Kunst nicht so toll. Eins finde ich an Kunst aber gut und zwar dass man in Kunst nicht überlegen muss. Das finde ich eigentlich ziemlich gut an Kunst.“

Eine andere Äußerung lautet:

„Ich habe nicht viel Interesse an dem Thema Kunst, mag das Fach halt nur mehr, weil es am wenigsten Mühe macht. Man kann auch gut abpausen oder andere malen lassen, falls irgendetwas wirklich schwer ist.“

Noch beunruhigender ist, dass ein irgendwie gearteter *Nutzen* des Kunstunterrichts von der Mehrzahl der Heranwachsenden *nicht* gesehen wird:

„Die Kunst ist für mich nicht mehr als ein nutzloses Schulfach in dem man seine Zeit absitzt und ohne das es einem etwas bringt, Bilder malen muss.“

Andere Schülerinnen/Schüler schreiben z.B.:

„Im Kunstunterricht kann man ein Blatt mit Kaffee überschütten ... und man erhält im schlechtesten Falle eine 2“. Oder:

„Der Kunstunterricht, den ich bisher hatte, war ziemlich sinnlos. Man sollte den Schülern selber Themen zum Auswählen lassen und nicht Papierschnipsel schneiden und diese wieder zusammen kleben lassen. So was ist in meinen Augen keine Kunst. Man sollte den Schülern Freiraum lassen.“ Oder:

„Für mich macht der Kunstunterricht in der Schule überhaupt keinen Sinn. Wir behandeln nur Themen, die mich überhaupt nicht interessieren und so macht mir der Kunstunterricht auch überhaupt keinen Spaß. Ich persönlich freue mich jedoch trotzdem immer auf Kunst, da man sich gut unterhalten kann und macht, was man will.“

Andere können sich auch darüber nicht mehr freuen. So schreibt ein Schüler:

„Ich erkenne den Nutzen dieses Unterrichts nicht. Ich ärgere mich Jahr für Jahr durch diese Stunden, nur um bei erster Gelegenheit Kunst gegen Musik abzuwählen, was mir auch nicht gefällt, aber für mich das kleinere Übel ist. Danach komme ich nie wieder in Kontakt mit Kunst und werde auch nie Verwendung finden für das bei mir Wenige, was ich gelernt habe. Ich kann mir bei Naturwissenschaften, Sprachen und anderen Fächern vorstellen, das Gelernte irgendwann mal verwenden zu können, aber nicht in Kunst.“

Oder:

„Und zur Kunst in der Schule sach ich nur eins: Nein danke, wähl' ich ab nach der 10.“

Ich erspare Ihnen weitere Zitate und denke, wir sollten nicht den Fehler machen, dies alles für Äußerungen besonders unsensibler und verstockter Jugendlicher zu halten. Auch „Insider“- und Experten sind oft enttäuscht von der Unterrichtswirklichkeit in unserem Fach. Besonders nachdrücklich ist mir eine Rechnung in Erinnerung geblieben, die Hermann K. Ehmer vor einigen Jahren in einem Vortrag an der Universität Hamburg aufgemacht hat: Bilanziere er aus den Gesprächen mit seinen Kindern rückblickend den Ertrag ihres Kunstunterrichts, hieß es da, blieben vielleicht vier Wochen, in denen er das Gefühl gehabt habe, dass etwas für sie Bedeutsames geschehen sei. Hermann K. Ehmer ist Vater von *sechs* Kindern. Da sie vermutlich überwiegend 13 Jahre zur Schule gegangen sind, ist also die Rede von fast 80 Jahren Kunstunterricht! Wenn sich davon wirklich lediglich vier Wochen gelohnt haben sollten, müssten wir uns über die Marginalisierung des

Kunstunterrichts eigentlich nicht mehr wundern.

Jedenfalls sollte deutlich geworden sein, dass wir einfach *nicht* davon ausgehen können, dass auch alle Nicht-Kunstpädagog(inn)en unsere Überzeugung von der Wichtigkeit unseres Arbeitsfeldes teilen. Und wir *selbst* sollten ein Interesse daran haben, mehr darüber zu erfahren, was wir in unterschiedlichen Varianten und Konstellationen von Kunstunterricht *wirklich erreichen* können. Anthropologische, bildungs- oder kunsttheoretische Orientierungen sind unverzichtbar. Aber je mehr wir der Kunstpädagogik auf dieser Grundlage zutrauen, desto mehr müssen wir darauf achten, dass wir nicht den Boden unter den Füßen verlieren und eine reine »Postulatdidaktik« betreiben. Wir brauchen differenzierte Beobachtungen und Beschreibungen ästhetischer Lern- und Erfahrungsprozesse, Längsschnittuntersuchungen, um die längerfristigen Wirkungen solcher Prozesse besser einschätzen zu können und Vergleiche zwischen Lerngruppen mit unterschiedlichem sozialen und kulturellen Hintergrund und unterschiedlichen Lernausgangslagen. Sie merken, ich beschreibe hier auch originäre Aufgaben der *Fachdidaktik*, die sie in den letzten Jahrzehnten sträflich vernachlässigt hat. Auch *deshalb* stehen wir der Diskussion um „Bildungsstandards“ so weitgehend hilflos gegenüber. Es gibt also für mich als Fachdidaktiker durchaus keinen Grund, mit dem Finger auf *andere* zu zeigen.

Ich komme zum letzten Abschnitt.

Notwendig: Standards für „Bildungsstandards“

Mein Plädoyer dafür, sich an der Diskussion über und der Entwicklung von „Bildungsstandards“ zu beteiligen, bedeutet nicht, dass wir nun *alles* gut heißen müssten, was uns unter dem Etikett „Bildungsstandards“ angeboten wird. Auch an die Entwicklung und Implementierung von „Bildungsstandards“ selbst sollten professionellere Standards angelegt werden, als das bislang – nicht nur in Hamburg – der Fall zu sein scheint. Es reicht z.B. nicht, dort, wo bislang von Lernzielen die Rede war, nun von Standards zu sprechen. Das wäre ein Vortäuschen falscher Tatsachen, weil man *so tut* als reagiere man auf die durch PISA offenkundig gewordenen Defizite unseres Schulsystems. In Wirklichkeit ändert sich – wieder einmal – gar nichts und die Kolleginnen und Kollegen *haben Recht*, die befürchten, die Neuauflage von Bildungsplänen, in denen jetzt auch von „Bildungsstandards“ die Rede ist, und die Einführung von Vergleichsarbeiten erhöhe nur ein weiteres Mal die Arbeitsbelastung ohne zu irgend einer Verbesserung zu führen.

Alle Fachleute sind sich darin einig, *dass Standards und Qualitätsentwicklung zusammengehören*. Messen ohne Schulentwicklung, ohne Flexibilität und Selbständigkeit bei der Reaktion auf die erhobenen Daten, ohne Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die Entwicklung neuer Lernmaterialien, Teamarbeit, Schulung des Führungspersonals, Einbeziehung der Eltern etc. erhöht höchstens den Frust und kann ebenso gut unterbleiben.

Im viel gerühmten Finnland z.B. sind die Standards Teil einer *Lernkultur*, die durch ein intensives Bemühen um *individuelle Förderung* geprägt ist: „Kein Kind bleibt zurück. Wir brauchen jeden und jede“, heißt es dort (vgl. Ratzki 2005, S.50). Und entsprechend wird der Lernprozess jedes Kindes schon in der Vorschule z.B. durch Portfolios dokumentiert, die das Kind dann auch durch die Grundschule begleiten. Wo es Probleme gibt, wird im Team über notwendige Schritte beraten und gezielt in Kleingruppen gefördert. Kein Kind darf beschämt und damit entmutigt werden. Ein Sitzenbleiben, dieses Relikt aus dem pädagogischen Mittelalter, gibt es selbstverständlich nicht: *Die Schule muss mit dem Kind mitkommen*. Standards und Tests können ihr zeigen, wie weit ihr das gelingt.

In Deutschland scheint man sich derweil längst wieder darauf verständigt zu haben, dass grundlegendere strukturelle Reformen des Bil-

dungssystems auch jetzt *nicht* erforderlich sind.

Bezogen auf die Entwicklung von Bildungsstandards wäre m.E. zunächst einmal zu klären, ob man sich auf Minimalstandards und „Basiskompetenzen“ beschränken oder sich gleich auf ein komplexeres Verständnis von Qualitätsentwicklung konzentrieren sollte.

Für die Variante Minimalstandards und „Basiskompetenzen“ spricht natürlich vor allem der deutlich geringere Aufwand und die Möglichkeit, sich wirklich „ungeregelte“ Spielräume für komplexere kunstpädagogische Vorhaben zu sichern. „Bildungsstandards“ könnten so den Unterricht „entstandardisieren“, schreibt Franz Billmeyer, „wenn die Schülerinnen/Schüler das Wissen und die Fertigkeiten im Februar schon erreicht haben, die im Juli erwartet werden“ (Billmeyer 2005, S.18).

Dagegen gibt der Bielefelder Erziehungswissenschaftler Ludwig Huber zu bedenken:

„Ganz im Gegensatz zu der hoffnungsvollen These, die Messung von Standards nur dieser Basisfähigkeiten werde gerade durch ihre offensichtliche Beschränktheit das Bewusstsein dafür wach halten, dass es daneben im Blick auf Bildung ... noch auf anderes ankomme, werden die Felder, in denen Standards etabliert werden, alle Aufmerksamkeit der Schulen wie der Schüler auf sich ziehen“ (Huber 2005, S.105). Das gilt besonders für ein Schulsystem, in dem *Selektion* eine wichtige Rolle spielt. Damit würde also „einem sehr verkürzten Begriff von Schulqualität Vorschub“ geleistet (ebd.).

Huber hält es deshalb für notwendig, auch Bereiche, die sich nicht mit im Sinne „harter“ Empirie „validen“ Standards evaluieren lassen, wenigstens sporadisch in eine Qualitätsüberprüfung einzubeziehen, die über die Grenzen des Klassenzimmers, Kunstraums oder der einzelnen Schule hinausweist. So könnten künstlerische Hervorbringungen, Projektergebnisse, Arbeitsjournale zu Projekten oder Performances z.B. externen Expertenteams vorgelegt bzw. vorgeführt und in ihren Stärken und Schwächen diskutiert und mit anderen verglichen werden. Und natürlich könnte man sich auch noch ganz andere Formen der „Evaluation“ vorstellen.

„Solche Verfahren zu kultivieren“, resümiert Huber, „ist mindestens ebenso wichtig wie die Entwicklung von Bildungsstandards“, denn erst so „würde glaubwürdig, dass diese nicht für alles stehen“ (S.107).

Gerade wenn wir uns gegen unsinnige Formen von „Standardisierung“ zur Wehr setzen wollen und auch komplexere Dimensionen von „Kompetenzen“ in die Qualitätsentwicklung einbeziehen wollen, brauchen wir also sehr viel methodologische Fantasie und die Fachdidaktik täte gut daran, sich auf diese Herausforderung einzulassen.

In diesem Zusammenhang scheint es mir besonders wichtig, daran zu erinnern, dass es auch sogenannte „*Opportunity-to-learn-standards*“ gibt. Das sind Input- und prozessorientierte Standards, die nach dem Zusammenhang von Ausstattung, Lernumgebung, methodischer Organisation des Unterrichts und den Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler fragen.

Bei der Entwicklung solcher Standards könnte man z.B. an dem anknüpfen, was ich in meinem Kapitel „Ästhetische Bildung“ an einigen Beispielen im Blick auf Merkmale eines Kunstunterrichts angedeutet habe, der ästhetische Erfahrungen begünstigen möchte. Die in diesem Zusammenhang bereits zitierte Kollegin Petra Weingart hat solche Merkmale in ihrem Buch „Kind und Farbe“ in der Form von *Kriterien für einen innovativen Kunstunterricht* formuliert. Sie lauten u.a.:

„Die Lehrer sind nicht Helfer, im Sinne von direktem Eingreifen, sondern Berater im Sinne von Förderung der Selbsthilfe, die Themen werden nicht in vollem Umfang vorgegeben, sondern die Interessen der Kinder aktiviert es geht nicht nur um Bereitstellung der Medien und Werkzeuge, sondern um Finden einer ‚Werkstatt‘ und Erleben der Atmosphäre“ (Weingart 2002, S.316).

Aus solchen Kriterien leitet die Autorin dann auf der Basis ihrer lang-jährigen Erfahrungen als Kunstlehrerin an einer Grundschule bestimmte Handlungsempfehlungen ab, die auf das Herstellen von Räumen zielen, in denen ästhetische Erfahrung möglich werden. Dazu gehören u.a. die Überwindung enger zeitlicher Grenzen, das Gewinnen von Zeit durch fächerübergreifendes Arbeiten, die Herstellung einer Atmosphäre des gegenseitigen Angenommenseins und Vertrauens, die freie Materialauswahl und das Ermutigen der Kinder zum freien Experimentieren (vgl. Weingart 2002, S.316 f.).

Ich denke, das sind zumindest Vorformen von „Standards“ eines anspruchsvollen und vor allem *zeitgemäßen* Kunstunterrichts, die sich durchaus im Sinne von Evaluation und Qualitätssicherung weiter entwickeln lassen würden. Der notwendige Zusammenhang zwischen der Entwicklung von „Bildungsstandards“ und Qualitätsentwicklung lässt sich in unserem Fach, dies ist mein abschließendes Statement, also nicht ausschließlich über die Ermittlung messbarer Basiskompetenzen herstellen, sondern muss um Kriterien im Sinne von „Opportunity-to-learn-standards“ erweitert werden, die den Ansprüchen einer den spezifischen Möglichkeiten ästhetischer Bildungsprozesse angemessenen Unterrichtsgestaltung entsprechen. Für deren Wirkungen müssten dann mittel- und langfristig auch differenziertere „Bildungsstandards“ entwickelt werden, die diesen Namen dann vielleicht auch mit größerem Recht tragen können als sie es heute tun.

Literatur:

Billmeyer, F.: Ob Bildungsstandards oder nicht – ist für den Pflichtunterricht entschieden. In: Universität Leipzig, Institut für Kunstpädagogik (Hrsg.): Material der Vorkonferenz zur Tagung „MenschKunstBildung“. Leipzig 2005, S.18.

Burkhardt, H.: Grundschulpraxis des Kunstunterrichts. Ravensburg ³1974

Claßen, W.: Wasserspiele am Bach. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Feuer, Wasser, Erde, Luft. Die vier Elemente im Kunstunterricht. Donauwörth ²2001, S.119-120.

Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens: Hamburg in seiner wirtschaftlichen und kulturellen Bedeutung für Deutschland. Festschrift für die deutsche Lehrerversammlung in Hamburg 1925

Huber, L.: Standards auch für die „weichen“ Fächer? In: Becker, G. u.a.: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten (Friedrich Jahresheft 2005). Seelze 2005, S.105- 107.

Junker, H.D.: Lernziel: „Bildsprachliche Kompetenz“ – Beispiele ästhetischer Praxis im Rahmen der Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern. In: BDK-Mitteilungen H.1/1986, S.5-15.

Kämpf-Jansen, H.: Ästhetische Forschung. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. In: Kunst+Unterricht, H.262(2002)

Kirchner, C.: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze (Velber) 1999

Maag Merki K.: Wissen, worüber man spricht. Ein Glossar. In: Becker, G. u.a.: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten (Friedrich Jahresheft 2005). Seelze 2005, S.12- 13.

Mollenhauer, K.: Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.34 (1988), S.443 – 461-

Oelkers, J.: Von Zielen zu Standards. Ein Fortschritt? In: Becker, G. u.a.: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten (Friedrich Jahresheft 2005). Seelze 2005, S.18- 19.

Pazzini, K.-J.: Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum

Wiederauftauchen der Bilder. Münster 1992

Pazzini, K.-J.: Kunstpädagogik und Bildungsstandards. In: Universität Leipzig, Institut für Kunstpädagogik (Hrsg.): Material der Vorkonferenz zur Tagung „MenschKunstBildung“. Leipzig 2005, S.19-20.

Ratzki, A.: Finnland. Erfahrungen mit Bildungsstandards und individuellen Fördermaßnahmen. In: Becker, G. u.a.: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten (Friedrich Jahresheft 2005). Seelze 2005, S.50-52.

Reggio Children: Alles hat einen Schatten außer den Ameisen. Weinheim 2002

Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart 1965

Selle, G.: Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna 1992

Weingart, P.E.: Kind und Farbe. Ästhetische Bildung und Entwicklung ästhetischen Interesses durch Farberfahrung. Würzburg 2002

Weisman Topal, C./Gandini, L.: Beautiful Stuff! Learning with Found Materials. Worcester 1999

Zülch, M.: Argumente gegen eine vorbehaltlose Orientierung an Bildungsstandards. In: Universität Leipzig, Institut für Kunstpädagogik (Hrsg.): Material der Vorkonferenz zur Tagung „MenschKunstBildung“. Leipzig 2005, S.14-17.