



# Kunst als Unterrichtsfach

## Entwicklungen, Tendenzen und Herausforderungen einer kunstpädagogischen Unterrichtsforschung

Nicole Berner und Edith Glaser-Henzer

### Inhalt

1	Einleitung .....	1122
2	Kunst- und Bildverstehen .....	1122
3	Ästhetische Erfahrung .....	1126
4	Wahrnehmen – Vorstellen – Darstellen – Mitteilen .....	1129
5	Kreativität .....	1132
6	Herausforderungen kunstpädagogischer Unterrichtsforschung .....	1135
7	Fazit .....	1136
	Literatur .....	1137

### Zusammenfassung

Empirische Unterrichtsforschung etablierte sich im deutschsprachigen Raum in der Kunstpädagogik erst mit dem Jahrtausendwechsel, vornehmlich in qualitativ-empirischer Forschung. Der Beitrag gibt anhand vier zentraler Handlungsfelder im Kunstunterricht – (1) Kunst- und Bildverstehen anbahnen, (2) ästhetische Erfahrung initiieren, (3) Vorstellungsbildung unterstützen und (4) Kreativität fördern – Einblicke in den Forschungsstand und skizziert abschließend fachdidaktische Herausforderungen.

### Schlüsselwörter

Kunstunterricht · Kreativität · Ästhetische Erfahrung · Bildkompetenzen · Vorstellungsbildung · Empirische Kunstpädagogik

N. Berner (✉) · E. Glaser-Henzer  
Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Brugg-Windisch, Schweiz  
E-Mail: [nicole.berner@fhnw.ch](mailto:nicole.berner@fhnw.ch)

## 1 Einleitung

In der Kunstpädagogik werden Kunst und Pädagogik in Beziehung gesetzt und für den schulischen Bereich im *Projekt der allgemeinen Bildung* kontextualisiert (Kirschenmann et al. 2006). Kunst wird hier verstanden als bildende Kunst und subsumiert sowohl historische wie zeitgenössische Positionen als auch Phänomene gestalteter Um- und Mitwelt.

Empirische Unterrichtsforschung kann dazu beitragen, der mit künstlerischen Prozessen einhergehenden Subjektivität intersubjektive Kriterien kunstdidaktischen Handelns gegenüber zu stellen und unterrichtliche Interaktionen sowie Bedingungen fachlichen Lehrens und Lernens im Kunstunterricht in ihrer Komplexität besser zu verstehen. Dabei ist die kunstpädagogische Unterrichtsforschung eine noch junge empirische Disziplin. Von wenigen Ausnahmen abgesehen – beispielsweise die psychologisch geprägte Kinderzeichnungsforschung – konnte sich empirische Forschung im deutschen Sprachraum vorrangig anhand qualitativer Forschung im Fach etablieren; nur vereinzelt finden sich quantitative Ansätze. Insgesamt zeigt sich eine an der Fachgeschichte orientierte Entwicklung kunstpädagogischer Unterrichtsforschung von ersten unterrichtlichen Versuchsreihen, über Praxisforschung bis hin zu komplexen Studien mit triangulativem Forschungsdesign (Flick 2004).

Mit dem Ziel, kunstdidaktisches Handeln im Kunstunterricht empirisch zu fundieren, werden im Folgenden vier zentrale Handlungsfelder – Kunst- und Bildverstehen anbahnen, ästhetische Erfahrung initiieren, Vorstellungsbildung unterstützen und Kreativität fördern – skizziert, der aktuelle Forschungsstand beschrieben sowie auf Forschungsdesiderata hingewiesen. Abschließend werden aktuelle Herausforderungen skizziert.

---

## 2 Kunst- und Bildverstehen

### 2.1 Begriffsklärung und Themenspektrum

Kunst- und Bildverstehen stellt ein zentraler Inhalt kunstpädagogischer Auseinandersetzung dar. Dabei geht es sowohl um ein fachimmanentes Bildverstehen als auch um Konzepte der Wahrnehmungsschulung und den kompetenten Umgang mit dem Bild als visuelles Kommunikationsmittel. Kunst- und Bildverstehen wird hier als relevanter Teilbereich des Begriffs Bildkompetenzen verstanden.

Seit dem *iconic turn* (Boehm 1994) gelten Bildkompetenzen bzw. *visual literacy* mit den zwei basalen Dimensionen Produzieren und Rezipieren von Bildern/Objekten (Wagner und Schönau 2016, S. 111) nicht nur als Fach-, sondern auch als Schlüsselkompetenzen. Mit der Digitalisierung zeigt sich eine Erweiterung visueller Umgangsweisen, die mediale künstlerische Auseinandersetzungen einbezieht und die Entwicklung digitaler Kompetenzen (*digital literacy*) unterstützt.

Das Unterrichtsfach Kunst kann im Wahrnehmen und Sprechen über Kunst sowie in einer eigengestalterischen Auseinandersetzung dazu beitragen, Bildkompetenzen zu entwickeln. Dabei wird auf einen erweiterten Bildbegriff zurückgegriffen, der

sich nicht nur auf das Bild als solches, sondern auf alle Phänomene bezieht, die auf die visuelle Wahrnehmung hin gestaltet sind, z. B. Malerei, Foto, Video, Performance, Skulptur, Architektur, Nachrichten- und Werbebilder, Comic, Bildwelten der Computerspiele, Wissensbilder oder Illustrationen. Während rezeptive Auseinandersetzungen mit Bildern auf Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse fokussieren, erhalten im Gestalten persönliche Gedanken, Empfindungen, Sichtweisen und Gestaltungsabsichten eine Form. Das Sprechen über Kunst im Sinne kommunikativ-rezeptiver Aktivitäten – aber auch die gestaltungspraktische Auseinandersetzung mit und das Auslegen von Kunstwerken und Bildern – bieten kunstdidaktische Handlungsmöglichkeiten (u. a. Krautz 2005; Otto und Otto 1987), um die visuelle Wahrnehmung zu schulen, Verstehensprozesse einzuleiten und einen kompetenten Umgang mit dem Bild respektive mit dem Kunstwerk zu fördern. Dabei ist die Ausrichtung didaktischen Handelns auf gestaltete Bilder im erweiterten Sinne zentral, damit Schülerinnen und Schüler Bildbotschaften entschlüsseln und selbstständig formulieren können (Kirchner 2008).

## 2.2 Empirische Befunde

Der Anbahnung von Bildverstehen wurde in der kunstpädagogischen Forschung bereits früh empirisch nachgegangen (u. a. Hinkel 1972; Parsons 1987). Kirchner (1999) unterscheidet einerseits eine wissensbezogene Werkrekonstruktion und -interpretation, die auf Vorwissen und Sachkenntnis beruht, andererseits ein Verstehen, „das sich mit der ästhetischen Erfahrung am Kunstwerk ergibt und das subjektive, persönlich bedeutsame Erkenntnisgewinne vermittelt“ (Kirchner 1999, S. 35). Dabei wird davon ausgegangen, dass einer Werkinterpretation immer eine subjektive, ästhetische Erfahrung vorausgeht und von dieser geleitet wird. Kirchner (1999) verdeutlicht, dass Gegenwartskunst kindlichen Bildpräferenzen entgegenkommt und anhand subjektiver Erfahrungen auch zu ästhetischer Erfahrung führen kann. Relevant ist hier die Verbindung von Rezeption, Produktion und Reflexion. Bildpräferenzen und Bildverstehen manifestierten sich bei den befragten Grundschulkindern vorrangig im ästhetisch-praktischen Umgang mit den Kunstwerken. Eine altersadäquate Auseinandersetzung (Bildauswahl, Materialien, Themen und Kommunikation) erwies sich dabei als Grundvoraussetzung für ästhetische Erkenntnisprozesse und subjektives Bildverstehen der Grundschul Kinder. Die „subjektbedeutsame Qualität der Lebensweltbezüge“ (Uhlig 2005, S. 326), die ein Kunstwerk eröffnet, beschreibt auch Uhlig (2005) für ein Bildverstehen im Grundschulalter als relevant. Uhlig (2005, S. 326–332) konnte vielschichtige und leib-sinnliche Wahrnehmungsprozesse der Kinder in der Rezeption von Gegenwartskunst aufzeigen, die das subjektive Bildverstehen durch eine unmittelbare und mehrsinnliche Anschauung zur Intensivierung und Sensibilisierung der Wahrnehmung von Kunst unterstützten. Bei den Kindern im Alter von sechs bis elf Jahren konnten zudem rezeptive Fähigkeiten beobachtet werden, die es ihnen ermöglichten, aus den Inhalt-Form-Zusammenhängen von Kunstwerken subjektive Bedeutungsebenen zu erschließen, die in direkter sozialer, emotionaler und motivationaler Anbindung zu

ihrer Lebenswelt standen. Der Bildauswahl dürfte damit eine hohe Relevanz für die Förderung von Bildverstehen im Grundschulalter zukommen (Uhlig 2005, S. 326–328). Darüber hinaus bestätigte sich wie bereits bei Kirchner (1999), dass die ästhetisch-praktische, spielerische Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk den Erkenntnisprozess und damit das subjektive Bildverstehen der Kinder begünstigt. Zudem stellt Uhlig (2005, S. 330) die Relevanz des Sprachgebrauchs heraus, der sich bereits in den Äußerungen der Grundschul Kinder als bedeutend für Auslegungsprozesse und Bildverstehen abzeichnete.

Sprachliche Prozesse zeigten sich für das Bildverstehen an weiterführenden Schulen ebenfalls als relevant (u. a. Grütjen 2012; Peters 1996; Schmidt 2016a). Schmidt (2016a, S. 319–326) stellt heraus, dass spezifische sprachliche Prozesse den ästhetischen Erkenntnisgewinn und damit das subjektive Bildverstehen der Jugendlichen beeinflussen. In den analysierten Klassengesprächen über Kunst waren hierfür spezifische Sprachhandlungen bedeutsam (u. a. beschreiben, deuten, erklären, werten). Davon ausgehend finden sich Hinweise auf einen instrumentellen Sprachgebrauch der Jugendlichen, der visuelle Inhalte eindeutigen Begrifflichkeiten zuzuordnen vermag. Sobald nicht-eindeutige Beschreibungen zulässig waren und Unstimmigkeiten sowie Leerstellen ausgedeutet werden mussten, erkannte Schmidt (2016a, S. 325–326) einen spezifischen Sprachgebrauch, mittels dem sich die Schülerinnen und Schüler dem Gegenstand im Sprechen annäherten. Schmidt (2016a, S. 339–344) macht zudem darauf aufmerksam, dass das Annähern an Bedeutungsgehalte des im Kunstwerk bzw. im Bild Dargestellten mit ästhetischen Erfahrungsmomenten einhergehen kann, was für die didaktisch-methodische Anbahnung von Bildverstehen von besonderer Bedeutung erscheint (Abschn. 3).

Sind in den bisherigen Ausführungen stärker die Sichtstruktur und die rezeptive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler im Fokus des Forschungsinteresses gestanden, ist bei Schmidt (2016b) die Lehrperson und deren Unterrichtshandeln hinsichtlich der damit verbundenen Tiefenstruktur (Kunter und Trautwein 2018, S. 64–67) von Rezeptionsprozessen forschungsleitend. Inwiefern im Kunstunterricht der Grundschule eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk umgesetzt werden kann, untersuchte Schmidt (2016b) im Rahmen der PERLE-Studie (Lipowsky et al. 2013) mittels Videoanalysen. Empiriebasiert entwickelte sie 20 Merkmale kognitiver Aktivierung in der Kunstrezeption, z. B. Exploration der Denkweisen, fachliche Korrektheit, Förderung der Imaginationsfähigkeit und Fantasie (Schmidt 2016b, S. 123). Im Anschluss an Kirchner (1999) und Uhlig (2005) stellte sich für kognitive Aktivierung der Einbezug der Lernenden in den Rezeptionsprozess als bedeutsam heraus, was in den von Schmidt (2016b, S. 139–163) untersuchten Kunststunden jedoch nur bedingt umgesetzt wurde. Vielmehr waren eine starke Gesprächsführung und Lenkung durch die Kunstlehrpersonen sowie eine geringe Disponibilität des Unterrichts beobachtbar. Zudem wurde eine tendenziell eingeschränkte Korrektheit der fachlichen Inhalte bei den an der Studie beteiligten Lehrpersonen ersichtlich. Dies scheint mit Bezug auf die von Uhlig (2005, S. 329) und Kirchner (1999, S. 285–297) geforderte Relevanz einer fachlich und altersadäquaten Bildauswahl jedoch von entscheidender Bedeutung für die Förderung von Bildverstehen und Entwicklung von Bildkompetenzen

im Kunstunterricht. Die didaktische Umsetzung stellte sich in der Auswertung weiter als problematisch dar, da diese an einigen Stellen nicht fachadäquat gewählt wurde, wie u. a. der fehlende inhaltliche Bezug zwischen der Kunstrezeption und dem praktischen Gestalten (Schmidt 2016b, S. 192), obwohl dies im Grundschulalter einen „elementare[n] Bestandteil des Kunstverstehens [darstellt]“ (Kirchner 1999, S. 57).

Neben Studien, die auf die Förderung von Bildverstehen fokussieren, stehen Studien, die sich mit Bildpräferenzen sowie subjektiven Bildinteressen als Voraussetzung von Vermittlungsprozessen auseinandersetzen (u. a. Bell und Bell 1979; Hinkel 1972; Lieber 2011; Lieber und Savas 2010; Parsons 1987; Savas 2011; Trautner 2008). In Anbindung an Hinkel (1972) bestätigt sich auch bei Lieber und Savas (2010, S. 286–290), dass Kinder vielfältige Darstellungen mit Bezug zu ihrer Lebenswelt bevorzugen, d. h. sich für die Kinder eine subjektive Bedeutsamkeit ergibt. Ferner kann bei den Bildpräferenzen von Kindern ein Rückgriff auf bereits bekannte formal-ästhetische Kriterien festgestellt werden (Lieber und Savas 2010, S. 286–290). Ein ähnlicher Befund findet sich, bezogen auf das Jugendalter, bei Glas (2013): Jugendliche betrachteten dann Bildgegenstände eingehender, wenn ihnen diese bereits bekannt waren und Wahrgenommenes mit Vorwissen verbunden werden konnte. Auch hier erscheint für die Auswahl von Bildern und für das Bildverstehen die Anbindung an jugendliche Lebenswelten zentral. Empirische Forschungen zu Bildpräferenzen und Bildinteressen im Jugendalter fehlen darüber hinaus jedoch weitestgehend.

### 2.3 Implikationen für kunstunterrichtliches Handeln

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich Kinder und Jugendliche im handelnden und sprachlichen Umgang mit dem Bild als solchem sowie im Sinne des erweiterten Bildbegriffs, orientiert an bestehenden Interessen und Vorlieben, einlassen. In den referierten Studien zur Bildrezeption war die fachliche und altersadäquate Bildauswahl für das Bildverstehen bedeutsam. Eine ähnliche Bedeutsamkeit kann auch für die bildpraktische Auseinandersetzung für gewählte Inhalte und Themen vermutet werden. Mit Blick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich hier in allen Schulstufen ein professionelles Bildhandeln als ein zentraler Kompetenzbereich beschreiben, der das kunstunterrichtliche Handeln maßgeblich bedingt. Professionelles Handeln im Kunstunterricht ist daher auch mit einem kompetenten Bildhandeln der Lehrpersonen verbunden. Angesichts des gegenwärtigen Lehrermangels im Fach Kunst und dem damit verbundenen fachfremden Kunstunterricht können die Bildungspotenziale des Faches jedoch nur schwerlich eingelöst werden. Denn ein vertieftes Wahrnehmen und Auseinandersetzen mit dem Bild ist nur dann möglich, wenn im unterrichtlichen Handeln Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern eigene Deutungen und Interpretationen zulassen und das Bild als solches – als gestaltete Um-Welt oder als Kunstwerk – in seinen je eigenen formalen und inhaltlichen Qualitäten wahrgenommen und erfahren werden kann. Hier sind weitere Studien notwendig, die unterrichtliche Interaktionen in Rezeption und Produktion

mit Blick auf die Anbahnung von Bildverstehen und die Entwicklung von Bildkompetenzen näher untersuchen (Wagner und Schönau 2016).

---

## 3 Ästhetische Erfahrung

### 3.1 Begriffsklärung und Themenspektrum

Ästhetische Erfahrungsprozesse sind für das Lernen im Kunstunterricht von zentraler Bedeutung (u. a. Kirchner et al. 2006, S. 12–14; Otto 1998). Dabei wird ästhetische von rein sinnlicher Wahrnehmung unterschieden und als ein vertieftes Wahrnehmen verstanden, das – in konstruktivistischer Ausrichtung – mit dem Selbst verbunden erscheint und emotional wie kognitiv verarbeitet wird (u. a. Brandstätter 2013; Otto 1998).

Ästhetische Erfahrungen können grundsätzlich – produktiv und rezeptiv – im Kunstunterricht, in der Kunst sowie im Alltag gemacht werden. Dieses Verständnis geht zurück auf die Ausführungen von Dewey (1934, 1980), der eine vertiefte, sinnliche Wahrnehmung allgemein und nicht notwendigerweise der Kunst zugeordnet als Voraussetzung ansah, um Interesse und Gefallen am Wahrnehmungsgegenstand zu entwickeln (Dewey 1980, S. 11). Gegenteilige Standpunkte denken ästhetische Erfahrungsprozesse nur in Verbindung mit Kunst (u. a. Boehm 1994, S. 471; Regel 2004, S. 42–43, Selle 1995, S. 17–20). Für die Kunstpädagogik, im Sinne einer ästhetischen Bildung, resümiert Peez (2018, S. 27), dass sich der Zusammenhang ästhetischer Erfahrungsprozesse zur bildenden Kunst zwar zentral aus den Fachinhalten ergibt, sich aber nicht auf diese beschränkt. Ästhetische Erfahrungen dienen so in der Kunstpädagogik nicht ausschließlich der Kunsterfahrung, sondern haben einen Eigenwert und bauen auf elementaren menschlichen Fähigkeiten – Wahrnehmen, Gestalten und Reflektieren – auf, die sich im Verbund mit alltäglichen Handlungen entwickeln und damit zu einer ästhetischen Bildung beitragen. Damit jedoch die Alltagserfahrung die Qualität ästhetischer Erfahrung erhält, muss sie im Kunstunterricht intensiviert werden, indem beispielsweise eine neue Erfahrung als Differenz zu bisher Erfahrenem wahrgenommen wird. Ein angstfreier, reflektierender und produktiv-experimentierender Umgang mit Fremdheit, Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit wird in ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen dann selbstverständlich, was sich auch in Konzepten *künstlerischer Bildung* zeigt. Damit wächst die Chance, auch im Alltag mit Verunsicherungen und Ängsten umgehen zu können sowie „den Horizont der eigenen Erfahrungen zu erweitern und zu neuen Einsichten zu gelangen“ (Legler 2011, S. 337–338).

### 3.2 Empirische Studien

Empirische Studien zur ästhetischen Erfahrung liegen innerhalb der Kunstpädagogik nur wenige vor, obwohl seit den 1970er-Jahren unter dem Begriff *Ästhetische Erziehung* und später *Ästhetische Bildung* sich viele kunstpädagogische Konzepte

ausdifferenzierten (Peez 2018, S. 66–74). Peez (2005) fokussiert auf Strukturmomente ästhetischer Erfahrung, die im Verlauf von Gestaltungsprozessen beobachtet und anhand von Interviews mit Schülerinnen und Schülern rekonstruiert werden konnten (Peez 2005, S. 29–32). Es gelingt ihm, aus verschiedenen theoretisch postulierten Strukturmomenten ästhetischer Erfahrungsprozesse im Kunstunterricht vier davon empirisch zu beschreiben: Überraschung, Genuss, Ausdruck im kulturellen Kontext und Bezüge zur Kunst. Überraschung wird im kunstunterrichtlichen Kontext beschrieben als Irritation und Entdecken von Neuem in bereits Bekanntem. Hierfür ist eine vertiefte Wahrnehmung notwendig, um davon ausgehend das Erlebte weiter verarbeiten zu können (Peez 2005, S. 39–40). Ästhetische Erfahrungen sind nur dort möglich, wo vertieftes Wahrnehmen zu einer weiteren Auseinandersetzung anregt. Genuss als Strukturmoment im Kunstunterricht bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler intrinsisch motiviert sind und Freude an der Tätigkeit erfahren. Dies gründet sich auf einer neuen Wahrnehmungsweise von Wirklichkeit, die mit der ästhetischen Sensibilität verbunden ist und einen reflexiven Prozess erfordert. Den Ausdruck im kulturellen Kontext sieht Peez (2005, S. 31) in der manifestierten Verarbeitung des Erlebten, die den Abschluss ästhetischer Erfahrungsprozesse bildet. Bezüge zur Kunst können ästhetische Erfahrungsprozesse einleiten oder im Verlauf von Kunstunterricht, an den Fachinhalten ausgerichtet, hergestellt werden. Aspekte unkonventioneller, künstlerischer Wahrnehmungs- und Produktionsmethoden können sich mit kindlichen Handlungsweisen verbinden und Teil ästhetischer Erfahrung sein (Peez 2005, S. 30–32).

Fokussiert auf Gespräche über Kunst untersuchte Schmidt (2016a) Momente ästhetischer Erfahrung und deren Beitrag zu einem Bildverstehen (Abschn. 2). Die Ergebnisse machen deutlich, dass ästhetische Erfahrungsmomente wie beispielsweise Imaginations- und Assoziationstätigkeit, Verknüpfung subjektiver und objektiver Aufmerksamkeit oder Sinnverstehen, im Sprachhandeln präsent werden (Schmidt 2016a, S. 349–356). Durch erfahrbare Momente wie Offenheit, Verweilen und Spannung zwischen Bild und Wort sieht Schmidt (2016a, S. 349–350) die Sprache selbst in die Nähe ästhetischer Erfahrung gerückt (siehe auch Peters 2004, S. 135–161).

Strukturelle Ähnlichkeiten zwischen ästhetischer Erfahrung und dem Experimentieren im Kunstunterricht werden in den Studien von Reuter (2007) und Michl (2008) untersucht, wobei den Studien ein unterschiedlicher Experimentierbegriff zugrunde liegt. Während Reuter (2007, S. 28) Grundschulunterricht erforscht und im Experimentieren ein möglichst vorgabenfreies Handeln der Schülerinnen und Schüler fokussiert, erachtet Michl (2008, S. 227) in der Oberstufe eine Zielvorgabe im Sinne einer Richtungsangabe unabdingbar. Reuter (2007) differenziert das kindliche Experimentieren in explorative, spielerische und experimentelle Vorgehensweisen, in denen sich Strukturelemente ästhetischer Erfahrung ablesen lassen, wie zum Beispiel Staunen, von der Tätigkeit in Bann gezogen sein, Aufmerksamkeit für den Augenblick und situative Besonderheiten, Offenheit für Neues sowie Überraschung und Irritation (Reuter 2007, S. 174–176, 183). Um die vielfältigen ästhetischen Erfahrungsprozesse im Experimentieren anzuregen und die Kinder in eigenständige Gestaltungsprozesse zu bringen, plädiert Reuter (2007, S. 390–392) für ein vielfältiges Wahrnehmungs- und Materialangebot.

In Opposition dazu erachtet Michl (2008) ein beabsichtigtes Überführen der Experimente in eine sinnvolle Weiterarbeit als unverzichtbar und weist der Reflexion im Prozess eine zentrale Rolle zu. Er zeigt zwei Aktionsvarianten auf: Zum einen kann zu Beginn zwischen planenden Zielvorstellungen und gleichzeitigen Handlungsvarianten hin und her changiert werden, wobei sich jeweils sowohl Ziel als auch das entsprechende Handlungspotenzial verändern. Als zweite Möglichkeit stellt sich experimentelles Vorgehen ein, „wenn die Handlungen auf ihrem Weg zur Realisierung des Ziels auf ein Hindernis treffen“ (Michl 2008, S. 226–228) und eine andere Art der Realisierung notwendig wird. Widerständiges und Unerwartetes sind in diesem Prozess untrennbar mit ästhetischer Erfahrung verbunden (Michl 2008, S. 228). Empirisch konnte Michl (2008, S. 247) nicht direkte Auswirkungen der unterschiedlichen gewählten Rahmenbedingungen auf das Experimentieren und auf ästhetische Erfahrungsmomente feststellen. Dennoch sieht er einen schulischen Rahmen, der Phasen des Schweifen-Lassens und das Gehen von Umwegen zulässt (Michl 2008, S. 248–251) als relevant an, um ästhetische Erfahrungsprozesse im Experimentieren anzuregen. Im Vergleich der beiden Studien deuten sich stufenspezifische Unterschiede an, denen in weiteren Forschungen explizit nachgegangen werden müsste. Beide Autoren sehen im Prozess des Experimentierens ein unverzichtbares Strukturmerkmal, das zu ästhetischer Erfahrung beitragen kann.

### 3.3 Implikationen für kunstunterrichtliches Handeln

Ästhetische Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse können als zentrale Voraussetzungen für ästhetische Bildungsprozesse beschrieben werden. Nicht nur in der Kunst-erfahrung, auch in alltäglichen Umgangsweisen sowie im Kunstunterricht – zum Beispiel im Experimentieren mit Material – können ästhetische Erfahrungen gesammelt werden. Empirisch ergibt sich für die Kunstrezeption, dass sich in sprachlichen Annäherungsprozessen ästhetische Erfahrungsmomente im Kunstunterricht als bildungswirksam erweisen können. Reflexive Anteile sowie die Manifestation ästhetischen Verhaltens sind dabei wichtige Anteile ästhetischer Erfahrung und müssen im kunstdidaktischen Setting berücksichtigt werden.

Weitgehender Konsens besteht in der Kunstpädagogik insofern, als im kunstunterrichtlichen Lernen neu wahrgenommene Inhalte bestehende Vorstellungen und Konzepte verändern und folglich vermeintlich gesicherte Annahmen über Wirklichkeit revidiert werden müssen (Seydel 2005, S. 160). Erkennbar wird dies in Gestaltungsprozessen, die in der Interaktion von Wahrnehmen und Vorstellen gleichzeitig zur Weiterentwicklung und Veränderung bestehender Vorstellungs- und Bildkonzepte führen. Im Zusammenhang mit dem Doppelcharakter ästhetischer Erfahrung (Welsch 2003, S. 48) – zum einen die individuellen sinnlichen Anteile der Wahrnehmung, zum anderen ein Ins-Bewusstsein-Rufen des Wahrgenommenen und Erfassen von Sachverhalten – sind Lernende in Gestaltungsprozessen gefordert, den Gegenstand und das Motiv wahrzunehmen und bestehende Vorstellungen über Wirklichkeit zu präzisieren. Hierauf wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

## 4 Wahrnehmen – Vorstellen – Darstellen – Mitteilen

### 4.1 Begriffsklärung und Themenspektrum

Wahrnehmen, Vorstellen, Darstellen und Mitteilen sind grundlegende Handlungsprinzipien im Fach Kunst, an denen immer auch reflexive Anteile beteiligt sind (Schulz 1998, S. 87–92) und die Lernprozesse im bildnerischen Gestalten beschreiben (Krautz 2015, S. 11–12). Wie sich aus der Geschichte des Fachs ableiten lässt, kommt dabei der Vorstellungsbildung und der Fantasie gleichermaßen Bedeutung zu (Müller 1982; Pfennig 1959, 1964). Dies gilt für das gegenständliche Darstellen ebenso wie für freie Formen bildnerischer Auseinandersetzung.

In der kunstpädagogischen Unterrichtsforschung wird der bildnerische Prozess im Zusammenspiel mit Wahrnehmung, Vorstellung und Kommunikation vermehrt empirisch untersucht (Bader 2019; Dietl 2004; Gonser 2018; Mohr 2005; Morawietz 2020; Sucker 2014). Ausgehend von ästhetischer Erfahrung (Abschn. 3) wird der Prozess gleichwertig neben das fertige Produkt gestellt. Häufig erweist sich die bildnerische Umsetzung der Wahrnehmung und Vorstellung als große Schwierigkeit für die bildnerische Handlung und hat wechselseitige Veränderungsprozesse des Produkts und der Idee in der Vorstellung zur Folge. Peez (2018, S. 124) spricht hier auch vom „Dialog mit dem Material“. Wird eine Differenz zu bisher Erlebtem bzw. zu bisherigem Wissen und vertrauten Vorgehensweisen erfahren, so verändert sich die Sicht auf die Dinge und Phänomene (Seel 2004, S. 79) und erfordert dementsprechend neue Formen des Darstellens (Glas 2013, S. 52–71; Glaser-Henzer 2014, S. 453–465; Krautz 2015, S. 11–12). Umgekehrt kann suchendes, entwickelndes Darstellen ungeahnte Möglichkeiten des sich Vorstellens und Denkens eröffnen und die Wahrnehmung sensibilisieren. In neurowissenschaftlichem Kontext wird die Fähigkeit des Sehens daher auch als ein intelligenter Prozess aktiver Konstruktion verstanden (Hartl 2001, S. 70). So kann angenommen werden, dass Kinder und Jugendliche im Zusammenspiel von sinnlicher Wahrnehmung, bildnerischem Gestalten und Denken Vorstellungen entwickeln und in Beziehung zu ihrer erlebten Umwelt setzen. Besonders relevant erscheint hier der Bezug zu den bisherigen Vor-Erfahrungen und dem eigenen Vor-Wissen über die Phänomene der Welt und über uns selbst in dieser Welt (Glaser-Henzer 2006, S. 22–25; Krautz 2015, S. 11–12).

### 4.2 Empirische Studien

Wie komplex die Prozesse des Wahrnehmens, Vorstellens, Darstellens und Mitteilens sind, machen u. a. die Ergebnisse der raviko-Studie (2007–2010) deutlich, in der räumlich-visuelle Kompetenzen in Bezug auf ästhetische Erfahrungen im Kunstunterricht bei 10- bis 13-jährigen Schülerinnen und Schülern untersucht wurden (Glaser-Henzer et al. 2012, S. 23–59). Als Ergebnis konnten zum einen die traditionellen Kategorien der räumlichen Darstellung erweitert und Typen der Raumdarstellung sowie deren Niveau-Stufen bestimmt werden, zum anderen wurden sechs *subjekt- und prozessorientierte Verarbeitungskompetenzen* ermittelt: ästhetisches

Urteil, Raumverständnis, bildnerische Problemlösung, Fantasie, Diskrepanzerfahrung und bildsprachliche Konkretisierungen (Glaser-Henzer et al. 2012, S. 101–106). Diese Verarbeitungskompetenzen liegen den Zeichenhandlungen zugrunde, beeinflussen wesentlich die Darstellungsformen und ermöglichen es, Unterschiede in den zeichnerischen Produkten sowie unterschiedliche bildnerische Strategien und Lernwege zu erklären (Glaser-Henzer et al. 2012, S. 142). Dabei zeigte sich, dass im Darstellungsprozess – hier dem *Zeichnen aus der Vorstellung und Erinnerung* – fortlaufend in der Handlung reflektiert, das Entstandene intuitiv ästhetisch beurteilt und die Zeichnung modifiziert wird (Glaser-Henzer et al. 2012, S. 102–104). Sichtbare Phasen flüssiger Strichführung in Kontrast zu Phasen des Nachdenkens, Zögerns, Neu-Beginnens lassen Rückschlüsse auf einen Konstruktionsprozess zu, in welchem einerseits auf Routinen zurückgegriffen, andererseits das Zwischenergebnis auf der Zeichenfläche immer wieder mit einem mentalen Vorstellungsbild abgeglichen wird. Individuelle Darstellungsinteressen und klärende Erweiterungen des Vorstellungsbildes beeinflussen den Zeichenprozess wesentlich (Glaser-Henzer et al. 2012, S. 106–137). Darstellungskonzepte wandeln sich, wenn bisherige Lösungen keine adäquate Lösung mehr darstellen, weil Neu-Wahrgenommenes – sei es inhaltlich, form- oder prozessbezogen – bestehende Vorstellungen und Präkonzepte verändern (Glaser-Henzer et al. 2012, S. 105–106).

Die Verarbeitungskompetenzen weisen eine hohe Affinität zu den *eight habits of mind* auf (Hetland et al. 2007). Im qualitativ-empirisch ermittelten Ergebnis zeigten sich im Kunstunterricht die *eight habits of mind* – develop and craft, engage and persist, envision, express, observe, reflect, stretch and explore, understand art worlds – für das fachliche Lernen zentral. Beschrieben wird damit ein spezifisches Denken, welches im Gestalten angestrebt, herausgebildet und geübt wird und darüber hinaus einen Mehrwert für das Lernen in anderen Fachbereichen erbringt. Diese acht Denkgewohnheiten sind nicht hierarchisch zu verstehen, vielmehr stehen sie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander (Hogan et al. 2018, S. 9–12). Einige der *eight habits of mind* können mit den sechs *Verarbeitungskompetenzen* in der Studie von Glaser-Henzer, Diehl, Diehl Ott & Peez (2012) in Beziehung gesetzt werden und zeigen Übereinstimmungen in ihrer Konzeption auf. Sowohl *reflect* als auch das *ästhetische Urteil* beinhalten das Nachdenken und Diskutieren mit anderen über das eigene Werk, den Erfahrungsprozess und das Entwickeln eines eigenen ästhetischen Urteils. Wenn Lernende unter *engage and persist* bildnerische Problemstellungen wahrnehmen, mit Ausdauer künstlerische Arbeitsmethoden anwenden und ihren Blickwinkel erweitern werden Gemeinsamkeiten mit der *Bildnerischen Problemlösung* ersichtlich. *Envision* kann in engem Zusammenhang gesehen werden mit *Fantasie*, die sich in Gestaltungsprozessen manifestiert und zur Vorstellungsbildung beiträgt.

Die Relevanz der Vorstellungsbildung in Gestaltungsprozessen und damit für das produktive Lernen im Kunstunterricht verdeutlicht sich auch bei Sucker (2014) und Morawietz (2018). Beim *Zeichnen nach Beobachtung vor dem Gegenstand* (in einer 7. Klassenstufe) beschreibt Sucker (2014) die Notwendigkeit des mehrfachen Abgleichs des Wissens über das Darstellungsobjekt mit der vorläufigen Zeichnung und dem Wahrgenommenen. Da das Gehirn nicht Abbilder im Sinne fotografischer Bilder mental speichert und reproduziert (Singer 2009, S. 120), müs-

sen unterschiedliche Areale im Gehirn u. a. für Form, Farbe, räumliche Tiefe, Position des Objektes, Bewegung aktiviert werden und zur (Re-)Konstruktion des Gesamtbildes beitragen (Damasio 2007, S. 147). Durch den Versuch einer zeichnerischen Fixierung der vermeintlich klaren Vorstellungsbilder wird deutlich, „welcher komplexe Rekonstruktionsprozess dem [den Prozessen des Wahrnehmens, sich-Vorstellens und Zeichnens; Anmerkung der Verfasserinnen] zugrunde liegt und die zeichnerische Darstellung erschwert“ (Sucker 2014, S. 470). Die Studie weist darauf hin, dass Vorstellungen durch mehrmalige Wiederholung dieser Prozesse präzisiert und gefestigt werden können. Dadurch ist anzunehmen, dass Schülerinnen und Schüler Gelerntes flexibel abrufen, kombinieren und erweitern können. Ähnlich wie Sucker (2014) nimmt Morawietz (2018, 2020) das *am Gegenstand orientierte Zeichnen* bei 4- bis 6-jährigen Kindern in den Fokus. Die Studie zeigt u. a. die Bedeutung sozialer Interaktionen für den Gestaltungsprozess sowie wechselseitiger Prozesse zwischen der Vorstellung und dem gewohnten Darstellungsschema bzw. der erinnerten Darstellungsformel auf (Morawietz 2018, 2020).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass dem Vorstellungsvermögen – auch Imagination oder Einbildungskraft benannt – in allen bisher erwähnten Studien eine tragende Rolle in den Wechselprozessen von Wahrnehmen, Vorstellen, Darstellen und Mitteilen und damit im bildnerischen Gestalten zukommt. Dieses trägt wesentlich dazu bei, Wahrnehmungseindrücke einzuordnen, zu verknüpfen und zu erinnern, die Welt auf bestimmte Weise zu verstehen und sich auch in sozialen Kontexten mitteilen und verständigen zu können (Sowa und Glas 2014; Uhlig 2014).

Während in den bisher referierten Untersuchungen Handlungs- und Denkweisen von Schülerinnen und Schülern – ausgelöst durch fachdidaktisch arrangierte Lern- und Erfahrungsangebote – im Zentrum stehen, nimmt Bader (2019) in ihrer Studie die Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden in den Fokus. Das Ergebnis verdeutlicht (Bader 2019, S. 168), wie das Wahrnehmen im gegenseitigen Bezug von Lehrperson und Lernenden das Bildhandeln beeinflusst. Bader beschreibt, dass das Wahrnehmen des von der Lehrperson Gezeigten ohne die Verarbeitung im Sinne der Vorstellungsbildung durch die Lernenden nur bedingt zu Erkenntnissen führt und damit Lernprozesse nicht erfolgreich verlaufen können (Bader 2019, S. 171). Die Studie macht nachvollziehbar, wie sich das Verständnis einer Aufgabe der involvierten Personen durch kontinuierliche Aushandlungsprozesse im Verlauf der Realisation wandelt.

### 4.3 Implikationen für kunstunterrichtliches Handeln

Die oben referierten Studien verdeutlichen, dass im Kontext einer zentral gesetzten zeichnerischen bzw. bildnerisch-gestalterischen Handlung die Prozesse Wahrnehmen, Vorstellen, Darstellen und Mitteilen untrennbar miteinander verknüpft sind, sich wechselseitig aufeinander beziehen und sich gegenseitig bedingen. Dies ist im kunstdidaktischen Setting zu berücksichtigen, damit Lernprozesse im Gestalten erfolgreich verlaufen können. Dabei erscheint im Kunstunterricht die gemeinsame Vorstellungsbildung (Glaser-Henzer 2006, S. 22–25; Sowa 2015, S. 84–85)

zentral, da sie erst Aushandlungsprozesse über ästhetische Phänomene eröffnet und im gegenseitigen Bezug von Wahrnehmungs- und Vorstellungsweisen ein Weiterkommen ermöglicht (Bader 2019). Angesprochen sei hier auch der Mitteilungsgehalt des Darstellens. Nicht erst im Produkt, sondern im Prozess kann das Mitteilen im Gestalten Lernprozesse sichtbar und je eigene Wahrnehmungs- und Vorstellungswelten kommunizierbar machen. Lehrpersonen benötigen diagnostische Kompetenzen, um auf das Gestalten adäquat reagieren und dieses formativ rückmelden zu können (Bader und Berner 2021). Zusätzlich zu pädagogischen und didaktischen Kompetenzen sind Fachkompetenzen ebenfalls von besonderer Wichtigkeit, die im Fach Kunst nur durch eigene bildnerische, reflektierte Praxis respektive künstlerisches Schaffen angeeignet werden können.

---

## 5 Kreativität

### 5.1 Begriffsklärung und Themenspektrum

Kreativität gilt als Kernkompetenz gestalterischer Prozesse und zählt zu den zentralen Unterrichtszielen im Fach Kunst (u. a. Berner 2018; Ebert 1973; Kirchner und Peez 2009; Schulz 2009). Kreativität stellt weniger eine einzelne Fähigkeit dar, als vielmehr ein Konglomerat an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften einer Person, um etwas Neues, einem selbst zuvor Unbekanntes zu schaffen, worunter nicht nur Produkte, sondern auch Ideen und Lösungsstrategien zu verstehen sind. Neben divergentem Denken und Handeln können u. a. eine breite Wahrnehmung, fachliche Fertigkeiten, Offenheit für neue Erfahrungen oder Durchhaltevermögen als kreative Komponenten benannt werden (Urban 2004, S. 48). Dabei wird davon ausgegangen, dass das kreative Verhalten einer Person auch von äußeren Einflüssen abhängig ist und der Förderung bedarf (Preiser 2006, S. 31; Urban 2004, S. 33).

Stellten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts stärker musische Bildungskonzepte die eigenschöpferische Kraft und das Fantasievermögen der Schülerinnen und Schüler in den Fokus kunstunterrichtlichen Handelns, so zeigt sich ab Mitte des 20. Jahrhunderts ein zunehmend an empirischer Forschung (u. a. Guilford 1950, S. 444–454; Lowenfeld 1962, S. 9–17; Torrance 1970, S. 48–49) ausgerichteter kunstdidaktischer Diskurs zur Kreativität. Heutige Konzepte zur Kreativitätsförderung im Kunstunterricht knüpfen daran an und zielen auf Persönlichkeits- und Identitätsbildung, stellen dabei aber auch fachliche Ansprüche an den Kreativitätsbegriff. Kreativität gilt zudem als Schlüsselkompetenz: Mit Blick auf die 21st Century Skills (Trilling und Fadel 2012, S. 56–60) wird Kreativität zu einer zentralen Kompetenz, der im Kunstunterricht fachlich begegnet werden kann.

### 5.2 Empirische Studien

In Anbindung an die anglo-amerikanische Kreativitätsforschung der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird Kreativität im Fach Kunst vermehrt über divergente

Denkfähigkeiten beschrieben und kreative Fähigkeiten (z. B. Denkflüssigkeit, Flexibilität im Denken, Originalität oder Elaboration) werden im bildnerischen Setting erforscht. Dabei kommt es zu Adaptionen zeichnerischer Testverfahren (z. B. Staudte 1977, S. 78), Evaluation kunstunterrichtlicher Interventionen sowie zu Auswertungen bildnerischer Produkte hinsichtlich kreativer Fähigkeiten. So wird beispielsweise der „Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ (Urban und Jellen 1995) von Kirchner und Peez (2009, S. 95) in einem Prä-Post-Design mit anderen Auswertungsverfahren kombiniert eingesetzt, um eine kunstunterrichtliche Kreativitätsförderung in der Grundschule zu evaluieren. Anhand differenzierter Auswertung und Fallbeschreibung leiten Kirchner und Peez (2009) Fördermöglichkeiten ab. Die individuelle Diagnose und ein mehrperspektivischer Blick auf die kreativen Kompetenzen der Lernenden beeinflussen dabei die Förderung entscheidend (Kirchner und Peez 2009, S. 165–166). Darüber hinaus deutet sich an, wie wichtig es ist, fachliche Kriterien zur Einschätzung der bildnerischen Prozesse und Produkte heranzuziehen, um bildnerische Kreativität im Kunstunterricht angemessen fördern zu können. Dies geht auch aus der Studie von Wachter (2018, S. 94, 407–410) hervor, der spezifische Kreativitätsprofile anhand der kreativen Fähigkeiten, ergänzt um die Indikatoren Stringenz und Kohärenz der bildnerischen Arbeiten, für seine Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht erarbeitet hat. Eine zentrale Erkenntnis ist hier, dass Kreativität für einen kunstdidaktisch relevanten Umgang nicht pauschalisiert werden darf, sondern differenziert und fachspezifisch verstanden werden muss. Nur so lassen sich geeignete kunstdidaktische Fördermöglichkeiten ableiten und prüfen. So legt auch Berner (2013) den Fokus auf eine bereichsspezifische Definition von Kreativität im plastischen Gestalten im Grundschulalter. Bildnerische Kreativität wurde anhand von plastischen Arbeiten von 617 Schülerinnen und Schüler aus 33 zweiten Grundschulklassen im Rahmen des Forschungsprojekts «Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern», Lipowsky et al. (2013) ausgewertet. Hierzu wurde kein Faktorenkatalog herangezogen, sondern es wurden aus der Kreativitätsforschung produktorientierte Indikatoren bildnerischer Kreativität fachspezifisch weiterentwickelt und als Indikatoren bildnerischer Kreativität operationalisiert: *Ausdruckskraft, bildnerische Kommunikation, Ausarbeitung, assoziative Kombination verschiedener Inhalte, Mehrschichtigkeit der bildnerischen Gestaltung und eine individuelle bildnerische Umsetzung*. Faktorenanalytisch konnten diese sechs Indikatoren zu zwei Teilfähigkeiten bildnerischer Kreativität zusammengefasst werden: *Der zielorientierte Einsatz bildnerischer Mittel* fokussiert dabei auf das Darstellen, die *Unkonventionalität im bildnerischen Gestalten* auf das Erfinden (Berner 2013, S. 301). Hier zeigt sich für bildnerische Kreativität die Relevanz bildnerischer Gestaltungsfähigkeiten kombiniert mit unkonventionellem Gestalten. In der Darstellung von verschiedenen Kreativitätsprofilen erkennt Berner (2013) Möglichkeiten für eine stärker personenbezogene Konzeptualisierung bildnerischer Kreativität.

Während in den angeführten Studien Kreativität mit Fokus auf die Schülerkreativität thematisiert ist, fragt Theurer (2014) nach Merkmalen eines kreativitätsfördernden Unterrichtsklimas. Im Rahmen der PERLE-Grundschulstudie (Lipowsky et al. 2013) wird neben Deutsch- und Mathematikunterricht der Kunstunterricht

mittels Videoanalysen beforcht und Kreativität als zentrales Lernziel mehrperspektivisch betrachtet. Theurer (2014, S. 71–82) entwickelte zehn allgemeine Dimensionen eines kreativitätsfördernden Unterrichts und schätzte die videografierten Unterrichtsstunden in den Fächern Deutsch, Mathematik und Kunst ein. Ein kreativitätsförderndes Unterrichtsklima ist nach Theurer (2014, S. 72 ff.) gekennzeichnet durch einen hohen Anregungsgrad der Aufgaben- und Problemstellungen, der Darbietung und Performanz der Lehrperson sowie der verwendeten Materialien und Methoden. Zudem geht es um die Förderung und Toleranz unkonventioneller Schülerideen und deren kohärenten Einbezug im weiteren Unterricht. Vertrauen und Sicherheit sowie angemessene Maßnahmen bei disziplinarischen Problemen sind darüber hinaus wegweisend für ein kreativitätsförderndes Unterrichtsklima und prägen das Lehrer-Schüler- sowie das Schüler-Schüler-Verhältnis im Klassenzimmer. Es zeigt sich, dass besondere Fördermöglichkeiten des Fachs Kunst in einer anregenden Aufgaben- bzw. Problemstellung, der Förderung und dem Aufgreifen unkonventioneller Schülerideen sowie dem Berücksichtigen der Schüleraktivität liegen (Theurer 2018, S. 248–249).

Mehrebenenanalytisch konnten Berner et al. (2018) in den 33 videografierten Kunststunden der PERLE-Studie aufzeigen, dass Merkmale der Aufgabenstellung das kreative Gestalten in den Doppelstunden Kunst beeinflussen. Der Grad an Offenheit der Aufgaben hatte dabei keinen signifikanten Einfluss auf die bildnerische Kreativität. Der Grad an Fantasieanregung von Aufgabenstellungen zeigte geringe positive Effekte auf das unkonventionelle Gestalten der Grundschul Kinder. Fantasieanregende Aufgaben fanden sich in der Studie vorrangig in halboffenen Aufgaben (Berner et al. 2018, S. 269–271). Dies schließt an den Ergebnissen von Schäfer (2006) an, der anhand von Fallanalysen im Kunstunterricht insbesondere graduell offenere Aufgaben als geeignet für die Kreativitätsförderung ansieht. Unter graduell offenen Aufgaben versteht Schäfer (2006, S. 118–121) Aufgaben, welche Gestaltungsprozesse im Sinne einer Leitidee nicht zu eng vorstrukturieren und eigene Entscheidungen sowie Lösungen zulassen.

Die Ergebnisse der PERLE-Studie verweisen zudem darauf, dass sich die Vorerfahrung im plastischen Gestalten der Grundschul Kinder positiv auf die bildnerische Kreativität auswirkt (Berner et al. 2018, S. 269–271). Dies erscheint relevant, um kompetenz- und schülerorientiertes Unterrichten fachlich umzusetzen. Kreativitätsfördernde Aufgaben im Fach Kunst sollten an den jeweiligen Gestaltungsprozessen sowie den Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden. Dabei dürfte es für unterrichtliche Belange entscheidend sein, dass die bildnerische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie auch fachliche Qualitäten – u. a. Offenheit und Dynamik künstlerischer Prozesse, performative Zugänge im Gestalten sowie Expressivität und Ästhetik – in den Gestaltungsaufgaben berücksichtigt werden (Griebel 2006; Haanstra et al. 2011; Seumel 2015).

Mit Blick auf die Wirkungsforschung liegen einige wenige, vorrangig internationale Studien vor, die direkte Wirkungen des Kunstunterrichts auf die Kreativitätsentwicklung nachweisen, wobei hier besondere Unterrichtskonzepte und Programme zur Kreativitätsförderung untersucht wurden. Zudem wurde Kunstunterricht im

Allgemeinen einbezogen, wobei die primär aus dem angloamerikanischen Sprachraum stammenden Studien nur in Ansätzen mit den bildungspolitischen Bedingungen im deutschen Sprachraum vergleichbar erscheinen (u. a. Burton et al. 1999; Catterall und Peppler 2007; Hui et al. 2015; Korn 2010; Winner und Cooper 2000). Insgesamt zeigen sich teils widersprüchliche Ergebnisse, geringe sowie nur bedingt signifikant nachweisbare Effekte kunstunterrichtlichen Handelns auf die Schülerkreativität, was vorrangig in der Anlage der meist korrelativen, quasi-experimentellen Studien begründet ist (Schumacher 2007, S. 160; Winner et al. 2013, S. 193).

### 5.3 Implikationen für kunstdidaktisches Handeln

Anhand der empirischen Befundlage zur Kreativität im Kunstunterricht zeigt sich, dass der fachliche Anspruch an ein geeignetes Kreativitätskonzept das kunstdidaktische Handeln beeinflusst. Kunstlehrpersonen benötigen daher ein umfassendes sowie fachlich ausgerichtetes Kreativitätsverständnis, um kreatives Verhalten im Kunstunterricht in Produktion und Rezeption erkennen, unterstützen und auf kreative Beiträge von Lernenden adäquat reagieren zu können. Die Relevanz kreativen Verhaltens für das Gestalten an sich und für unterrichtliche Interaktionsprozesse zu vernachlässigen oder gar in Frage zu stellen, erscheint aus dieser Perspektive für das Fach und dessen Legitimation im Fächerkanon riskant. Zudem ist zu vermuten, dass die eigene Kreativität von Kunstlehrpersonen für das didaktische Setting mitentscheidend ist (Kirchner 2018, S. 46). Um davon ausgehend kunstdidaktische Kompetenzen ableiten zu können, sind weitere Studien notwendig, die Wirkungszusammenhänge von unterrichtlichem Handeln und Kreativitätsförderung untersuchen und Kreativität fachdidaktisch beschreiben.

---

## 6 Herausforderungen kunstpädagogischer Unterrichtsforschung

Eine zentrale Herausforderung kunstpädagogischer Unterrichtsforschung zeigt sich im pluralen Fachverständnis, das sich zwischen den Polen Kunst und Pädagogik sowie Subjektivierung und Objektivierung aufspannt. „So wird sie [die Kunstdidaktik, Anmerkung der Verfasserinnen] mal als Verlängerung von Kunst in die Pädagogik oder selbst als Kunst in der Pädagogik gedacht, mal als Konjunktion oder als Koppelung von beidem oder als Zwischenbereich sowie als Le[ ]rstelle; sie wird als direkte Lehranwendung von bildnerischem Tun, von künstlerischem Denken oder von der Kunstgeschichte deklariert, auch als Crossover, als Essenz diverser Bezugsdisziplinen oder eben als eigene Wissenschaftsdisziplin genauso als disziplinärer Teilbereich“ (Engels et al. 2013, S. 19). Die damit verbundene Vielfalt an methodischen und inhaltlichen Zugängen kunstunterrichtlicher Auseinandersetzung sowie unterschiedliche fachliche Lehr-Lernverständnisse sind im kunstpädagogischen Diskurs aufeinander zu beziehen und empirisch zu fundieren.

Verbindend ist allen aktuellen Tendenzen, dass eine zeitgemäße Kunstdidaktik bildungsbezogene Konzepte der Digitalisierung aufnehmen muss. Der häufig ephemere und selbstreferenzielle Charakter der Bilder im Kontext des digitalen und kulturellen Wandels bedingt neue Formate und Methoden (Duncum 2005, S. 156; Meyer und Kolb 2015). Multimodale Kommunikationsformen – Kombinationen von Sprache, Bild, Gestik, Mimik, Ton, Musik und Bewegung – herrschen insbesondere in Fernsehen, Internet und Social Media vor und wirken in ihrer Ganzheit, in ihren dynamischen Wechselprozessen auf Schülerinnen und Schüler ein.

Digitalisierung, Globalisierung sowie gesellschaftlicher Wandel stellen das Fach Kunst sowie insgesamt das System Schule vor neue Herausforderungen. Kunst kann hier in vielfältiger Weise zu einer neuen Lernkultur beitragen, indem sie beispielsweise kreative und künstlerische Strategien für interdisziplinäres Lernen verfügbar macht oder im Rahmen künstlerischer Projekte ein Umdenken sowie prozessoffenes Arbeiten im schulischen Kontext einbringt (Strasser et al. 2020, S. 127–134). Werden Kunstschaufende an Schulen im Rahmen von Quereinsteigerprogrammen oder fachfremdem Kunstunterricht eingesetzt, so gilt es als zentrale Herausforderung im Sinne kunstpädagogischer Unterrichts- und Professionsforschung, anhand einer künstlerischen sowie pädagogischen Expertise gleichermaßen Bildungswirksamkeit kunstunterrichtlicher Lehr-Lernprozesse zu gewährleisten. Der Umgang mit Heterogenität, Transkultur und Diversität im Kunstunterricht zeigt sich als weitere Herausforderung kunstpädagogischer Unterrichtsforschung (Lutz-Sterzenbach et al. 2013).

---

## 7 Fazit

Der skizzierte Forschungsstand in den vier beschriebenen Handlungsfeldern zeigt auf, dass in der Kunstpädagogik vielfältige empirische Zugänge vorliegen und belastbare Erkenntnisse den Fachdiskurs mitprägen. Unberücksichtigt blieben hier jedoch weitere Handlungsfelder, wie u. a. die Identitätsbildung, Kommunikation oder Partizipation an Kunst und Kultur. Zudem wurde verstärkt die Perspektive der Lern- und Bildungsziele und ihrer Vermittlung eingenommen, wodurch insbesondere Tiefenstrukturen (Kunter und Trautwein 2018) und Qualitätsdimensionen des Kunstunterrichts (Berner 2016; Rakoczy et al. 2021) nur am Rande dargestellt werden konnten.

Um übertragbare und anschlussfähige Erkenntnisse über das unterrichtliche Interaktionsgeschehen zu erlangen, ist kunstpädagogische Unterrichtsforschung gefordert, objektivierbare Kriterien zu entwickeln. Oftmals zeigt sich hier im Fach ein zwiespältiger Umgang. Einerseits ist man sich deren Relevanz bewusst, andererseits erscheint die damit notwendige Objektivität und Messbarkeit von Kunst fragwürdig. So wird dagegen argumentiert, dass das Ästhetische und Künstlerische einer Messbarkeit kaum zugänglich sind, vielmehr eine Marginalisierung damit verbunden wäre, die den eigentlichen Gehalt des Fachs verfehle (Aden und Peters 2012; Grünwald und Sowa 2006, S. 308). Dies mag für Anteile ästhetischer und künstlerischer Lehr-Lernprozesse sicherlich gelten und muss differenziert betrachtet werden, jedoch scheint die damit verbundene Schlagkraft in der aktuellen bildungs-

politischen Diskussion die Anschlussfähigkeit des Schulfachs zum Teil in Frage zu stellen. Vielmehr ist es daher notwendig, dass sich kunstpädagogische Unterrichtsforschung weiter darum bemüht, Kompetenzmodelle zu erarbeiten sowie empirisch fundiert Wirkweisen kunstunterrichtlichen Handelns aufzuzeigen. An den vielen, bereits im Fach vorliegenden empirischen Ansätzen, auf die im Beitrag nur zum Teil oder nicht eingegangen werden konnte, ist daher weiter anzuknüpfen, um kunstpädagogisches Handeln im Kunstunterricht empirisch fundiert zu gestalten.

---

## Literatur

- Aden, M., & Peters, M. (2012). Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. *Online Zeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb)*. <http://zkmb.de/chancen-und-risiken-einer-kompetenzorientierten-kunstpaedagogik/>. Zugegriffen am 28.03.2020.
- Bader, N. (2019). *Zeichnen – Reden – Zeigen: Wechselwirkungen zwischen Lehr-Lern-Dialogen und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht*. München: Kopaed.
- Bader, N., & Berner, N. (2021). Feedbackkultur als Aufgabe praxisbezogener Theoriebildung in der Kunstpädagogik. *Kulturelle Bildung online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/feedbackkultur-aufgabe-praxisbezogener-theoriebildung-kunstpaedagogik>. Zugegriffen am 12.05.2021.
- Bell, R., & Bell, G. (1979). Individual differences in children's preferences among recent paintings. *British Journal of Educational Psychology*, 49(2), 182–187.
- Berner, N. (2013). *Bildnerische Kreativität im Grundschulalter: Plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet*. München: Kopaed.
- Berner, N. (Hrsg.). (2016). *Unterrichtsqualität im Fach Kunst*. Kunst + Unterricht EXKURS-Heft Beilage 407/408. Velber: Friedrich Verlag.
- Berner, N. (2018). Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Eine Einführung. In N. Berner (Hrsg.), *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie* (S. 13–30). München: Kopaed.
- Berner, N., Hess, M., & Lipowsky, F. (2018). Schaffen Frei-Räume Kreativität? – Offenheit von Gestaltungsaufgaben im Fach Kunst der Grundschule und ihr Potenzial für die Förderung von Kreativität. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 259–273). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Boehm, G. (Hrsg.). (1994). *Bild und Text. Was ist ein Bild?* München: Fink.
- Brandstätter, U. (2013). Ästhetische Erfahrung. *Kulturelle Bildung online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>. Zugegriffen am 28.09.2019.
- Burton, J., Horowitz, R. & Abeles, H. (1999). Learning in and through the arts: Curriculum Implications. In E. B. Fiske (Hrsg.), *Champions of change: The impact of the arts on learning* (S. 35–46). Michigan: Arts Education Partnership. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>.
- Catterall, J. S., & Peppler, K. A. (2007). Learning in the visual arts and the worldviews of young children. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 543–560.
- Damasio, A. R. (2007). *Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch and Company.
- Dewey, J. (1980). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dietl, M.-L. (2004). *Kindermalerei: zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit*. Münster: Waxmann.
- Duncum, P. (2005). Visual culture art education: why, what and how. In R. D. Hickman (Hrsg.), *Readings in art and design education series. Critical studies in art & design education* (S. 151–162). Bristol: Intellect Books.

- Ebert, W. (1973). *Kreativität und Kunstpädagogik. Schriften zur Theorie und Praxis der Kunstpädagogik*. Ratingen: Henn.
- Engels, S., Preuss, R., & Schnurr, A. (Hrsg.). (2013). *Feldvermessung Kunstdidaktik: Positionsbestimmungen zum Fachverständnis*. München: Kopaed.
- Flick, U. (2004). *Triangulation*. Wiesbaden: VS.
- Glas, A. (2013). Lernen mit Bildern. Eine empirische Studie zum Verhältnis von Blickbildung, Imagination und Sprachbildung. *IMAGE – Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft*, 18, 52–71.
- Glaser-Henzer, E. (2006). Vorstellungsbildung im Unterricht. *BDK-Mitteilungen*, 4, 22–25.
- Glaser-Henzer, E. (2014). Zeichnend die drei-dimensionale Welt erkunden. In B. Lutz-Sterzenbach & J. Kirschenmann (Hrsg.), *Zeichnen als Erkenntnis: Beiträge aus Kunst, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik* (S. 453–465). München: Kopaed.
- Glaser-Henzer, E., Diehl, L., Diehl Ott, L., & Peez, G. (2012). *Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen. Empirische Untersuchungen zur Kinderzeichnung und zur Ermittlung räumlich-visueller Kompetenzen im Kunstunterricht* (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 33). München: Kopaed.
- Gonser, L. (2018). *Malen lernen: Grundriss einer mimetischen Maldidaktik*. München: Kopaed.
- Griebel, C. (2006). *Kreative Akte: Fallstudien zur ästhetischen Praxis vor der Kunst*. München: Kopaed.
- Grünewald, D., & Sowa, H. (2006). Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetischer Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 286–313). München: Kopaed.
- Grütjen, J. (2012). *Der Umgang mit zeitgenössischer Kunst in der Schule als kommunikativer Prozess – Komparative, qualitative empirische Unterrichtsforschung im Kunstunterricht der Oberstufe*. Universität, Duisburg-Essen. [https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico\\_mods\\_00030404](https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00030404). Zugegriffen am 26.09.2019.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5, 444–454.
- Haanstra, F., Damen, M.-L., & van Hoom, M. (2011). The u-shaped curve in the low countries: A replication study. *Visual Arts Research*, 37(1), 16–29.
- Hartl, L. A. (2001). Die Verkörperung des Unsichtbaren. Vom Analphabetismus beim Bilderlesen. In P. Weibel (Hrsg.), *Vom Tafelbild zum globalen Datenraum: Neue Möglichkeiten der Bildproduktion und bildgebender Verfahren* (S. 51–75). Ostfildern: Hatje Cantz.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
- Hinkel, H. (1972). *Wie betrachten Kinder Bilder: Untersuchungen und Vorschläge zur Bildbetrachtung*. Steinbach: Anabas.
- Hogan, J., Hetland, L., Jaquith, D., & Winner, E. (2018). *Studio thinking from the start: The K-8 art educator's handbook*. New York: Teachers College Press.
- Hui, A. N. N., He, M. W. J., & Ye, S. S. (2015). Arts education and creativity enhancement in young children in Hong Kong. *Educational Psychology*, 35(3), 315–327. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.875518>.
- Kirchner, C. (1999). *Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule*. Seelze (Velber): Kallmeyer.
- Kirchner, C. (2008). Grundlagen der Kunstvermittlung und des Bildverstehens. In M. Blohm (Hrsg.), *Kurze Texte zur Kunstpädagogik* (S. 161–166). Flensburg: Flensburg Univ. Press.
- Kirchner, C. (2018). Kreativität im bildnerisch-ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen. In N. Berner (Hrsg.), *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs: Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie* (S. 33–48). München: Kopaed.
- Kirchner, C., & Peez, G. (2009). *Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern: Arbeitsblätter, Übungen, Unterrichtseinheiten und empirische Untersuchungsergebnisse*. Braunschweig: Westermann.

- Kirchner, C., Schiefer Ferrari, M., & Spinner, K. H. (2006). Ästhetische Bildung und Identität. In C. Kirchner (Hrsg.), *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II* (S. 11–33). München: Kopaed.
- Kirschenmann, J., Schulz, F., & Sowa, H. (Hrsg.). (2006). *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München: Kopaed.
- Korn, R. (2010). *Educational research: The art of problem solving*. New York: Solomon R. Guggenheim Museum.
- Krautz, J. (2005). Erleben – Machen – Verstehen: Praktische Kunstrezeption zwischen Kunst und Subjekt. *BÖKWE – Fachblatt des Bundes Österreichischer Kunst – und Werkerzieher*, 2, 15–22.
- Krautz, J. (2015). Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. *Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 1(1), 7–18.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2018). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Legler, W. (2011). *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts: von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena.
- Lieber, G. (2011). Kindliche Bildpräferenzen. An kindlichen Interessen orientiertes Zeigen als didaktisches Upgrade. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(1), 139–151.
- Lieber, G., & Savas, L. (2010). Facelifting für Schulbuchillustrationen – Wie Grundschulkinder Bilder in Schulbüchern sehen. In S. Ehlers (Hrsg.), *Empirie und Schulbuch: Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung* (S. 275–290). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lipowsky, F., Faust, G., & Kastens, C. (Hrsg.). (2013). *Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen: Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren*. Münster: Waxmann.
- Lowenfeld, V. (1962). Creativity: Education's stepchild. In S. J. Parnes & H. F. Harding (Hrsg.), *A source book for creative thinking* (S. 9–17). New York: Scribner.
- Lutz-Sterzenbach, B., Schnurr, A., & Wagner, E. (2013). Remix der Bildkultur – Remix der Lebenswelten. Baustellen für eine transkulturelle Kunstpädagogik. In B. Lutz-Sterzenbach, A. Schnurr & E. Wagner (Hrsg.), *Bildwelten remixed: Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern* (S. 13–23). Bielefeld: transcript.
- Meyer, T., & Kolb, G. (2015). *What's next? Art education Ein Reader*. München: Kopaed.
- Michl, T. (2008). *Experiment und ästhetische Erfahrung – Qualitativ-empirische Untersuchung von Merkmalen zweier zentraler Kategorien und deren Wechselbeziehungen im Kunstunterricht*. Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen. [https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/uepublico\\_derivate\\_00021336/DissertationThomasMichl.pdf](https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/uepublico_derivate_00021336/DissertationThomasMichl.pdf). Zugegriffen am 28.09.2019.
- Mohr, A. (2005). *Digitale Kinderzeichnung: Aspekte ästhetischen Verhaltens von Grundschulkindern am Computer*. München: Kopaed.
- Morawietz, A. (2018). Kinder lernen Kühe zu zeichnen. Welche Schwierigkeiten sich beim gegenstandsorientierten Zeichnen ergeben und wie Kinder die Probleme bewältigen. *Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 7, 46–57.
- Morawietz, A. (2020). *Zeichnen als Bildungschance im Kindergarten*. München: Kopaed.
- Müller, E. (1982). *200 Jahre Zeichenunterricht in Basel*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Otto, G. (Hrsg.). (1998). *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik: Didaktik und Ästhetik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Otto, G., & Otto, M. (1987). *Auslegen: Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Friedrich.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peez, G. (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse: Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. München: Kopaed.
- Peez, G. (2018). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Peters, M. (1996). *Blick, Wort, Berührung: Differenzen als ästhetisches Potenzial in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F. E. Walther*. München: W. Fink.

- Peters, M. (2004). Gemälde ‚Mädchen am Meer‘. Bild und Geschichte: Digital und multimedial. In M. Dehn, T. Hoffmann, O. Lüth & M. Peters (Hrsg.), *Zwischen Text und Bild: Schreiben und Gestalten mit neuen Medien* (S. 135–161). Freiburg: Fillibach.
- Pfennig, R. (1959). *Bildende Kunst der Gegenwart: Analyse und Methode*. Oldenburg: Isensee.
- Pfennig, R. (1964). *Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken*. Oldenburg: Isensee.
- Preiser, S. (2006). Kreativitätsförderung – Lernklima und Erziehungsbedingungen in Kindergarten und Grundschule. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Das Kindesalter. Ausgewählte pädagogisch-psychologische Aspekte* (S. 27–47). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Rakoczy, K., Wagner, E., & Frick, U. (2021). Wie in Mathe so auch in Kunst? Zur Konzeption von Unterrichtsqualität im Kunstunterricht. *Unterrichtswissenschaft*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42010-021-00104-z>. Zugegriffen am 27.09.2019.
- Regel, G. (2004). Thesen zum Konzept Künstlerische Bildung. *Kunst + Unterricht*, 280, 42–43.
- Reuter, O. (2007). *Empirische Studie zum Experimentieren als Phänomen ästhetischen Verhaltens von Grundschulkindern* (Dissertation). Universität Augsburg, Augsburg. [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/471/file/Reuter\\_Experimentieren.pdf](https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/471/file/Reuter_Experimentieren.pdf). Zugegriffen am 27.09.2019.
- Savas, L. (2011). Kindliche Bildpräferenzen – Wenn Kinder ihre eigenen Bilder wählen könnten. In A. Danner, P. Gansen, C. Heyd & G. Lieber (Hrsg.), *Ästhetische Bildung. Perspektiven aus Theorie, Praxis, Kunst und Forschung* (S. 39–51). Norderstedt: Books on Demand.
- Schäfer, L. (2006). *Der Zirkel des Schaffens: Neue Deutungen von Kreativität und ihre Relevanz für den Kunstunterricht*. Oberhausen: Athena.
- Schmidt, A. (2016a). *Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst: Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern*. München: Kopaed.
- Schmidt, R. (2016b). *Mit Kunstwerken zum Denken anregen*. München: Kopaed.
- Schulz, F. (1998). Über Methoden des Kunstunterrichts. *Kunst + Unterricht*, 223/224, 87–92.
- Schulz, F. (2009). Umgangsweisen mit Kreativität. *Kunst + Unterricht*, 331/332, 4–9.
- Schumacher, R. (2007). Exkurs: Kognitive Effekte künstlerischer Betätigung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik* (S. 157–160). Bonn: BMBF. [http://web.archive.org/web/20130515125203/http://www.bmbf.de/pub/macht\\_mozart\\_schlau\\_kurzfassung.pdf](http://web.archive.org/web/20130515125203/http://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau_kurzfassung.pdf). Zugegriffen am 28.09.2019.
- Seel, M. (2004). Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung – Fünf Thesen. In G. Mattenklott (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste: Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich* (S. 73–81). Hamburg: Meiner.
- Selle, G. (1995). Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität; Über eine vergessene Dimension der Erfahrung. *Kunst + Unterricht*, 192, 16–21.
- Seumel, I. (2015). *Performative Kreativität: Anregen – Fördern – Bewerten*. München: Kopaed.
- Seydel, F. (2005). *Biografische Entwürfe: Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung*. Köln: Salon.
- Singer, W. (2009). Das Bild in uns. Vom Bild zur Wahrnehmung. In K. Sachs-Hombach (Hrsg.), *Bildtheorien – Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn* (S. 104–126). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sowa, H. (2015). *Gemeinsam vorstellen lernen: Theorie und Didaktik der kooperativen Verstellungsbildung*. München: Kopaed.
- Sowa, H., & Glas, A. (2014). Bildliche Vorstellungsbildung. In H. Sowa, A. Glas & M. Miller (Hrsg.), *Bildung der Imagination* (S. 275–282). Oberhausen: Athena.
- Staudte, A. (1977). *Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern: Eine empirische Untersuchung zur Ausgangslage für ästhetische Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Strasser, J., Berner, N., & Rogh, W. (2020). „[...] über den eigenen Tellerrand hinausschauen“ – Ergebnisse der Evaluation des Artist-in-Residence-Programms an Schulen. In N. Berner (Hrsg.), *Artist-in-Residence an Schulen. Kunst und Schule miteinander denken* (S. 109–134). München: Kopaed.

- Sucker, C. (2014). Zeichnen als Erkenntnis, Erkenntnisse über das Zeichnen. Zur Förderung des Darstellungsvermögens im Jugendalter. In B. Lutz-Sterzenbach & J. Kirschenmann (Hrsg.), *Zeichnen als Erkenntnis: Beiträge aus Kunst, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik* (S. 467–474). München: Kopaed.
- Theurer, C. (2014). *Kreativitätsförderndes Klassenklima als Determinante der Kreativitätsentwicklung im Grundschulalter*. <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/um:nbn:de:hebis:34-2015022647540>. Zugegriffen am 27.09.2019.
- Theurer, C. (2018). Kreativitätsförderung im Kunstunterricht. Ein Automatismus? In N. Berner (Hrsg.), *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs: Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie* (S. 235–252). München: Kopaed.
- Torrance, E. P. (1970). Ratschläge zur Förderung der Kreativität in der Schule. *Kunst + Unterricht*, 7, 48–49.
- Trautner, H. M. (2008). Understanding and evaluation of aesthetic properties of drawings and art work. In C. Milbrath & H. M. Trautner (Hrsg.), *Children's understanding and production of pictures, drawing, and art* (S. 237–259). Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2012). *21st century skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Uhlig, B. (2005). *Kunstrezeption in der Grundschule: Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*. München: Kopaed.
- Uhlig, B. (2014). „Echter sieht es aus mit, aber ohne geht es besser“. Fallstudie eines Imaginationsprofils. In H. Sowa, A. Glas & M. Miller (Hrsg.), *Bildung der Imagination* (S. 333–345). Oberhausen: Athena.
- Urban, K. K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster: LIT.
- Urban, K. K., & Jellen, H. G. (1995). *Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z)*. Frankfurt a. M.: Swets.
- Wachter, S. (2018). *Malerei zu Beginn des Jugendalters: Kreative Aspekte des Problemlöseverhaltens beim bildnerischen Gestalten im Kunstunterricht*. München: Kopaed.
- Wagner, E., & Schönau, D. (Hrsg.). (2016). *Cadre Européen Commun de Référence pour la Visual Literacy – Prototype; Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype; Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*. Münster: Waxmann.
- Welsch, W. (1990/2003). *Ästhetisches Denken* (1. Aufl./6. Aufl.). Ditzingen: Reclam.
- Winner, E., & Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3), 11–75.
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education. Educational research and innovation*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>. Zugegriffen am 10.04.2020.