

Steffen Wachter

Zugänge zur Kunst – Zur Entwicklung eines Vermittlungskonzeptes

Im folgenden Beitrag soll es vornehmlich um Wege hin zur Erschließung von Zugängen zur Kunst in ihrem Zusammenspiel von produktiven, rezeptiven und reflexiven Aspekten gehen, wie sie an der Universität Leipzig in Auseinandersetzung mit fachlichen und didaktischen Positionen im kunstpädagogischen Gesamtkontext herausgearbeitet worden sind. Deutlich gemacht werden soll aber auch, wie der besondere, zum Teil äußerst hinderliche gesellschaftliche Kontext in der DDR die kunstgemäße Entwicklung von Zugangsmöglichkeiten zur Kunst beeinflusste.

Die bildende Kunst kennt vielfältige Weisen der Auseinandersetzung, sie betreffen die produktive bildnerische Tätigkeit ebenso wie die rezeptive und das Nachdenken über Kunst. Dem entsprechen die bildnerische Produktion, Rezeption und Reflexion als »die grundlegenden fachlichen Modi im Kunstunterricht« (Schulz 1998, S. 88 f.; vgl. Regel 1986, S. 56 ff.). Diese Auffassung wird auch im aktuellen kunstpädagogischen Diskurs geteilt, wobei jedoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen deutlich werden (vgl. Schulz 2014, S. 332 f.). Letztlich geht es aber in jedem Falle darum, in der Einheit dieser Aktivitäten den Heranwachsenden Zugänge zur Kunst zu eröffnen, ihnen begreiflich zu machen, worin die Besonderheiten bildnerischer Prozesse und Werke bestehen, ihnen Einblick in die Welt der historischen und zeitgenössischen Kunst zu geben, sodass sie zunehmend die Begegnung mit Kunst zu einem Bestandteil ihrer Lebensweise machen.

Anders gesagt: Es geht vornehmlich darum, die künftigen Rezipienten von Kunst heranzubilden. Aus gutem Grund jedoch lässt sich der Kunstunterricht nicht auf rezeptive Aktivitäten, gar auf bild- und kunstwissenschaftliche Reflexionen reduzieren. Denn gerade Kinder haben das Grundbedürfnis, sich selbst bildnerisch-gestaltend auszudrücken (vgl. u. a. Kirchner 2008, S. 10 ff.). Bildnerisches Gestalten hat dabei ein hohes kommunikatives Potenzial und fördert die ganzheitliche Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit (vgl. u. a. Schulz 2015, S. 434 ff.). Freilich scheint am Übergang zum Jugendalter das Interesse der Heranwachsenden an eigenständiger, aktiver bildnerischer

Tätigkeit zu schwinden, jedenfalls, wenn man dies auf tradierte bildnerische Ausdrucks- und Gestaltungsweisen bezieht (vgl. u. a. Kirchner/Kirschenmann 2015, S. 12; Richter 1987, S. 67 ff.; Meyers 1973, S. 143).

Soll sich deshalb der Kunstunterricht gar nicht mehr im engen Sinne mit Gestaltung befassen, sondern angesichts fortwährender medienkultureller Neuerungen vornehmlich mit entsprechenden Erscheinungen experimentieren? In der Perspektive einer Kunstpädagogik »im Neuen Medium« und einer »Next Art Education« wird dies immerhin diskutiert (vgl. u. a. Meyer 2006, 2013). Oder sollen sich die produktiv-bildnerischen Anteile des Kunstunterrichts zugunsten bild- und kunstwissenschaftlicher Anteile verschieben? Entsprechende Forderungen wurden ebenfalls laut (vgl. u. a. Welzel 2015). Nicht zuletzt könnte sich Kunstunterricht auf das rezeptive Beherrschen der »visuellen Kommunikation als Kulturtechnik« konzentrieren, die dem Menschen allgemeine Partizipation ermöglicht und vor Manipulationen durch die Flut alltäglicher Bildwelten schützt (vgl. u. a. Billmayer 2013). Jenseits von Verabsolutierungen tragen solche Überlegungen prinzipiell zur Bereicherung der kunstpädagogischen Debatten und in deren Folge der Praxis bei und stehen letztlich im besten Sinne für den anhaltenden Pluralismus einer entsprechenden Konzeptentwicklung. Die immer wieder angenommene Krise im bildnerischen Schaffen am Ende der Kindheit jedoch kommt nur dann zum Ausdruck, wenn die Inhalte und Methoden im Kunstunterricht nicht mit der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerinnen und Schüler schritthalten. Die Erweiterung der Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten, wie sie u. a. Constanze Kirchner (2003, S. 89) vorschlägt, ist dabei eine unverzichtbare Möglichkeit eines auf das heutige System der bildenden Kunst bezogenen Kunstunterrichts. Tradierte wie innovative Ausdrucks- und Gestaltungsweisen bieten auch im Jugendalter ein hohes Maß an künstlerisch-ästhetischen Orientierungen (vgl. u. a. Teich/Wachter 2009; Wachter 2018).

Entscheidend dabei ist: Wenn die Schülerinnen und Schüler einmal nachvollzogen haben, dass die beim bildnerischen Gestalten hervorgebrachten Formen und Farben ihren Sinn nicht dadurch gewinnen, dass sie etwas erscheinungsgemäß wiedergeben, sondern dadurch, dass die von ihnen ausgehenden Wirkungen bestimmten inhaltlichen Intentionen gerecht werden, dann ist viel erreicht: Es würde sich eine motivierende Grundeinstellung gegenüber der Eigenart bildnerischer Werke und Prozesse entwickeln, die auch leichtere Zugänge zur Kunst der Vergangenheit und Gegenwart eröffnen hilft (vgl. u. a. Regel 1986, S. 32 ff.; Schulz 2015, S. 418). Hierbei geht es jedoch ausdrücklich nicht allein um eine verstandesmäßige Annäherung an Kunst. Zugänge sind dann besonders gut zu finden, zu öffnen und zu durchschreiten, wenn sich diese mit einer ausgeprägten, auf die Gesamtheit des inneren Verhaltens bezogenen künstlerischen Erlebnisfähigkeit verbinden (vgl. Regel 1986, S. 44 ff., 1996; Schulz 1997b, S. 65 ff.). Günther Regel bringt es folgendermaßen auf den Punkt: »Künstlerisches Erleben ist nicht alles, aber es ist der Dreh- und Angelpunkt im Kunstprozess.« (Regel 1996, S. 1) Dies bei allen kunstpädagogischen Ansprüchen und Aktivitäten – mögen sie noch so

unterschiedlich sein – nicht aus dem Auge zu verlieren, ist ein besonderes Anliegen des Vermittlungskonzeptes, das seit den frühen 1970er-Jahren an der Universität Leipzig um Günther Regel und Frank Schulz entwickelt wurde.

Ein notwendiger Schritt

Günther Regel¹ beschreibt die Situation, in der er sich befand, als er Anfang der 1970er-Jahre den Entschluss fasste, sein Forschungsinteresse auf die Eigenart des bildnerischen Prozesses und die Sprache der Formen und Farben auszurichten, wie folgt: Es handelte sich um eine höchst prekäre Situation, »in der er den Studenten der Kunsterziehung nahezubringen hatte, wie die Kunst nach allen Regeln der Didaktik und Methodik zu vermitteln sei, dabei aber immer wieder aufs Neue erfahren musste, wie sehr doch der Fachgegenstand dieser Lehre, die Kunstvermittlung und -aneignung, insbesondere die Eigentümlichkeiten und Grundlagen der Kunstproduktion und -rezeption, noch im Dunkeln lagen. Überzeugt davon, dass selbst das fundierteste und perfektteste pädagogische Wissen und Können nichts nützen, wenn sie nicht in den Dienst einer der Eigenart der bildnerischen Tätigkeit entsprechenden Auseinandersetzung mit Kunst und Wirklichkeit gestellt würden [...]« (Regel 1986, S. 7) Die von Günther Regel beschriebene Situation war sogar der Grund für Veränderungen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der DDR. Aus ihr erklärt sich, »das Anfang der 1970er-Jahre an Ausbildungsstätten für Kunsterzieher an Hochschulen und Universitäten der DDR (Berlin, Dresden, Erfurt, Greifswald und Leipzig) auf Initiative einzelner Hochschullehrer wie Günther Regel in Leipzig, Wolfgang Frankenstein in Berlin und Adolf Böhlich in Dresden neben den tradierten Lehr- und Forschungsgebieten für die Methodik der Kunsterziehung auch solche für Kunst- und Gestaltungstheorie geschaffen worden sind.« (Schulz 2008, S. 11)

Einmal mehr wird an dieser Stelle deutlich, dass das in der DDR herrschende Verständnis von »Fachdidaktik als Methodik« einer Erklärung bedarf. In der westdeutschen Kunstpädagogik jedenfalls »schloss Fachdidaktik in der Mehrzahl der Konzepte die Klärung des – freilich immer einmal wieder variierenden bzw. gar wechselnden – Fachgegenstandes und daraus resultierender Unterrichtsinhalte und Zielvorstellungen in sich ein« (ebd.). In der DDR war die »Methodik der Kunsterziehung zwar nicht auf die Vermittlung von Unterrichtsmethoden reduziert, aber wesentliche Zielstellungen wurden von der allgemeinen Didaktik übernommen, die ihrerseits politisch-ideologisch bestimmt war und entsprechende Zielvorgaben für die einzelnen Fächer formulierte« (ebd., S. 10). Das hatte auch starke Auswirkungen auf den Fachgegenstand, dessen ideologisch gefärbte Sicht gleichermaßen weitgehend vorgegeben war. Die Entwicklung von Lehrstühlen für

1 Günther Regel (Jg. 1926) war 1970 an die Leipziger Universität strafversetzt worden. Zuvor hatte er nach einem Studium der Kunsterziehung und Psychologie an den Universitäten Leipzig, Halle und Greifswald sowie nach Promotion und Habilitation an der Universität Greifswald den dortigen Lehrstuhl für Theorie und Methodik inne. Diesen übernahm er von dem Klee-Schüler Herbert Wegehaupt. 1968 geriet Regel das erste Mal in einen offenen Konflikt mit der Kultur-, Kunst- und Schulpolitik der DDR, was zu einer zeitweiligen Suspendierung vom Dienst führte. In Leipzig richtete er sein Forschungsinteresse neu aus.

Kunst- und Gestaltungstheorie wie in Leipzig war deshalb eine große Errungenschaft für die Ausprägung einer differenzierten und umfassenden Fachdidaktik, auch wenn dies gewissermaßen auf Umwegen erfolgte und nur inoffiziell so betrachtet werden konnte.

Realisierung eines mehrstufigen Forschungsprojektes

Seit Mitte der 1970er-Jahre wurde an der Universität Leipzig ein mehrstufig angelegtes Forschungsprojekt umgesetzt, »das einen Beitrag zur komplexen kunstpädagogischen Theoriebildung leisten will und der wissenschaftlichen Fundierung der bildnerisch-ästhetischen Erziehung dienen soll. Wenn wir von komplexer Theorie sprechen, dann meinen wir das wissenschaftliche Bemühen um Einsichten in die hauptsächlichsten Gegenstandsbereiche, die in das kunstpädagogische Geschehen eingeschlossen sind, um Einsichten in deren wesentliche Eigenschaften, deren Struktur und Beziehungszusammenhänge sowie auch in deren Zusammenspiel« (Regel/Schulz 1989, S. 30; Abbildung 1). Dabei stehen folgende drei miteinander verflochtene Bereiche besonders im Fokus (ebd.):

- die bildende Kunst und visuelle Gestaltung,
- die bildnerische Entwicklung im Verlaufe des Lebens,
- das Lehren und Lernen im Bereich des Bildnerischen.

Daraus erwuchsen mehrere Teilprojekte der Forschung: Das war zum einen Erforschung des bildnerischen Prozesses und der Sprache der Formen und Farben. »Angestrebt wurde ein in sich schlüssiges Konzept, das die bildnerische Produktion sowie die Sprache der Formen und Farben als Medium bildnerischer Prozesse im sozialen und historischen Gesamtprozess der Kunst begreift und im Hinblick auf die Kunstaneignung und Kunstvermittlung darstellt.« (Regel/Schulz 1989, S. 30) Zum anderen erfolgte eine Schwerpunktverlagerung der Forschung auf die Untersuchung der bildnerischen Entwicklung im Verlaufe des Lebens, womit ein weiteres Projekt verbunden war: die Untersuchung der Entwicklung des bildnerischen Talents als Sonderfall der bildnerischen Ontogenese (vgl. ebd.). Im weiteren Verlauf ging es zunehmend um die Frage, welche Konsequenzen sich daraus für das Lehren und Lernen im Kunstunterricht ableiten lassen, insbesondere für die Entwicklung von Lehr- und Arbeitsmaterialien.

Hindernisse mit Folgen

Der Kunstwissenschaftler Henry Schumann resümiert in der von ihm mitherausgegebenen Kunstdokumentation zur Sowjetischen Besatzungszone und zur DDR hinsichtlich des Instituts für Kunstpädagogik (bzw. des Fachbereiches Kunsterziehung, wie es bis zur Wende hieß) der Universität Leipzig: »Dieses Institut, dessen Geschichte noch aufzuschreiben ist, unterschied sich von vergleichbaren Einrichtungen durch ein Klima der geistigen Toleranz, und man verstand es dort, zumindest die krassesten kulturpolitischen Beschränkungen zu umgehen.« (Schumann 1996, S. 507) Diese Institutsgeschichte ist inzwischen

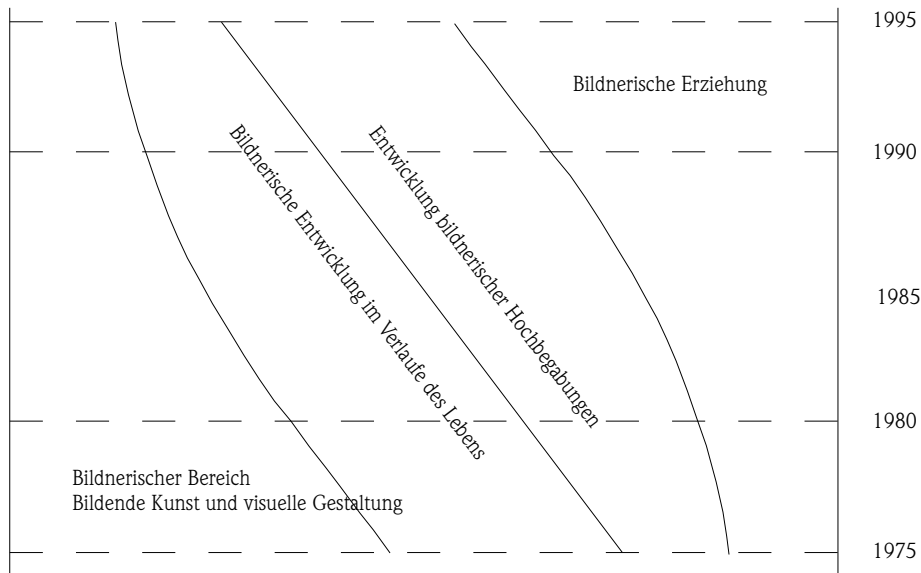


Abbildung 1: Beiträge zur kunstpädagogischen Theoriebildung an der Universität Leipzig (aus Regel/Schulz 1989, S. 31)

ein Stück weit aufgearbeitet, und zwar im Zusammenhang mit den Dissertationen von Katja Weber (2009) zum Thema *Die Entwicklung der kunstpädagogischen Forschung und Lehre an den Universitäten in der SBZ und DDR zwischen 1945 und 1971 – Eine Studie am Beispiel der Geschichte des Institutes für Kunstpädagogik der Universität Leipzig* und von Thomas Klemm (2012) zum Thema *Keinen Tag ohne Linie? Die kunst- und gestaltungstheoretische Forschung in der DDR zwischen Professionalisierung und Politisierung (1960er- bis 1980er-Jahre)*. Es zeigte sich in diesem Zusammenhang umso deutlicher, dass die von Schumann getroffene Aussage zur Wertschätzung der Leipziger Kunstpädagogik² zwingend zu relativieren ist. Das gilt insbesondere, wenn es um die Bilanz der unter Leitung von Günther Regel gewonnenen Forschungsergebnisse zur Eigenart bildnerischer Werke und Prozesse geht. Frank Schulz spricht diesbezüglich vom »dunkelsten Kapitel der Institutsgeschichte« (Schulz 2002, S. 38). Eine für den 26. bis 28. Oktober 1977 geplante Tagung zum Thema *Bildkünstlerischer Schaffensprozess – Leitung bildnerischer Prozesse* wurde nämlich von der Universitätsleitung verboten, quasi in letzter Minute (Regel 2016, S. 394 ff.; Schulz 2002, S. 38 ff.; Klemm 2012, S. 245 ff.) Die Vorbereitung dieser Tagung beschreibt Günther Regel wie folgt: »Für DDR-Verhältnisse herrschte eine ungewöhnlich offene Atmosphäre, die ideologische

2 Die zitierte Aussage von Henry Schumann ist übrigens dezidiert bezogen auf das Wirken des Leipziger Maler-Dissidenten Sieghard Pohl, Student am Institut von 1951 bis 1955, auf nonkonformistische Lehrkräfte wie Hans Schulze oder Elisabeth Voigt und nicht zuletzt auf den Einfluss von Günther Regel.

und kunstpolitische Tabus sowie kunsttheoretische Dogmen gar nicht erst aufkommen ließ und immer wieder kritisch die Verbindung zu den rigiden Kunstverhältnissen im Lande suchte und herstellte. Oft bewegten wir uns am Rande oder schon jenseits dessen, worüber man am besten nicht redete, weil es nicht zur Sprache gebracht und diskutiert werden durfte, wenn man Ärger und Schlimmeres vermeiden wollte. [...] Obgleich von der Partei³ mit Argwohn verfolgt, wurden diese Aktivitäten damals geduldet. Ich hatte manchmal den Eindruck, dass sie zeitweilig bei der staatlichen Leitung der Sektion und des Fachbereichs Kunsterziehung sogar stillschweigende Anerkennung fanden [...].« (Regel 2016, S. 394 f.) Als aber die Universitätsleitung von Günther Regel verlangte, er solle im Zuge der Tagung ein eindeutiges Bekenntnis zur Kultur- und Kunstpolitik von Partei und Staat ablegen und diese zur Grundlage seiner Ausführungen machen und nicht weiter »bürgerlich-strukturalistischen Tendenzen« folgen, widersetzte er sich kategorisch (vgl. ebd.). Denn gerade die herrschende Kultur- und Kunstpolitik entsprach nicht dem, was die Eigenart und Struktur bildnerischer Werke und Prozesse ausmachte, und trug wesentlich dazu bei, die Entwicklung künstlerischer Kreativität zu hemmen.

Was die darauf folgende Reaktion am damaligen Fachbereich Kunsterziehung betrifft, so erinnert sich Günther Regel: »Die Mitarbeiter unseres Fachbereichs sind unter dem Druck der Partei schließlich allesamt umgefallen, mit Ausnahme des damaligen Lehrkollektivleiters Dr. Roland Richter und des Forschungsstudenten Frank Schulz. Die haben, was für beide keineswegs leicht war, meine Positionen unbeirrt vertreten, nicht, um mir gefällig zu sein, sondern weil sie die für richtig hielten. Die Partei und die staatlichen Leitungen gingen von ihren Forderungen nicht ab, und ich sah mich außerstande, diese zu erfüllen. So wurde die Tagung von oben herab kurzerhand verboten [...].« (Ebd., S. 398)

Spätfolgen dieses gravierenden Eingriffs in die den Zugängen zur Kunst verschriebenen Forschungen an der Universität Leipzig bestanden u. a. darin, dass Günther Regels Buch *Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozess und Sprache der Formen und Farben*, das die entsprechenden Forschungsergebnisse zusammenfasst, mehr als sechs Jahre auf seine Druckgenehmigung warten musste (vgl. Schulz 2002, S. 39).

Das eingangs beschriebene mehrstufige Forschungsprojekt schritt trotz dieser Hindernisse weiter voran, nach 1994 unter Leitung von Frank Schulz, der den Lehrstuhl von Günther Regel – ursprünglich vornehmlich auf die Kunst- und Gestaltungstheorie im Bereich der Lehrerbildung ausgerichtet – übernahm und um aktuelle und historische fachdidaktische Perspektiven sowie kreativitätstheoretische und -pädagogische Aspekte erweiterte.⁴

³ Gemeint ist die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED), die in der DDR als Staatspartei herrschte.

⁴ Frank Schulz (Jg. 1952) absolvierte an der Karl-Marx-Universität Leipzig ein Diplomlehrerstudium in den Fächern Kunsterziehung und Geschichte, u. a. bei Günther Regel. Danach ging er in den Schuldienst. Parallel war er Forschungsstudent bei Regel und promovierte bei ihm 1979 zum Problem des künstlerischen Schaffensprozesses. Bereits 1978 wurde er Mitarbeiter von Regel, zunächst als Assistent, dann als Hochschuldozent. Nach einem Zusatzstudium bei Moissej S. Kagan an der Universität Leningrad folgte 1987 die Habilitation zum Problem des künstlerischen Talents.

Forschungen zur bildnerischen Ontogenese und Begabung in Leipzig

Einerseits wurden die Entwicklungsatsachen im *Regelfall der bildnerischen Ontogenese* überprüft. Das begann folgerichtig mit der empirischen Untersuchung der Herausbildung der bildnerischen Tätigkeit im frühkindlichen Alter. Auf dieser Basis entstand das wohl erste Lehrbuch der Krippenpädagogik im bildnerischen Bereich überhaupt (Regel 1983). Vielfältige Forschungen zum Bildverständnis und zur Bildsprache von Kindern und Jugendlichen schließen sich an (u. a. Seumel 1992 sowie zahlreiche Qualifizierungsarbeiten von Studierenden), durchweg im fachdidaktischen Kontext.

Einen besonderen Stellenwert aber bei der Eröffnung von Zugängen zur Kunst nehmen am Leipziger Institut die Forschungen zum Talent, also zur ausgesprochenen *Sonderbegabung* ein, womit nicht zuletzt die besonderen Bedingungen herausgearbeitet werden sollen, unter denen sich die Entwicklung von Künstlerinnen und Künstlern von frühester Kindheit an vollzieht. In einer Studie zum Thema *Künstlerische Begabung und Entwicklung*, mit der das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie in den 1990er-Jahren die Universität zu Köln beauftragt hatte, werden besonders die Leipziger Forschungen hervorgehoben: »Seit dem Erscheinen von Günther Mühles *Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens* in der ersten Auflage 1955 wurden die Problematiken der bildnerischen und der künstlerischen Begabung nicht mehr zum Gegenstand umfassenderer wissenschaftlicher Darstellungen und Analysen im deutschen Sprachraum gemacht. Eine Ausnahme bildeten die Forschungsarbeiten zum ›bildnerischen Talent‹ in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik. Leipziger Kunstpädagogen haben bis zur politischen Wende ein umfangreiches Archiv zur Dokumentation der bildnerischen Entwicklung zum Künstler angelegt. Darauf aufbauend hat Schulz (1987) eine Gliederung in Entwicklungsphasen vorgeschlagen.« (Schütz/Wichelhaus 1996, S. 1)

In der Tat ›schlummert‹ im Archiv *artdepot* des Institutes für Kunstpädagogik der Universität Leipzig ein bislang als solcher weitgehend ungeborgener Schatz von Selbstzeugnissen bildender Künstlerinnen und Künstler der DDR zu ihren Schaffensprozessen und Entwicklungsverläufen, die im Rahmen von Fallforschungen zahlreicher Studierender sowie Doktorandinnen und Doktoranden gewonnen worden sind. Denn um die Eigenart künstlerischer Schaffensprozesse aufhellen zu können, hielt man es grundsätzlich mit Konrad Fiedler, der seinerzeit als Kunstwissenschaftler die Gelegenheit hatte und nutzte, bildenden Künstlern wie Hans von Marée und Adolf von Hildebrand beim Schaffen quasi ›über die Schulter zu schauen‹. Dies tat er aufgrund der Einsicht, »[...] dass der wissenschaftlichen Betrachtung keineswegs eine Vollständigkeit der Anschauung zugrunde liegt [...]. Man gelangt, wenn man bei der Anschauung beharrt, sehr bald zu seiner Fülle, die kein begrifflicher Ausdruck mehr bezeichnen und umfassen kann.« (Fiedler [1876] 1991, S. 22)

Grundlegender Kunstbezug

Die Forschung zur Eigenart und Struktur bildnerischer Werke und Prozesse insbesondere mit empirischen Erkundungen zum Schaffen und zur Entwicklung bildender Künstlerinnen und Künstler zu verbinden, liegt darin begründet, die Ergebnisse vornehmlich als Bezugspunkt einer allgemeinen künstlerisch-ästhetischen Bildung und Erziehung zu benötigen. »Wer bildnerische Kreativität – egal auf welcher Ausprägungsebene – fördern will, muss zunächst einmal eine relativ klare Vorstellung davon haben, was genauer da eigentlich vorangebracht werden soll. Den deutlichsten Bezugspunkt liefern die Eigenschaften, die das bildnerische Talent, die ausgesprochene Hochbegabung also, in sich vereint.« (Schulz 1997a, S. 150) Von daher ergeben sich nicht nur Folgerungen für das Ingangbringen kunstgemäßer produktiver bildnerischer Tätigkeiten bei Kindern und Jugendlichen, sondern auch für die Ansprüche und Erwartungen, die den Ausgangspunkt ihrer rezeptiven Tätigkeiten bilden. Deshalb müsse das Nachdenken über die Vermittlung des Künstlerischen bei der Eigenart der Kunst beginnen (Schulz 2008, S. 9). Es ließe sich ergänzen: Nicht zuletzt empirisch fundierte Einsichten in die Entwicklung von Künstlerinnen und Künstlern könnten dazu beitragen, fördernde wie hemmende Faktoren der Kreativitätsentwicklung zu erkennen und in der Bildung und Erziehung, nicht zuletzt im Kunstunterricht, zu berücksichtigen.

Aus westdeutscher Perspektive mag der unbedingte Bezug kunstunterrichtlicher Aktivitäten auf das, was der Kunst gemäß ist, was die ›Kunst an der Kunst‹ ausmacht, im hier vorgestellten Leipziger Konzept (vgl. u. a. Schulz 1998) lange Zeit verwundert haben und als unzeitgemäß empfunden worden sein, war man doch gerade dabei, den ausschließlichen Kunstbezug des Kunstunterrichts zurückzufahren, das Fach im Zuge der Auseinandersetzung mit Bildwelten im weiteren Sinne auszuweiten (vgl. u. a. Otto 1974, S. 18 ff.), im Extremfall sogar ganz auf visuelle Kommunikationsprozesse im Alltag zu fokussieren. (Vgl. u. a. Legler 2011, S. 303 ff.) Der Begriff des Künstlerischen wurde hierbei durch den Begriff des Ästhetischen – eine Art Dachbegriff für unterschiedlichste Bildwelten und Bildpraxen im engen wie im weiten Sinne – regelrecht geschluckt.⁵ In der DDR hielt man währenddessen strikt an den Begriffen des Künstlerischen (in klarer Abgrenzung zum Ästhetischen)⁶ und speziell des Bildnerischen (als Unterscheidungskategorie zum Musikalischen, Literarischen

5 Der Begriff des Bildnerischen war in der westdeutschen Kunstpädagogik ohnehin eine Zeit lang in Misskredit geraten, nachdem Joseph Beuys in der legendären Nr. 4 der Zeitschrift KUNST+UNTERRICHT verlauten ließ, das Bildnerische sei unmoralisch, was als Ablehnung des Begriffes überhaupt verstanden werden konnte. Das Zitat lautet allerdings vollständig: »Das ›Bildnerische‹ im heutigen Verständnis ist einfach unmoralisch, ohne Verantwortung, ohne Ethik.« (Beuys 1969, S. 53) Beuys opponierte also mit dieser Aussage gegen formalistische Tendenzen im Verständnis des Bildnerischen in der damaligen Kunstpädagogik, nicht gegen den Begriff schlechthin.

6 Das Künstlerische und das Ästhetische wurden als zwei Bereiche mit mehr oder weniger großer Schnittmenge begriffen, jedenfalls nicht als Begriffe, die sich gegenseitig ersetzen können. Das Künstlerische ist damit nicht lediglich eine Erscheinungsform des Ästhetischen – eine praktizierte Auffassung in der westdeutschen Kunstpädagogik (vgl. u. a. Otto 1974, S. 82) –, sondern geht über das Ästhetische hinaus, während dieses umgekehrt über das Künstlerische hinausreicht. (Vgl. Regel 1999, S. 4)

usw.) fest. Dafür gibt es nur einen Grund: Die realen Verhältnisse waren gekennzeichnet durch eine permanente Einflussnahme auf Kunst und Kunstpädagogik seitens Partei und Staat. Forscherinnen und Forscher, die sich »gegen die Fremdbestimmung von Kunst und für eine intrinsische, sich aus Interesse an der Sache ergebende Motivation der künstlerischen Tätigkeit« (Schulz 2008, S. 12) aussprachen, betrachteten den ebenso hartnäckigen Verweis auf die Eigenart der Kunst als Interventionsmöglichkeit. Dies bekräftigt aus eigener Erfahrung auch die Erfurter Kunstpädagogin Heidi Richter: »Mit der starken Orientierung auf die ›Kunstgemäßheit‹ im rezeptiven und produktiven Bereich, was unter ostdeutschen Bedingungen eine hart erstrittene Errungenschaft der Fachwissenschaft bedeutete, sollten die ideologische Indienstnahme des Faches zurückgedrängt und Tendenzen oberflächlichen ›Bebilderns‹ von Themen vermieden werden.« (Richter 2000, S. 257)

Die Sprache der Kunst sprechen und verstehen

Eine wesentliche Prämisse der Öffnung von Zugängen zur Kunst und entsprechender Forschungen in Leipzig war die Annahme, dass Kunst eine Sprache sei (vgl. u. a. Regel 1986, S. 155 ff.), obwohl durchaus einiges gegen diese These spricht. Aber gerade sie war es, die von vornherein besonders gut geeignet schien, die Beziehung zwischen bildnerischer Produktion und Rezeption, zwischen Schaffensprozess und Rezeptionsprozess zu fassen. Das traf sich mit vielfältigen weiteren Bemühungen, die Klärung der Eigenart künstlerischer Werke und Prozesse, von künstlerischer Produktion und Rezeption, voranzutreiben (u. a. Kagan 1974, Lehmann 1976, Mejlach 1977, Lotman 1981). Das Kunstwerk wird als »Scharnier« verstanden zwischen denjenigen, die es hervorbringen, und denjenigen, die es rezipieren. Der Ansatz, dieses »Sprachsystem« durchschaubar zu machen, wurde als eine Art Königsweg zu einem der Eigenart der Sache angemessenen Verständnis der Kunst angesehen. Er scheint auch bestens geeignet, sich gegen die verbreitete Praxis zu wenden, den Rezeptionsprozess als mehr oder weniger passiven Vorgang zu begreifen, in welchem die Art und Weise der Bildinterpretation vorgegebenen Schritten und ideologisch gewünschten Erklärungen folgt.

Günther Regel geht davon aus, dass unter »Sprache« nicht nur die Lautsprache zu verstehen sei, sondern »jedes Zeichensystem, das der Verständigung, der Formulierung und Vermittlung von Informationen, so auch von Inhalten des Erkennens und Erlebens und Wertens dient« (Regel 1986, S. 115). Insofern handele es sich bei der Sprache der Kunst, genauer der »Sprache der Formen und Farben«, um ein »System komplexer, visuell realisierter Zeichen, das sich im historischen Prozess der Kunstentwicklung herausgebildet hat und sich im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Gesamtprozess der bildenden Kunst verändert. Der Sprache der bildenden Kunst bedient sich der Künstler wie der Kunstbetrachter. Der Kunstproduzent spricht sie, drückt sich in ihr aus und teilt sich anderen in ihr mit. Der Kunstrezipient ›liest‹ sie, empfängt und verarbeitet die Information, die der Künstler in ihr mitgeteilt hat, indem er sie abrufbereit als Kunstwerk realisierte.« (Ebd.) Dabei habe die Sprache der Kunst im Unterschied zur Lautsprache

weder ein Lexikon oder eine Grammatik, einzelne Formen und Formqualitäten hätten keine ganz bestimmten, eindeutigen und konstanten Bedeutungen. »Die sinnerfüllte Form des Kunstwerkes kommt so eben nicht zustande, wie ihr Sinn auf diese Weise nicht in Erfahrung zu bringen ist. Vielmehr ist die relative Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit, im Sinne von Schwingungsbreite ihres Bedeutungsgehalts verstanden, ein charakteristisches Merkmal, woraus sich ergibt, dass diese in die semantisch eindeutige Sprache der Begriffe nicht zu übersetzen ist. Der Versuch, den Aufbau der Bildsprache darzustellen, kann nicht an der Tatsache vorbeigehen, dass sich im Grunde jeder Künstler seine eigene Bildsprache schafft und sich in gewisser Weise selbst auferlegten Regeln und Prinzipien unterwirft.« (Ebd., S. 116) Es bleibt jedoch die Frage offen, ob sich Kunst überhaupt auf ein System von Zeichen reduzieren lässt. Dieses Problem ist ebenso ein Aspekt des neueren bildwissenschaftlichen Diskurses. In diesem plädiert u. a. Klaus Sachs-Hombach dafür, dass der Zeichenbegriff ein Oberbegriff sein müsse, unter dem nicht nur sprachliche Ausdrücke und bildhafte Darstellungen, sondern alle Gegenstände fielen, von denen wir sagen würden, dass sie einen Inhalt haben und damit etwas bedeuten (2006, S. 77 ff.). Etwas sei demnach ein Zeichen, wenn es als über sich selbst hinaus auf anderes verweisend verstanden oder (in einem elementaren Sinne) interpretiert werde. Dieser Bestimmung zufolge könne ein beliebiger Gegenstand zu einem Zeichen werden, wenn wir ihm einen Inhalt bzw. eine Bedeutung zusprechen. (Ebd., S. 78)

Andererseits wird gerade im aktuellen bildwissenschaftlichen Diskurs immer wieder kritisch hinterfragt, inwiefern Bilder als solche per definitionem als Zeichen zu verstehen sind (vgl. u. a. Hornuff 2012, S. 12 ff.) – ein Diskurs, den bereits Jean-Paul Sartre ([1948] 1981) angestoßen hat. Dabei wird nicht bezweifelt, ob gerade Kunstwerke nicht auch Zeichen verwenden, denn die Symbolleistungen einzelner Bildelemente werden durchaus geschätzt (vgl. Wiesing 2000, S. 106). Es geht um Bilder bzw. Kunstwerke als Ganzes, um die zugespitzte Frage, »ob Gegenstände Kunstwerke sind, weil sie bestimmte semiotische Qualitäten besitzen« (Wiesing 2000, S. 107). Sartre verneint das kategorisch und führt aus: »[...] der Maler will keine Zeichen auf seine Leinwand malen, er will ein Ding schaffen, und wenn er Rot, Gelb und Grün nebeneinandersetzt, so gibt es keinerlei Grund, dass ihre Zusammenstellung eine definierbare Bedeutung besitzt, das heißt namentlich auf einen andren Gegenstand verweist. Zwar ist diese Zusammenstellung ebenfalls von einer Seele bewohnt, und da ja bestimmte Motive nötig waren, selbst wenn sie verborgen blieben, damit der Maler eher Gelb als Violett wählte, kann man behaupten, dass die so geschaffenen Gegenstände seine tiefsten Neigungen widerspiegeln: Doch drücken sie niemals seine Wut, seine Angst oder seine Freude so aus, wie es Worte oder eine Miene tun: Sie sind davon durchtränkt [...].« (Sartre [1948] 1981, S. 14)

Auf dieses Problem weist auch Günther Regel hin, wenn er ausführt, dass die Form über die Augen in das Bewusstsein des Betrachters dringe, indem sie psychische Wirkungen auslöse. Diese würden als Informationen aufgefasst und in ihrer inhaltlichen Bedeutung erlebt. Damit werde die Form als System komplexer visueller Zeichen »de-

codiert« und die Aussage, die sie enthalte, aufgenommen. Darüber hinaus wirke aber die Form auch, ohne dass sie als Zeichen aufgefasst werde, indem sie in dieser oder jener Weise das innere und äußere Verhalten des Betrachters beeinflusse. Die Wirkungen der gestalteten Form führten jedenfalls, wie geringfügig sie auch sein und wie unmerklich sie vor sich gehen mögen, zu Änderungsprozessen, wozu Regel die Sensibilisierung für Form- und Farbwerte, die Herausbildung, Fixierung und Sublimierung des bildnerischen Weltverhältnisses, die Erhöhung des Lebensgefühls, die Steigerung der eigenen Integrität, die Befriedigung künstlerischer und ästhetischer Bedürfnisse oder die Herausbildung von Norm- und Werthaltungen zählt. (1986, S. 140)

Klaus Sachs-Hombach regt an, semiotische und phänomenologische, wahrnehmungsbezogene Aspekte in der Erklärung von Bildwirkungen zu vereinen, indem er von »Bildern als wahrnehmungsnahe Zeichen« spricht (2006, S. 73). Zu kritischen Stimmen hinsichtlich des Zeichencharakters von Bildern – etwa durch Gernot Böhme (1999, S. 27 ff.) – merkt er an, dass sich diese in der Regel auf einen restriktiv gefassten Zeichenbegriff bezögen, einhergehend mit verengenden Referenzforderungen. Gegenwärtige Bildtheorien hätten jedoch in einem allgemein gefassten Zeichenbegriff eine gemeinsame Basis. (Sachs-Hombach 2006, S. 82 ff.) – So gesehen gibt es durchaus Grund, den Begriff der Bildsprache weiter zu verwenden. Die kommunikative Funktion von künstlerischen Bildern wie von Bildern überhaupt, auf die Sachs-Hombach verweist (ebd., S. 95 ff.), wird mit der Diskussion um Bild und Sprache letztlich nicht infrage gestellt, ganz im Gegenteil: Sie wird in ihrer Spezifik weiter geklärt.

Bildnerische Prozesse als Problemlösungsprozesse besonderer Art

Eine zweite substanzielle Prämisse für das an der Universität Leipzig ausgeprägte Vermittlungskonzept von Kunst ist die Annahme, dass es sich bei bildnerischen Prozessen, produktiven wie rezeptiven, um »Problemlösungsprozesse besonderer Art« handelt (vgl. Regel 1986, S. 164 ff.; Regel/Schulz 2001, S. 57 ff.). Damit ergeben sich zwangsläufig Schnittfelder zu Ergebnissen der Kreativitätsforschung, wobei Günther Regel vorzugsweise von Problemlösungsprozessen spricht, also offenhält, inwiefern und inwieweit im konkreten Fall hierbei kreative Aspekte zum Tragen kommen. Grundsätzlich aber werden Parallelen zu dem gezogen, was in der Kreativitätsforschung idealiter an Merkmalen für den kreativen Prozess, an Merkmalen für Kreativität überhaupt herausgearbeitet wurde (vgl. Regel/Schulz 2001, S. 57 ff.). Schließlich geht es darum – ganz im Sinne von Wilhelm Arnold, der bereits 1968 weitgehend unbeachtet den Begriff der Talentologie für die »Erforschung von Spezialbegabungen« (Arnold 1968, S. 26) eingeführt hatte und damit eine Abgrenzung zur allgemeinen Kreativitätsforschung vornahm –, eine verstärkte domänenspezifische Untersuchung des Problemlösungsverhaltens von Künstlerinnen und Künstlern wie von Kindern und Jugendlichen zu realisieren (vgl. Schulz 1987, 1997a, 2015; Wachter 2018). Und dies kann sich nicht nur auf die bildnerischen Gestaltungsprozesse beziehen, sondern gleichermaßen auf Prozesse des Erlebens und Verstehens von Kunst. Folgerichtig ist, dass

daraus auch spielerisch-assoziative Umgangsweisen mit Kunst erwachsen sowie überhaupt performative Erscheinungsweisen von Kreativität im bildnerischen Bereich Gegenstand fachdidaktischer Überlegungen werden (Seumel 2001a, 2001b, 2015).

Entwicklung von Lehrmaterialien als Öffner von Bildwelten

Neben kontinuierlichen Begegnungen mit der Unterrichtspraxis, seit 1994 vorzugsweise mit Schülerinnen und Schülern des BIP Kreativitätsschulzentrums Leipzig (Kindertagesstätte, Grundschule und Gymnasium), das insbesondere für Frank Schulz zu einer Art ›Laborschule‹ und zum Durchführungsort zahlreicher kunstpädagogischer Projekte wurde, ging vom Leipziger Institut die Entwicklung diverser Lehrmaterialien für die unterschiedlichen Schulstufen aus, vor allem in Zusammenarbeit mit Johannes Kirschenmann sowie mit Erika und Helmuth Kern. Unabhängig von der Frage, ob sie als analoge Medien für einen künftigen Kunstunterricht noch weiter anwendbar sind, lässt sich das Grundkonzept dieser Materialien auf modularisierte Materialien in digitalen Strukturen übertragen. Sie alle sind der Eröffnung von Zugängen zur Kunst verpflichtet. Dass dabei häufig die moderne Kunst im Mittelpunkt steht – freilich in ihrer Beziehung zur historischen Kunst – hat einen einleuchtenden Grund. War es doch gerade die moderne Kunst in ihren unterschiedlichsten Erscheinungsweisen, die auf besondere Ablehnung bei Partei und Staat in der DDR stieß⁷, obwohl sie doch wesentlich dazu beitragen kann, »den Charakter unserer Epoche zu empfinden, und zwar tiefer und totaler, als das der wissenschaftlichen Erkenntnis je zugänglich ist« (Regel [1989] 1990, S. 36; vgl. Schulz 1996, S. 112 ff.). Von daher war es immer ein besonderes Anliegen, über die grundsätzliche Klärung der Eigenart der Kunst auch das Verständnis für zeitgenössische Ausdrucks- und Gestaltungsweisen zu fördern. Viele Ideen für Lehrmaterialien, die bereits vor der politischen Wende in der DDR entwickelt wurden, konnten unter den damals herrschenden Bedingungen nicht umgesetzt werden. Erst seit 1990 eröffneten sich dafür bisher ungeahnte Möglichkeiten. Die Notwendigkeit, mit kunstgemäßen Lehrmaterialien Öffner von Bildwelten bereitzustellen, war und ist nach wie vor gegeben. Denn immer wieder aufs Neue müssen gerade in Bezug auf zeitgenössische Formen der Kunst Vorurteile aus dem Weg geräumt beziehungsweise Missverständnisse ausgeräumt werden.

Von einer Leipziger Schule der Kunstpädagogik zu sprechen, das erscheint wohl vor allem den Beteiligten als vermessen. Das jahrzehntelange Kreisen allerdings um einen Ausgangspunkt, von dem aus zugleich immer weitergedacht wird und der dadurch Aktualisierungen erfährt, – das jedenfalls scheint in der jüngeren kunstpädagogischen Fachentwicklung eine singuläre Erscheinung zu sein.

⁷ Noch im Juni 1989 hatte Margot Honecker, Volksbildungsministerin der DDR, auf dem IX. Pädagogischen Kongress der DDR betont, dass die Irrungen und Wirrungen moderner künstlerischer Konzeptionen nichts in der sozialistischen Schule zu suchen hätten. Günther Regel protestierte dagegen am 8. August 1989 mit einem Brief an die Ministerin (Regel [1989] 1990, S. 33 ff.). Vgl. Regel 2016, S. 549 ff.

Literatur

- Arnold, Wilhelm (1968): *Begabung und Begabungswilligkeit*. München/Basel.
- Beuys, Joseph (1969): Das »Bildnerische« ist unmoralisch. Im Interview mit Siegfried Neuenhausen. In: *KUNST+UNTERRICHT* (4), S. 50–53.
- Billmeyer, Franz (2013): ... mit Kunst nicht. Warum Kunst eher wenig zur Partizipation beitragen kann. In: Burkhardt, Sara/Meyer, Torsten/Urlaß, Mario (Hrsg.): *convention. Ergebnisse und Anregungen*. München, S. 168–171.
- Böhme, Gernot (1999): *Theorie des Bildes*. München.
- Fiedler, Conrad ([1876] 1991): Über die Beurteilung von Werken der bildenden Kunst. In: Ders.: *Schriften zur Kunst I. 2.*, verbess. u. erw. Aufl., München, S. 1–48.
- Hornuff, Daniel (2012): *Bildwissenschaft im Widerstreit*. Belting, Boehm, Bredekamp, Burda. München.
- Kagan, Moissej S. (1974): *Vorlesungen zur marxistisch-leninistischen Ästhetik*. 3., überarb. u. erw. Aufl., Berlin.
- Kirchner, Constanze (2003): Ästhetisches Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In: Busse, Klaus-Peter (Hrsg.): *Kunstdidaktisches Handeln*. Norderstedt. S. 76–109.
- Kirchner, Constanze (2008): *Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze-Velber.
- Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes (2015): *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*. Seelze.
- Klemm, Thomas (2012): *Keinen Tag ohne Linie? Die kunst- und gestaltungstheoretische Forschung in der DDR zwischen Professionalisierung und Politisierung (1960er bis 1980er Jahre)*. München.
- Lehmann, Günther K. (1976): *Phantasie und künstlerische Arbeit. Betrachtungen zur poetischen Phantasie*. Berlin/Weimar.
- Lегler, Wolfgang (2011): *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen.
- Lotman, Juri M. (1981): *Kunst als Sprache*. Leipzig.
- Mejlach, Boris S. (1977): *Künstlerisches Schaffen und Rezeptionsprozess. Zur Methodologie der komplexen Erforschung von Kunst und Literatur*. Berlin/Weimar.
- Meyer, Torsten (2006): Im neuen Medium. Kunstpädagogik 2.0. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hrsg.): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München, S. 614–619.
- Meyers, Hans (1973): *Theorie der Kunsterziehung. Reflexionen zur fachwissenschaftlichen und bezugswissenschaftlichen Grundlegung der Kunstdidaktik*. Frankfurt/M.
- Mühle, Günther (1955): *Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens*. Frankfurt/M.
- Otto, Gunter (1974): *Didaktik der Ästhetischen Erziehung*. Braunschweig.

- Regel, Günther (1983): Bildnerische Erziehung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): Bewegungserziehung/Bildnerische Erziehung/Musikerziehung. Krippenpädagogik. Berlin.
- Regel, Günther (1986): Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozess und Sprache der Formen und Farben. Berlin.
- Regel, Günther ([1989] 1990): Brief vom 08.08.1989 an Margot Honecker. In: Kunsterziehung (3), S. 33–37.
- Regel, Günther (1996): Künstlerisches Erleben ist nicht alles, aber es ist der Dreh- und Angelpunkt im Kunstprozess. BDK. Bund Deutscher Kunsterzieher e. V. Landesverband Sachsen. Sonderdruck. Leipzig.
- Regel, Günther (1999): Ästhetische Erziehung und/oder künstlerische Bildung. Eine Streitschrift. BDK Materialien 4. Hannover.
- Regel, Günther (2016): Es geht auch anders! Eine Autobiografie mit fiktiven Gesprächen. Hrsg. von Johannes Kirschenmann und Frank Schulz. München.
- Regel, Günther/Schulz, Frank (1989): Forschung zur Entwicklung der bildnerischen Tätigkeit am Fachbereich Kunsterziehung der Karl-Marx-Universität Leipzig. In: Bildnerisches Volksschaffen (1), S. 30–31.
- Regel, Günther/Schulz, Frank (Mitarbeit) (2001): Moderne Kunst. Zugänge zu ihrem Verständnis. Kommentarband. Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf.
- Richter, Hans-Günther (1987): Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf.
- Richter, Heidi (2000): Die Entwicklung der Kunsterziehung in den neuen Bundesländern. In: Ziesche, Angela/Marr, Stefanie (Hrsg.): Rahmen aufs Spiel setzen. FrauenKunst Pädagogik. Königstein/Taunus, S. 253–265.
- Sachs-Hombach, Klaus (2006): Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln.
- Sarte, Jean-Paul ([1948] 1981): Was ist Literatur? Reinbek bei Hamburg.
- Schumann, Henry (1996): Leitbild Leipzig. Beiträge zur Geschichte der Malerei in Leipzig von 1945 bis Ende der achtziger Jahre. In: Feist, Günter/Gillen, Eckart/Vierneisel, Beatrice (Hrsg.): Kunstdokumentation SBZ/DDR 1945–1990. Aufsätze, Berichte, Materialien. Köln, S. 480–555.
- Schulz, Frank (1987): Das bildnerische Talent und seine Entwicklung in der Ontogenese. Eine Studie zur Ausprägung der Künstlerpersönlichkeit. Leipzig.
- Schulz, Frank (1996): Moderne Kunst und künstlerisch-ästhetische Erziehung. In: Ders. (Hrsg.): Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996. Seelze.
- Schulz, Frank (1997a): Eigenart und Entwicklung des bildnerischen Talents – Kreativitätsforschung und »Talentologie der Kunst«. In: karlsruher pädagogische beiträge (41), S. 149–169.

- Schulz, Frank (1997b): Zum Begriff des künstlerischen Erlebens. In: Grünewald, Dietrich/Legler, Wolfgang/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber, S. 65–68.
- Schulz, Frank (1998): Der Eigenart der Kunst entsprechen. In: Ders. (Hrsg.): Kunstgemäßer Unterricht in der Schule von heute und morgen. Diskussionsmaterial 1. Die GELBE REIHE des Institutes für Kunstpädagogik (2/1). Leipzig, S. 22–28.
- Schulz, Frank (2002): Reflexionen zur Institutsgeschichte. In: Ders. (Hrsg.): 50 Jahre Institut für Kunstpädagogik. Tagung und Absolvententreffen. 27. September 2002. In: Die GELBE REIHE des Institutes für Kunstpädagogik (11). Leipzig, S. 29–50.
- Schulz, Frank (2008): Einleitung des Herausgebers: Das Nachdenken über die Vermittlung des Künstlerischen muss bei der Eigenart der Kunst beginnen. In: Regel, Günther: Das Künstlerische vermitteln ... Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München, S. 9–15.
- Schulz, Frank (2014): Demonstrationsräume als Medium und Produkt komplexer kunstpädagogischer Aktivitäten. In: Lutz-Sterzenbach, Bärbel/Peters, Maria/Schulz, Frank (Hrsg.): Bild und Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien. München, S. 331–342.
- Schulz, Frank (2015): Das Problem der bildnerischen Begabung als Aspekt der Kreativitätsentwicklung. In: Mehlhorn, Gerlinde/Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München, S. 405–466.
- Schütz, Norbert/Wichelhaus, Barbara (1996): Künstlerische Begabung und Entwicklung. Literaturbericht. Köln.
- Seumel, Ines (1992): Kunst und Wirklichkeit aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen. Eine theoretische und empirische Studie. Leipzig.
- Seumel, Ines (Hrsg.) (2001a): Assoziative Methoden der Kunstrezeption (Themenheft). KUNST+UNTERRICHT (253).
- Seumel, Ines (Hrsg.) (2001b): Spielarten der Kunstrezeption (Themenheft). KUNST+UNTERRICHT (254).
- Seumel Ines (2015): Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten. München.
- Teich, Manja/Wachter, Steffen (2009): »It's not fair!« Malerei als Verarbeitung von eigener Lebenswirklichkeit. In: KUNST+UNTERRICHT (336/337), S. 11–34.
- Wachter, Steffen (2018): Malerei zu Beginn des Jugendalters. Kreative Aspekte des Problemlöseverhaltens beim bildnerischen Gestalten im Kunstunterricht. München.
- Weber, Katja (2009): Die Entwicklung der kunstpädagogischen Forschung und Lehre an den Universitäten in der SBZ und DDR zwischen 1945 und 1971. Eine Studie am Beispiel der Geschichte des Institutes für Kunstpädagogik der Universität Leipzig. Leipzig.
- Welzel, Barbara (2015): Mehr Kunstgeschichte in den Schulen. online: http://www.art-magazin.de/szene/80773/kunstunterricht_debatte
- Wiesing, Lambert (2000): Phänomene im Bild. München.