

Kunstpädagogik

von **Georg Peez**

Erscheinungsjahr: 2013 / 2012

Stichwörter:

Erkenntnis | Bildkompetenz | Kompetenz | Kunstdidaktik | Kunstpädagogik | Malerei | Video

Thema und Begriffsbestimmung

Kunstpädagogik ist ein wichtiger Teil ästhetischer Erziehung und Bildung, und zwar der, welcher sich auf im weitesten Sinne bildnerische Verfahren bezieht. Primär sind dies somit die Bildende Kunst und deren Gestaltungsweisen: sowohl die traditionellen wie Malerei, Grafik und Plastik als auch tendenziell interdisziplinäre Praxisformen wie Performances, Installationen und Film. Kunstpädagogik richtet sich grundsätzlich an alle Alters- und Bevölkerungsgruppen und entwirft hierfür Konzepte, sie hat jedoch ihren Schwerpunkt im schulischen Kunstunterricht.

Die allgemeinbildende Schule dominiert immer schon außerschulische institutionelle Kontexte, obwohl sich stets auch Schnittmengen ergeben, wie etwa im Museum oder im Nachmittagsangebot der Ganztagschule, das teilweise von Jugendkunstschiulen bestritten wird (siehe [Peter Kamp/Julia Nierstheimer „Alle Künste unter einem Dach – Jugendkunstschiule als konzeptioneller Rahmen“](#)). Der Vorschulbereich rückte in den letzten Jahren stärker in das Bewusstsein der Kunstpädagogik. Im Zuge der demografischen Entwicklung wird dies zukünftig wohl auch für eine lebenslange ästhetische Bildung gelten.

Die Aufgabe von Kunstpädagogik heute besteht nicht primär in der Vermittlung von Kunst, sondern kunstpädagogische Grundintentionen zielen ab auf die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen im Bildnerischen sowie auf die Stärkung bildnerisch-ästhetischer und visueller Kompetenzen. In der Kunstpädagogik „geht es um mehr als Kunst, es geht um die ästhetischen Erfahrungsprozesse der Kinder und Jugendlichen – in ihrem Wahrnehmen, Handeln und Denken. Ihnen diese Prozesse zu eröffnen, sie darin zu begleiten und selbständig werden zu lassen, ist Praxis und Konzept des Kunstunterrichts“ (Kirchner/Otto 1998:1). Diese programmatische Maxime von vor fast 15 Jahren gilt noch heute. Allerdings hat, wie oben erwähnt, neben der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen im Bildnerischen in den letzten zehn Jahren in der Kunstpädagogik die Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen ihre Spuren hinterlassen. Diese gegenwärtigen Orientierungen werden im Folgenden nach einem knappen Aufriss fachhistorischer Wegmarken diskutiert (vgl. dazu auch Peez 2008:31ff.).

Historische Entwicklung der Kunstpädagogik in Deutschland

Sowohl unterschiedliche pädagogische und fachimmanente Konzepte als auch verschiedene Funktionen, die dem bildnerischen Gestalten zugewiesen wurden, führten in Deutschland im 20. Jh. zu einigen Namenswechseln des Faches. Die Bezeichnung des Bereiches, der hier und heute „Kunstpädagogik“ genannt wird, hat sich im historischen Kontext immer wieder gewandelt. Im 19. Jh. sprach man allenthalben von „Zeichenunterricht“, denn entweder wurde nach Vorlagenblättern abgezeichnet, oder Kinder und Heranwachsende wurden dazu angeleitet, ornamentale Muster nach Anweisung zu zeichnen, deren Schwierigkeitsgrad mit dem Alter wuchs. Die Aneignung von ästhetischen und handwerklichen Normen durch kopierendes Nachschaffen war, knapp gesagt, das Ziel des Zeichenunterrichts. Dies änderte sich um 1900 mit der Kunsterziehungsbewegung, die – wie der Namen bereits sagt – durch und mit Kunst erziehen und über kulturelle Teilhabe aller Gesellschaftsschichten auch soziale Spannungen abbauen wollte. Die freie Handzeichnung als Ausdrucksmittel des Kindes wurde im Gegensatz zum früheren Zeichenunterricht wertgeschätzt, gefördert und auch systematisch erforscht. Viele dieser Bestrebungen wurden zunächst durch den Ersten Weltkrieg (1914-1918) unterbrochen.

In den Jahren 1919-1933, der sogenannten Weimarer Republik, bezog man sich weiter auf Gedanken der Kunsterziehung, doch kam die Gebildetenreformbewegung mancherorts schnell ins Fahrwasser deutsch-nationaler Einflüsse. An der Reformpädagogik orientierte Kunsterziehungskonzepte standen autoritär orientierten Konzepten des Abzeichnens gegenüber. Aspekte der unter anderem im Bauhaus aufkeimenden Moderne fanden in der Kunsterziehung nur äußerst selten Widerhall.

In der Zeit des Nationalsozialismus ab 1933 wurde unter den Bedingungen der Diktatur weiter von „Kunsterziehung“ gesprochen, doch hatte diese einen sehr verengten Blick auf Kunst: Man bezog sich einerseits auf Volkskunst (z.B. Stickereien und Scherenschnitt), um nationalistische Einstellungen zu fördern und angebliche jüdische Einflüsse zu eliminieren, andererseits auf heroisierende Darstellungen unter anderem von Kriegs- und ArbeitsheldInnen. Kunsterziehung diente häufig propagandistischen Zwecken, der Ent-Individualisierung und damit indirekt auch dem von Deutschland begonnenen Zweiten Weltkrieg.

Nach den barbarischen und traumatischen Ereignissen in der Nazi-Zeit gab man sich im westlichen Nachkriegsdeutschland zunächst bewusst unpolitisch und suchte einen Ausgleich in einer heil erscheinenden Welt des bildnerischen Schaffens. Das Konzept der „Mysischen Erziehung“ in den 1950er und frühen 1960er Jahren, das unter anderem reformpädagogische Elemente aus der Kunsterziehungsbewegung aufgriff und weiterentwickelte, orientierte sich erneut an einer wiederzubelebenden Volkskunst sowie am recht freien kindlichen Ausdruck. Man gab vor, durch diese „Ursprünglichkeit“, „zivilisatorische Schäden“ heilen zu können.

Erst der Formale Kunstunterricht in den 1960er Jahren brachte eine Wende, indem er der modernen, oft abstrakten Kunst der Gegenwart einen hohen Stellenwert einräumte. Es wurde nicht mehr mittels Kunst erzogen, sondern man unterrichtete von jetzt ab „Kunst“. Doch führte dieses Konzept in der Schule oft zu sinnlich verarmten und auch sinnarmen Aufgaben, bei denen es primär auf formal-bildnerische Ordnungstätigkeiten ankam, die die Bedürfnisse der Heranwachsenden vernachlässigten.

Ende der 1960er Jahre und in der ersten Hälfte der 1970er Jahre erfolgte in der Bundesrepublik Deutschland eine starke gesamtgesellschaftliche Politisierung und diese Reform-Euphorie machte auch vor dem

Kunstunterricht nicht Halt. Eine Umbenennung des Faches in „Visuelle Kommunikation“ wurde angestrebt. Zwei innovative Aspekte, die diese Umbenennung rechtfertigten, waren zum einen die Integration von Analysen massenmedialer Produkte, wie Werbung, Zeitung oder Comic. Zum anderen waren die SchülerInnen auch selbst im Unterricht mit Video- und Fotokamera tätig, damit aus weitgehend hilflosen RezipientInnen kritisch-kompetente ProduzentInnen werden konnten. Wirkten die Ideen aus der Visuellen Kommunikation auch innovativ, so waren viele Hoffnungen und Ziele oftmals zu hoch gesteckt, um erreichbar zu sein.

Die 1980er Jahre waren geprägt von der inzwischen erstarkten Umweltschutzbewegung. Kulturkritische, teils auch technikfeindliche Bestrebungen beeinflussten das Fach dahingehend, dass es zur Konzeption einer stärker lustbezogenen, alle Sinne ansprechenden Ästhetischen Erziehung kam (siehe [Cornelie Dietrich „Ästhetische Erziehung“](#)). Dieses Konzept griff das Bedürfnis nach Selbsterfahrung – damals ein beliebter Begriff – und nach ganzheitlichen Lebens- und Handlungsvollzügen auf. Man versuchte, mit allen Sinnen zu lernen und beispielsweise durch das Streicheln von Bäumen ästhetisch-emotionale Bezüge zur Natur herzustellen. „Erfahren und Lernen aus erster Hand“ war eine häufig vorgetragene Fachlegitimation. Doch ließ sich diese Position in den 1990er Jahren nicht mehr halten. Denn letztlich wäre es kunstpädagogisch unverantwortlich, die Kinder und Jugendlichen mit Fernseher, Computer und Co. alleine zu lassen.

Weitgehend unabhängig von diesen holzschnittartig umrissenen Positionen (ausführlicher in Peez 2008:31ff.) hat sich die gegenwärtig vorwiegend verwendete neutrale Bezeichnung „Kunstpädagogik“ ab den 1970er Jahren durchgesetzt. Kunstpädagogik markiert seitdem die zwei wichtigsten Bezugsbereiche des Faches: die bildende Kunst mit ihren fachpraktischen und fachwissenschaftlichen Anteilen sowie die Pädagogik, verstanden als bildungs- bzw. erziehungswissenschaftliche Disziplin im Rahmen von Bildungsforschung. Themen und Legitimationen, die die gegenwärtige Kunstpädagogik bestimmen, werden im Folgenden ausführlicher diskutiert.

Ästhetische Erfahrung

Ein wichtiges Ziel der Kunstpädagogik ist es, Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Ästhetische Erfahrungen lassen sich sowohl rezeptiv als auch produktiv machen, d.h. sowohl in der Wahrnehmung ästhetischer Objekte und Phänomene als auch im eigenen Gestalten, sei es bildnerisch, musikalisch, dichterisch oder darstellerisch. „Ästhetische Erfahrung bezieht sich nicht auf Kunsterfahrung, sondern ist ein Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren“ (Otto 1994:56), so Gunter Otto, der einflussreichste Kunstpädagoge der zweiten Hälfte des 20. Jh.s.

Ästhetische Erfahrungen lassen sich im Alltag „in Ereignissen und Szenen“ machen, „die das aufmerksame Auge und Ohr des Menschen auf sich lenken, sein Interesse wecken und, während er schaut und hört, sein Gefallen hervorrufen“ (Dewey 1934/1980:11), schreibt der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey in seiner Sammlung von Vorlesungstexten aus dem Jahre 1934 „Art as Experience“ (Dewey 1934/1980). Auf diese Grundaussagen Deweys beziehen sich in der Kunstpädagogik Tätige heute häufig. Ästhetische Erfahrungen können als Erfahrungen der Diskontinuität, der Differenz zu bisher Erlebtem gelten. Zentral sind hierfür das In-Beziehung-Setzen der eigenen ästhetischen Erfahrung mit kulturellen und ästhetischen Produkten, Festhalten der ästhetischen Erfahrung in eigener ästhetischer bzw. kultureller

Handlung bzw. Produktion sowie Kommunikation dessen, was die Aufmerksamkeit erregte. Ihre Beziehung zur bildenden Kunst ist demnach für die Kunstpädagogik innerhalb kultureller Bildung zwar zentral, aber nicht allgegenwärtig. Ästhetische Erfahrungen sind nicht das Mittel zum Zweck der Kunsterfahrung. Ästhetischen Erfahrungen kommt ein Wert an sich zu. Aber Kunsterfahrung – so Dewey – ist ohne zuvor erfolgte ästhetische Erfahrungen im Alltag nicht möglich (vgl. Dewey 1934/1980:11).

Bildungsstandards und Fachkompetenzen

Ein zweiter wichtiger Bereich kunstpädagogischer Fach-Legitimation innerhalb der gegenwärtigen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurse bezieht sich auf die Formulierung von Bildungsstandards und fachspezifischen Kompetenzen. Bildungsstandards greifen laut *Ständiger Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK)* „allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen. Die Bildungsstandards konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Faches und beschreiben erwartete Lernergebnisse“ (KMK 2005a). In eine solche Vorstellung von Bildung als „erwartete Lernergebnisse“ passt ästhetische Erfahrung freilich nicht hinein.

Unter anderem um der Gefahr entgegenzuwirken, dass das Schulfach Kunst ohne Bildungsstandards und Kompetenzaufzählung dastehen könnte und dann plötzlich kein aktuell legitimierbares Schulfach mehr sei, beschäftigte sich eine Arbeitsgruppe des *BDK, Fachverband für Kunstpädagogik*, mit der Formulierung facheigener Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (also bis zur Klasse 10) (BDK 2008:2-4). Hier fällt allerdings nicht nur die bürokratische Sprache auf, sondern auch die Vorgehensweise wirkt sehr geregelt. So heißt es etwa im Hinblick auf den zentralen Bereich des Faches bildnerische „Produktion“:

„Herstellen: Arbeitsprozesse in einzelnen Arbeitsschritten planen, strukturieren und organisieren; das Arbeitsumfeld sachgerecht organisieren; bildnerische Verfahren, Techniken und Medien erproben und strategisch sinnvoll verwenden“ (ebd.:4). Oder: „Gestalten [...]: eigene bildnerische Lösungen dokumentieren und reflektieren; kreativ und strukturiert bei der Gestaltung von Bildern vorgehen“ (ebd.:4). Was aber bedeutet eigentlich „kreativ und strukturiert“ konkret? Kontroverse Diskussionen werden hierzu geführt. Der Kunstpädagoge Karl-Josef Pazzini charakterisiert Bildungsstandards kritisch als „nicht operationalisierbare Könnensbehauptungen“ (nach Herring 2011:32f.).

Zwar betont der *BDK*, dass die „Standards – auch im Fach Kunst – nicht die gesamten, komplexen Bildungsmöglichkeiten des Faches umfassen“ (BDK 2008:2), gemeint sind etwa die Potentiale der ästhetischen Erfahrung. Doch lässt sich langfristig am starken Echo in der Fachdiskussion absehen, dass die ästhetische Erfahrung als höchstes Ziel und bisheriger weitgehender Konsens des Faches langsam von der Kompetenzdiskussion überlagert wird. Vorläufig stehen ästhetische Erfahrung und Bildkompetenz nebeneinander (vgl. Grünwald 2009b:17; Kirchner 2009:53). Neues, die Fachidentität stiftendes Kernprogramm kann die Bildkompetenz werden. Denn die Bildkompetenz hat die durchaus überzeugenden Potentiale eines Alleinstellungsmerkmals gegenüber anderen (Schul-)Fächern.

Aktuelle Situation: Drei gegenwärtige kunstpädagogische Positionen

Bild-Orientierung (Visuelle Kompetenz)

Weltaneignung und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen werden zweifellos von ihrem Bildgebrauch maßgeblich geprägt. Hierdurch ergibt sich ein ständig wachsender Bedarf an Bildkompetenz. „Visuelle Kompetenz‘ meint eher die rezeptive, d.h. die erlebnishafte, analysierende und deutende Auseinandersetzung mit visuellen Gestaltungen unter Einbeziehung der räumlichen und haptischen Erfahrung, während der Begriff ‚Bildkompetenz‘ auch den produktiv-gestalterischen Aspekt einbezieht“ (Bering u.a. 2004:9). Insofern müssten Erfahrungs- und Lernprozesse mit Bildern als unverzichtbare Elemente allgemeiner Bildung inzwischen eigentlich zu den Basisqualifikationen neben Lesen, Schreiben und Rechnen gezählt werden.

Als Argumente pro Bild-Orientierung lassen sich anführen, dass die Begründung des Schulfaches Kunst durch Anschluss an die Kompetenz-Diskussion (Bildlese-Kompetenz) erfolgt, dass die Bedeutung des Bildes als Grundlage für Bildung herausgestellt wird und eine Orientierung an den visuellen Medien-Welten der Jugend für das Konzept prägend ist. Argumente contra Bild-Orientierung lauten, dass die Gefahr der Marginalisierung von Kunst besteht, da es um „Bilder“ im Allgemeinen geht und „Kunst“ unter „Bilder“ subsumiert wird, rationales Verstehen und Erklären zu stark betont werden und dass das Fach an künstlerischer Authentizität verliert.

Kunst-Orientierung (Künstlerische Bildung)

Bei einer starken Betonung des Bildes besteht die Gefahr, dass das zentrale Gegenstandsfeld der Kunstpädagogik, die Kunst, nur noch eine Nebenrolle spielt, insofern Kunst dabei unter den Bildbegriff subsumiert wird. Hingegen sollte es nach dem Ansatz der Künstlerischen Bildung darum gehen, Vermittlungs- und Handlungsprozesse ‚kunstanalog‘ zu initiieren. Mit der „Begründung der Kunstdidaktik aus der Kunst heraus“ wird es zum Ziel, „künstlerische Formen des Denkens in kunstdidaktischen Prozessen auszubilden, die künstlerische Handlungsweisen praktizieren“ (Buschkühle 2003:19). Bereits an diesem kurzen Zitat wird deutlich, welche zentrale Rolle die Kunst in dieser Argumentation spielt. Durch die Öffnung und Erweiterung des Kunstbegriffs verschließt sich die Künstlerische Bildung zugleich nicht den pluralen Gegenstandsbereichen des Faches Kunst. Denn unter dem erweiterten Kunstbegriff nach Joseph Beuys (1921-1986) kann man sich auf praktisch alles beziehen. Kunstpädagogik solle deshalb nicht vom Bild, den bildgenerierenden Medien her gedacht werden, sondern Künstlerische Bildung meint die Etablierung von künstlerischen Denk- und Handlungsweisen im Bildungsgeschehen (Buschkühle 2003:25). Die Kunstdidaktik initiiert kunstähnliche Prozesse und ermöglicht auf diesem Wege neue Kunst- und Alltagserfahrungen mit dem hohen Ziel der ‚Lebenskunst‘.

Als Argumente pro Kunst-Orientierung sind zu nennen: Die Besinnung des Faches Kunst auf seinen Kern kommt ihm unmittelbar zugute, weil es die Unverwechselbarkeit erhöht. Das Fach berücksichtigt alle Lebensbereiche, denn die avantgardistische, zeitgenössische Kunst thematisiert diese ebenfalls. Verfremdungen in der Kunst machen die Welt ästhetisch neu erfahrbar. Wichtige Argumente contra Kunst--Orientierung sind, dass das Konzept auf eine zu starke Betonung irrationalistischer Kunsterfahrung setzt. Es ist eine Überschätzung der Möglichkeiten des Nebenfaches Kunst zu konstatieren. Und es gibt zu wenige

tatsächliche Verbindungen zwischen zeitgenössischer Kunst und der Lebenswelt von Heranwachsenden.

Subjekt-Orientierung (Ästhetische Forschung)

In einem dritten Konzept – meist mit „Ästhetische Forschung“ (Kämpf-Jansen 2001) oder „Biografieorientierung“ (Kunst+Unterricht Hefte 280 u. 281, 2004) benannt – steht der Schüler im Fokus. Der Schüler und seine ästhetisch forschenden Interessen sind hier der Ausgangspunkt. Es werden sehr offene Aufgaben gestellt bzw. Themenschwerpunkte festgelegt, die innerhalb eines werkstatt-ähnlichen Settings bearbeitet werden. Ästhetische und kulturelle Selbstbildungsprozesse können hierdurch kunstpädagogisch angeregt und gefördert werden. Weil sich ästhetische Bildung durch das Merkmal des Erkundens einer selbst gewählten Thematik auszeichnet, liegt der Begriff der Ästhetischen Forschung nahe. Alles Material und jede Thematik kann genutzt werden, wenn sie für den einzelnen Schüler bedeutsam sind.

Wichtige Argumente pro Subjekt-Orientierung lauten, dass die Pädagogik immer vom einzelnen Menschen und dessen Individualität ausgehen muss, die Biografie die Grundlage jeder ästhetischen Erfahrung und jedes ästhetischen Verhaltens ist und eine Öffnung von Schule hin zum Alltag konsequent verfolgt wird. Als Argument contra Subjekt-Orientierung lässt sich anführen, dass die Zentrierung auf die persönliche, subjektbezogene Perspektive ein mögliches Ausblenden des Fremden und Unbekannten fördert, was die Gefahr der vorwiegenden Bearbeitung von Lieblingsthemen und Hobbys in sich birgt.

Ausblick

Ästhetische Erfahrungen und kunst- bzw. bildspezifische Kompetenzen sind mithilfe aller drei kunstdidaktischen Richtungen zu erreichen: der Bild-Orientierung, der Kunst-Orientierung und der Subjekt-Orientierung. Aus Sicht der Praxis garantiert keines der Konzepte quasi per se kunstdidaktisch hochwertigen Unterricht. Dies ist durchaus auch als ein Plädoyer für Pluralität zu verstehen. Ob schulisch oder außerschulisch: Fraglos bilden Medialisierung, Digitalisierung sowie digitalisierte Bildkommunikation wichtige Bezugspunkte kunstpädagogischen Handelns innerhalb aller drei hier dargestellten idealtypischen Positionen. Wenn aber mit allen Konzepten gute Kunstpädagogik gemacht werden kann, dann wäre ja eigentlich egal, auf welches Konzept man sich beruft. – Egal ist es jedoch nicht, denn die Legitimation nach außen gibt vor, wie Kunstpädagogik wahrgenommen wird, wie sie sich im Diskurs – auch der Kulturellen Bildung – positioniert. Was stellt sie bei ihrer Begründung in den Mittelpunkt? Richtet sie ihre Ziele an dem Bild und damit der visuellen Kompetenz aus? Versteht sie ihren Unterricht als kunstanalogen Prozess und stellt die Kunst ins Zentrum? Oder beginnt sie ihre didaktischen Überlegungen bei den einzelnen SchülerInnen und deren Biografie?

Verwendete Literatur

BDK e.V. Fachverband für Kunstpädagogik (2008): Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. In: BDK-Mitteilungen 3, 2-4.

Bering, Kunibert/Heimann, Ulrich/Littke, Loachim/Niehoff, Rolf/Rooch, Alarich (2004): Kunstdidaktik. Oberhausen: Athena.

Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.) (2003): Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln: Salon.

Dewey, John (1934/1980): Kunst als Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Grünewald, Dietrich (2009b): Orientierung: Bild. In: Kunst+Unterricht 334/335, 14-21.

Herring, Carina (2011): Überforderung als Antidepressivum. Bundeskongress der Kunstpädagogik 2012. Part01 – Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik? In: BDK-Mitteilungen 1/2011, 32-33.

Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon.

Kirchner, Constanze (1999): Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze: Kallmeyer.

Kirchner, Constanze/Otto, Gunter (1998): Editorial. Praxis und Konzept des Kunstunterrichts. In: Kunst+Unterricht 223/224, 1/1998, 1-11.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005a): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. o.O.: Luchterhand.

Otto, Gunter (1994): Das Ästhetische ist „Das Andere der Vernunft“. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. In: Friedrich Jahresheft, XII/1994, 56-58.

Peez, Georg (2012): Einführung in die Kunstpädagogik. Vierte, überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Peez, Georg (2008): Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Empfohlene Literatur

Bering, Kunibert/Heimann, Ulrich/Littke, Loachim/Niehoff, Rolf/Rooch, Alarich (2004): Kunstdidaktik. Oberhausen: Athena.

Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon.

Peez, Georg (2012): Einführung in die Kunstpädagogik. Vierte, überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Anmerkungen

Dieser Text wurde erstmals im Handbuch Kulturelle Bildung (Hrsg. Bockhorst/ Reinwand/ Zacharias, 2012, München: kopaed) veröffentlicht.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Georg Peez (2013 / 2012): Kunstpädagogik. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/kunstpaedagogik>

(letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>