

Kritische BNE. Teil 6

Altersspezifische Entwicklung der Fachlichkeit – ein blinder Fleck der BNE und der Kunstpädagogik mit fatalen Folgen

Joachim Penzel

Im Jahr 2017 wurde ein von mir erarbeitetes Buch zur handlungsorientierten Kunstrezeption (Penzel 2017) aus einer angesehenen kunstpädagogischen Buchreihe gedrängt, weil die Herausgeber*innen die methodische Reflexion der curricularen Grundlagen im Bereich der ästhetischen Rezeption als historisch rückwärtsorientierten Ansatz befanden. Die Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Forschungen innerhalb der Kunstpädagogik widersprach offenbar dem fachlichen Selbstverständnis des Herausgeberteams – so dachte ich damals und gründete eine eigene, mittlerweile sehr erfolgreiche Schriftenreihe unter dem Titel „Education for Change“. Zum damaligen Zeitpunkt ahnte ich noch nicht, dass die Rezeptionsentwicklung innerhalb der gesamten Fachdidaktik ein randständiges Dasein führte. Die katastrophalen Folgen dieser methodischen Leerstelle werden gegenwärtig bei der Kompetenzmodellierung der beiden Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung von 2016 und 2025 sichtbar, ohne dass die grundlegenden Probleme von der fachdidaktischen Community wahrgenommen und reflektiert werden.

a) Entwicklung altersspezifischer Rezeptionskompetenzen – die Leerstelle der aktuellen Bild-/Kunstpädagogik

Mit der um die Jahrtausendwende vollzogenen „Wende zum Bild“ (*Iconic turn*), der ein Jahrzehnt später die „kulturwissenschaftliche Wende“ (*Cultural turn*) folgte, wandelte sich die Kunstpädagogik sukzessiv zur inter- und transkulturell ausgerichteten Bild-/Kunstpädagogik (dazu der Text: *Kritische BNE. Teil 4*). Entsprechend wurde der Bildbegriff ins Zentrum des Fachs gestellt, wie die Ausarbeitungen der Bildungsstandards durch die EPA (2005), den Fachverband für Kunstpädagogik (2008) und den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Visual Literacy (Wagner/Schönau 2016) unterstrichen. Zwar wurde methodisch betont, dass Heranwachsende im Fach Bildkompetenzen in den Lernbereichen Produktion, Rezeption und Reflexion erwerben. Aber mit Blick auf diverse Überblicksveröffentlichungen zur Fachdidaktik wird deutlich, dass sich der Bildungsschwerpunkt zugunsten der Rezeption und Reflexion als vorrangig wissensorientierten Kompetenzen verschoben hat. Zum Endniveau der Abiturstufe sollten die Schüler*innen in der Lage sein, im Sinne eines wissenschaftspropädeutischen Arbeitens verschiedene Methoden der Analyse und Interpretation von Bildern

und Kunstwerken eigenständig anzuwenden. Welch hohen Stellenwert der Lernbereich Rezeption besitzt, wird in den Beispielaufgaben der EPA deutlich. Selbst in den „Aufgaben mit praktischem Schwerpunkt und schriftlichem Anteil“ steht am Anfang eine Werkrezeption, deren Verständnis das methodische Vorgehen in der Gestaltungspraxis im Sinne einer kunst-analogen Kunstpädagogik strukturieren soll. In ähnlicher Weise sind, wie unten zu zeigen ist, die Beispielaufgaben der beiden Orientierungsrahmen angelegt – am Anfang steht die Bildrezeption, während die eigene Produktion der Lernenden ein nachgeordneter Vorgang ist, bei dem das rezeptiv erarbeitete Wissen eigenständig angewendet wird. Eine solch fundamentale Wissensorientierung hat die Kunstpädagogik zuletzt in der Phase der „Visuellen Kommunikation“ in den 1980er Jahren erlebt. Sie bezahlte diese Praxisferne mit dem größten Methodenstreit ihrer Geschichte (der Selle-Otto-Kontroverse), in dessen Ausgang eine dezidierte Hinwendung zur Gestaltungspraxis stand.

Betrachtet man zunächst die gesetzlichen Rahmenwerke zur fachlichen Bildung so wird schnell deutlich, dass es hier keine Konzepte einer Transformation der jeweiligen Endniveaus der Abiturstufe bzw. des mittleren Schulabschlusses in die altersspezifischen Niveaus der ästhetischen Entwicklung in den einzelnen Klassenstufen gibt – und zwar weder im Lernbereich Produktion noch in der Rezeption. Dieser Transferprozess wird der Lehrplangestaltung in den einzelnen Bundesländern überlassen. Als Endniveau der Abiturstufe wird das wissenschaftspropädeutische Arbeiten festgeschrieben, ohne dass es eine methodische Reflexion des Verhältnisses von wissenschaftlichen Methoden und kognitiven Lernvoraussetzungen von 18- und 19-jährigen jungen Menschen gibt. Es wird selbstverständlich vorausgesetzt, dass das fachspezifische Endniveau der Schule dem Eingangsniveau eines Fachstudiums entsprechen sollte. Dieses Vorgehen verdeutlicht, dass Bildung in der BRD nach wie vor vom Wissen und nicht vom Menschen aus konzipiert wird. Alle gesetzlichen Rahmenwerke betonen programmatisch, dass sie eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung fördern, offensichtlich jedoch ohne eine fundierte Anbindung an die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu leisten.

Den Transfer in die Lernniveaus der einzelnen Klassenstufen und damit die Curriculumgestaltung müssen die einzelnen Fachlehrpläne bewerkstelligen. Jedoch fehlen ihnen dafür die empirischen Befunde seitens der kunstpädagogischen Fachdidaktik. Überschaute man das Feld der Forschung zur ästhetischen Entwicklung, so zeigt sich, dass es außer in den Bereichen der Kinder- und Jugendzeichnung (Schuster 1994; Richter 1997; Kirchner/Kirschenmann/Miller 2010; Diehl/Ott/Glaser-Henzer 2010; Miller 2013, Kap. 11 und 14) sowie des plastischen Gestaltens Heranwachsender (Becker 2024; Caccavalle 2025, Kap. 3; Smolka 2025, Kap. 2) keine nennenswerten Forschungen gibt, die eine Curriculumkonzeption wissenschaftlich fundieren könnten. Als gravierendste Leerstelle erweisen sich hierbei vor allem die Lernbereiche Rezeption und Produktion. Obwohl diese seit Beginn der 2000er Jahre in ihrer fachlichen Bedeutung enorm aufgewertet wurden, so gibt es innerhalb der deutschsprachigen Fachdidaktik des Kunstunterrichts keine empirischen Studien, die detailliert Aufschluss über diesen wichtigen Entwicklungsbereich geben. Man müsste dies eigentlich als Skandal bezeichnen, dass die wichtigsten Kompetenzen des Fachs ohne jede wissenschaftliche Grundlage ausgearbeitet wurden und werden. Schaut man in Überblickswerke zur Fachdidaktik (bspw. Peez 2002; Bering et al. 2006; Kirchner/Kirschenmann 2015; Buschkühle 2017; Krautz 2020; Ide 2021; Berner 2022; Kettel 2024), so wird deutlich, dass es an

keiner Stelle eine Berücksichtigung der altersspezifischen ästhetischen Kompetenzen im Bereich der Rezeptions- und Reflexionsentwicklung gibt. Das „Lexikon der Kunstpädagogik“ enthält lediglich einen sehr allgemein gefassten Eintrag zu „Grundschule“, während die Stichworte *ästhetische Entwicklung*, *Lernprogression*, *Curriculum* oder *Lehrplan* gar nicht vorkommen (Bering/Niehoff/Pauls 2022). Ähnlich verhält es sich mit der aktuellen Literatur zur Bilddidaktik (IMAGO 2018; Plaum/Miller 2025) – hier kommen alle methodischen Überlegungen ohne konkrete Anbindung an die jahrgangsspezifischen Lernvoraussetzungen aus. Sieht man von den Schlüsselwerken „Didaktik des Kunstunterrichts“ (Glas/Krautz/Sowa 2023), das zumindest für die Gestaltungstechniken ein Curriculum skizziert, und „Kunstpädagogik kompakt“ (Penzel 2025), das den Kompetenzzuwachs im Lernbereich Rezeption beschreibt, ab, besitzt die gesamte Kunstpädagogik in der BRD keine methodische Fundierung der altersspezifischen Grundlagen des Fachs. Bildlich gesprochen schweben zwölf bzw. dreizehn Klassenstufen, in den Lehrplänen sechs Doppeljahrgangsstufen methodisch im luftleeren Raum. In der Folge ist die Lehrplangestaltung in den einzelnen Bundesländern eine hypothetische Arbeit, die im Wesentlichen auf den beruflichen Erfahrungen der in den Fachkommissionen vertretenen Lehrkräfte beruht – immerhin eine Art von rudimentärer Empirie. Wir schreiben das Jahr 2026 und leben im Bewusstsein eines wissenschaftlich begründeten Bildungssystems – diese Annahme beruht, wie hier deutlich wird, zumindest partiell auf einem Irrtum.

Die Kunstpädagogik muss sich der ernüchternden Einsicht stellen, dass die Ausarbeitung ihrer fachdidaktischen Konzepte im Wesentlichen einer Flachland-Pädagogik entspricht. Die Berücksichtigung der Höhendimensionen des Kompetenzzuwachses, der mit den Stufen der Persönlichkeitsentwicklung korreliert, wird letztlich der didaktischen Improvisationsfähigkeit der Lehrkräfte in den Schulen überlassen. Das bedeutet in der Konsequenz, dass die deutsche Kunstpädagogik, von den erwähnten Ausnahmen abgesehen, ohne einen wissenschaftlich fundierten Entwicklungsbegriff im Kindes- und Jugendalter auskommt.

b) Die pädagogische Falle: Verzicht auf den kunstpädagogischen Entwicklungsbegriff aus Unkenntnis aktueller Forschungen

Die Nichtberücksichtigung altersspezifischer Entwicklungsniveaus im Lernbereich Bild- und Kunstrezeption bedeutet letztlich, dass dieser Bereich des Kunstunterrichts hauptsächlich vom Fachgegenstand, also dem Bild bzw. der Kunst aus konzipiert wird. Die Leerstelle ist folglich nicht nur eine didaktische. Es ist tatsächlich die Persönlichkeit Heranwachsender, die in den meisten kunstpädagogischen Ansätzen ausgeblendet wird. Wie ich im Anschluss an meine fünfzehnjährigen Forschungen zur Ganzheitspädagogik zeigen konnte, besitzen im Grunde alle fachlichen Lehrpläne und fachdidaktischen Ansätze den Anspruch einer ganzheitlichen Persönlichkeitsförderung. Dabei weisen sie aber zwei grundlegende Defizite auf: *Erstens*: Sie verfügen über keinen explizit formulierten Subjektbegriff, der zum Ausgangspunkt der Kompetenzmodellierung einer persönlichkeitsorientierten Fachbildung herangezogen wird. *Zweitens*: Sie kommen wie erwähnt ohne die Beschreibung empirisch fundierter Kompetenzniveaus aus und entkoppeln damit die Fachlichkeit von der Individualentwicklung Heranwachsender (ausführlich: Penzel 2025, Kap. 4 und 5). *Es handelt sich folglich vorrangig um diverse Ansätze einer fachwissenschaftlich fundierten, nicht aber einer pädagogisch*

begründeten Fachdidaktik. Dazu müssten die adressierten Bildungssubjekte als entwicklungs-dynamisches Modell direkt in die kunstpädagogischen Methodenkonzepte einbezogen werden; das ist aber, abgesehen von der von mir konzipierten ganzheitlichen (Integralen) Kunstpädagogik, nicht der Fall.

Neben dem problematisch gewordenen *Subjektbegriff* (dazu der Text: *Kritische BNE. Teil 5*) erweist sich auch der *Entwicklungsbegriff* innerhalb der Fachdidaktik als eine Leerstelle. Zu fragen ist dringend: Warum eigentlich? Einige Problemfelder werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Entelechie-Problem: Forschungen zur Entwicklung entstanden parallel am Ende des 19. Jahrhunderts einerseits im Kontext der Evolutionstheorie und andererseits im Rahmen der Psychologie. Beide Forschungsbereiche gingen von der Grundannahme aus, dass den jeweils untersuchten Entwicklungssystemen die Eigenschaft der Entelechie eingeschrieben sei. Das bedeutet beispielsweise im Kontext der *Phylogenese*, dass die Natur ein eigenes Ziel (Telos) verfolge, das auf eine sukzessive Höherentwicklung von einfachen zu komplexen Lebensformen hinauslaufe, als deren Endpunkt der Mensch, sozusagen als „Bekrönung der Schöpfung“, betrachtet werden könne. *Ontogenetisch* gingen diese Entwicklungsforschungen von einer stufenförmigen Entfaltung des rationalen Bewusstseins in der individuellen Biografie von Menschen aus. Diese essentialistische und teleologische Denkweise der älteren Ansätze ist nach dem Zweiten Weltkrieg massiv kritisiert worden und hat dazu beigetragen, dass entwicklungsorientierte Forschungen bis heute unter dem Generalverdacht der Entelechie stehen, auch wenn sich alle neuen Forschungsansätze dezidiert von der Entelechie-Idee distanzieren haben.

Normativitäts-Problem: Ab den 1950er Jahren wurden in verschiedenen Bereichen entwicklungspsychologische Forschungen auf der Grundlage datenbasierter Methoden enorm forciert. Jean Piaget hat auf der Grundlage umfänglicher empirischer Studien den stufenförmigen Verlauf der kognitiven Entwicklung herausgearbeitet. Jane Loevinger hat in einem mehrdimensionalen Modell die Stufen der Ich-Entwicklung (Individuation) aufgezeigt. Lawrence Kohlberg konnte empirisch belegen, dass auch moralische Urteile auf einer stufenförmigen Entwicklung beruhen. Außerdem wurden Verläufe der psychosexuellen Entwicklung, der emotionalen Entwicklung, der Entfaltung sozialer Kompetenzen und der ästhetischen Urteilsbildung datenbasiert rekonstruiert. In diesem Kontext soziologischer, pädagogischer und psychologischer Entwicklungsforschungen sind auch die seit den 1920er Jahren existierenden Studien zur Entwicklung des zeichnerischen und plastischen Ausdrucksvermögens von Kindern und Jugendlichen vertieft worden. So kann man die Zeit der 1950er bis in die 1970er Jahre als die Hochphase der Entwicklungsforschung bezeichnen. Allerdings waren all diese Studien tendenziell induktiv angelegt. Ihr Ziel war es, auf der Basis statistischer Daten normative Entwicklungsstufen für die jeweiligen menschlichen Eigenschaften zu präparieren. Das hat u. a. dazu geführt, eine normativ ausgerichtete Bildung, bei der die Individualentwicklung am idealtypischen Verlauf gemessen wird, zu unterstützen. Die hochdifferenzierten entwicklungspsychologischen Forschungen seit den 1980er Jahren betonen dagegen stärker die individuellen Abweichungen im Entwicklungsverlauf und nutzen das Stufenmodell in einer heuristischen Funktion als diagnostisches Mittel, mit der Individualität genauer erfasst werden kann. Die ursprünglich normativen Ansätze wurden also seit 40 Jahren zu einer subjekt-

orientierten, individualbiografischen Entwicklungsforschung ausgebaut, die vielfältige sozio-kulturelle Einflussfaktoren berücksichtigt. Dabei wurde zwar an den Stufenmodellen festgehalten, aber deren Stellenwert und Funktionen haben sich geändert (Hasselhorn/Schneider 2007; Greve/Thomsen 2019).

Hierarchie-Problem: In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden die Stufenmodelle der natürlichen und der menschlichen Entwicklung als Hierarchien aufgefasst. Da dieser Begriff zumeist im politischen und historischen Kontext verwendet wird, ist er stark assoziiert mit den Prinzipien der Über- und Unterordnung im Sinne von Macht- und Herrschaftshierarchien. Im poststrukturalistischen und posthumanistischen Diskurs wurde daher evolutionstheoretischen Untersuchungen vorgeworfen, dass sie die menschliche Existenz als wichtiger bewerten als tierisches oder pflanzliches Leben. Diese fälschliche Gleichsetzung von Herrschaftshierarchien mit Entwicklungshierarchien trägt bis heute zu einer pauschalen Verurteilung evolutions- und entwicklungsorientierter Denkweisen bei. Unter dem Begriff Entwicklungshierarchien werden Systeme niederer von Systemen höherer Komplexität unterschieden. Dabei geht es aber nicht um ein Machtgefälle, sondern einen funktionalen bzw. ko-kreativen Zusammenhang, denn die höhere Komplexität entwickelt sich auf der Grundlage der sukzessiven Transformation niederer Komplexität. Diese Komplexitätssteigerung entspricht der jeweiligen systemischen Entwicklung. Seit Ende der 1960er Jahre wird in der Biologie, der Evolutionstheorie und der Psychologie statt dem Begriff der *Hierarchie* jener von Arthur Koestler geprägte Begriff der *Holarchie* verwendet. Dieser beschreibt die emergente Selbstorganisation von Holons (geschlossenen Systemen) niederer Komplexität zu Holons höherer Komplexität als *Autopoiesis*, das heißt als Prozess systemischer Selbstbildung (Wilber 2001 a, 36-42). In den Natur- und Sozialwissenschaften gilt die holarchische und autopoietische Organisation des Lebens als unbestreitbare Tatsache (Maturana/Varela 1980); Entwicklung zu leugnen wäre folglich gleichbedeutend mit der Verleugnung des Lebens und würde jeder vernünftigen Welterfahrung widersprechen.

Komplexitätsproblem: Im Kontext der Pädagogik standen in den 1960er und 1970er Jahren vor allem Piagets Untersuchungen zur kognitiven und Kohlbergs Forschungen zur moralischen Entwicklung im Zentrum des Interesses und haben lange Zeit die Grundlagen der pädagogischen Psychologie gebildet. Die poststrukturalistische Kritik der europäischen Kognitions- und Vernunftorientierung hat zurecht darauf hingewiesen, dass dadurch andere Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender wie Körperlichkeit, Emotionalität und Sozialverhalten zu wenig berücksichtigt werden. In der Konsequenz hat die ganzheitlich orientierte Pädagogik seit der Jahrtausendwende neben der kognitiven und moralischen auch die körperliche, die psychosoziale, die psychosexuelle, die emotionale, die ästhetische Entwicklung sowie die Herausbildung technischer Kompetenzen im Blick. Diese mehrdimensionalen Entwicklungsstränge werden methodisch im sogenannten „Psychogramm“ der Integralen Psychologie zusammengefasst (Wilber 2001 b, Kap.9). Dieses ganzheitliche Spektrum der Persönlichkeit wird zu diagnostischen Zwecken im Kontext von Psychologie (Weinreich 2005) und Pädagogik (Penzel 2019, 13ff) erstellt. Angesichts dieses mehrdimensionalen Entwicklungsprozesses erscheint die pädagogische Diagnostik und ebenso die Konzeption einer subjektorientierten Fachdidaktik als extrem voraussetzungsreicher und komplexer Prozess (Penzel 2025), vor dem viele Lehrkräfte und Fachdidaktiker*innen zurückschrecken.

Die hier zusammengefasste Genese der Entwicklungsforschung im 20. Jahrhundert verdeutlicht, dass zahlreiche theoretisch-methodische Probleme erkannt und in neueren Forschungen korrigiert wurden. Die Ablehnung der Entwicklungspsychologie durch Teile des Poststrukturalismus und der kritischen Pädagogik ist auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes folglich nicht mehr berechtigt. Den Entwicklungsbegriff Heranwachsender in der schulischen Bildung, insbesondere im Kunstunterricht auszublenden, hat fatale Konsequenzen, weil dadurch individuelle Persönlichkeits- und fachliche Reifeprozesse dem Zufall und der pädagogischen Willkür der Lehrkräfte überlassen bleiben. Für eine verantwortungsvolle Entwicklungsbegleitung braucht es eine professionelle pädagogische Kompetenz, die sowohl eine entwicklungsorientierte Diagnostik des individuellen Lernstandes als auch den Entwurf eines entwicklungsorientierten individuellen fachlichen Förderplanes für Kinder und Jugendliche ermöglicht. Es ist bezeichnend für die derzeitige Situation kunstpädagogischer Fachdidaktik, dass es für beide Bereiche des professionellen Handelns von wenigen Ausnahmen abgesehen, keine empirischen Forschungen und methodischen Konzepte gibt (Übersicht: Penzel 2019). Diese fachdidaktische Leerstelle erscheint besonders dramatisch, weil die Kunstpädagogik sich im schulischen Kontext als dasjenige Fach versteht, das in kreativen Arbeitsprozessen besonders zur individuellen Persönlichkeitsbildung Heranwachsender beiträgt. Wenn aber wesentliche pädagogische Fundamente wie ein theoretisch fundierter Subjektbegriff und empirisch abgesicherte Entwicklungsprozesse der Fachlichkeit nur rudimentär oder gar nicht berücksichtigt werden, dann wird die Individualentwicklung der Schüler*innen sich selbst überlassen und als ein Automatismus des Kunstunterrichts aufgefasst, der keiner weiteren Reflexion bedarf.

Um es noch einmal dezidiert zusammenzufassen: Von einem empirisch und methodisch abgesicherten Entwicklungsbegriff hängt die gesamte curriculare Planung des jeweiligen Unterrichtsfachs ab und ebenso die fachliche Diagnostik als Grundlage der Leistungsbewertung sowie die Konzeption individueller Förderpläne für die einzelnen Schüler*innen. Die Kunstpädagogik kann diesen Grundlagen der Fachdidaktik nicht länger aus dem Weg gehen. Nur so ist künftig zu vermeiden, dass fachliche Curricula für die Lernbereiche Rezeption und Reflexion dem Zufall überlassen werden und im Bildungsverlauf Heranwachsender relativ wirkungslos bleiben. Das sei im Folgenden mit Blick auf ältere US-amerikanische Forschungen zur ästhetischen Rezeptionsentwicklung untermauert.

c) Fachliche Bildungswirkung verfehlt? – Ergebnisse empirischer Rezeptionsforschungen

In den 1970er-, 1980er- und frühen 1990er-Jahren wurden in den USA verschiedene Untersuchungen zur ästhetischen Rezeptionsfähigkeit durchgeführt, die Aufschluss über Möglichkeiten der Wahrnehmung, Analyse und Interpretation von Menschen unterschiedlicher Altersgruppen geben (Goldbach 2013; im Folgenden auf der Basis von: Penzel 2016 und 2017, Kap. I.3). Ziel dieser Studien war es, nachzuweisen, dass für den Persönlichkeitsaspekt der ästhetischen Entwicklung ein vergleichbarer stufenförmiger Verlauf feststellbar ist, wie ihn Jean Piaget für die kognitive und Lawrence Kohlberg für die moralische Entwicklung von Menschen dargestellt hatten. Obwohl diese Untersuchungen zum Teil älter als 30 Jahre sind, sollen hier kurz einige Ergebnisse der empirischen Studien von Michael J. Parsons

(1987) und von Abigail Housen (1983/1999) zusammengefasst werden, da sie zum fachdidaktischen Verständnis der altersbedingten Rezeptionsgewohnheiten beitragen können.

„In über 300 qualitativen Interviews hat Michel J. Parsons im Laufe von zehn Jahren seit Ende der 1970er-Jahre Untersuchungen zur ästhetischen Rezeption durchgeführt. Er interviewte dabei Personen vieler Altersstufen vom Vorschulkind bis zum Hochschulprofessor.“ (Goldbach 2013, 6) Die Interviews drehten sich relativ offen um einige Werke aus der jüngeren Kunstgeschichte von Francisco de Goya, Pierre-August Renoir, Pablo Picasso, Paul Klee, Marc Chagall und George Bellows. Der Schwerpunkt lag hier offensichtlich auf einer an der Realität orientierten Bildkunst; abstrakte oder konzeptuelle Werke wurden nicht herangezogen. Außerdem legte Parsons seinen Interviewpartnern eine Auswahl ästhetischer Kategorien nahe, um den Interviewprozess zu strukturieren und das heißt eben auch, ihn steuernd zu beeinflussen. Dazu gehörten *Sujet*, Realitätsgehalt, Emotionalität, Stil, Material und Technik sowie eigene Urteile. Für kunstpädagogische Zusammenhänge ist diese Untersuchung dennoch interessant, da die aufgeführten Kategorien bis heute zum vermittelten ästhetischen Basiswissen von Schülern gehören.

Unabhängig vom Alter der Interviewpartner konnte Parsons fünf unterschiedliche Entwicklungsstufen der ästhetischen Rezeption herausarbeiten:

- 1) *A dualismus*: Hier existiert noch keine Trennung des betrachtenden Individuums zwischen Ich und Welt, zwischen subjektiven und objektiven Aspekten der Wahrnehmung. „Bilder werden in diesem Stadium *per se* gemocht, speziell Farbe: je heller oder je gesättigter, desto lieber. Ästhetische Urteile beziehen sich meist auf das abgebildete *Sujet* und attestieren im schlechtesten Fall höchstens einen Mangel an positiven Eigenschaften.“ (Goldbach 2013, 63) Die Urteile, meist von Kindern, fallen undifferenziert und unreflektiert aus und geben die eigenen Assoziationen und Empfindungen wieder.
- 2) *Realismus*: In dieser Phase dominiert der Blick auf das *Sujet* bzw. Thema des Werkes und dessen Realitätsähnlichkeit. Parsons unterscheidet (a) schematischen und (b) fotografischen Realismus. Im ersteren wird eine Repräsentation als gelungen anerkannt, wenn jedes Detail (bis zu einer gewissen Genauigkeit) zumindest materiell eine Entsprechung hat. Im zweiten spielt die räumliche Anordnung der Gegenstände, ihre Perspektive und korrekte Licht- und Schattenverhältnisse eine größere Rolle. Als Beurteilungsnorm für Kunst erscheinen hier offensichtlich das Medium der Fotografie und die damit verbundene Wirklichkeitswahrnehmung.
- 3) *Expression*: „Interpretation gilt hier als subjektiv bestimmt, wobei das Bild als Kommunikationsmedium zwischen Künstler und Betrachter verstanden wird und im Extremfall nur entweder die Subjektivität des einen oder des anderen der Bedeutungslieferant ist.“ (Goldbach 2013, 64) Den Künstlern werden spezifische Ausdrucksabsichten unterstellt, wobei der Schwerpunkt mal im emotionalen, mal im kognitiven Bereich liegen kann. Auch die Handhabung der formalen Ausdrucksmittel wird ausschließlich als subjektiv interpretiert.
- 4) *Medium, Form und Stil*: In dieser Stufe wird „Expressivität stärker intersubjektiv aufgefasst, indem formale Kriterien mehr berücksichtigt werden“ (Goldbach 2013 65). Bei der Beurteilung der formal-stilistischen Mittel werden historische, soziale und ideologische Aspekte herangezogen. Diese Rezeptionserfahrungen entsprechen denen der Stil- und Epochen Geschichte der Kunst; sie sind Ausdruck von elementaren Kenntnissen der Kunstgeschichte.

5) *Autonomes Urteil*: Dieses entsteht nicht aus einem Akt der Willkür, sondern durch mehrperspektivisches Abwägen, bei dem verschiedene Kontexte (Form, Stil, Künstlerbiografie, Sozialgeschichte, Philosophie und eigene subjektive Empfindungen) berücksichtigt werden. Folglich ist das autonome Urteil vielschichtig strukturiert. Es integriert die Erfahrungen der anderen (unteren) Stufen auf einem höheren Rezeptionsniveau.

Zu ähnlichen Untersuchungsergebnissen mit einer etwas anderen Begrifflichkeit gelangt die etwa zur gleichen Zeit erarbeitete, aber erst 10 Jahre später erschienene Studie von Abigail Housen, die somit auch als Verifizierung des Forschungsergebnisses von Parsons verstanden werden kann. In Anlehnung an entwicklungspsychologische Studien zur kognitiven und zur moralischen Entwicklung schlussfolgern beide Autor*innen,

- dass Menschen grundsätzlich all diese Stufen des ästhetischen Rezeptionsverhaltens durchlaufen können,
- dass man im Entwicklungsprozess keine Stufe überspringen kann,
- dass jede Stufe erst vollständig abgeschlossen sein muss, bevor die nächste erreicht wird,
- dass auf jeder höheren Stufe die niederen Stufen nicht fallengelassen, sondern auf höherem Komplexitätsniveau integriert werden.

Anders allerdings als bei den Studien zur kognitiven Entwicklung treffen Parsons und Housen keine Aussagen zu Altersbezügen, also zu möglichen Zeitfenstern der ästhetischen Entwicklung. Sie weisen lediglich darauf hin, dass die meisten Probanden die beiden unteren Entwicklungsstufen erreicht haben, einige durch spezielle Schulung Stufe drei und vier erlangen und wenige über Fertigkeiten der Stufe fünf verfügen. Zwar sind diese Aussagen gewiss auch vom amerikanischen Bildungssystem abhängig, in dem der Kunstunterricht nicht denselben Stellenwert wie im deutschsprachigen Kontext besitzt. Dennoch ist es bemerkenswert, dass die meisten Erwachsenen über die ersten beiden Niveaus im ästhetischen Rezeptionsverhalten nicht hinausgelangen und die höchste Entwicklungsstufe als reines Expertenwissen zu bewerten ist, das nur von Professionals (bei Parsons von einem Kunstgeschichtsprofessor) erreicht wurde. Diese Ergebnisse sind bemerkenswert, da die Stufe fünf des „autonomen Urteils“ (Parsons) und des „re-creative Niveaus“ (Housen) dem entsprechen, was in den meisten bundesdeutschen Lehrplänen als Endniveau der gymnasialen Oberstufe festgelegt ist.

Auf der Basis meiner 25-jährigen Erfahrung als Hochschullehrer in der akademischen und universitären Ausbildung von Künstler*innen und Kunstpädagog*innen kann ich bestätigen, dass die meisten Studienanfänger*innen sicher über die Grundlagen der Stufen 1 und 2 verfügen, aber bereits mit Stufe 3, auf der methodisch geleitete Deutungen (bspw. aus der Kunstbiografie) beherrscht werden sollten, überfordert sind und über Kompetenzen der Stufe 4, auf der es um historisch und soziokulturell kontextualisierte Einordnungen von Kunstwerken geht, trotz besuchter Leistungskurse am Gymnasium und einer erfolgreichen Abiturprüfung zumeist scheitern. Entsprechend setzen die von mir verantworteten Module zur Kunstgeschichte und Kunstwissenschaft in einem Lehramtsstudiengang auf dem Niveau von Stufe 3 ein, die ungefähr dem Endniveau der mittleren Reife im bundesdeutschen Schulsystem

entspricht. Hubert Sowa hat bereits vor fünfzehn Jahren darauf hingewiesen, dass viele Rezeptionserwartungen der Kunstpädagogik in Lehrplänen und Lehrmaterialien zu anspruchsvoll für die jeweilige Schülerklientel formuliert sind (Sowa 2010, 165).

Die hier konstatierte Diskrepanz zwischen Bildungsrealität und idealtypischen Bildungsplänen, die man empirisch auf der Grundlage systematischer Datenerfassung im deutschen Schulsystem überprüfen müsste, hat gewiss komplexe Gründe. So ist die Realität des Kunstunterrichts im Schulalltag von einer Dominanz der Produktion (Gestaltungspraxis) gegenüber der Rezeption bestimmt. Dadurch wird die Vorbereitung der theorie- und wissensorientierten Abiturprüfungen nicht als systematischer Bildungsprozess angelegt, sondern als kurzfristiges Prüfungstraining. Damit gelingt es nicht, die geförderten Kompetenzen so zu vertiefen, dass sie in das Persönlichkeitskonzept der Lernenden integriert werden können. Diese Diskrepanz zwischen einem individuellen Zustand (Prüfungswissen) und der fachlichen Reife (Persönlichkeitsentwicklung) hat jedoch auch eine wesentliche Ursache in der Konzeption des Curriculums für den Lernbereich Rezeption/Reflexion, insbesondere dem Festschreiben wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen in der EPA. Die curricularen Bildungsziele wurden losgelöst von der realen Entwicklungsbiografie heutiger Jugendlicher sowie von entwicklungspsychologischen Forschungen festgelegt. Aus meiner beruflichen Erfahrungsperspektive betrachtet, sind sie in den Lehrplänen mindestens eine Doppeljahrgangsstufe zu hoch angesetzt. Aufgrund des immensen Zeitdrucks, komplexe Kompetenzen in relativ kurzen biographischen Abschnitten erwerben zu müssen, hat fachliche Bildung keine Zeit für diejenigen Reifeprozesse, die durch stetige Wiederholung und systematische Anwendung ein Wissen zum Können bzw. eine Erfahrung zur Kompetenz transformieren.

Auf einer theoretisch-methodischen Ebene kunstunterrichtlicher Fachdidaktik wird dieses pädagogischen Problemsituation auch durch das Fehlen eines allgemein-pädagogischen und eines fachspezifischen Entwicklungsbegriffs begünstigt. „*Entwicklung* bedeutet, dass sich die Gesamtkonstitution einer Persönlichkeit in verschiedenen Lebensphasen grundsätzlich ändert. Alle Teilaspekte der personalen Ganzheit wie Körperlichkeit, psychische Fähigkeiten, kulturelle, soziale und materiell-technische Kompetenzen werden dabei auf einem höheren Niveau organisiert. Man könnte sogar davon sprechen, dass Menschen auf jeder ihrer einzelnen Entwicklungsstufen eine grundsätzlich andere Persönlichkeit erlangen. Die Aufgabe schulischer Bildung besteht folglich in der Förderung sowohl der allgemeinen als auch der fachspezifischen Entwicklung Heranwachsender“ in allen Aspekten ihrer ganzheitlichen Persönlichkeit (Penzel 2025, 52). Es ist eine der Hauptaufgaben der Fachdidaktik, die entsprechenden Kompetenzen der einzelnen Entwicklungsniveaus empirisch abgesichert, theoretisch begründet und methodisch fundiert in der ganzen Breite der Fachlichkeit auszuarbeiten. Innerhalb der Kunstpädagogik gibt es jedoch keinen einzigen Ansatz in dieser Hinsicht; allenfalls existieren verstreute Anmerkungen zu diesem Problem. Folglich ist es nicht verwunderlich, dass die Kompetenzerwartungen der beiden Orientierungsrahmen für globale Entwicklung von 2016 und 2025 viel zu anspruchsvoll formuliert wurden und in der Konsequenz als unvereinbar mit der Bildungswirklichkeit erscheinen.

d) Bildungsträumerei als pädagogische Überforderung – Die überzogenen Leistungsniveaus der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung

Die jeweiligen Fachkommissionen für den Kunstunterricht der beiden Orientierungsrahmen Globale Entwicklung von 2016 und 2025 standen vor der immensen Herausforderung, aus den vorgegebenen 11 allgemeinen BNE-Kompetenzen entsprechende fachspezifische BNE-Unterkompetenzen ableiten zu müssen. Das bedingt, wie ich in den Texten *Kritische BNE. Teil 2* und *3* bereits ausgeführt habe, eine Unterordnung der Fachlichkeit unter kulturpolitisch vorgegebene Kompetenzen, denen jede Anbindung an eine bildungswissenschaftliche Begründung fehlt. Außerdem werden die fachspezifischen BNE-Kompetenzen so ausgeweitet, dass sie in ihrer methodischen Struktur nicht mehr erfassbar sind. Die kunstpädagogischen Kapitel im OR 2016 steigern die 11 allgemeinen BNE-Kompetenzen auf 28 fachspezifische Teilkompetenzen und im OR 2025 auf 22 fachliche Teilkompetenzen. Damit entsteht eine Komplexitätssteigerung, die nicht nur überfordernd wirkt, sondern die auch vehement dazu beiträgt, die fachspezifischen Kompetenzmodelle in unübersichtliche bürokratische Kompetenzlisten zu verwandeln.

Die beiden Orientierungsrahmen setzen in ihren Kompetenzbeschreibungen jeweils das Endniveau der mittleren Schulreife oder der Abiturstufe fest. Überwiegend handelt es sich bei den konkreten Formulierungen der Fachkompetenzen um konzeptionelle Anpassungen der übergeordneten BNE-Kompetenzen durch das Hinzufügen etablierter Fachbegriffe – darunter *wahrnehmen, beschreiben, erkunden, erkennen, erfahren, analysieren, recherchieren, interpretieren, deuten, kritisch reflektieren, darstellen, planen, entwerfen, erproben, experimentieren, gestalten, produktiv verarbeiten* usw. (ebenda). Dass es sich dabei nur um eine Art Phraseologie rund um die Formulierung „BNE-relevante Phänomene“ handelt, macht der Blick auf die ersten beiden Fachkompetenzen im OR 2025 deutlich: „1.1 ... BNE-relevante Phänomene in Natur und Kultur sinnbezogen gestaltungspraktisch wahrnehmen und erkunden. 1.2 ... BNE-relevante Objekte und Prozesse aus Kunst und Gestaltung der Vergangenheit und Gegenwart methodisch wahrnehmen, analysieren und interpretieren (alle Schritte ggf. auch digital).“ (ebenda 535). Die meisten dieser Fachbegriffe werden seit Jahrzehnten als Operatoren im Kunstunterricht für die Formulierung von Kompetenzen der fachlichen Bildungsstandards (BDK 2008) sowie bei der Aufgabenausarbeitung im Unterrichtsalltag verwendet (Öhlschlegel 2010; am ausführlichsten: Berlin/Brandenburg 2024). Bei der Formulierung derartiger BNE-Fachkompetenzen handelt es sich also um eine niederschwellige Konzeptionsleistung, die mit den altersspezifischen Anforderungen der meisten Fachlehrpläne sehr gut harmonieren.

Problematisch erscheinen im OR 2016 jedoch solche Kompetenzerwartungen, die weit über den fachlichen Reifegrad von sechzehnjährigen Jugendlichen hinausgreifen. Dazu gehören beispielsweise folgende Formulierungen: „3.1 ... Dynamiken und Konflikte nachhaltiger Entwicklung aus der Perspektive des Faches Kunst analysieren. 3.2 ... sich mit den Chancen und Risiken eines globalisierten Kunstgeschehens auseinandersetzen. 3.3 ... an Beispielen beschreiben, wie einzelne künstlerische Vorhaben internationale Auswirkungen haben können.“ (OR 2016, 19) Zur Erlangung derartiger Kompetenzen ist eigentlich ein künstlerisches, kunstpädagogisches oder kunstwissenschaftliches Fachstudium erforderlich.

Das verdeutlicht ebenfalls der Blick auf folgende Kompetenzen in OR 2016: „10.1 ... innovative Vorschläge gegen Auswüchse der weltweiten Kommerzialisierung entwickeln. 10.2 ...

künstlerisch zum Ausdruck bringen, wie man im globalen Wandel mit Komplexität umgehen kann.“ (ebenda 21) Wie sollen Jugendliche in Haupt-, Real- und Gesamtschulen derartig anspruchsvolle Kompetenzen erwerben, über die selbst die meisten Wissenschaftler*innen in ihren ausgewiesenen Professionen nicht verfügen? Für Schüler*innen der Sekundarstufe ist es bereits eine immense Heraus- wenn nicht gar eine Überforderung, überhaupt einfache Strukturen des nationalen, des europäischen und des globalen Finanzsystems zu verstehen. „Innovative Vorschläge gegen Auswüchse der weltweiten Kommerzialisierung“ also gegen die Dominanz der neoliberalen Wirtschafts-ideologie entsprechen einer irrationalen Bildungsforderung. Zudem ließe sich fragen, was solche ökonomischen Probleme mit der Fachlichkeit des Kunstunterrichts zu tun haben.

Ähnlich anspruchsvolle Kompetenzen, die eher einem Professionalisierungsanspruch als einer Schulbildung entsprechen, werden auch im OR 2025 ausgewiesen – bspw.: „3.1 ... Dynamiken und Konflikte in Globalisierungs- und Entwicklungsprozessen von der Phänomendokumentation bis zur Problemanalyse gestaltungspraktisch erarbeiten und kommentieren. [...] 4.1 ... gesellschaftlichen Handlungsbedarf gestaltungspraktisch wahrnehmen und künstlerische Ansätze zu (schul)öffentlicher Kommunikation entwickeln. [...] 6.1 ... kontroverse bildliche Stellungnahmen zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen kontrastierend entwerfen sowie deren potenziellen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung bildnerisch kritisch reflektieren. [...] 6.2 ... Bilder aus Vergangenheit und Gegenwart hinsichtlich ihres historischen oder aktuellen Beitrags zu Konsensbildung, Menschenrechten und anderen Aspekten nachhaltiger Entwicklung kritisch reflektieren.“ (OR 2025, 536 f.) Im Grunde müssen solche überzogenen Kompetenzerwartungen von den Fachlehrkräften an die realen altersspezifischen Voraussetzungen ihrer Lerngruppe angepasst werden. Eine solche Konkretisierung entspricht zwar dem üblichen Planungsprozess von Unterricht, allerdings versuchen die Fachlehrpläne der einzelnen Bundesländer eine stärkere Anbindung an die Entwicklungssituation Jugendlicher zu leisten. Der OR 2025 bewegt sich bereits auf dem Niveau von Modulbeschreibungen von Hochschulen.

Ein weiteres didaktisches Problem wird im OR 2025 deutlich: Hier wird zu wenig zwischen Kompetenzerwartung und Aufgabenformulierung differenziert. Dadurch nähern sich einige Kompetenzformulierungen in bedenklicher Weise einer neuen Art von Auftragskunst im Unterricht an – bspw. „9.1 ... lokale und globale Konfliktkonstellationen gestalterisch erfassen und Bilder (z. B. Bildgeschichten, Erklärvideos) oder künstlerische Strategien zur medialen Übersetzung und Überwindung konträrer Positionen entwerfen und realisieren.“ Und noch deutlicher: „10.1 ... in verschiedenen Gestaltungsmaterialien und -dimensionen Utopien und Interventionen zur nachhaltigen Entwicklung entwerfen.“ (ebenda) Diese Formulierungen haben eigentlich nichts mehr mit Kompetenzerwartungen zu tun, sondern mit expliziten Arbeitsaufträgen, die selbst gestandene Designer*innen heute angesichts der Komplexität der Problemlagen überfordern würden und von denen unklar ist, ob erfahrene Lehrkräfte oder die Kommissionsmitglieder des OR 2025 selbst in der Lage wären, diese Aufgabe zu lösen.

In derartigen fachspezifischen Kompetenzformulierungen stecken zwei Probleme: Einerseits wird hier die pädagogische Tendenz deutlich, die Fachlichkeit für kulturpolitisch erwünschte Themen und damit verbunden Einstellungen bzw. Gesinnungen zu instrumentalisieren. Andererseits verabschiedet sich die Fachdidaktik hier von ihrer ursprünglichen Bindung an empirisch fundierte Anforderungsniveaus für die einzelnen Klassenstufen. Das letzte Problem

betrifft beide Orientierungsrahmen, was auch der Blick auf die jeweils ausgearbeiteten Unterrichtsbeispiele verdeutlicht. Diese setzen ein Reflexionsniveau bei den Lernenden voraus, das von keiner der jeweiligen Jahrgangsstufen auch nur annähernd zu bewältigen ist. Insbesondere die Beispielaufgabe 3 im OR 2025 zur Auseinandersetzung mit der Ausstellung „The Family of Man“ von 1955, die nur in historischen Quellen erschlossen werden kann, würde jede Absolventin des Studiengangs Kunst- und Kulturwissenschaften in einer Abschlussarbeit vor logistische, quellenkritische, methodische und was die Forderung nach einer alternativen Gestaltung betrifft auch vor konzeptionelle Probleme stellen.

Beide Orientierungsrahmen sind von derartig unangemessenen Kompetenzbeschreibungen und konzeptionellen Unstimmigkeiten durchzogen. Daher erscheint es fraglich, ob diese KMK-Strategiepapiere in der vorliegenden Form überhaupt eine pädagogische und fachliche Orientierungsaufgabe übernehmen können. Eine realistische Umsetzungschance kann nur erreicht werden, wenn beide Dokumente hinsichtlich der elementaren pädagogischen und fachlichen Grundlagen umfänglich überarbeitet werden. Wie im Folgenden zu zeigen ist, wäre es dazu auch erforderlich, die bezugswissenschaftlichen Grundlagen des Kunstunterrichts mit Blick auf die Lernbereiche Rezeption und Reflexion zu systematisieren und Anschlusspotentiale für die jeweiligen Jahrgangsstufen aufzuzeigen.

e) Bezugswissenschaftliches Chaos beseitigen – Vom Potpourri der Rezeptionsmethoden zurück zur systematischen Entwicklung des Sehens

Das aktuelle Grundproblem für den Lernbereich Rezeption/Reflexion im Kunstunterricht wird deutlich, wenn man die achtbändige Veröffentlichung „Kunst. Geschichte. Unterricht“, die im Anschluss an den möglicherweise letzten Bundeskongress für Kunstpädagogik in den Jahren 2018/19 stattgefunden hat, betrachtet. Diese fast 5000 Seiten umfassende Publikation bietet einen breiten Überblick über aktuelle Problemfelder des Bild-/Kunstunterrichts, über theoretische Bezüge, methodische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzungen. Allerdings fehlt diesem postmodernen Konzept fachlicher Pluralität, das als reines Konglomerat von Einzelbeiträgen angelegt ist, ein schlüssiger konzeptioneller Aufbau, der den Lehrkräften Orientierung bietet. Das leistet nicht einmal die Titel der acht Bände, die sich wie Variationen um die Schlagworte „Kunst- und Bildgeschichte“ sowie „Historische Kunst“ lesen. Dabei wird deutlich, was sich auch in zahlreichen anderen Veröffentlichungen zum selben Thema seit den 2010er Jahren zeigt (bspw. die Schriftenreihe ARTIFICIUM im Athena Verlag), dass es innerhalb des Fachs keine verbindliche Leitlinie für eine Didaktik der Bild- und Kunstrezeption gibt, insbesondere auch keinen Konsens über grundlegende Methoden der Beschreibung, Analyse und Interpretation von Bildern.

Man kann diesen Orientierungsverlust als unmittelbare Folge des oben erwähnten *Iconic* und des *Cultural turn* in der Kunstpädagogik betrachten. Dieser hat eine immense Fülle an Einzelforschungen und vielfältigen praktischen Erprobungen bewirkt, sodass die Anfang der 2000er Jahre noch vorhandene Systematik in der didaktischen Struktur von Rezeptionsmethoden verloren ging. Die Methodenreader von Busse 2002, Kirschenmann/Schulz 2003, Klant/Walch 2014 und Penzel 2015 boten im Sinne eines wissenschaftspropädeutischen Arbeitens einen praxisorientierten Überblick über diverse Verfahren der Beschreibung, Analyse

und Interpretation von Bildern und Kunstwerken. Aktuelle Veröffentlichungen zur Bildrezeption sind dagegen nur noch als Kompendien zu einzelnen kulturellen und sozialen Problemen rund um Bilder angelegt, bei deren Erläuterung die Autor*innen jeweils geeignete Methoden auswählen. Der ursprünglich in den genannten Veröffentlichungen erkennbare Kanon ästhetischer Deutungsverfahren ist gegenwärtig subjektiven Entscheidungen der jeweiligen Fachdidaktiker*innen gewichen; an die Stelle fachlicher Systematik ist die situative Willkür im Bildungsprozess getreten.

Das Fehlen einer didaktischen Methodik der Kunst- und Bildrezeption hat Hubert Sowa bereits im Jahr 2010 kritisch angemerkt. Es fehle eine konzeptionelle Basis, die es ermöglicht, historische Entwicklungen der Kunst, die Veränderung der Seherfahrungen im Geschichtsprozess mit der Herausbildung fachlicher Kompetenzen Heranwachsender methodisch miteinander zu verbinden (Sowa 2010). Aus einer bildwissenschaftlichen und anthropologischen Perspektive hat er vorgeschlagen, die „Entwicklung der Schichten und Stufen des Sehens und Bildens“ mit der „individuellen Entwicklung der Kinderzeichnung“ zu verbinden (ebenda 162-166). Beide verlaufen in etwa parallel über die Stufen

- des erkennenden Sehens,
- zum deutenden Sehen,
- zum reflexiven Sehen und
- schließlich zur Reflexion des Blicks („dem Sehen des Sehens“; ebenda).

Eine solche stufenförmige Systematik, die grundlegende Sehkonzepte der Kunst- und Kulturgeschichte mit denen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen abgleicht, bietet eine sehr gute Orientierung für die Förderung der Rezeptionskompetenzen in der Bildungsbiografie Heranwachsender, ohne dass hier eine normativ verstandene Vorgabe von Lernzielen formuliert wird. Vergleichbar und in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der erwähnten US-amerikanischen Rezeptionsstudien wird das Bilder-Sehen (also die Bild-Rezeption im Allgemeinen) bei Sowa als Prozess des Komplexitätsaufbaus durch die Differenzierung von Wahrnehmung, Deutung und Reflexionen erster und zweiter Ordnung verstanden. Im Anschluss an Georges Didi-Hubermans Studie zur „Metapsychologie des Blicks“ (Didi-Huberman 1999) spricht Sowa hier vom didaktischen Konzept einer „korresponsiven Sichtigkeit“ (Sowa 2010, 166 f.), in der das blickende Subjekt auf die Angebote des angeblickten Objektes antwortet. In dieser individuellen Antwort, also dem Wahrnehmen und Deuten des Bildes, spiegelt sich sowohl das ästhetische Potential des jeweiligen Bildes als auch die konkreten Fähigkeiten und Fertigkeiten des sehenden Individuums. Somit wird klar, dass das Sehen vehement alters- und entwicklungsbedingte Voraussetzungen besitzt und dass bestimmte Sehkonzepte (bspw. abstrakte Kunstwerke) in ihren komplexen Ausdrucksintentionen in den niederen Klassenstufen nur als Formproblem, nicht aber als reflexive oder gar als metareflexive Sinngefüge der Kunst verstanden werden können. Es gibt einen individuellen Wahrnehmungs- und Deutungsfilter, der unbestreitbar von den im biografischen Prozess erworbenen Kompetenzen abhängig ist (Penzel 2019, 13 ff.). Daher erscheint es fraglich, ob Bilder von Wassily Kandinsky oder Paul Cézanne in der Grundschule in ihrer künstlerisch intendierten Absicht oder Readymades von Marcel Duchamp in der Sek 1 in ihrer Metareflexivität überhaupt erschlossen und in das Selbstkonzept der jeweiligen Altersgruppe integriert werden können.

Diese Systematisierung von Hubert Sowa zielt nicht darauf ab, einen altersentsprechenden Bilderkanon aufzubauen, sondern weist darauf hin, dass Kinder in einem Bild jeweils nur erkennen können, was sie gelernt haben zu sehen. Das unterstreicht auch die neuere Forschung zu „Bildpräferenzen“ von Grundschul-Kindern – sie suchen in einem Bild, ob realistisch, symbolisch oder abstrakt, vorrangig „lebensweltlich fundierte Impulse“ (Uhlig 2008, 9). Es handelt sich folglich um ein „erkennendes und ein deutendes Sehen“ (Sowa 2010, 162 ff.), aber aufgrund einer noch gar nicht vorhandenen komplexen Blickkompetenz keinesfalls um ein reflexives oder gar metareflexives Sehen. Wie die Integrale Psychologie in Metastudien herausgearbeitet hat, können Entwicklungsstufen egal ob in der körperlichen, kognitiven, der emotionalen oder der ästhetischen Entwicklung nicht übersprungen werden (Wilber 2001 b, Kap. 3).

In diesem Sinne ist es auch methodisch fraglich, ob vom Publikum selbst gesteuerte Rezeptionsprozesse über eine kurzfristige Stimulation des Kunstinteresses hinaus zu einer komplexen, systematischen und langfristig wirksamen Bildung überhaupt beitragen können (so bspw. ohne empirische Befunde bei: Mörsch 2009, Henschel 2020, Kap. 7). Kurzfristige Lerneffekte, wie sie bspw. beim „Philosophieren mit Kindern“ (Duncker/Müller/Uhlig 2012) erzielt werden, müssen folglich von langfristigen Bildungswirkungen, bei denen Fertigkeiten zu Kompetenzen ausgebaut und in die gesamte personale Identität integriert worden sind, unterschieden werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es ausgesprochen problematisch, Methoden der Bildungsarbeit von Museen und Freizeiteinrichtungen in den curricular ausgerichteten Bildungsprozess schulischen Kunstunterrichts einzubauen (wie das vorgeschlagen wird: Lüth/Himmelsbach 2011). Zur mittel- und langfristigen Bildungswirkung des Kunstunterrichts gibt es kaum aussagekräftige Forschungen (Ausnahme: Rittelmeyer 2010). Es erscheint unzulässig, unmittelbare Bildungseffekte mit tiefgreifenden Bildungswirkungen gleichzusetzen, wie das bspw. im Kontext der BNE derzeit geschieht (Green Planet Berlin 2024; KOSMO 2026) oder von vorhandenen pädagogischen Aktivitäten auf umfassende Wirkungen zu schließen (Deutscher Bundestag 2026).

Der bis heute solitär gebliebene Ansatz von Hubert Sowa verdeutlicht, dass es innerhalb der Didaktik der Kunst- und Bildrezeption nicht nur eine kritische Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen und posthumanistischen Rezeptionstheorien braucht, sondern auch eine stärkere konzeptionelle Berücksichtigung der altersspezifischen Lernvoraussetzungen. Vor einigen Jahren habe ich daher vorgeschlagen, die Rezeptionsentwicklung Heranwachsender und die Methodik der Bildanalysen und -deutungen miteinander zu koppeln.

e) Grundlagen einer entwicklungsorientierten Rezeptionsdidaktik – Möglichkeiten der Verbindung von Empirie und Theorie

Will man von den willkürlich erscheinenden Kompetenzlisten und der damit verbundenen pädagogischen Improvisation, um die es sich bei den meisten aktuellen Lehrplänen handelt, wegkommen und die Lernzielbestimmung eines Unterrichtsfachs auf wissenschaftliche Grundlagen stellen, erscheint es notwendig, lerntheoretische und fachmethodische Probleme miteinander zu verbinden (im Folgenden nach: Penzel 2017). Für den Bereich der ästhetischen Kunst- und Bildrezeption bedeutet dies, die Erkenntnisse der empirischen Forschung mit den Methoden der Kunst- und Bildwissenschaft zu verzahnen. Während die Empirie den

Rahmen des in einer Entwicklungsstufe Möglichen beschreibt, stellt die Fachwissenschaft die Lernwerkzeuge für eine adäquate Umsetzung innerhalb eines Rezeptionsniveaus bereit (Methodenübersicht Brassat/Kohle 2003; Dilly 1979). Auf Grundlage dieser Verbindung kann dann nach unterrichtspraktischen Umsetzungsmöglichkeiten gesucht werden.

Die folgende Übersicht versteht sich als eine Skizze für die Darstellung einer empirisch abgesicherten und theoretisch geleiteten Lernprogression im Bereich Kunstrezeption. Dabei ist zu beachten, dass man sich die Entwicklungsniveaus nicht als getrennt nach den jeweiligen Klassenstufen vorstellt, sondern von einer Überlappung der Stufen in den aufeinanderfolgenden Schuljahrgängen auszugehen ist.

Stufe 1 – Klasse 1 bis 4

Empirie: Für diese Altersgruppe betont die empirische Forschung einen affektiven Objektbezug. Dieser ist gekennzeichnet durch Reflexionen erster Ordnung, die sich in einfachen Was-Fragen ausdrücken – Was sehe ich? Was empfinde ich dabei? Gibt es Bezüge zu meiner Lebenswirklichkeit? Kann ich mit dem Gesehenen gedanklich spielen?

Kunsttheorie: Derartige subjektive Zugänge können einerseits durch eine inhaltsorientierte Bildbeschreibung, wie sie insbesondere innerhalb der ikonografischen Methode der Motividentifikation dient (Uhlig 2005, Kap. 2.2 und 2.3), und andererseits durch die Assoziationsmethode, die eine Verknüpfung mit der Welterfahrung und Fantasie der Kinder ermöglicht (Penzel 2015), gefördert werden. In der 3. und 4. Klasse sollte bereits das folgende Entwicklungsniveau angebahnt werden.

Stufe 2 – Klasse 5/6

Empirie: Für dieses Entwicklungsniveau beschreibt die Empirie einen rekonstruierenden Objektumgang, der vor allem auf die formal-kompositorischen und technischen Merkmale von Kunstwerken gerichtet ist. Dabei handelt es sich um Reflexionen zweiter Ordnung, für die vor allem Wie-Fragen interessant sind – Wie ist ein Werk formal und farbig aufgebaut? Welche Techniken haben die Künstler dabei genutzt? Wie funktionieren diese Arbeitsverfahren im Detail? Wie unterscheidet sich die Bildwelt von der realen Wirklichkeit bzw. von der Fotografie? Wer waren die Künstler*innen und wie haben sie gelebt? Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Form des Bildes und der Bildaussage?

Kunsttheorie: Die damit verbundenen Probleme können sehr gut durch die kunstwissenschaftlichen Methoden der Form- und Strukturanalyse gelöst werden, bei der einzelne Kunstwerke als gestaltete Kompositionen mit spezifischer Ausdrucksabsicht untersucht werden. In diesen Zusammenhang gehört ebenso das Erschließen wichtiger Daten von Künstlerbiografien, um die enge Verbindung von Werk und Schöpfer zu erfassen. Damit entfernen sich die Kinder zunehmend vom affektiven Zugang der Stufe eins und beginnen sich selbst gegenüber dem Werk zu distanzieren.

Stufe 3 – Klasse 7/8

Empirie: Dieses Entwicklungsniveau wird als klassifizierend bezeichnet. Hier werden Reflexionen dritter Ordnung vorangebracht, die sich auf zeitliche und kausale Zusammenhänge richten. Welche formalen, stilistischen und technischen Gemeinsamkeiten gibt es bei Werken innerhalb einer Kunstepoche? Warum tauchen bestimmte Motive und Gestaltungsmerkmale in einer Zeit besonders häufig auf? Gibt es verbindende Formelemente und übergreifende Motive für unterschiedliche Zeiten?

Kunsttheorie: Die Methoden der Stilgeschichte und der Mediengeschichte können die Kompetenzen dieses Entwicklungsniveaus besonders fördern. Die Lernenden entfernen sich hierbei noch weiter von den eigenen Affekten und Assoziationen und erschließen dabei bewusst kunstgeschichtliche und historische Zusammenhänge. Sie beginnen zunehmend in Kategorien zu denken und die Gegenstände ihrer ästhetischen Erfahrung tradierten Ordnungssystemen wie der Epochen-, Stil- und Gattungsgeschichte zuzuweisen. Die Methode der Ikonografie trägt dazu bei, Bildmotive ihrem Aussagesinn nach zu erschließen und die Kontinuität von Bildmotiven in der Kunst- und Kulturgeschichte kennenzulernen.

Stufe 4 – Klasse 9/10

Empirie: Die Forschung beschreibt für diese Entwicklungsstufe einen interpretierenden Umgang mit Kunstwerken. Dabei richtet sich die Deutung aber nicht mehr an den affektiven Assoziationen der Stufe 1 aus, sondern nutzt nun gezielt methodische Werkzeuge. Diese Reflexionen vierter Ordnung perspektivieren die gesellschaftlichen Bedingungen der Kunstproduktion. Nun fragen die Lernenden nicht mehr nur nach persönlichen Motiven der Künstler*innen, sondern ebenso nach historischen, sozialen, kulturellen und geistigen Ursachen, um Werkbedeutungen zu erschließen.

Kunsttheorie: Die Methoden der Ikonologie und der politischen Ikonografie, aber ebenso der Design- und Architekturtheorie helfen, Kunstwerke als Ausdruck kulturspezifischer Erfahrungen zu untersuchen. Die reine zeitliche Zuordnung der Kunstgüter von Stufe 3 wird nun erweitert um die Fähigkeit einer Werkdeutung in historischen, sozialen und politischen Kontexten.

Stufe 5 – Klasse 11 bis 12/13

Empirie: Dieses Entwicklungsniveau ist laut empirischen Untersuchungen durch die Fähigkeit der mehrperspektivischen Betrachtung gekennzeichnet. Die Lernenden sind dabei zunehmend in der Lage, ihre Sichtweise zu ändern und diese Perspektivwechsel methodisch zu begründen.

Kunsttheorie: Dabei werden weitere Zusammenhänge von Kunstwerken erschlossen, darunter deren Einbindung in Alltagsräume und -handlungen, wie sie die sogenannte kulturgeschichtliche Methode (Kontexttheorie) untersucht, das Verhältnis von Werkstruktur und Betrachter, wie es im rezeptionsästhetischen Ansatz problematisiert wird, oder der Bedeutungswandel eines Werkes im Laufe der Zeit, wie er innerhalb der deutungsgeschichtlichen Methode dargestellt wird (Methodenübersicht Brassat/Kohle 2003). Die Lernenden werden nun

mit den Grundlagen einer integralen-mehrperspektivischen Weltsicht vertraut, wie sie für wissenschaftliches Arbeiten die Grundlage bildet. Diese methodischen Zugänge schmälern aber keinesfalls ihre originären affektiv-assoziativen Erfahrungen, nur sind sich die Schüler/innen an der Schwelle zum Erwachsensein bewusst, dass die subjektive Betrachtung der Niveaustufe 1 eben nur eine von vielen möglichen Sichtweisen auf ein Werk entspricht.

Für eine abschließende Bewertung der skizzierten Entwicklung der ästhetischen Rezeptionsfähigkeiten und der damit verbundenen Lernprogression sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es aus entwicklungspsychologischer Sicht nicht möglich ist, eine Niveaustufe zu überspringen. Zwar können Lehrende Kindern und Jugendlichen jederzeit einzelne Kunstwerke mit wissenschaftspropädeutischem Anspruch erklären und die Schüler*innen können das erworbene Wissen einer höheren Entwicklungsstufe inhaltlich wiedergeben, aber sie können nicht selbstständig auf diesem Niveau denken und handeln. Genau darin unterscheidet sich Wissen von Kompetenz. Und nur die tatsächlich erlangte Kompetenz ist Indiz einer erreichten Entwicklungsstufe. Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Rezeption und Produktion, also zwischen Theorie und Gestaltungspraxis im Sinne einer handlungsorientierten Kunst- und Bildrezeption zeigt das Konzept „Hands on: Kunstgeschichte“ (Penzel 2017, Kap. I.4 und Kap. II; der curriculare Aufbau mit Praxisbeispielen: Penzel 2025, Kap. 6.2.d).

f) Konsequenzen für die fachspezifische BNE

Das grundlegende Problem der Konzeption übergeordneter BNE-Kompetenzen in den beiden Orientierungsrahmen von 2016 und 2025 besteht im Fehlen jeglicher Anbindung an altersspezifische Niveaus der kognitiven, der moralischen und der sozial-emotionalen Entwicklung von Heranwachsenden. Die BNE-Kompetenzen werden vorrangig aus den SDGs und den zwölf BNE-Gestaltungskompetenzen nach de Haan (2008) abgeleitet. Daher besitzen komplexes Denken, die Vernetzung verschiedener Wissensgebiete, die Reflexion von Haltungen und Werten sowie vorausschauendes und begründetes Handeln einen hohen Stellenwert. Entsprechend werden eine Reihe von Formulierungen für anspruchsvolle kognitive Prozesse und soziale Handlungen für die BNE-Kompetenzen genutzt – bspw.: bewusst machen, kritische Reflexion, Analysieren von systemischen Zusammenhängen, Perspektivwechsel, Konsensbildung, Beurteilung von Maßnahmen und Prozessen, globale Handlungsfähigkeit erlangen usw. Dabei ist jedoch nicht klar, ob diese voraussetzungsreichen Fähigkeiten und Fertigkeiten überhaupt mit den kognitiven Entwicklungen der jeweiligen Altersgruppe in Übereinstimmung gebracht werden können. Dadurch fehlt den BNE-Kompetenzen die erforderliche bildungswissenschaftliche bzw. pädagogische Begründung.

Ein Blick auf die Stufen kognitiver Entwicklung, die im Anschluss an Jean Piagets Forschungen weiterdifferenziert wurden, verdeutlicht, dass systemisches und vernetztes Denken im Entwicklungsprozess Heranwachsender erst sehr spät einsetzt. Die folgenden fünf Stufen, die ich hier ausgehend von Piaget theoretisch beschreibe, laufen in etwa synchron zu den oben dargestellten fünf Stufen der Entwicklung der ästhetischen Rezeptionsfähigkeit. Sie vollziehen sich mit großen Überlappungen und erstrecken sich in Abhängigkeit von individuellen Abweichungen über den gesamten schulischen Entwicklungsprozess. Das Stufenmodell hat lediglich einen heuristischen Wert – es gibt keine Garantie, dass Schüler*innen am Ende der Sek 1 tatsächlich zu *systemischem bzw. vernetztem Denken* und am Ende der

gymnasialen Oberstufe zu *metasystemischem bzw. metakognitivem Denken* in der Lage sind:

- *lineares Denken*: bspw. Erzählen; Orientieren am Sichtbaren; lineare Verkettung von Ereignissen und Phänomenen; intuitive Problemlösungen realisieren;
- *kausales Denken*: lineare Ursache-Wirkungsverkettung beobachten und erfassen; unmittelbare Bedingungsbeziehungen von Ereignissen und Phänomenen begreifen; kausal begründete Problemlösungen umsetzen;
- *abstrahierendes Denken*: unsichtbare, nicht direkt erkennbare Prinzipien im Sichtbaren verstehen; in Einzelfällen allgemeine Prinzipien begreifen; grundlegende, auch nichtlineare Wirkungsprinzipien verstehen; Problemlösungen auf der Basis von verallgemeinerten Prinzipien durchführen;
- *systemisches bzw. vernetztes Denken*: vernetzte Beziehungszusammenhänge von Phänomenen und Ereignissen erkennen und verstehen; die Relationalität von einzelnen Faktoren in einem systemischen bzw. kontextuellen Zusammenhang begreifen; die Eigendynamik systemischer Faktoren erfassen; Problemlösungen basierend auf komplexen Faktoren anbahnen;
- *metasystemisches bzw. metakognitives Denken*: die komplexe Verknüpfung verschiedener Systeme und die Überlagerung unterschiedlicher Kontexte erkennen; Muster in Denkprozessen und Denksystemen erkennen und verstehen; komplexe Problemlösungen auf der Basis mehrperspektivischer Betrachtungen anbahnen.

Auf der Basis dieses Stufenmodells der kognitiven Entwicklung erscheint es fragwürdig, dass die beiden für verschiedene Schulstufen bestimmten Orientierungsrahmen mit demselben allgemeinen BNE-Kompetenzmodell arbeiten. Dadurch blenden sie aus, dass Heranwachsende zwischen dem Ende der Sek 1 und der Abiturprüfung eine unter günstigen Umständen entscheidende Entwicklung ihrer kognitiven Fähigkeiten durchlaufen. Die beiden KMK-Papiere bedürfen also dringend einer Überarbeitung auf bildungswissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Grundlage. Es erscheint methodisch erforderlich, Kompetenzen nicht ausschließlich vom Lerngegenstand, den diversen Nachhaltigkeitsproblemen, sondern auch von den lernenden Subjekten her zu bestimmen. Menschen sind keine technischen Apparate, die man mit willkürlich festgelegten Kompetenzen programmieren kann. Wie das in allen sechs Texten zur *Kritischen BNE* bislang herausgearbeitet wurde, braucht die BNE-Initiative in der BRD dringend eine pädagogische Wende zum Subjekt bzw. eine Renaissance einer subjektorientierten Pädagogik, um nicht Gefahr zu laufen, an der Lebensrealität und der Bildungswirklichkeit Heranwachsender zu scheitern. Es erweist sich als schwerwiegender Nachteil, dass der administrativ gesteuerte BNE-Prozess zu wenig mit den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen verbunden ist. Dieses Defizit muss dringend durch einen kritischen Diskurs, wie er hier angestoßen wird, und eine daraus resultierende Überarbeitung der beiden Orientierungsrahmen beseitigt werden.

Texterstellung: 07-2026

Literatur

- BDK (2008): Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. Online unter: <https://static.bdk-online.info/bis2020/2008/11/BildungsstandardsBDK.pdf> (letzter Aufruf: 30.06.2026)
- Becker, Stefan (2024): Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen. München 2024
- Bering, Kunibert; Heinemann, Ulrich; Littke, Joachim; Niehoff, Rolf; Rooch, Alarich (Hrsg.) (2006): Kunstdidaktik. Oberhausen
- Bering, Kunibert; Niehoff, Rolf; Pauls, Karina (Hrsg.) (2022): Lexikon der Kunstpädagogik. Bielefeld
- Berlin/Brandenburg (2024): Die wichtigsten Operatoren im Unterrichtsfach Kunst im Land Brandenburg. Online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/dezentrales_abitur_BB/Die_wichtigsten_Operatoren_im_Unterrichtsfach_Kunst_im_Land_Brandenburg.pdf (letzter Aufruf: 02.01.2026)
- Berner, Nicole (Hrsg.) (2022): Kernfragen der Kunstdidaktik. Bern
- Brassat, Wolfgang; Kohle, Hubertus (Hrsg.) (2003): Methoden-Reader Kunstgeschichte. Texte zur Methodik und Geschichte der Kunstwissenschaft, Köln
- Buschkühle, Carl-Peter (2017): Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis der künstlerischen Kunstpädagogik. Oberhausen
- Busse, Klaus-Peter (2002): Lernbox Kunst. Das Methodenbuch. Seelze-Velber
- Cacavalle, Marisa (2025): Körperhafte Bewegungsvorstellungen und figuratives Modellieren. Ein Beitrag zur Didaktik des plastischen Gestaltens. München
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I., de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden, 23–44
- Deutscher Bundestag (2026): Bericht der Bundesregierung zur BNE – 19. Legislaturperiode. Online unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/289/1928940.pdf> (letzter Aufruf: 06.07.2026)
- Didi-Huberman, Georges (1999): Was wir sehen, blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes. München
- Diehl, Ludwig; Diehl Ott, Luitgard; Glaser-Henzer, Edith (2010): raviko Schlussbericht. Räumlich-visuelle Kompetenzen im Bezug auf ästhetische Erfahrungen im Unterricht Bildnerisches Gestalten. Online unter: https://www.zebis.ch/sites/default/files/teaching_material/lp21.forschungsbeispiele_raviko.pdf (letzter Aufruf: 06.07.2026)
- Dilly, Heinrich (1979): Kunstgeschichte als Institution. Studien zur Geschichte einer Disziplin, Frankfurt am Main
- Duncker, Ludwig; Müller, Hans-Joachim; Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2012): Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache. München
- EPA (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung: Bildende Kunst. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Kunst.pdf (letzter Aufruf: 30.06.2026)
- Fuchs, Max (2010): Schule, Subjektentwicklung und Kultur. In: Braun, Tom; Fuchs, Max; Kelb, Vola (Hrsg.): Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München, 11-85
- Fuchs, Max (2016): Das starke Subjekt. Lebensführung, Widerständigkeit und ästhetische Praxis. München
- Goldbach, Florian (2013): Integrale Theorie und Kunstpädagogik. Metatheoretische Synopse von Modellen ästhetischer Entwicklung als Komponenten einer Integralen Kunstpädagogik. Unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt Gymnasien, Kap.III (Kurzfassung unter: <http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/integrale-kunstpaedagogik.html>) (letzter Aufruf: 30.06.2026)
- Green Planet Berlin (2024): Projektstand zu den Workshops von Green Planet Berlin mit Evaluation vom 12.06.2024. Unveröffentlichter Bericht der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
- Greve, Werner; Thomsen, Tamara (2019): Entwicklungspsychologie. Eine Einführung in die Erklärung menschlicher Entwicklung. (Basiswissen Psychologie). Wiesbaden
- Hasselhorn, Marcus; Schneider, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen

- Henschel, Alexander (2020). Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff. Wien
- Housen, Abigail (1999): The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development. Dissertation von 1983, Havard
- IMAGO (2018): Glas, Alexander, Heinen, Ulrich; Krautz, Jochen; Lieber, Gabriele; Miller, Monika; Uhlig, Bettina; Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildverstehen. IMAGO 6/2018. München
- Kettel, Joachim (2024): Kunstpädagogik heute. Künstlerische Bildung an Schulen und Hochschulen. Bielefeld
- Kirchner, Constanze; Kirschenmann, Johannes, Miller, Monika (Hrsg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München
- Kirchner, Constanze; Kirschenmann, Johannes (Hrsg.) (2015): Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung. Seelze
- Kirschenmann, Johannes; Schulz, Frank (2003): Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption. Leipzig
- Klant, Michael; Walch, Josef (2014): Grundkurs Kunst+ Basiswissen, Kunstgeschichte, Bildkompetenz. Braunschweig
- KOSMO (2026): Nationales BNE-Monitoring. Einführung und Überblick zu Indikatoren. Links zu Untersuchungsberichten. Online unter: <https://www.kommunales-bildungsmonitoring.de/themen/themenseite-bne/nationales-bne-monitoring>
- Krautz, Jochen (2020): Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn
- Lüth, Nanna; Himmelsbach, Sabine (Hrsg.) (2011): medien kunst vermitteln. Berlin
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1980): Autopoiesis and Cognition. Dordrecht
- Miller, Monika (2013): Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kindes- und Jugendalter. München
- Mörsch, Carmen (Hrsg.) (2009): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Zürich
- Öhlschlegel, Gerit (2010): Aufgabe als Aufgabe. Operatoren im Fach Kunst, in: Kunst und Unterricht. Heft 341. Seelze, 35–37
- OR (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung für die Sekundarstufe. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf (letzter Aufruf: 15.12.2025)
- OR GOS (2025): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe. https://www.engagement-global.de/files/2_Media/Publikationen/Globale_Entwicklung_Schule/251030_Orientierungsrahmen_globale_Entwicklung_gymnasiale_Oberstufe.pdf (Letzter Aufruf: 15.12.2025)
- Parsons, Michael (1987): How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience. Cambridge
- Peez, Georg (2002): Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart
- Penzel, Joachim (Hrsg.) (2015): Didaktischer Methodenpool: Kunstwissenschaftliche Methoden. Online unter: <https://integrale-kunstpaedagogik.de/methodenpool> (letzter Aufruf: 25.06.2026)
- Penzel, Joachim (2017): Hands on: Kunstgeschichte. Methodik und Unterrichtsbeispiele der gestaltungspraktischen Kunstrezeption. München
- Penzel, Joachim (2018): Grundlagen der Integralen Psychologie und Psychotherapie. Online unter: https://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_it_integrale-psychologie-und-psychotherapie_2018.pdf (letzter Aufruf: 25.06.2026)
- Penzel, Joachim (2019): Diagnostizieren im Kunstunterricht I. Persönlichkeitsentwicklung im fachlichen Kontext erkennen. Online unter: https://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_um_diagnostik__joachim-penzel__2019.pdf (letzter Aufruf: 25.06.2026)
- Penzel, Joachim (Hrsg.) (2020): Wir retten die Welt! Kunstpädagogik und Ökologie. Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis. München
- Penzel, Joachim (2023): Autonomie und Verbundenheit. Kunst als Achtsamkeitspraxis. Methodik und Unterrichtsbeispiele für eine nachhaltige Selbst- und Weltgestaltung. München

- Pinkert, Ute; Lepp, Nicola; Kranhold, Karin (Hrsg.) (2025): Dossier: Kulturelle Bildung im Anthropozän. Online unter: <https://kubi-online.de/promotion/dossier-kulturelle-bildung-anthropozaen-0> (letzter Aufruf: 19.06.2026)
- Plaum, Goda; Miller, Monika (Hrsg.). (2025): Bilddidaktik. Lehren und Lernen von und mit Bildern. Bielefeld
- Richter, Hans-Günther (1997): Die Kinderzeichnung. Entwicklung. Interpretation. Ästhetik. Berlin
- Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen
- Schuster, Martin (1994): Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen. Was sie bedeuten. Berlin
- Smolka, Alexa (2025): Skulptur. Begabung. Lernen. Eine kunstpädagogische Studie. München
- Sowa, Hubert (2010): Verantworteter Blick. Kunstpädagogik als hermeneutische Bildung des Sehens. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen, 159-175
- Uhlig, Bettina (2008): Welche Bilder interessieren Kinder? Eine Revision angeblich kindgemäßer Bilder. In: Bering, Kunibert und Niehoff, Rolf (Hrsg.) Impulse. Kunstdidaktik, Nr.4/2008. Oberhausen, 3-9
- Wagner, Ernst; Schönau, Diederik (Hrsg.) (2016): Gemeinsamer Europäischen Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp. Münster
- Weinreich, Wulf Mirko (2005): Integrale Psychotherapie. Ein umfassendes Therapiemodell auf der Grundlage der Integralen Theorie nach Ken Wilber, Leipzig
- Wilber, Ken (1988): Das Spektrum der Entwicklung. Das Spektrum der Psychopathologie. Behandlungsmodalitäten: Therapie oder meditative Praxis? In: Ders., u. a. (Hrsg.): Psychologie der Befreiung. Perspektiven einer neuen Entwicklungspsychologie die östliche und die westliche Sicht des menschlichen Reifungsprozesses, Bern, 77–169
- Wilber, Ken (2001 a): Eros, Kosmos, Logos. Eine Jahrtausend-Vision. Frankfurt am Main
- Wilber, Ken (2001 b): Integrale Psychologie. Geist. Bewußtsein. Psychologie. Therapie, Freiamt