

Adelheid Sievert

Vortrag 28.11.2003, 17.15-18.00

Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften - Kunst, Musik, Textil

Wahrnehmung und Kreativität - Grundbegriffe der Kunstpädagogik im biografischen Kontext

"Kreativität und Wahrnehmungsfähigkeit als zentrale Zielvorstellungen des Faches? Aspekte einer historischen und aktuellen Diskussion"

so der im Programm ausgedruckte Titel - im Kontext des Rahmenthemas "Wenn Kunstpädagogik Sinn macht" - das offenbar, wenn man es nur oft genug wiederholt, auch zu Unsinn führen kann...

Gestern schon der Blick auf **Lehrende** und **Lernende** in Bildungsprozessen, heute explizit die Auseinandersetzung mit **Biografien** und **subjektiven** ästhetischen Lehr- und Lernprozessen - anschließend präsentiert uns die Künstlerin Naomi Thereza Salmon **biografische** Spuren in Objekten der Kunst.

Was hat dazwischen die Auseinandersetzung mit **Theorien der Kreativität** und der **Wahrnehmung** zu tun, denn darum müßte es ja gehen, wenn diese Begriffe hier thematisiert werden. Angesichts dieses wirklich "weiten Feldes" habe ich die Aufgabe **biografisch und subjektiv zugespitzt**: Wie habe **ich mir selbst** innerhalb meiner eigenen wissenschaftlichen "Sozialisation" immer wieder diese beiden zentralen Begriffe neu "ausgelegt", auf welche Grundlagen aus anderen Bezugswissenschaften vertraut oder wieder revidiert?

Die **erste Station zu Beginn der 70er Jahre** - heute unverhofft durch "Pisa" und andere Vergleichsstudien wieder hochaktuell: Die **quantitative empirische Forschung mit Hilfe von standardisierten Testverfahren**:

Damals: **Adelheid Staudte** (geb. Sievert - soviel zur geschlechtsspezifischen Biografie, die das neue Namensrecht noch nicht mal träumen konnte...):

"Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern - eine empirische Untersuchung zur Ausgangslage für Ästhetische Erziehung"

(Dissertation abgeschlossen 1975, 1977 veröffentlicht im Beltz-Verlag, gekürzt um die beiden umfangreichen Kapitel Theorien der Wahrnehmung und zur Kreativität).

Heute: die **letzte "Station"** ein Seminar vor einem Jahr mit dem Titel

"Grundbegriffe der Kunstpädagogik: Wahrnehmung und Kreativität"

Dazu hieß es im Kommentar der Ankündigung: "Wahrnehmung und Kreativität sind zwei der zentralen Grundbegriffe der Kunstpädagogik. Für sie gilt besonders, daß sie nicht allein aus dem Fach heraus verstanden werden können, sondern daß die aktuelle Forschung verschiedener Disziplinen uns zu einem neuen Verständnis

herausfordert. Vor allem die Psychologie und die Hirnforschung sind hier neu zu rezipieren. Diese kritische Diskussion von neuen Forschungsergebnissen in ihrer möglichen Bedeutung für unser Verständnis von ästhetischem Lernen muß die Kunstpädagogik leisten und wir wollen in diesem Seminar damit beginnen. Dabei sind Ihre Studien in anderen Fächern (z.B. Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Gesellschaftswissenschaften, Philosophie, Kunstgeschichte) von großer Bedeutung für diese interdisziplinäre Arbeit." (WS 2002/2003)

Und dazu ein Zitat einer Studentin aus dem ersten Diskussionsprotokoll:
"Wahrnehmen ist erkennen, erleben, etwas bewegen. Wahrnehmung ist ja nicht nur sehen! Was ist denn Wahrnehmung?"

Ja - was ist Wahrnehmung?

"Wahrnehmungen bzw. Sinneserlebnisse sind dem Subjekt, das heißt dem Individuum, direkt unzweifelbar evident und mit Realitätscharakter gegeben. Sie sind Informationen über die Umwelt im weitesten Sinne" habe ich vor dreißig Jahren in meiner Dissertation den Wahrnehmungspsychologen Anton Hajos (1972, S.12) zitiert, um dann fortzufahren:

"Diese erste, allgemeine Beschreibung läßt noch nicht erkennen, ob Wahrnehmung im folgenden als physiologisches, psychologisches oder philosophisches Problem untersucht werden soll. Sie verweist damit bereits auf die Breite der möglichen theoretischen Implikationen, zugleich aber auch auf die Notwendigkeit einer möglichst genauen Abgrenzung der eigenen theoretischen Position und damit des eigenen Begriffsverständnisses." (Staudte 1975, S.62)

Vor dieser Aufgabe sehe ich mich nach wie vor, wie der Kommentar zum Seminar belegt, - gerade weil sich mein Verständnis von "Wahrnehmung" in diesen dreißig Jahren ganz erheblich verändert hat!

Schon damals die drei Bezugssysteme - das der **physiologischen** Grundlagen - heute vor allem in der neuen Hirnforschung untersucht - der **psychologischen** Erforschung der Wahrnehmung in ihrer ganzen - und stark wechselnden Breite der Fragestellungen von der Entwicklungspsychologie etwa Piagets bis zur Kognitionsforschung und last not least der **philosophischen** Diskussion des Problems der Wahrnehmung - der Ästhetik!

Dabei habe ich den Eindruck gewonnen, daß nur die Erziehungswissenschaft und die Kunstpädagogik versuchen, sowohl die Entwicklung der psychologischen wie der philosophischen Erforschung in ihr eigenes wissenschaftliches Bezugssystem zu transferieren, während diese beiden Disziplinen Psychologie und Ästhetik sich gegenseitig kaum zur Kenntnis nehmen.

Zurück zur eigenen empirischen Untersuchung:

Stichprobe von 225 Kindern im Vorschulprogramm des Hamburger Eingangsstufenversuch (d.h. etwa sechsjährige Kinder wurden untersucht)

Wahrnehmungsfähigkeit und Kreativität - operationalisiert durch verschiedene Testverfahren - -

1. **"Farbtest"** - 10 Farbkarten (aus einem Farbspiel der Altenburg-Strahlsunder Spielkarten "Wünsch Dir einen Regenbogen) - Der Farbkreis wird ausgelegt - im ersten Durchgang müssen die Kinder die vom Versuchsleiter(in?) gezeigte Farbe richtig zeigen, im zweiten Durchgang die gezeigte Farbe jeweils benennen.
2. **Visueller Wahrnehmungstest** von Marianne Frostig (1966) mit fünf Untertests zur Figur-Grund-Unterscheidung, Formkonstanz-Beachtung, Erfassen räumlicher Lage, Erkennen räumlicher Beziehungen und Hand-Augen-koordination
3. **Nicht-verbale Intelligenztests** (Coloured Progressive Matrices von Raven CPM und Columbia Mental Maturity Scale CMM) - weitgehend sprachfreie und wissensunabhängige Testverfahren zum logisch-schlußfolgernden Denken. -einmal müssen farbige Muster "richtig" ergänzt werden, im zweiten Test unter einfachen dargestellten Objekten die nicht in einen logischen Zusammenhang "passenden" gezeigt werden.
4. **Kreativitätsaufgaben - "Mach was draus"** Ähnlich wie beim Wartegg-Zeichentest konnten die Kinder zu drei verschiedenen optischen Impulsen weiterzeichnen - in diesem von mir selbst entwickelten Test jeweils so viele Blätter und so lange sie wollten.

Ich habe diese vielen Testverfahren so detailliert beschrieben, um zu zeigen, wie notwendigerweise **eingeschränkt** die jeweils mit den Untersuchungsverfahren erfaßte Wahrnehmungsfähigkeit und Kreativität war. Wie auch heute wieder bei empirischen Untersuchungen, dabei sehr starke Orientierung an Methoden der Psychologie - der psychologischen Wahrnehmungsforschung und der psychologischen Kreativitätsforschung.

In der **theoretischen Diskussion des Wahrnehmungsbegriffes** sehr viel weiter als in meiner Forschungspraxis :

"Entsprechend dem funktionalen Wahrnehmungsbegriff wurde der Wahrnehmungsvorgang als **Prozeß der aktiven Auseinandersetzung des Wahrnehmenden mit seiner optischen Umwelt** dargestellt. Das Kodieren, Strukturieren und Identifizieren des Reizmaterials erfolgt zwar immer auch situations- und materialspezifisch, letztlich erhält es seine **Bedeutung** erst in der subjektiven Verarbeitung auf Grund der jeweiligen Bedürfnislage, Leistungsmöglichkeit und vorangegangenen Lernerfahrungen des Subjekts. In diesem Sinne ist der Wahrnehmungsprozeß **nicht** als spezifische Funktion der Sinnesleistungen sondern als **kognitive Funktion** einzuordnen." (Staudte 1975, S.74)

Also eine Abkehr vom schlichten Reiz-Reaktions-Modell des Behaviorismus hin zum Verständnis von Wahrnehmung als einer Erkenntnisleistung. In der **Begriffsdiskussion** wird zudem auf die inzwischen erfolgte Auseinandersetzung mit der **materialistischen Wahrnehmungstheorie** von Sergej Rubinstein verwiesen. Vor allem beziehe ich mich jedoch auf das 1973 erschienene Buch von Klaus Holzkamp "Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung", das 1976 auch für die von Helmut Hartwig herausgegebene "Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation" mit dem Titel "Sehen lernen" grundlegend wurde (Hartwig 1976).

Mein Resüme 1975: "So kommt die kritische Psychologie, gleichermaßen von einer materialistischen Basis argumentierend, zu einer Beschreibung von **Wahrnehmung als Tätigkeit:** 'Wahrnehmung ist nicht lediglich passives Aufnehmen, sondern Bestandteil der aktiven Lebenstätigkeit des Menschen' (Holzkamp 1973, S. 29), die wiederum als Teilmoment menschlicher Erkenntnistätigkeit gesehen wird" (Staudte 1975, S.66).

Damit ist Wahrnehmung als eine **Erkenntnistätigkeit des Subjekts** bestimmt und dieser Begriff wird ergänzt durch die Auseinandersetzung mit Theorien zur **Wahrnehmungsentwicklung** im Kindesalter:

"Soziale Faktoren, insbesondere das Verhalten der Bezugspersonen in Familie, Kindergarten, Schule und Altersgruppen, und die von ihnen repräsentierten Normen, Stereotype und Forderungen, die als Umweltreize mit einer gewissen Beständigkeit und Gleichartigkeit auf das Individuum einwirken (...) führen zur Ausbildung relativ stabiler und überdauernder Verhaltensmuster, die gegenüber späteren, modifizierenden Einwirkungen umso resistenter sind, je früher im Leben sie erworben wurden." (Staudte 1975, S.80)

Man spürt hier deutlich den **historischen Kontext** des Vorschulprojekts des **Hamburger Eingangsstufenversuchs** zu Beginn der 70er Jahre in der Argumentation, die eine möglichst frühe Einwirkung auf die Entwicklung begründet.

Meine Erhebung enthielt auch einen umfangreichen Elternfragebogen, mit dem ich versuchte, die allgemeine sozio-ökonomische Situation der Vorschulkinder und vor allem das Anregungsmilieu im Hinblick auf das ästhetische Verhalten der Kinder zu Hause zu erfassen.

Zur **Klärung des Begriffs des "ästhetischen Verhaltens"** wurde auf Hartmut von Hentigs grundlegenden Beitrag von 1967 verwiesen "Über die ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter. Einige Grundbegriffe aus dem Wörterbuch der Kunsterziehung", mit dem seinerzeit der Begriff der ästhetischen Erziehung in die Fachdiskussion eingeführt wurde.

"Nach von Hentig heißt "Ästhetische Erziehung" "**Ausrüstung und Übung des Menschen in der aisthesis - in der Wahrnehmung**" (von Hentig 1967, S.584) mit dem **Ziel der systematischen Ausbildung der Wahrnehmungsmöglichkeiten des Menschen, seines Wahrnehmungsgenusses und der Wahrnehmungskritik** (von Hentig 1971, o.S.).

Diethard Kerbs betont neben der kritischen vor allem die kreative, utopische und hedonistische Funktion Ästhetischer Erziehung (Kerbs 1970)." (Staudte 1975, S.9)

Damit ist über den Erziehungswissenschaftler und Altphilologen von Hentig neben der psychologischen die **philosophische Dimension der Wahrnehmung** ins Spiel gebracht.

Zum Kreativitätsbegriff (in der Disseration)

Mit von Hentig und seinem früheren Mitarbeiter in Göttigen, dem Kunstpädagogen Diethard Kerbs habe ich auch der Begriff der **Kreativität** diskutiert. Wobei dieser Begriff zu Beginn der 70er Jahre sowohl in der erziehungswissenschaftlichen wie in der kunstpädagogischen Diskussion "Konjunktur" hatte:

Ebenso wie von Hentig grenze ich mich gegen die undifferenzierte Inanspruchnahme dieses "modernen" Begriffs in der Kunstpädagogik ab:

"Einerseits wird Kreativität als **Ziel** Ästhetischer Erziehung genannt, andererseits wird häufig bereits **jede** Form praktischer "bildnerischer" Tätigkeit im Unterricht als **kreatives** Verhalten angesehen. Gegen diese Verwendung des Begriffs Kreativität zur Bezeichnung des Faktums, daß Kinder selbständig thematisch und formal "bildnerisch gestalten" soll hier sofort Einspruch erhoben werden. (...) Die Tatsache, daß generell jedes "bildnerische Verhalten" als kreativ bezeichnet wird, ist historisch als Austausch der ideologisch besetzten Leerformel von den "schöpferischen Kräften" und durch den neuen Modebegriff mit Schlagwortcharakter zu erklären (so Wilhelm Ebert: Kreativität und Kunstpädagogik. 1973, S.26). (...)

Der rasche Austausch dieses Schlüsselbegriffes der Reformpädagogik (Des Schöpferischen) wie der musischen Erziehung durch den ebenso formalen Begriff der Kreativität "macht mißtrauisch. (...) Die alten Absichten, das gleiche Tun und Handeln, dieselben Verhaltensweisen werden jetzt nicht mehr schöpferisch sondern eben kreativ genannt. Eine neue Leerformel legitimiert das selbe unreflektierte Geschehen" (Ebert 1973, S. 26) (Staudte 1975, S.31f.).

Für meine eigene empirische Untersuchung habe ich vor allem das Modell der **Kreativitätsfaktoren** des Psychologen **Guilford** und ergänzend des Kunstpädagogen **Victor Lowenfeld** herangezogen.

So wurden die Ergebnisse der oben skizzierten Kreativitätsaufgaben "Mach was draus" im Hinblick auf die Faktoren der **Ideenflüssigkeit** (Anzahl der

Zeichnungen) und der **Elaboration** (Artikulationsgrad der Bildzeichen) ausgewertet als notwendige, aber noch nicht hinreichende **Voraussetzungen** für kreatives Verhalten.

Nur die **Problemsensitivität** (d.h. die Art der Aufnahme der optischen Impulse in die eigenen Zeichnungen) und insbesondere die **Flexibilität** (der unterschiedlichen inhaltlichen Verarbeitung der Impulse in den verschiedenen Zeichnungen eines Kindes) wurden als **kreatives Verhalten i.e.S.** bewertet.

Nur für 20 der insgesamt 225 untersuchten Kinder fanden sich die so bestimmten "kreativen" Leistungen der **flexiblen Problemlösung**. Diese "Kreativität" i.e.S. erwies sich als weitgehend unabhängig von anderen allgemeinen Aspekten des zeichnerischen Verhaltens.

"Offenbar sind diese kreativen Aspekte zeichnerischer Produktion weder von einem bestimmten zeichnerischen Leistungsstand noch von einer bestimmten strukturellen oder kompositorischen Darstellungsform abhängig." (S.247)

Hier kann ich natürlich nicht die **Einzelergebnisse** dieser Studie darstellen, die ja dazu gedacht war, detaillierte Grundlagen für eine Curriculumentwicklung für den Vorschul- und Grundschulbereich zu liefern. Aber **ein** Teilergebnis scheint mir im Kontext unserer Tagung heute doch nach wie vor bedeutsam:

Entgegen meinen Annahmen erwiesen sich sowohl das zeichnerische Verhalten als auch die erfaßten kreativen Aspekte zeichnerischer Produktion nahezu unbeeinflußt vom **Sozialstatus** und vom **Anregungsmilieu** im Elternhaus..

"Wie weit dennoch das ästhetische Verhalten von Verhaltenserwartungen beeinflußt wird, belegen hingegen die festgestellten **geschlechtsspezifischen Unterschiede** sehr nachdrücklich. Zwar bestehen entgegen den Erwartungen (gemeint ist der immer postulierte "Reifevorsprung" der Mädchen) weder im Differenzierungsgrad der Bildzeichen noch für die differenzierten Formen der Bildordnung geschlechtsspezifische Unterschiede, im übrigen entsprechen jedoch Jungen und Mädchen im Vorschulalter bereits in sehr charakteristischen Punkten sowohl allgemeinen Geschlechtsrollenstereotypen, die die **inhaltlichen Interessenschwerpunkte** betreffen, als auch den ganz spezifischen, in der Literatur immer wieder tradierten Verhaltenserwartungen, daß **Mädchen farbiger, dekorativer, detailreicher** zeichnen als Jungen.

Die Annahme, daß die festgestellten Unterschiede **nicht** auf **anlagebedingten** geschlechtsspezifischen Faktoren beruhen (auf diese Möglichkeit der **"angeborenen"** Unterschiede hatte mich der zweite Gutachter der Arbeit, der Leiter des Hamburger Eingangsstufenversuchs Helmut Belser immer wieder hingewiesen!), sondern als Ergebnis bereits erfolgter Übernahme sozialer **Verhaltenserwartungen** zu interpretieren sind, wird durch die Elternbefragung bestätigt." (Staudte 1977, S.212f.)

Ich muß heute feststellen, daß ich die **wirkliche Bedeutung** dieser Untersuchungsergebnisse für eine neue Sicht erst viel später begriffen habe. In einem 1996 gehaltenen Vortrag zum Thema "Wahrnehmung" hat dies der Kunsthistoriker Stefan Germer sehr prägnant für sein Fach formuliert:

"Die nachhaltigste **Erschütterung** der Vorstellung, **daß Wahrnehmung natürlich, unschuldig oder voraussetzungslos sei**, verdankt die Kunstgeschichte den Beiträgen der feministischen Theorie. (...) Eine solche Kritik, die von der Kunstgeschichte lange vermieden wurde, zielt - wie die von Foucault und Lacan ausgehenden Überlegungen - auf **eine Aufdeckung** der Voraussetzungen und Konditionierungen der Wahrnehmung, insbesondere des Sehens" (Germer 1999, S.206).

In meinem 1980 veröffentlichten Buch zur Ästhetischen Erziehung in der Grundschule (Staudte 1980) taucht das Problem des unterschiedlichen ästhetischen Verhaltens von Jungen und Mädchen jedenfalls überhaupt nicht auf! Dafür habe ich hier erstmals versucht, den Begriff der **sinnlichen Erkenntnis** durch die Rezeption der Ergebnisse der **Hirnforschung** zur **unterschiedlichen Funktion der beiden Hirnhälften** zu ergänzen.

"Anschauliches, intuitives, bildliches Denken ist eine **eigenständige** Zugangsweise zur Wirklichkeit. (...) Die verstärkte Ausbildung der 'Sinnlichkeit', das heißt das Ermöglichen komplexer, handlungsbezogener **sinnlicher Erfahrungen** im Unterricht ist also **ein eigenständiges Ziel** und nicht nur funktional notwendig als **Grundlage** für die 'eigentliche' begriffliche Erkenntnis.

Insbesondere die Beobachtungen an Patienten, bei denen der 'Balken' zwischen beiden Hemisphären durchtrennt war, verweisen darauf, daß 'unsere zwei Gehirne' (Watzlawik 1977, S.22) keineswegs separat nebeneinander arbeiten können. Entscheidend für wirklichkeitsnahes Denken und Handeln ist vielmehr die Koordination der Denkfunktionen.

Besonders kreative Leistungen (...) bedürfen der produktiven Spannung zwischen Phantasie und intuitivem Vorstellungsvermögen **und** kritischer, rationaler Arbeit. (...) Erst die **Integration** unserer **beiden** Denkformen, der sinnlichen **und** der begrifflichen Erkenntnis ermöglichen uns, die komplexen und zugleich widersprüchlichen Zusammenhänge unserer gesellschaftlichen Realität wahrzunehmen.

Die Koordination dieser **komplementären Erfahrungsmöglichkeiten** ist daher wichtigstes Ziel der Ästhetischen Erziehung. 'Sehen lernen' ist daher von 'Denken lernen' schlechterdings auch nicht zu trennen - denkende Erkenntnis ist ohne sinnliche Erkenntnis nicht möglich und die Möglichkeiten der sinnlichen Erkenntnis werden durch das Denken erst praktisch und greifbar (Staudte 1980, S.26f.).

Unter dem Titel "**Mit Kopf, Herz und Hand** - Emotionales und kognitives Lernen durch ästhetische Praxis" habe ich hier schon 1980 diese Intention weiter differenziert:

"Die altväterlich anmutende pädagogische Formel der **Einheit von Kopf, Herz und Hand** im Lernprozeß beschreibt anschaulich das durchaus aktuelle Ziel der allseitigen Entfaltung der Persönlichkeit durch Erziehung. Dabei symbolisiert diese Formel, die ja gerade die 'ganzheitliche' Erziehung beschwört, zugleich die Teile, die es zu integrieren gilt: **Kognition, Emotion und Handeln**. (...)

"Ästhetische Praxis ist eine besondere Möglichkeit zur aktiven, nicht nur reflexiven Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Zugleich enthält der Prozeß des 'Machens' die Möglichkeit zur **Vergegenständlichung** der eigenen Fähigkeiten und der subjektiven emotionalen Anteilnahme(...) So wird z.B. ein Bild, auch wenn es keine Selbstdarstellung im Sinne eines Selbstporträts beinhaltet, sowohl vom Hersteller wie vom Betrachter als persönliche Stellungnahme und als Ausdruck persönlicher Identität bewertet." (S.89f).

In den **achtziger Jahren** wurde dann nicht nur in der Kunstpädagogik sondern auch in der Erziehungswissenschaft diese **ästhetische** Dimension der **Bildungsprozesse** "wiederentdeckt - nicht zuletzt von Horst Rumpf mit seiner kritischen Analyse der Bürokratisierung des Lernens in der Schule mit dem Titel "**Die übergangene Sinnlichkeit**" (Rumpf 1981). Seinen "Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur" (Rumpf 1987) verdanken wir auch ein wunderbares "**Tulpenbeispiel**":

In den 20er Jahren hatte ein junger Reformpädagoge zur ersten Naturkundestunde in der Sexta zweiunddreißig feuerrote, kaum erschlossene Tulpen gekauft, die er dann an seine staunenden Schüler verteilt.

"Das Schönste an den Blumen war den Kindern sichtlich die Farbe, die rote Farbe. Doch es schien auch, als freuten sie sich dunkel über die die stiltrunden Stengel und die leise Sensation in den Fingerspitzen...."

Als dann der Unterricht in Richtung der üblichen Botanik fortschreitet und die Schüler aufgefordert werden, zum Zählen der Blütenblätter diese abzureißen, weigern sie sich, diese Tulpen zu zerstören und sie der geforderten distanzierten wissenschaftlichen Untersuchung zu unterziehen.

z.B. Katze (1979/1984)

Eine ähnliche sinnliche und emotionale Nähe und Identifikation mit dem sogen. "Unterrichtsgegenstand" hatte ich selbst auch erfahren, als ich in einem Unterrichtsversuch eine lebendige Katze mitbrachte und diese von den Kindern als "Gegenüber" und nicht als "Objekt" wahrgenommen wurde (Staudte 1979).

Statt wie von mir geplant ging es eben nicht nur um "Aktive Wahrnehmung und symbolische Repräsentation im Unterricht" (so der Untertitel 1979), sondern wie

ich fünf Jahre später in einer kritischen Re-Interpretation dieses Unterrichtsbeispiels feststellte, löste **auch die Katze im Zeichenunterricht** spontane Empfindungen und Gefühle aus. Auch diese Kinder konnten nicht anders als körperlich-sinnlich reagieren, durch Aufstehen, Nachlaufen, Einfangen, Festhalten, Streicheln.

Der Titel dieses 2. Beitrags "**Mit allen Sinnen lernen...**" bildete nicht nur die Einleitung für ein Themenheft von Kunst+Unterricht-Heft, sondern stand für eine ganze pädagogische Bewegung. In diesem Grundlagenartikel "Mit allen Sinnen lernen" habe ich 1984 versucht, die Kultur der Sinne und die Systeme der sinnlichen Wahrnehmung so differenziert wie möglich zu beschreiben. Hugo Kükelhaus, Rudolf zur Lippe, Gert Selle, aber auch das Kursbuch "Sinnlichkeiten" und die Geschichte der Sinne von Comenius bis Hegel, wurden zitiert, um den weiten Horizont des Wahrnehmens mit **allen** Sinnen abzuschreiten. - denn das war die wichtigste Botschaft, daß "Sehen" allein nicht genügte.

Der letzte Abschnitt dieses Beitrags hat die Überschrift "**Sinn-volle Kunstpädagogik**" - das ist recht nahe bei dem Titel dieser Tagung "**Wenn Kunstpädagogik Sinn macht**" - denn auch damals war es schon notwendig, nicht nur sinnliches sondern auch sinnvolles Lernen anzuregen.

"Wie können wir - noch dazu in der Schule - diese übergangenen und vergessenen sinnlichen Fähigkeiten wiederentdecken und genießen, ohne in unreflektiertem Harmoniebedürfnis die gesellschaftlichen Ursachen dieser Defizite ganz aus dem Blick zu verlieren? Wie schützen wir uns vor dem 'musischen Mißverständnis', daß mit der Sensibilität für 'das Andere der Vernunft' (Böhme/Böhme 1983) nun jede kritische Realitätsprüfung verabschiedet sei?" (Staudte 1984, S.14).

Das **Lernen mit allen Sinnen** mußte sich schon von Anfang an gegen eine falsch verstandene "**Sinnesschulung**" abgrenzen:

"denn eine **Wahrnehmungserziehung**, die nicht die Sensibilisierung als **Selbstzweck** abtrennt, sondern alle Sinne einsetzt, um die **Wirklichkeit bewußt zu erleben**, zu **erforschen** und zu **erkennen**, stellt neue Anforderungen an die pädagogische wie an die fachliche **Kompetenz der Lehrenden**. Sie kann auch bei den kleinen Kindern nicht vom '**Einfachen**' ausgehen, sondern von der **Komplexität** der Wirklichkeit und ihrer **Bedeutung** für das Subjekt in seiner Lebenswelt. Insofern ist jede sinnliche **Materialerfahrung** weder trennbar von der **kulturell entwickelten** Wahrnehmungsgeschichte noch von der **biografisch entwickelten eigenen** Wahrnehmungsgeschichte.

Andererseits muß **der Lehrer (!)** die sinnlichen Grunderfahrungen in Relation zur optischen und haptischen **Kultur** setzen können als dem spezifischen Gegenstandsbereich der ästhetischen Erziehung. Er muß gewissermaßen über eine 'fachdidaktische Landkarte' verfügen, die es ihm ermöglicht, in den Äußerungen **der Schüler** anklingende fachliche Möglichkeiten und Fragen zu erkennen, in

ihrem Zusammenhang zu überblicken und ihre Weiterbehandlung im Unterricht anzuregen (Staudte 1986, S.36).

Methodische Schritte dieser "sinn-vollen" Wahrnehmungserziehung:

Das **traditionelle** künstlerische Verfahren der gezielten Wahrnehmungsübung, das **Abzeichen von der Natur** wurde ja bereits von der Kunsterziehungsbewegung um 1900 auch für die Arbeit mit Kindern entdeckt. Um 1975 als Verfahren zur intensiven Auseinandersetzung mit der **gegenständlichen Umwelt** wiederentdeckt wie etwa in meinem "Katzenbeispiel". Das "Lernen mit allen Sinnen", das vor allem die "Nahsinne" in ihren Erkenntnis- und Genußmöglichkeiten einbezog und das Tasten und Spüren mit dem ganzen Körper erprobte, hat das **methodische** Repertoire zur Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit nicht nur im Kunstunterricht wesentlich erweitert. Inzwischen gehören **Wahrnehmungsübungen** zumindest in der Grundschule zum festen Repertoire nahezu **aller** Fächer.

In den 90er Jahren hat sich in der Kunstpädagogik vor allem durch intensive Auseinandersetzung mit der **zeitgenössischen Kunst** das methodische Spektrum möglicher Gegenerfahrungen, Irritationen, Verfremdungen zugleich vertieft und verbreitert. Die Öffnung für **performative** künstlerische Arbeitsweisen bis hin zu fast asketischen Übungen der Versenkung, der Kontemplation, der Wahrnehmung von Innenwelten stehen neben systematischer Prüfung und spielerischer Erkundung der medienvermittelten Bildwelten. **Intensität** und **Authentizität**, aber auch kreative **Umgestaltung** sind Ziele dieser **Wahrnehmungserziehung**.

Bei allen Differenzen in der Begrifflichkeit und im Hinblick auf mögliche inhaltliche Schwerpunkte besteht heute in der Kunstpädagogik wohl Einigkeit darüber, daß das Ziel der Ästhetischen Erziehung vor allem in der **Ausbildung und Erweiterung der Wahrnehmungsmöglichkeiten** zu sehen ist - uns dies mit den Mitteln der Kunst. Der Begriff der **ästhetischen Erziehung** signalisiert also nicht primär ein "Bilder herstellen Lernen" sondern eine Wahrnehmungserziehung, die als Prozeß der Selbstbildung des Subjekts begriffen wird.

Wahrnehmung und Selbstbildung

Das **Prinzip der Selbstbildung** gilt auch und vor allem für die Wahrnehmungsentwicklung. Sinnliche Wahrnehmung der äußeren Welt ist von Anfang an ein **konstruktiver Prozeß**, eine Wahrnehmungstätigkeit nicht nur mit allen Sinnen sondern mit dem ganzen Körper.

Hier müssen wir uns von **falschen Vorstellungen** über die Arbeit der Sinne als „Rezeption“ der Außenwelt verabschieden. Unsere Sinnesorgane sind ja eben **keine „Kanäle“** der sinnlichen Wahrnehmung, durch die gleichsam **passiv** die **äußere Welt** nach innen strömt. Auch unsere **Augen** funktionieren nicht wie eine **Lochkamera**, die uns **ein verkleinertes Bild** nach innen spiegelt, wie wir es

vielleicht noch als **unverstandenes Relikt** aus dem Physikunterricht in unseren Köpfen haben.

Die **moderne Hirnforschung** belegt vielmehr, daß die verschiedenen Sinnesdaten in viele kleine **Einzelfunktionen unterteilt** und in **verschiedenen** Hirnregionen lokal **verarbeitet** werden. Die notwendigen Querverbindungen in der Hirnrinde werden **nicht** durch **übergeordnete** Zentren organisiert, sondern durch vielfältige gegenseitige **Rückkoppelungen**. Alles steht dadurch mit allem in Verbindung. Die **Wahrnehmung** entsteht also nicht in den Sinnesorganen sondern **im Gehirn**.

Viele dieser **Verarbeitungsleistungen** des Gehirns bestehen nicht von Anfang an, sondern müssen noch im Prozeß der frühen Wahrnehmungsentwicklung präzisiert werden. Erst durch **Ausprobieren** zeigt sich, welche Verbindungen weiter gebraucht werden. Nur etwa 30-40 % werden auf diese Weise stabilisiert, die anderen verlieren sich, wenn sie nicht benutzt werden.

Der Frankfurter Hirnforscher Wolf Singer: "Das Gehirn befindet sich in fortwährender **Interaktion** mit seiner **Umwelt** und verändert sich ständig, indem es lernt." (1993, S.129)

Wir **sehen** durch die Brille der Erinnerung: Erst durch das Gedächtnis werden **einzelne** Wahrnehmungen zu einem **Gesamteindruck** zusammengefügt.

„Das Gehirn fängt bereits vor der Geburt an, Erfahrung zu akkumulieren, und jede Erfahrung gestaltet wiederum jede neu anliegende Wahrnehmungssituation. Das Resultat wird bewertet und im Gedächtnis niedergelegt“ (Roth 1993, S. 154). Da die Sinnesorgane sehr viel mehr Informationen aufnehmen, als das Gehirn verarbeiten kann, geht der Hirnforscher Gerhard Roth davon aus, daß immer nur das eindringt, was nicht sowieso zu erwarten war, weil es auf die **Unterschiede** ankommt. „Alles andere wird vom **Gedächtnis** zentral erzeugt und hinzugedichtet“ (ebd. S. 155) – und darum sind wir z.B. mit unseren Augenbewegungen **ständig** auf der **aktiven Suche** nach Neuem und Wichtigem.

Wolf Singer: "**Das Gehirn interpretiert**.(...) Wir wissen, daß der Wahrnehmungsvorgang ein aktiver Prozeß ist, wobei die Interpretations**regeln** in der **Architektur** des Gehirns verankert sind. (...)

Erkennen beruht immer darauf, daß man **Bezüge** zwischen Phänomenen **erzeugt**, die zunächst isoliert und ungeordnet sind." (S.130)

Wahrnehmen ist ein kreativer Prozeß

Wahrnehmen ist also ein sehr **kreativer** Prozeß, in dem immer wieder **Modelle** oder **Bilder** der **äußeren** Welt entworfen werden.

"Wahrnehmen ist, so könnte man das sagen, das Verifizieren von vorausgeträumten Hypothesen" (Singer S.134).

Um diese Modelle auf der Grundlage der jeweils subjektiv gebildeten Erfahrung zu überprüfen und der Realität anzupassen, muß das Gehirn kombinatorisch

spielen können. Dabei befinden sich die **verschiedenen Sinnesorgane** in ständiger Konkurrenz zueinander.

"Dieses Spiel ist offenbar so tief in der Architektur des Gehirns verankert, daß es gespielt werden **muß**, wenn das System überhaupt sinnvoll zum Lösen von Alltagsproblemen eingesetzt werden soll. Manche spielen das sehr gut, manche weniger, **aber alle spielen**. Insofern ist **jeder, der wahrnimmt**, in einem gewissen Sinne ein **Künstler**, weil er Modelle von der Welt erzeugt, interpretiert und selber seine Stimmigkeitskriterien generiert" (Singer S.135)

Aktuelle Ästhetik: ästhetische Wahrnehmung

Blickwechsel: Von den Ergebnissen und Erkenntnissen der modernen Hirnforschung zur aktuellen Ästhetikdiskussion - nicht eine naturwissenschaftlich, **experimentelle** sondern eine **philosophische** Disziplin zur Erkenntnis von Welt: **Ästhetik als die Lehre von den besonderen Möglichkeiten der Wahrnehmung** (Martin Seel: Ästhetik des Erscheinens, 2000)

Denn **sinnliche** Wahrnehmung ist nicht gleichbedeutend mit **ästhetischer** Wahrnehmung: Erst wenn wir aus der rein **funktionalen Orientierung** heraustreten und uns unserer sinnlichen Wahrnehmung **bewußt** werden, wenn wir ihrer "gewahr" werden, begegnen wir dem, was unseren Sinnen und unserer Imagination hier und jetzt entgegenkommt, **um dieser Begegnung willen** (Seel 2000, S.45). "Ästhetische Wahrnehmung steht uns jederzeit offen, soweit nicht äußere oder innere **Bedrängnis** uns den für ihren Vollzug notwendigen **Spielraum** nimmt" (S.44)

"Prinzipiell kann alles, was **sensitiv** wahrgenommen werden kann, auch **ästhetisch** wahrgenommen werden" (S.46) - es kommt auf unsere **Einstellung** an, nicht auf den **Gegenstand**.

"Wir können in einer Beuysschen Badewanne ein Reinigungsproblem sehen oder eine plastische Arbeit" (Seel, S.64).

Der begrifflich-erkennende Zugang zu Welt enthält jederzeit die Möglichkeit zum **ästhetischen** Verhalten und diese ästhetische **Wahrnehmung** ist grundsätzlich auch für ästhetische **Imagination** offen. Ich sehe etwas **als...**

"Die ästhetische Wahrnehmung **ist** Spiel, und sie ist Aufmerksamkeit **für** ein Spiel" (S.217).

Wahrnehmungsbildung also als ästhetische Selbst-Bildung!

Wolfgang Iser: Die **Subjektivität** dieses "Spiels" ist uns heute durch die **Pluralität** zeitgenössischer Kunst bewußter geworden.

"Es geht um die Wahrnehmung von Erscheinungen, die man nicht als Fälle eines **bekanntem** Typs verbuchen, klassifizieren, einordnen kann, sondern für die es das Verständnis erst zu **finden** und zu **erzeugen** gilt. Es geht um die Wahrnehmung

nicht von Bekanntem, sondern **Unbekanntem**.(...) Und damit schlägt die Stunde einer **freigesetzten** Wahrnehmung, die nicht mehr dem **Gesetz** bestimmender, sondern der Struktur **reflektierender Urteilskraft** folgt (1991, S.3).

Ästhetische Selbstbildung und Kreativität

Sowohl die Ergebnisse der Hirnforschung wie die Überlegungen der ästhetischen Theorie verweisen auf die Bedeutung des **Spielens** und des "**Vorausträumens**" von Möglichkeiten - und damit auf den zweiten Aspekt meines Themas, den der **Kreativität**.

Nicht nur aus zeitlichen Gründen habe ich die Darstellung der weiteren Entwicklung dieser ja traditionellen Zielperspektive unseres Faches bisher zurückgestellt, denn in diesem Feld war die Auseinandersetzung weit weniger kontinuierlich und theoriegeleitet.

Als ich vor 10 Jahren (1993) ein Themenheft für die Grundschulzeitschrift zum Thema "Kreativität" zusammengestellt habe, habe ich mich auch mit der Relevanz dieses Begriffs für die Erziehungswissenschaft auseinandergesetzt und festgestellt, daß sich hier seit der Übernahme der amerikanischen Kreativitätsforschung in den 70er Jahren kaum etwas getan hatte.

Der globale Begriff der Kreativität wurde in der fachdidaktischen Diskussion eher vermieden, und durch Begriffe wie **Phantasietätigkeit** oder **entdeckendes Lernen** ersetzt. Das **Zauberwort Kreativität** war in **instrumentalisierter** und **domestizierter** Form in die Ratgeberprogramme des Freizeit-, Konsum- und Psychomarkts abgewandert, aber auch in der Medien- und Managementkultur hatte **dieser** Kreativitätsbegriff Konjunktur.

Ich habe seither (1999) versucht, den Begriff der Kreativität inhaltlich neu zu bestimmen und mich dazu mit den **neuen Theorien zur Kreativität** des deutschen Physikers und Nobelpreisträgers **Gert Binnig** (1989/1992) und dem aus Ungarn stammenden amerikanischen Psychologen **Mihaly Csikszentmihaly**(1997) auseinandergesetzt.

Csikszentmihalyi ist überzeugt, "Dass man die Kreativität nicht begreifen kann, wenn man nur den **einzelnen** Menschen betrachtet, von dem sie auszugehen scheint. So wie das Krachen eines umstürzenden Baumes ungehört verhallt, wenn niemand da ist, um es zu hören, so gehen auch kreative Ideen unbemerkt unter, wenn sie nicht von einem **empfänglichen Publikum** wahrgenommen und umgesetzt werden. Und ob der individuell erhobene Anspruch auf Kreativität berechtigt ist, können nur kompetente andere entscheiden.

So gesehen entsteht Kreativität aus der Interaktion **dreier** Elemente, die gemeinsam ein **System** bilden: Einer **Kultur**, die **symbolische Regeln** umfaßt, einer **Einzelperson**, die etwas **Neues** in die symbolische **Domäne** einbringt, und einem **Feld von Experten**, die diese Innovation anerkennen und bestätigen. Alle

drei Elemente sind notwendig, damit es zu einer kreativen Idee, Arbeit oder Entdeckung kommen kann" (Csikszentmihalyi 1997, S.16f.)

Die neuen Kreativitätstheorien stehen im engen Zusammenhang mit der sogen. **Chaosforschung**, die sich die Frage nach dem **Ursprung** und der "**Schöpfung**" neu gestellt haben. Denn seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts sind das **lineare mechanistische** Weltbild und der Glaube an den **kontinuierlichen Fortschritt** der Wissenschaften zunehmend erschüttert worden. Der Begriff der Kausalität mußte **relativiert** werden und damit zugleich die Vorstellung der lückenlosen Vorhersagbarkeit - und zwar vor allem von Mathematikern und Physikern, die sich die Erforschung komplexer dynamischer Systeme, unterstützt durch die Simulationsmöglichkeiten durch Computer, zum Ziel setzten.

Wechselwirkungen und **Rückkoppelungen** führen selbst bei minimalen Abweichungen zu Beginn im Endergebnis zur Nichtvoraussagbarkeit, die aber keinesfalls beliebig ist. **Zufällige** Abweichungen führen zum "Chaos", das jedoch durchaus regelmäßig zu einem **neuen** Gleichgewichtszustand führt. Das System bleibt dann wieder solange stabil, wie es auftretende Störungen eliminieren kann.

Übertragen auf einen kreativen Prozeß bedeutet das: Um überhaupt eine **neue** Lösung finden zu können, muß zuvor eine **geltende Ordnung** aufgehoben und zerstört werden. Dieses Prinzip der **Umgestaltung** wird im künstlerischen Arbeitsverfahren der **Collage** ganz offensichtlich: Fundstücke werden aus ihrem ursprünglichen Kontext gerissen (manchmal buchstäblich als Papierfetzen) und zum einem neuen Bild zusammen montiert.

Zur Kreativität gehört daher das **Wagnis des Ungewissen**, aber auch das **Vertrauen** in die eigenen Fähigkeiten, daß man diese offene Situation meistern kann. Das setzt Unabhängigkeit und "Querdenken" voraus und die Bereitschaft, **Fehler** zu machen.

Der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf hat seit Jahren diese Kunst des **fremden** Blicks als eine der **üblichen** Wissensvermittlung gegenläufige Aufmerksamkeit an vielen Beispielen demonstriert: Nicht die **eindeutige** Information, sondern das Unausgesprochene, die Leerstelle, mobilisiert **eigenes** Nachdenken, nicht wohlmeinende **Erleichterung** sondern **Erschwernisse** reizen zur Anstrengung der eigenen Kräfte, statt **Nahebringen** und Vertrautmachen **Irritation** und Zweifel.

D.h. die **neuen** Kreativitätstheorien lehren uns eigentlich etwas, was gute Lehrerinnen und Lehrer schon immer beachtet haben: Wer etwas Neues lernen soll, muß sich auf ein Wagnis einlassen, das auch das **Risiko des Mißlingens** enthält. "Sicheres" Wissen gibt es (vielleicht, wenn überhaupt) erst **danach**. Nur so lernt man selbst schwimmen oder Fahrrad fahren! Auch Verhalten in sozialen und pädagogischen Situationen ist immer riskant, sonst wird es langweilige

Routine oder starre Hierarchie - und "Fehler" sind notwendig, um die Selbstbildungsprozesse **lebendig** zu halten.

Der Grundschulpädagoge Hans Brügelmann: "**Lernen** ist nicht einfach das Abbild von **Lehren**, sondern ein **Prozeß der Selbstorganisation**. Erwachsene und Kinder lernen auf die gleiche Weise: indem sie Neues in Vertrautes einordnen und dieses damit zugleich verändern" (1992,S.62)

Inzwischen haben die Grundschulpädagogik und zahlreiche fachdidaktische Konzepte dieses Prinzip des **selbsttätigen, entdeckenden Lernens** der Kinder aufgegriffen und z.B. gefunden, daß Kinder ihre Schrift, ihre Grammatik, ihr Zahlenverständnis **selbst erfinden** und **entdecken** können. Statt Kulturtechniken zu lehren, lernen die Erwachsenen zusammen mit den Kindern, daß nicht die **Rezeption** vorgefertigter Systeme, sondern die eigentätige **Produktivität** zur kompetenten Nutzung unserer Kultur befähigt.

Das bedeutet aber auch, daß im Grunde **jeder** Lernvorgang ganz **individuell** gestaltet ist, je nach dem, welche **Vorerfahrungen, Vorlieben** und **Vorkenntnisse** schon da sind, die durch das **neue** Lernen relativiert, modifiziert oder ersetzt werden. Also **kein** Lernen nach dem Modell von austauschbaren "**Bausteinen**", wie uns die Lehrmittelindustrie immer Glauben machen will, sondern Lernen eher **wie ein Fluß**, der niemals an die gleiche Stelle zurückkehrt, sondern sich fortwährend mit neuen Untergründen und Ufern verändert und dabei immer neue Bilder spiegelt. Denn jeder Lernende muß sich in diesem Prozeß der Entwicklung sein **eigenes Bild** von der Welt machen (Vgl. Wahrnehmungsprozeß!) und es dann auch wieder ändern, wenn **neue** Erkenntnisse es nötig machen.

Aber wenn diese Fähigkeit zur Kreativität Einzug in die Bildungs**institutionen** halten soll, dann müssen **diese** sich verändern - es reicht nicht, auf die ursprüngliche Kreativität der Kinder oder der Lehrerinnen und Lehrer zu vertrauen.

Der Physiker Gerd Binnig: "Die **Strukturen** sind ineinander **geschachtelt** und bauen aufeinander auf. Feinere Strukturen setzen sich zu größeren zusammen und diese zu noch größeren. Das Kleine ähnelt dem Großen: die Struktur ist selbstähnlich, **fraktal**" (Binnig 1992, S.28).

Erst so macht Kunstpädagogik Sinn

- sowohl in der **Schule** wie in der **Hochschule**: in einer **dynamischen, offenen** Struktur, in der sowohl das einzelne **Subjekt** als auch die einzelne **Lerngruppe**, die einzelne **Klasse** oder das einzelne **Seminar**, die einzelne **Schule** wie das einzelne **Institut** sich **selbst** Information und Material beschafft, **Ziele** setzt, **Strategien** entwickelt, **Fehler** macht und daraus im Gespräch mit den anderen **Neues** lernt.

Dazu muß **jede Einheit** selbstverantwortlich **entscheiden** können und diese Entscheidungen gegenüber anderen erläutern und begründen. **Selbstbestimmte Rückkoppelung!** Nicht die Lehrerin oder der Lehrer plant und bestimmt das Vorgehen, sondern **die Lernenden selbst**, ebenso wie jede Schule und jede Hochschule **selbst reflektiert und überprüft**, ob sie auf dem richtigen Wege ist, und nicht eine hierarchisch übergeordnete Bürokratie oder Kultusverwaltung. Erste Ansätze - meist leider halbherzige und ängstlich kontrollierte - gibt es in den Impulsen zu neuen Schul- und Hochschulstrukturen etwa zum eigenen "Schulprofil" oder zu wissenschaftlichen Zentren mit eigenem Profil und eigenem Budget...

An dieser Stelle enden - kein "Abschluß" sondern hoffentlich Anregungen zur weiteren Diskussion und "Selbstbildung" auf dieser Tagung!

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Literaturhinweise

Binnig, Gerd: Aus dem Nichts. Über die Kreativität von natur und Mensch. 1.Aufl. 1989, Neuausgabe und 4. Aufl. München 1992

Brügelmann, Hans: Vom Lehren und Lernen. In: du. Das sog. Kreative. H.3/1992, S.60-63

Csikszentmihalyi, Mihaly: Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und ihre Grenzen überwinden. Stuttgart 1997

Germer, Stefan: Der blinde Fleck der Kunstgeschichte. Über die Schwierigkeiten, Kunst, Geschichte und sinnliche Erkenntnis zu verbinden. In: Bernard, Julia (Hg.): Germeriana. Köln 1999, S.194-206

Roth, Gerhard: In das Wahrnehmungssystem dringt nur das ein, was nicht zu erwarten war. In: Kunstforum, Bd. 124/1993, S. 152-157

Seel, Martin: Ästhetik des Erscheinens. München/Wien 2000

Sievert, Adelheid: Kultur für Kinder - mit Kindern Kultur erleben! Kulturelle Bildung und ästhetische Erziehung mit Kindern in der Stadt. In: BDK-Info Hessen, H.2/2003, S.10-16

Sievert-Staudte, Adelheid: Kreativität und ästhetisches Lernen. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.): Kunstschule im Kontext - Die Grammatik von Kreativität. Unna 1999, S.6-17

Singer, Wolf: Wahrnehmen ist das Verifizieren von vorausgeträumten Hypothesen. In: Kunstforum Bd. 124/1993, S.128-135

Staudte, Adelheid: Untersuchung zum ästhetischen Verhalten von Vorschulkindern. Diss. Hamburg 1975

Staudte, Adelheid: Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern. Eine empirische Untersuchung zur Ausgangslage für Ästhetische Erziehung. Weinheim/Basel 1977

Staudte, Adelheid: z.B. "Katze" - Aktive Wahrnehmung und symbolische Repräsentation im Unterricht. In: Kunst + Unterricht, H. 53/1979, S.47-50

Staudte, Adelheid: Ästhetische Erziehung 1 - 4. München 1980

Staudte, Adelheid: Mit allen Sinnen lernen. In: Kunst + Unterricht, H.87/1984, S.8-15

Staudte, Adelheid: Ästhetische Erziehung in der Schule für alle Kinder. Primarstufe. In: Kunst + Unterricht, H.107/1986, S.35-37