

Ricci, Daniel

Kunstunterricht im Kontext von Unterrichts- und Verhaltensstörungen. Zur Konzeption eines didaktischen Planungsmodells für Kunst- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 3 (2021) 3, S. 100-112



Quellenangabe/ Reference:

Ricci, Daniel: Kunstunterricht im Kontext von Unterrichts- und Verhaltensstörungen. Zur Konzeption eines didaktischen Planungsmodells für Kunst- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 3 (2021) 3, S. 100-112 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226005 - DOI: 10.25656/01:22600

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226005>

<https://doi.org/10.25656/01:22600>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

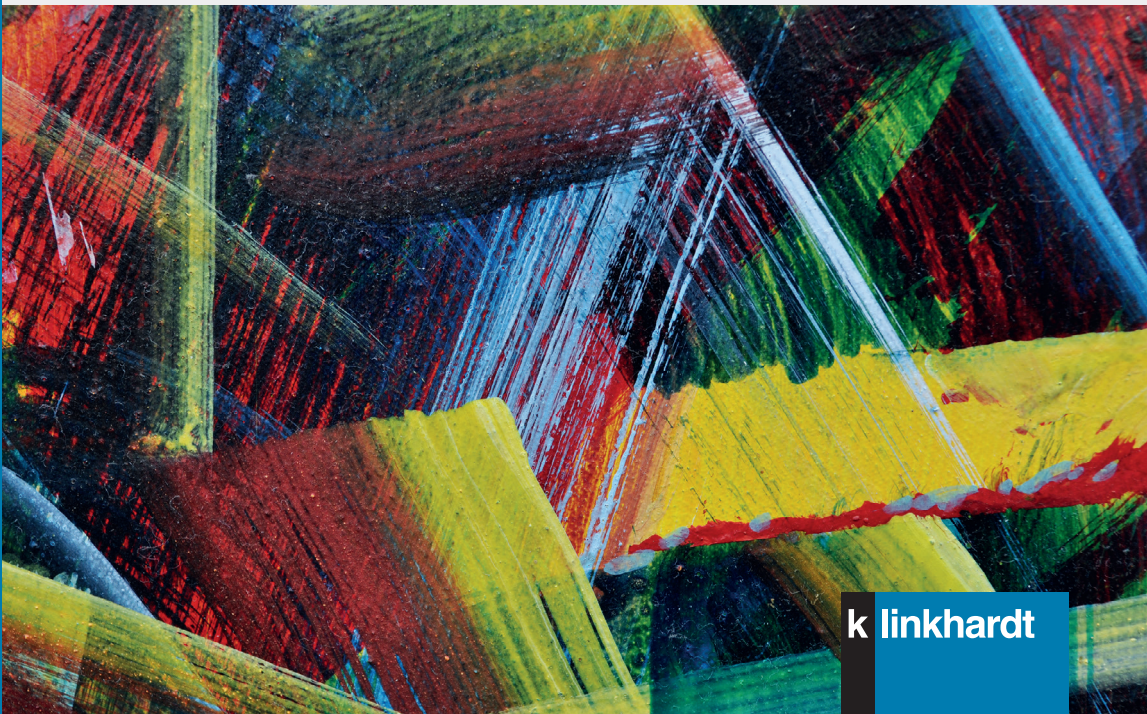
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ESE

**Emotionale und Soziale
Entwicklung in der Pädagogik
der Erziehungshilfe und
bei Verhaltensstörungen**

Heft 3

**Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!**



ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und
bei Verhaltensstörungen**

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und
bei Verhaltensstörungen**

Herausgebende Redaktion

Stephan Ginkelmaier (Sprecher der Redaktion)

Werner Bleher

Birgit Herz

Janet Langer

Lars Dietrich

Reinhard Markowetz

Redaktionelle Unterstützung

Anna Beyer

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe
und bei Verhaltensstörungen**

3. Jahrgang (2021)

Heft 3

**Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!**

**Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021**

k

Die Open Access-Publikation der Zeitschrift ESE wurde von verschiedenen Lehrstühlen und Personen der Dozierendenkonferenz der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ / des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ finanziert.

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. Stephan Ginkelmaier
Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
PH Ludwigsburg
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg

Erscheinungsweise:

ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen erscheint jährlich, jeweils im Sommer.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.

Das Einzelheft kostet EUR (D) 24,90, im Abonnement EUR (D) 24,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten).

Das Abonnement für Studierende kostet EUR (D) 19,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten)

nur bei Vorlage einer aktuellen Immatrikulationsbescheinigung.

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
D-83670 Bad Heilbrunn
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.1. © by Julius Klinkhardt.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Petr Hrbek, 1992, Ohne Titel (Ausschnitt); mit freundlicher Genehmigung von Ursula Binder und Martina Hoanzl.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5903-5 Digital

doi.org/10.35468/5903

ISBN 978-3-7815-2467-5 Print

ISSN 2629-0170

Inhaltsverzeichnis

Editorial der Herausgebenden	7
---	----------

I Originalia	13
---------------------------	-----------

Perspektiven von Bediensteten des Jugendstrafvollzugs auf pädagogische Beziehung – tiefenhermeneutische Einsichten aus einer qualitativ-empirischen Studie <i>Janet Langer, Pierre-Carl Link, Ulrike Fickler-Stang und David Zimmermann</i>	<i>14</i>
---	-----------

Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung – ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis <i>Tatjana Leidig, Tijs Bolz, Émilie Niemeier, Jannik Nitz und Gino Casale</i>	<i>30</i>
--	-----------

II Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge	53
--	-----------

Multiprofessionalität und Netzwerke als Generallösung? – Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel <i>Andrea Bethge</i>	<i>54</i>
--	-----------

Mentalisieren im Netzwerk? Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) als (inter-)professioneller Ansatz im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen <i>Andrea Dlugosch</i>	<i>66</i>
---	-----------

Professionalität in pädagogischen Zwangskontexten: Eine Annäherung aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen <i>Birgit Herz.....</i>	<i>78</i>
--	-----------

Professionalisierung im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme – Entwicklung eines Qualifizierungs- und Begleitkonzepts für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung <i>Tatjana Leidig, Charlotte Hanisch, Ulrike Vögele, Émilie Niemeier, Silke Gerlach und Thomas Hennemann</i>	<i>88</i>
---	-----------

Kunstunterricht im Kontext von Unterrichts- und Verhaltensstörungen – Zur Konzeption eines didaktischen Planungsmodells für Kunst- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen <i>Daniel Ricci</i>	<i>100</i>
---	------------

Netzwerk B2: Betrieb und Berufsschule in der inklusiven Ausbildungsvorbereitung – eine Fragebogenstudie zu zentralen Bedingungen- und Wirkfaktoren <i>Francesco Ciociola, Stefanie Roos und Christoph de Oliveira Käßler</i>	<i>114</i>
--	------------

aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung <i>Janna Rühl, Pascal Schreier, Stephanie Blatz und Roland Stein</i>	<i>128</i>
--	------------

6 | Inhaltsverzeichnis

Praxis-Forschungs-Netzwerke am Beispiel des Projekts „Geschwisterklassen“ <i>Désirée Laubenstein und David Scheer</i>	142
--	-----

III Praxis und Theorie 153

Netzwerkarbeit im Kinderschutz. Visionen für die Kooperation bei Gefährdung des Wohls von sonderpädagogisch markierten Kindern <i>Susanne Leitner</i>	154
---	-----

Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter <i>Karolina Urton, Sophia Hertel und Thomas Hennemann</i>	164
---	-----

IV Buchbesprechungen 173

Das eigensinnige Kind. Über unterdrückten Widerstand und die Formen ungelebten Lebens – ein gesellschaftspolitischer Essay <i>Pierre-Carl Link</i>	174
--	-----

V Forum: Kurzberichte aus den Bundesländern 181

Bayern: Neuer Standort der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Regensburg <i>Bernhard Rauh, Pierre-Carl Link und Philipp Abelein</i>	182
--	-----

VI Neues aus dem Fach (Zeitraum 2020 – Frühjahr 2021) 189

Mitwirkende	196
-------------------	-----

**Kunstunterricht im Kontext von Unterrichts- und
Verhaltensstörungen – Zur Konzeption eines
didaktischen Planungsmodells für Kunst- und
Sonderpädagoginnen und -pädagogen**

Daniel Ricci

Abstract

Im Beitrag wird aufgezeigt, wie die Kunstdidaktik transformiert werden kann, um die Spezifika des Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE) berücksichtigen zu können. Für diesen Zusammenhang werden zentrale Prinzipien vorgestellt, die sich in der fachrichtungsspezifischen Unterrichtsgestaltung als förderlich erweisen. Diese Prinzipien werden in kunstdidaktische Denkstrukturen übertragen und die Konzeption eines didaktischen Planungsmodells für den Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE dargestellt.

Keywords

Fachdidaktik, Kunstdidaktik, Kunstunterricht, didaktisches Planungsmodell/didaktische Prinzipien für den Förderschwerpunkt ESE

1 Ohne Worte zu verlieren

Sandra ist 13 Jahre alt und besucht ein Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) im Förderschwerpunkt ESE. In der fünften Klasse wurde sie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern an der Regelschule gemobbt. Zu dieser Zeit verstarb ihr Vater durch Suizid, der für sie die zentrale Bindungsperson war. Sie lebt fortan allein mit ihrer Mutter, die Sandra jedoch keine Verlässlichkeit bietet. Die Mutter verhält sich ambivalent und man gewinnt oft den Eindruck, als müsse die Tochter ihr gegenüber die Fürsorgerolle einnehmen.

In Korrelation begünstigten diese Lebenserfahrungen bei Sandra die Herausbildung vermeidender Beziehungsmuster und das Praktizieren ‚Nicht-Suizidalen-Selbstverletzenden-Verhaltens‘. Im Unterricht umgeht sie Herausforderungen, bearbeitet selten eigenaktiv Aufgaben und blickt stattdessen häufig reglos ins Leere. Zumeist zeigt sie sich fast stoisch emotionslos; auf Fragen nach ihrem Befinden antwortet sie: „Keine Ahnung“.



Abb. 1: Tonkopf



Abb. 2: Kohlestudien



Abb. 3: Übermaltes Porträt

Nahezu gegenteilig zeigt sich Sandra im Kunstunterricht. Die hier abgebildeten Arbeiten der Schülerin (Abb. 1-3) zeigen: Sandra stellt sich den Aufgaben und riskiert in der Bearbeitung Augenblicke des Scheiterns. Sie vertieft sich in die Suche nach handwerklich-gestalterischen Problemlösungen und stellt Werke her, die auf inhaltlich-gestalterischer Ebene sichtlich emotionsgeladen sind. Es wirkt, als drücke Sandra auf diese Weise ihren inneren Schmerz aus. Ohne Worte zu verlieren.

2 Zum Kunstunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Dieses anonymisierte Fallbeispiel aus der schulischen Praxis steht am Anfang dieser Ausführungen, denn es exemplifiziert den Chancenreichtum, im Kunstunterricht konstruktive pädagogische Zugänge für die Beziehungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt ESE zu eröffnen. Innerhalb der Pädagogik bei Verhaltensstörungen weiß man um die Bedeutung des Kunstunterrichts für die sonderpädagogische Arbeit im Förderschwerpunkt ESE (z.B. Hillenbrand, 2011; KMK 2000). Es sind gerade kunstpädagogische Inter-

ventionen, die auch dort wirksam werden können, wo *klassische* Unterrichtswege an ihre Grenzen stoßen. Bezogen auf den Fall Sandra geht es im Speziellen darum, Angebote zu schaffen, über die man den Kindern und Jugendlichen alternative Möglichkeiten für den selbstbestimmten Ausdruck emotional belastender innerer Themen anbieten kann.

Wesentlicher Vorzug dieser Ausdrucksform ist, dass emotional besetzte Inhalte vollständig auf der *non-verbalen* Ebene der bildnerischen Darstellung ausgedrückt werden können. Indem die Darstellenden ihren Ausdruck an die Sache und nicht direkt an einen Anderen richten, eröffnen sich im bildnerischen Darstellen gerade dann Möglichkeiten mit Anderen in Beziehung zu treten, wenn sich das Nicht-aussprechen-Können als hinderlich für interpersonale Resonanz Erfahrungen erweist. Die bildnerische Darstellung wirkt in diesem Kontext im Sinne eines ‚Übergangsobjekts‘ (Winnicott, 2018) und eröffnet einen intermediären Erfahrungsbereich. Sie nimmt den persönlichen Ausdruck in sich auf und macht ihn für den Anderen indirekt erfahrbar (Bredenkamp, 2015). In der Arbeit im Förderschwerpunkt ESE kann das die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen, sich emotional zu stabilisieren (Hampe & Hegeler, 2006). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, sich im Herstellungsprozess, z.B. durch das Einwirken auf die Darstellung, unmittelbar als selbstwirksam zu erfahren – eine Erfahrung, die den von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt ESE häufig erlebten Ohnmachtserfahrungen entgegensteht. Allerdings ist der persönliche Ausdruck im intermediären Raum ebenso ein vertrauensvolles Wagnis und birgt die Gefahr verletzt zu werden, etwa wenn in der Darstellung enthaltene emotionale Besetzungen ungewollt aufgegriffen und im Unterricht thematisiert werden. Der Darstellungsprozess kann also die Verletzbarkeit der Darstellenden steigern – ein Aspekt, mit dem Kunstlehrende generell verantwortungsvoll umgehen sollten.

Für schulischen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf sind deren komplexe Problemlagen eine enorme Herausforderung und es ist schwer, ihren Bedürfnissen gerecht zu werden. Zur verkürzten Bestimmung dieser Herausforderungen wird für diesen Beitrag vor allem die gesteigerte ‚Vulnerabilität und Vulneranz‘ (Burghardt et al., 2017; Müller, 2019) akzentuiert. Beides kann als Folge biografisch widerfahrener Verletzungen betrachtet werden und sich in internalisierenden und/oder externalisierenden psychosozialen Beeinträchtigungen äußern. Insofern bedarf es in diesem sonderpädagogischen Kontext didaktischer Spezifizierungen für jedweden Fachunterricht.

Die Notwendigkeit, kunstdidaktische Spezifizierungen für den Kunstunterricht mit psychosozial belasteten und belastenden Schülerinnen und Schülern vorzunehmen, ist in der Fachgeschichte der Kunstpädagogik schon lange bekannt. Hervorzuheben ist James Liberty Tadd, der von seinen Erfahrungen im Abendschulunterricht mit „verkommenen Straßenjungen, (...) die nur das Laster kannten“ (Tadd, 1903, S. 188) berichtet und dabei entsprechende Aussagen trifft: „Um einen Anknüpfungspunkt bei derartigen Schülern zu finden, muß man sich an ihre Gefühle und ihre Neigungen wenden. Trockene Aufgaben und uninteressante Arbeiten versagen; sie müssen reizvoll und lockend sein“ (Tadd, 1903, S. 188). Tadd konkretisierte dies beispielhaft:

Man muß ihnen gestatten, auch Arbeiten außer der bestimmten Reihenfolge zu machen; auf die Mühe, nicht auf die Leistung kommt es an. Ermutige die Schüler, schematische Zeichnungen solcher Gegenstände zu machen, die ihnen lieb sind. (...) Vor kurzem sah ich, wie sie selbsttätig mit dem größten Interesse Kriegsschiffe, Torpedoboote, Soldaten u.s.w. zeichnen. Störe sie dabei nicht, sondern führe sie nach und nach zu anderen Formen! (Tadd, 1903, S. 191f.)

Über hundert Jahre später ist dieses Forschungsfeld kaum bearbeitet. Das Phänomen ‚Schwierige Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht‘ (Billmayer, 2013) wurde in jüngerer Zeit zwar grob thematisiert und es finden sich vereinzelte Praxisberichte aus dem Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE (Reichle & Neu, 2017; Ricci, 2013). Aber existierende didaktische Ansätze für den Förderschwerpunkt ESE stützen sich in den Inhalten und Methoden v.a. auf die *Kunsttherapie*, weniger auf die Kunstpädagogik (u.a. Bröcher, 1997; Richter, 1984). Dadurch werden jedoch zentrale Aspekte fachlicher Bildung vernachlässigt, z.B. die didaktisch-methodische Orientierung an handwerklichen, gestalterischen oder inhaltlichen Curricula. Da dies aber dazu führen kann, dass sich Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt ESE mit anderen fachlichen Inhalten auseinandersetzen als im Kunstunterricht an Regelschulen, kann das folglich Bildungsungleichheit fördern. Gegenwärtig fehlen mithin klare fachdidaktische Aussagen, welche die speziell herausfordernde Situation von Lehr-Lernprozessen im Förderschwerpunkt ESE berücksichtigen und Kunstlehrenden Grundlagen für die pädagogische Befähigung zum Umgang mit Unterrichts- und Verhaltensstörungen und zur Unterstützung der Lernenden in ihren emotional-sozialen Förderbedarfen liefern.

Es stellt sich daher konkret die Frage, wie die Kunstdidaktik transformiert werden muss, damit Kunst- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen die Spezifika des Unterrichts im Förderschwerpunkt ESE in ihren didaktischen Überlegungen berücksichtigen können. Der vorliegende Beitrag stellt zentrale Ergebnisse eines jüngst abgeschlossenen Promotionsprojektes (Ricci, 2021) vor, die Antworten auf diese Fragestellung bieten.

3 Ansatz für die Kunstdidaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Da Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt ESE sehr komplexe individuelle Bewältigungsprobleme mit in den Unterricht bringen, ist es schwer, nach einer generalisierenden Didaktik zu arbeiten. Dieser Tatsache kann man einerseits *wissenschaftlich* begegnen und Kompendien empirisch validierter didaktischer Konzepte entwickeln. Andererseits kann man hierauf wissenschaftsskeptisch reagieren und die *Intuition* der pädagogischen „Lehrkunst“ als didaktische Basis betonen. Die folgenden Ausführungen bewegen sich gewissermaßen in der Mitte dieser Pole und benennen allgemeine Regeln, die es auf besondere Einzelfälle anzuwenden gilt. Es ist ein interdisziplinäres Unterfangen, das gleich zu Beginn mit zwei grundlegenden Schwierigkeiten konfrontiert ist:

1. Für den *Förderschwerpunkt ESE* existieren sehr unterschiedliche Aussagen zur Gestaltung von Unterricht, was sich u.a. wissenschaftshistorisch, aber auch mit der Hyperkomplexität der Lehr-Lernsettings begründen lässt. Die Problemlagen der Schülerinnen und Schüler sind äußerst vielfältig, ebenso wie die Interaktionen, in denen Unterrichts- und Verhaltensstörungen entstehen. Das führte zur Entwicklung differenzierter didaktischer Konzepte (Hillenbrand, 2011).
2. Innerhalb der *Kunstpädagogik* werden seit Jahrzehnten unterschiedlich ausgeprägte kunstdidaktische Modelle proklamiert (Bering & Bering, 2011), die sich u.a. in der Auslegung des Gegenstandes des Faches und weiterführend in den Unterrichtsinhalten und -methoden widersprechen (Krautz, 2015a).

Deshalb ist es für beide Disziplinen schwierig, und bis zu einem gewissen Grad wohl auch überhaupt nicht möglich, zu verallgemeinerbaren Aussagen zur Unterrichtsgestaltung zu gelangen. Dadurch ist aber das Projekt, Kunstdidaktik sonderpädagogisch zu spezifizieren, deutlich beeinträchtigt. Der nachstehende Ansatz versucht, dieser Problematik auf der *Prinzipienebene* zu begegnen und durch diese Vorgehensweise die Aufgabe der fachrichtungsspezifischen Transformation von Kunstdidaktik zu lösen. In diesem Zusammenhang wird ein sonderpädagogisch orientiertes, kunstdidaktisches Modell vorgestellt, das als Basis für interdisziplinäre Überlegungen und Entscheidungen im Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE herangezogen werden kann.

3.1 Didaktische Prinzipien für den Förderschwerpunkt ESE

In Gegenüberstellung didaktischer Konzepte für Lehr-Lernprozesse im Kontext von Unterrichts- und Verhaltensstörungen zeigt sich, dass sie auf unterschiedlichen Denkschulen basieren und wiederholt Prinzipien zu finden sind, die sich zu Antinomien ordnen lassen. Ein Beispiel: Das Konzept von Cruickshank (1981), das sich an hyperaktive Schülerinnen und Schüler richtet, arbeitet an zentraler Stelle mit Strukturierungs- bzw. Verhaltenssteuerungsmaßnahmen, denen das Prinzip ‚Reizreduktion‘ zugrunde liegt. Gegenteilig postulieren Zentall & Götze (1994), dass das Gelingen von Lehr-Lernprozessen mit hyperaktiven Kindern und Jugendlichen durch die Gestaltung des Unterrichts nach dem Prinzip der ‚Reizanreicherung‘ begünstigt wird.

In der analytischen Durchsicht der Ansätze lassen sich insgesamt folgende Prinzipien für den Unterricht im Förderschwerpunkt ESE entnehmen: Reizreduktion (Cruickshank, 1981), Reizanreicherung (Zentall & Goetze, 1994), Neutralisierung (Sigrell, 1975), Konfliktverarbeitung (u.a. Baulig, 1982), Ermutigung (u.a. Bleidick, 1989), Selbststeuerung (u.a. Rogers, 1984), Lebensweltorientierung (u.a. Bröcher, 1997) und Kooperation (u.a. Danforth & Smith, 2005).

Jedem dieser Prinzipien wird in den jeweiligen Konzepten ein besonderes Potenzial für das Gelingen von Unterricht im Förderschwerpunkt ESE beigemessen. Es erscheint nicht zielführend, diese Prinzipien an dieser Stelle nach wissenschaftlichen Gütekriterien zu bewerten und zu generalisieren. Allein die Tatsache, dass die jeweiligen Autorinnen und Autoren ein spezifisches Prinzip entwickeln, räumt ihm einen Platz im Bereich des Möglichen ein. Aufgrund der enormen Heterogenität der Zielgruppe (Biografie, Bedürfnisse, Symptomatik, etc.) vermag es für den Einzelfall seine Richtigkeit zu behalten. Daher schien es sinnvoll, die Prinzipien mithilfe einer *topisch-dialektischen* Methode zu ermitteln (Bubner, 1990).

3.2 Didaktische Prinzipien für den fachrichtungsspezifizierten Kunstunterricht

Der Einbezug kunstdidaktischer Ansätze in diese Betrachtung kann die im Förderschwerpunkt ESE aufgefundenen Prinzipien untermauern, da man sie durchaus in der Fachdidaktik wiederfindet. Aber auch hier geraten diese in Widerstreit, was beispielhaft anhand der Antinomie ‚Individualisierung vs. Kooperation‘ aufgezeigt werden soll:

Einige Positionen innerhalb der Kunstpädagogik zielen mit ihren didaktischen Aussagen konkret darauf ab, der Werkgenese ein größtmögliches Maß an individueller Selbstgestaltung beizumessen (z.B. Kämpf-Jansen, 2012; Schäfer, 2016). Sie basieren auf dem Prinzip der Individualisierung. Ein so ausgerichteter Kunstunterricht soll Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bieten, ihre subjektiven Vorstellungen und Wahrnehmungen selbstständig in



Abb. 4: Zwei Schülerinnen erstellen gemeinsam einen ‚getarnten Hobbit‘ aus Holzresten

bildnerische Darstellungsformen zu überführen. Diesem Denken liegt mitunter die didaktische Maxime der ‚Originalität‘ zugrunde.

Andere kunstdidaktische Aussagen betonen hingegen das Prinzip der Kooperation (u.a. Krautz, 2015b; Sowa, 2015). Es kann erstens in den Typus Hilfestellung differenziert werden: Wenn es z.B. die Komplexität der Herstellungsverfahren notwendig macht, kann im Kunstunterricht aufgabenabhängig gemeinsames Arbeiten an demselben Werk stattfinden (vgl. Abb. 4). Zweitens kann es als Grundsatz der künstlerischen Arbeit an sich betrachtet werden, die im kooperativen Umfeld der Kunstwerkstatt erfolgt. Hier bildet sich die Vorstellung in einem Resonanzraum, in deiktisch-mimetischen Bezügen (Sowa, 2015). Das verdeutlicht das Beispiel einer Unterrichtssequenz zum realistischen Zeichnen aus dem Kunstunterricht an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt ESE (Abb. 5), in dem ein Schüler eine Amsel zeichnet – zunächst allein (linkes Bild); anschließend in veränderter Situation (mittleres Bild), wobei die Lehrperson neben ihm sitzend ebenfalls den Vogel zeichnet (rechtes Bild). Sie nimmt im Zeichenprozess eine zeigende Funktion (Deíxis) ein, an der sich der Schüler in seiner Zeichnung mimetisch orientieren und Lösungen für gestalterische Problemstellungen finden kann.

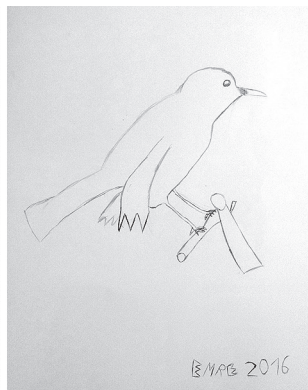
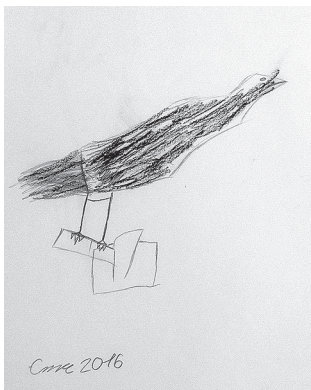


Abb. 5: Zeichnerische Übungen aus dem Kunstunterricht an einem SBBZ ESE

Bedenkt man nun eine mögliche Anwendung der Prinzipien im Kunstunterricht mit psychosozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern, so lassen sich diese Gedankenfolgen analytisch vertiefen: Aus individualpsychologischer Perspektive, die für die sonderpädagogische

Fachrichtung ESE erkenntniserweiternd sein kann, ist Kooperation als Prinzip der Unterrichtsgestaltung dann bedeutsam, wenn es darum geht, das *Gemeinschaftsgefühl* des Einzelnen zu steigern (Adler, 1973; Bleidick, 1989).

Es könnte also für den Einzelfall, z.B. bei bestehenden Minderwertigkeitsgefühlen oder Deprivationstendenzen, durchaus Sinn ergeben, Kunstunterricht gezielt so zu gestalten, dass Werke kooperativ, d.h. im sozialen Bezug, bearbeitet werden. Andererseits kann gerade die Sozialbeziehung Impulse erzeugen, die Belastungen auf Ebene des Selbstbezugs bewirken oder erneuern. So könnte in einem Kooperationsprozess für die eine Person das Gefühl entstehen, zu kurz zu kommen, etwa wenn ihr die andere Person in gemeinsamen Entscheidungen zu dominant erscheint. Das Prinzip der Individualisierung bei der Unterrichtsgestaltung zu betonen, würde sich stattdessen vielleicht als entlastend erweisen. Nun könnte im Einzelfall die intrinsische Motivation zu gering, die Beziehung zwischen lernendem Subjekt und Sache nicht hinreichend vorhanden sein, um die Kunstaufgabe alleine zu bewältigen. Hier wäre es ggf. sinnvoll, den Lernenden kooperierendes Arbeiten zu ermöglichen, um über die Sozialbeziehung motivierende Impulse und Unterstützung für die Bewältigung der Aufgabe zu schaffen. Wiederum könnte gerade die Zusammenarbeit der Lernenden Störungen der Interaktion begünstigen, was dann wieder für das Prinzip Individualisierung sprechen würde. Diese dialektischen Ausführungen verdeutlichen exemplarisch, anhand der Prinzipien Kooperation und Individualisierung, die Komplexität von Abwägungen der Analyse in der Planung und Durchführung von Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE. Sie zeigen, dass sich den aufgespurten Prinzipien in didaktischen Überlegungen jeweils Prinzipien zuordnen lassen, mit denen sie je nach Anwendungsfall in Widerstreit geraten können. In der Erziehungswirklichkeit ist dabei ein hohes Maß an pädagogisch-hermeneutischen Fertigkeiten seitens der Lehrenden vonnöten, um die Reaktionen der Lernenden vor dem Hintergrund der getroffenen didaktischen Entscheidungen wahrzunehmen und zu verstehen sowie bei Bedarf andere Ansätze anzuwenden.

In dieser dialektischen Vorgehensweise lassen sich die ermittelten Prinzipien auf den Kunstunterricht im Allgemeinen und auf den Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE im Speziellen beziehen und systematisch erweitern. Dekliniert man diese dialektische Strategie durch (Ricci, 2021), gelangt man zu folgender Topik didaktischer Prinzipien für den fachrichtungsspezifizierten Kunstunterricht:

- Reizreduktion vs. Reizanreicherung
- Selbst- vs. Fremdsteuerung
- Lebenswelt- vs. Lehrplanorientierung
- Produktions- vs. Rezeptionsorientierung
- Kooperation vs. Individualisierung
- Ermutigung vs. Herausforderung
- Neutralisierung vs. Konfliktverarbeitung

Die Prinzipien sind nach dem Antinomie-Modell geordnet. Auf Ebene der reinen Logik, also im *theoretischen* Bereich, schließen sie sich im Kant'schen Sinne streng genommen gegenseitig aus. Auf den Bereich der *praktischen* Anwendung bezogen, lässt sich der Widerstreit der Prinzipien jedoch durchaus vermitteln und in Bezug auf den jeweils realen Einzelfall im Sinne einer Synthese auflösen: In einer *didaktischen Entscheidung*, die den einen der beiden Pole innerhalb der Antinomie etwas mehr gewichtet als den anderen.

3.3 Kunstdidaktisches Planungsmodell

Anhand didaktischer Überlegungen, wie sie soeben exemplarisch in ihrer Dialektik ausgeführt wurden, lässt sich ein Modell (Abb. 6) bilden, das sich neben der erarbeiteten Topik didaktischer Prinzipien für den Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE aus den folgenden beiden Komponenten zusammensetzt: Den *Gegenstandsfeldern des Kunstunterrichts* Handwerk, Gestaltung und Inhalt (HGI) und den relationalen *Beziehungsdimensionen des lernenden Subjekts* – der Selbst-, Sozial- und Sachbezug.

Für die Fachdidaktik bildet das Modell HGI eine zentrale Denkfigur der Analyse und ist die allgemeine Grundlage für die Gestaltung von Kunstunterricht (Krautz, 2015a). Wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung, so konstituieren sich die bildnerische Darstellung und ihr Herstellungsprozess nur durch die gemeinsame Relation dieser Gegenstandsfelder. An ihnen vollzieht sich letztlich die fachliche Bildung. Für den Kunstunterricht im Kontext des Förderschwerpunkt ESE kann sich dieses Modell als gewinnbringend erweisen, um Lehr-Lernsettings, die auf eine Lerngruppe allgemein ausgerichtet werden, auf einzelne Schülerinnen und Schüler individuell abzustimmen. Findet bspw. ein Kind nicht in eine Kunstunterrichtsaufgabe hinein, kann die Aufgabe mit den Gegenstandsfeldern HGI auf mögliche Störfaktoren hin analysiert und davon ausgehend didaktische Wege für das Gelingen des Lehr-Lernprozesses gesucht werden. Ist dieser etwa im Falle der Aufgabe, dass die Lernenden ein Selbstporträt zeichnen sollen, blockiert, so könnte das Problem auf der inhaltlichen Ebene verortet werden: Vielleicht ist die Konfrontation mit dem Selbst durch den Blick in den Spiegel problematisch, weil das die Auseinandersetzung mit einem möglicherweise negativen Selbstbild provoziert. Es könnte aber auch das Zeichnen an sich sein, das die Frustrationstoleranz übersteigt, z.B. weil die dafür notwendigen handwerklichen Fertigkeiten noch nicht vorhanden sind. Oder es ist der gestalterische Aufbau eines Gesichts, wozu Wissen und Können nicht gesichert abrufbar ist. Von solch einer Analyse ausgehend, könnten, bezogen auf die HGI-Relation, für den Einzelfall entsprechende kunstdidaktische Modifikationen des Unterrichts vorgenommen werden.

Bei den Beziehungsdimensionen des lernenden Subjekts handelt es sich um ein Modell, das für die allgemeinpädagogische Betrachtung von Unterrichtsprozessen relevant ist (Brumlik, Ellinger, Hechler, & Prange, 2013). Aus Perspektive der Fachrichtung ESE ist es vielleicht sogar von noch größerer Bedeutung: In der didaktischen Analyse von Lehr-Lernprozessen können diese Dimensionen herangezogen werden, um auftretende Unterrichts- und Verhaltensstörungen diagnostisch einzugrenzen und gezielt neue Entscheidungen für das Gelingen herausfordernder pädagogischer Prozesse zu treffen. Das wurde in der obigen Betrachtung des Prinzips Kooperation beispielhaft dargestellt.

Das Modell zur Gestaltung von Kunstunterricht repräsentiert keine Doktrin, sondern bietet Orientierungspunkte innerhalb von flexiblen Spielräumen an. So entspricht der Einbezug der Prinzipien vielmehr Prozessen des Abwägens, in denen die ermittelten didaktischen Antinomien als grundsätzliche Entscheidungsparameter für das pädagogische Handeln bestehen bleiben. In der konkreten Entscheidung wird lediglich der eine Prinzipien-Pol innerhalb der Antinomie mehr betont als sein Gegenpol. Kategorisch anwendbare Regeln wären in diesem Kontext aufgrund der Komplexität innerhalb der pädagogischen Situationen im Förderschwerpunkt ESE schwer aufrechtzuerhalten und hätten eine Reduktion der kunstdidaktischen Flexibilität zur Folge.

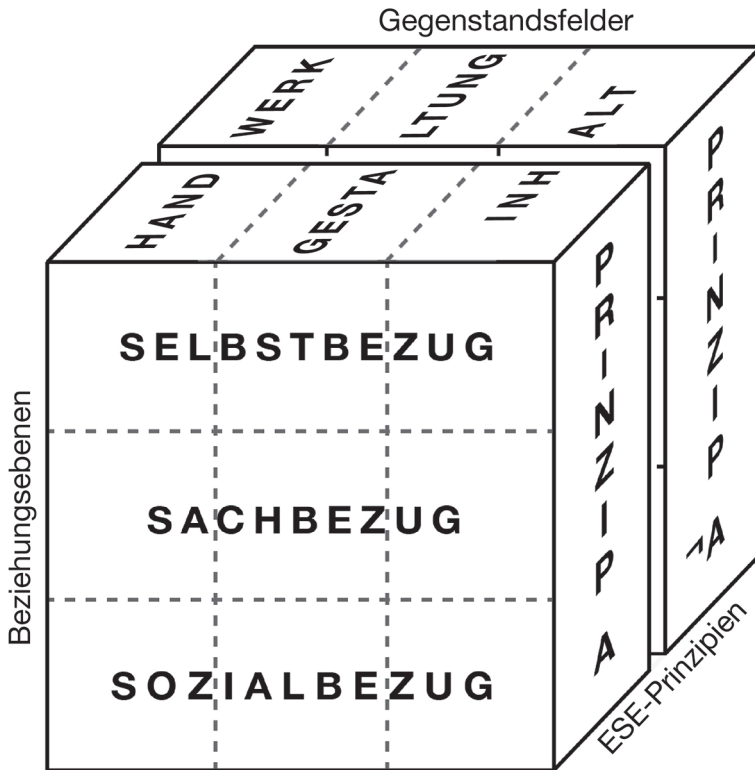


Abb. 6: Didaktisches Modell zur Gestaltung von Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE

4 Implikationen

Im Förderschwerpunkt ESE sollten Kunstlehrende bei der Unterrichtsgestaltung die möglicherweise bestehenden Verletzungen der Innenwelt der Lernenden mit- bzw. vorbedenken und ihre didaktischen Entscheidungen diesbezüglich verantworten können. In Anbetracht der hohen, aber oftmals ungenutzten Potenziale für die Pädagogik im Förderschwerpunkt ESE sollte Kunstunterricht auf die Vermittlung von Bildungsinhalten *und* auf die Unterstützung bei der Bewältigung persönlicher Themen der Schülerinnen und Schüler bezogen werden. Das vorgestellte Modell zur Gestaltung von Kunstunterricht bietet hierbei eine entscheidende didaktische Hilfestellung. Auf dessen Grundlage lässt sich erstens Kunstunterricht im Kontext von Unterrichts- und Verhaltensstörungen analysieren. Davon ausgehend lassen sich zweitens passungsfähige pädagogische Interventionen ableiten. In der konkreten Anwendung bedarf es dabei den Einbezug der hier skizzenhaft hergeleiteten antinomischen Topoi, der Gegenstandsfelder HGI und der subjektiven, intersubjektiven und objektiven Beziehungsdimensionen. Diese Denkstrukturen dienen didaktischen Überlegungen, Abwägungen und Entscheidungen im Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE als Ausgangs- und immerwährenden (Rück-)Bezugspunkt. Kunstlehrenden kann das Modell damit eine Orientierungsgrundlage bieten, um dem komplexen Bildungs- und Erziehungsanspruch an Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE gerecht zu werden.

Mit den dargelegten Denkstrukturen lässt sich des Weiteren die interdisziplinäre Arbeit in inklusionspädagogischen Kontexten unterstützen. In der Regel haben Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker die Expertise der Kunstlehre inne und verfügen über geringes sonderpädagogisches Fachwissen. Im Hinblick auf inklusive Settings an Regelschulen ist es für das pädagogische Handeln erforderlich, dass Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen sonderpädagogische Basiskompetenzen mitbringen, z.B. um Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt ESE optimal zu unterstützen. Gerade für diese Zielgruppe sehen 94% der gegenwärtig in inklusiven Lerngruppen tätigen Lehrkräfte den größten Unterstützungsbedarf (Forsa, 2020). Dieser Bedarf kann in der Praxis ressourcenbedingt nur sehr schwer von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen alleine abgedeckt werden.

Darüber hinaus wäre zu diskutieren, ob nicht umgekehrt Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen am SBBZ ESE unterstützen sollten. Letztere unterrichten ein vielfältiges Angebot von Unterrichtsfächern nach dem Klassenlehrerprinzip, was für die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wichtig ist, die in der Pädagogik im Förderschwerpunkt ESE eine zentrale Bedeutung hat. Aber es ist nahezu unwahrscheinlich, dass für jedes Unterrichtsfach die hinreichende fachdidaktische Kompetenz innerhalb einer Lehrperson besteht. Fortbildungsprogramme könnten hier sicherlich mit dazu beitragen, dass diese Kompetenzen ansatzweise erworben werden. Berücksichtigt man allerdings die Intensität, mit der sich Studierende der Kunstpädagogik an den Hochschulen über mehrere Jahre hinweg mit den Fachgegenständen beschäftigen, stellt sich die Frage, inwieweit sich mittels einer Fachkompetenz, die auf Förderprogrammen gründet, die Potenziale des Kunstunterrichts ausschöpfen lassen. Bspw. setzen sich die Studierenden der Kunstpädagogik in Fachtheorie und Fachpraxis mit differenzierten inhaltlichen, handwerklichen und gestalterischen Problemstellungen auseinander und eignen sich dadurch ein breitgefächertes Wissen und Können an. Dadurch bildet sich das kunstdidaktische Fundament, auf das sie in ihrer künftigen Lehre *introspektiv*¹ zurückgreifen können, um die Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen und fachlichen Bildung bedürfnisadäquat zu unterstützen. Um nicht Gefahr zu laufen, dass ‚Inklusion‘ im schulpädagogischen Kontext zum Euphemismus wird, müsste auch diese Richtung der Teilhabe bedacht und der Zugang zu qualitativer fachlicher Bildung und Unterstützung grundlegend gefördert werden.

Es besteht also aus Perspektive inklusiver Bildung insgesamt die Notwendigkeit, durch sonderpädagogische Spezifizierungen von Kunstdidaktik Grundlagen für die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu schaffen. Das ‚Handwerkszeug‘ von (angehenden) Lehrkräften sollte im Hinblick auf die Herausforderungen in inklusiven Settings erweitert werden. Das bedeutet nicht, dass die Curricula zweier Disziplinen zusammengelegt werden müssen. Aber es sollten Anknüpfungsmöglichkeiten für die jeweils andere Expertise geschaffen werden, sodass Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen – im inklusiven Netzwerk – *miteinander* kompetent Kinder und Jugendliche mit emotional-sozialem Förderbedarf unterstützen können. In diesem Sinne ist von Seiten der Kunstdidaktik die Vermittlung der hier skizzierten Denkstrukturen ein zentraler Baustein.

¹ Introspektion ist ein zentrales Prinzip der Kunstdidaktik (Sowa, 2021). Mittels intrasubjektiver Reflexion, also über den Nachvollzug der eigenen Vorstellung, wird das individuell verfügbare Darstellungskönnen *zerlegt*, um es im Lehr-Lernprozess für die Lernenden *darlegen* zu können. Introspektion unterstützt Lehrende zur Strukturierung der mikrodidaktischen Ebene nach dem Grundsatz: „So würde ich das machen“.

Literatur

- Adler, A. (1973). *Individualpsychologie in der Schule – Vorlesungen für Lehrer und Erzieher* (Ungekürzte Ausg.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Baulig, V. (1982). *Auffälliges Schülerverhalten – pädagogische Maßnahmen auf ausagierendes Verhalten*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Bering, C., & Bering, K. (Hrsg.). (2011). *Konzeptionen der Kunstdidaktik – Dokumente eines komplexen Gefüges* (3., überarb. und erw. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Billmayer, F. (Hrsg.). (2013). *Schwierige SchülerInnen im Kunstunterricht: Erfahrungen, Analysen, Empfehlungen*. Flensburg: Flensburg University Press.
- Bleidick, U. (1989). Individualpsychologische Zugänge zur schulischen Arbeit bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 823-835). Berlin: Marhold.
- Bredenkamp, H. (2015). *Der Bildakt. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2007* (Neufassung). Berlin: Wagenbach.
- Bröcher, J. (1997). *Lebenswelt und Didaktik – Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-)ästhetischen Produktionen*. Heidelberg: Winter.
- Brumlik, M., Ellinger, S., Hechler, O., & Prange, K. (2013). *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sebens, Denkens und Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bubner, R. (1990). *Dialektik als Topik. Bausteine zu einer lebensweltlichen Theorie der Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R., & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität – pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cruickshank, W. M. (1981). *Schwierige Kinder und Jugendliche in Schule und Elternhaus – Förderung lern- und wahrnehmungsgestörter Kinder und Jugendlicher* (2., völlig geänd. Aufl.). Berlin: Marhold.
- Danforth, S., & Smith, T. J. (2005). *Engaging troubling students: a constructivist approach*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- forsa. Politik- und Sozialforschung GmbH. (2020). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern*. Berlin. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04_forsa-Inklusion_Text_Bund.pdf.
- Hampe, R., & Hegeler, P. (2006). Ästhetische Praxis mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen an Schulen als Präventionsmaßnahme. Eine Wirksamkeitsstudie im Rahmen der Schulbegleitforschung. *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 17(3), 124-135.
- Hillenbrand, C. (2011). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen: mit 11 Tabellen* (3., aktual. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kämpf-Jansen, H. (2012). *Ästhetische Forschung – Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft; zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung* (3. Aufl.). Marburg: Tectum.
- Krautz, J. (2015a). Auf dem Weg zu einer Systematik und Didaktik der Kunstpädagogik auf anthropologischer Grundlage – Ein Arbeitsbericht zuhanden der Allgemeinen Pädagogik. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Gesamthalt 2015*, 91, 87-120.
- Krautz, J. (2015b). Ich, Wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, M. Miller, H. Sowa, & B. Uhlig (Hrsg.), *Kunstunterricht verstehen: Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik* (S. 221-250). München: Kopaed.
- Müller, T. (2019). Akzeptierte Verletzbarkeit? Zum Verhältnis von Vulnerabilität und Vertrauen im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 88(4), 291-303.
- Reichle, S., & Neu, L. (2017). Die vielfältigen Bedingungen des plastischen Darstellungslernens. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen gestalten große Tierplastiken. In H. Sowa & S. Fröhlich (Hrsg.), *Verkörperter Raumvorstellung – gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung* (S. 207-234). Oberhausen: Athena.
- Ricci, D. (2013). Projekt „Baustelle Leben“ – Chancen und Grenzen der Kunstpädagogik zur Ermöglichung von Gegenerfahrungen für Kinder mit schwieriger Biografie. In F. Billmayer (Hrsg.), *Schwierige SchülerInnen im Kunstunterricht – Erfahrungen Analysen Empfehlungen* (S. 211-221). Flensburg: Flensburg University Press.
- Ricci, D. (2021). *Kunstdidaktik zwischen fachlicher Bildung und Lebensbewältigung – Impulse zur Planung, Durchführung und Analyse von Kunstunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (Dissertation). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, H.-G. (1984). *Pädagogische Kunsttherapie – Grundlegung, Didaktik, Anregungen*. Düsseldorf: Schwann.
- Rogers, C. R. (1984). *Lernen in Freiheit – zur Bildungsreform in Schule und Universität* (4. Aufl.). München: Kösel.
- Schäfer, L. (2016). Geschmacklos beraten in einer Migrationsgesellschaft. *BDK-Mitteilungen*, 52(4), 20-23.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf.
- Sigrell, B. (1975). *Problemkinder in der Schule* (4. Aufl.; P. Jacobi & W. Bärsch, Übers.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Sowa, H. (2015). *Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung*. München: Kopaed.
- Sowa, H. (2021). Selbstreflexion des Könnens durch Innewerden. Zu einer entscheidenden Voraussetzung kunstdidaktischer Lehre. In T. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), *Selbstreflexion* (S. 175–189). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tadd, J. L. (1903). *Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend – Zeichnen, Handfertigkeit, Naturstudium, Kunst* (2., unveränd. Abdr.). Leipzig: Voigtländer.
- Winnicott, D. W. (2018). *Vom Spiel zur Kreativität* (15. Aufl.; M. Ermann, Übers.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zentall, S. S., & Goetze, H. (1994). Kinder mit Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsproblemen (ADHD) – Neuere experimentelle Befunde und Anwendungen für den Unterricht. *Sonderpädagogik*, 24(2), 82-91.