

Joachim Penzel

Integraler methodologischer Pluralismus – Kunstpädagogische Methoden ganzheitlich anwenden (Langfassung)

Ausgangspunkt: Methodenkonkurrenz

Im Vergleich mit den anderen Fächern verzeichnet der Kunstunterricht eine der dynamischsten Entwicklungen beim Hervorbringen neuer didaktischer Konzepte. Die rasante Entwicklung, die ab den 1960er-Jahren an Fahrt gewann, verdankt die maßgeblichen Impulse der Gegenwartskunst mit ihrem Innovationspotential an unterschiedlichen Arbeitsverfahren und Ausdrucksformen. Im Jahr 1964 hatte Gunter Otto in seinem Schlüsselwerk „Kunst als Sache des Kunstunterrichts“ das entscheidende fachdidaktische Paradigma geschaffen, das bis heute fast jeder neuen kunstpädagogischen Methode zugrunde liegt. Otto erklärte, dass die „Kunst rational strukturiert“ sei, sie verfüge über spezifische „Methoden des Machens“. Künstler bringen jeweils individuelle Gestaltungsverfahren hervor bzw. wandeln bestehende subjektiv ab, um spezifische Themen zu bearbeiten. Aus dieser Verfahrensrationalität des künstlerischen Schaffens leitet Otto eine kunstdidaktische Methodenrationalität ab; diese bildet die Grundlage für eine Lehrbarkeit der Kunst im Unterricht. Hinsichtlich dieser direkten Methoden- bzw. Verfahrensübertragung unterscheidet sich die abstrakte Formensprache, das Collageprinzip und die Montage zu Zeiten des „wissenschaftlichen Kunstunterrichts“ von Otto nicht von den Prinzipien der Feldforschung und des Archivierens im Kontext von Helga Kämpf-Jansen „Ästhetischer Forschung“, von der prominenten Bedeutung der Landart für die „Schule der Sinne“ von Gert Selle oder von diversen materiellen und konzeptuellen künstlerischen Strategien im Rahmen des „künstlerischen Denkens“ von Carl-Peter Buschkühle. Der Innovationsdruck des Kunstbetriebs garantiert der Kunstpädagogik auch in Zukunft einen permanenten Zuwachs an neuen lehrbaren Verfahrenskonzepten.

Allerdings ist die Kunstpädagogik nicht nur von einer kontinuierlichen Methodenerweiterung geprägt; vielmehr existiert seit den 1960er Jahren ein Zustand der Methodenkonkurrenz, der nicht etwa von professioneller Kollegialität, sondern wiederholt von unsachlicher Polemik und offener Diskreditierung neuer oder älterer didaktischer Ansätze geprägt ist. Die harte Abrechnung mit der Musischen Erziehung in den frühen 1960ern, das Überlegensgebaren des Konzepts „Visuelle Kommunikation“ in den 1970ern, die Selle-Otto-Kontroverse der 1980er Jahre und der Sowa-Eklat auf dem Düsseldorfer BDK-Kongress im Oktober 2009 erscheinen retrospektiv wie ein Stammbaum didaktischer Grabengefechte, die den Methodendiskurs vorangebracht, aber letztlich wenig Produktives für die Entstehung einer pluralistischen Fachkultur geleistet haben. In dieser Situation könnte die Integrale Theorie dazu beitragen, eine friedliche Koexistenz zwischen den unterschiedlichen methodischen Ansätzen zu begründen. Zwar wird der Zustand eines methodischen Pluralismus heute von den meisten jüngeren FachkollegInnen begrüßt und gefördert. Inwieweit aber die konzeptionelle Heterogenität auch eine gemeinsame fachdidaktische Zielrichtung möglich macht, bleibt trotz der Diskussion um Bildungsstandards aber offen. Auf der Grundlage des integralen Denkens

werden im Folgenden die fachdidaktische Methodenlandschaft der Kunstpädagogik kartiert und die einzelnen Konzepte hinsichtlich möglicher spezifischer Funktionen im Kontext eines ganzheitlichen, persönlichkeitsorientierten Bildungsmodells diskutiert.¹

Integraler Bildungsansatz

Die integrale Psychologie² versteht den Menschen als sowohl *individuelles* als auch als *gesellschaftliches* Wesen. Beide Aspekte des Menschseins gründen jeweils auf einer materiellen (greifbaren) und einer immateriellen (nur in Wirkungen fassbaren) Seinsebene, die den Einzelnen in ihrem komplexen Zusammenwirken zur Ganzheit vereinen. Jeder Mensch verfügt a) über eine persönliche *Innenseite*, die auf kognitiven, emotionalen und erfahrungsbelegten Verhaltensmustern beruht, und über b) eine persönliche *Außenseite*, die durch körperliche Konstitutionen wie anatomische Gegebenheiten und individuelle, den jeweiligen Entwicklungsstand entsprechende sensomotorische Fähigkeiten gekennzeichnet ist. Über dieses Innen und Außen ist jeder Mensch mit seiner Umwelt verbunden. Diese wird im Konzept der integralen Psychologie ebenfalls nach dem Innen-Außen-Schema konzipiert. c) Die *Innenseite* der menschlichen Umwelt wird dabei als Kultur bzw. als interpersonale Beziehung bezeichnet und meint alle Arten, wie wir uns durch Kommunikationsprozesse miteinander verständigen und verstehen. d) Die *Außenseite* entspricht sowohl den materiellen Bedingungen der Natur (angefangen vom Kosmos bis zur Frühlingsblume) als auch den materiellen Organisationsformen der Gesellschaft (von staatlichen Einrichtungen bis hin zu technischen Errungenschaften wie Maschinen oder Medien). In Anlehnung an konstruktivistische Theorien der Sozial- und Biowissenschaften werden Natur und Gesellschaft allerdings nicht als außerhalb des Einzelnen bestehende objektive Seinsbedingungen aufgefasst, sondern als jeweils aktiv am und durch den Einzelnen sich vollziehende, in der augenblicklichen Lebenssituation aktualisierte Prozesse verstanden. Der Mensch lebt folglich nicht einfach nur zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt in einer bestimmten Kultur/Gesellschaft unter bestimmten Gegebenheiten der Natur, sondern er ist ein soziales und natürliches Wesen, das die gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen seines Seins sozusagen augenblicklich mit entstehen lässt und beständig bewusst oder unbewusst auf die Natur einwirkt. In diesem Sinne beschreibt Ken Wilber den „ganzen Menschen“ in jedem Lebensmoment als Einheit von vier Quadranten:

a) *Innenseite des Einzelnen = Ich*: Verstand und Gefühl, Erfahrung und Vorstellung

b) *Außenseite des Einzelnen = Es*: Körper (von der Nervenzelle bis zum Organismus)

c) *Innenseite der Außenseite des Einzelnen = Wir*: Kultur als Interaktion mit Mitmenschen

d) *Außenseite der Außenseite des Einzelnen = Sie*: Materialität von Natur und Gesellschaft

Diese vier zentralen Persönlichkeitsaspekte werden im Folgenden vereinfacht mit den Schlüsselbegriffen

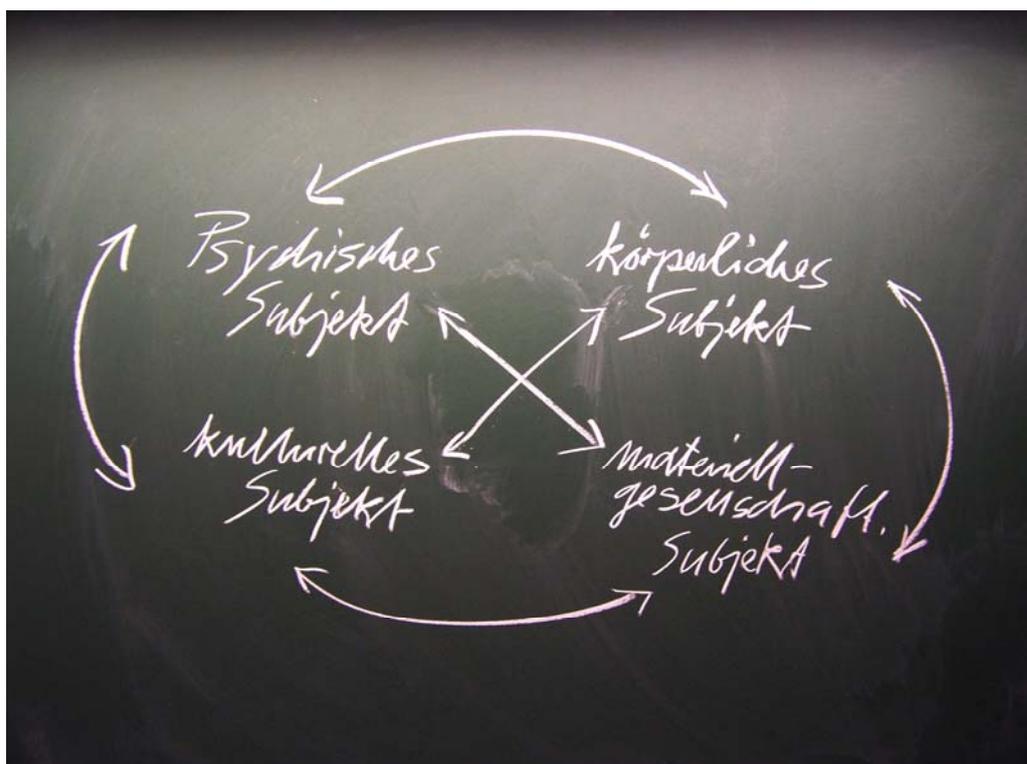
a) *psychisches Subjekt/Sein*,

b) *körperliches Subjekt/Sein*,

c) *kulturelles Subjekt/Sein* und

d) *materiell-gesellschaftliches Subjekt/Sein*

bezeichnet. Die vier Subjektdimensionen existieren jedoch nicht unabhängig von einander, sondern sind zu jedem Zeitpunkt aufeinander bezogen, miteinander vernetzt und wechselseitig bedingt. Da jeder Mensch die Ganzheit dieser vier in sich selbst wieder sehr fein differenzierten Teilaspekte verkörpert, gerät heute jedes Projekt einer integralen Psychologie und folglich eine Pädagogik der anthropogenen Ganzheit zu einer hochgradig komplexen Angelegenheit. Eine ganzheitliche Bildung müsste folglich alle einzelnen Aspekte des Menschseins thematisieren und mit Blick auf den Einzelnen fördern, ohne dabei eine Hierarchie von pädagogisch relevanten Teilaspekten entstehen zu lassen.

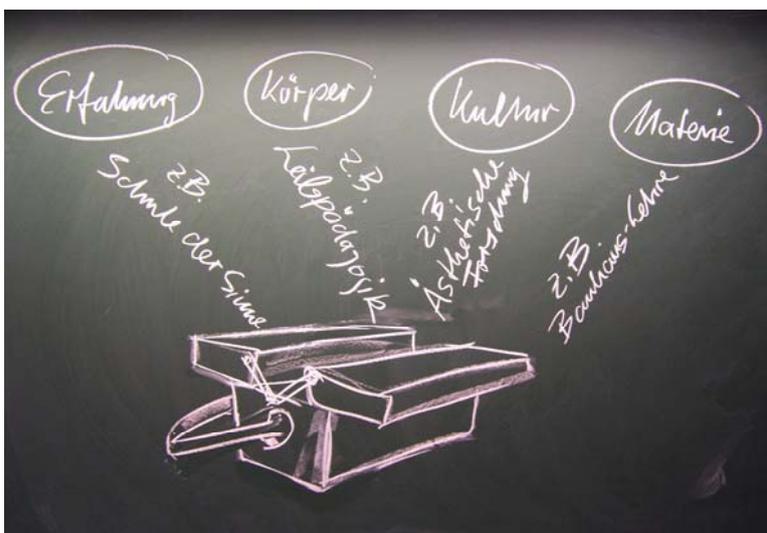


Integrales Subjektmodell nach Penzel 2010

Integraler methodologischer Pluralismus

Jede Art des Gestaltens, ob in der Vorstellung oder im Material, ob in der Fläche oder im Raum, ob mit dem eigenen Körper oder mit Werkzeugen, ist eine subjektive Tätigkeit, also eine den ganzen Menschen in seiner psychischen, körperlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedingtheit erfassende Aktivität. Gestalten wird im Folgenden als eine individuelle Beschäftigung mit heterogenen Zielen unter Zuhilfenahme vielfältiger Techniken und Materialien verstanden. Gestaltungsarbeit geht von der Einheit des Subjekts aus, das heißt, es umfasst alle vier von der integralen Psychologie erfassten Bereiche des Menschseins. Und zwar kann gestaltende Tätigkeit im Unterricht entweder alle vier Aspekte der Ganzheit berücksichtigen und ist somit komplex strukturiert; oder aber das Gestalten bezieht sich entsprechend der Lernsituation und der konkreten Lernziele nur auf einzelne der vier Teilbereiche der menschlichen Ganzheit – a) *Verstand/ Gefühl/ Fantasie/ Erinnerung*, b) *Körper*, c) *Kultur*, d) *Natur/ Gesellschaft/ Technik*.

Gestalten ist also kein eigenständiges Bildungsziel, kein Lerninhalt, sondern ein methodisches Mittel innerhalb komplexer Bildungsprozesse. Es ist ein höchst vielschichtiges Vorgehen, das der Umsetzung verschiedenster Bildungsziele dient, in deren Zentrum das einzelne Kind, der einzelne Jugendliche und der einzelne Erwachsene mit jeweils unterschiedlichen Kompetenzen steht.



Integrale methodische Werkzeugkiste

Aufgrund der Vielfalt der Teilaspekte des integralen Menschenbildes können die fachdidaktischen Vermittlungsmethoden des Gestaltens heute selbst nur heterogen ausfallen. Die Methodologie des Kunstunterrichts wird im Folgenden als eine Pluralität verschiedener Vermittlungsansätze beschrieben. Diese Methodenpluralität wird hier aber nicht als beliebig verfügbares, den Vorlieben und Fertigkeiten des jeweiligen Lehrenden entsprechendes didaktisches Instrumentensammelsurium verstanden, sondern ist auf das Projekt der ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung ausgerichtet. Unter integraler methodologischer Pluralität³ des Gestaltens verstehe ich im Folgenden eine Art *methodische Werkzeugkiste*, mit der die Lehrenden durch ihre berufliche Aus- und Weiterbildung ausgestattet sind, um Unterricht zu planen und durchzuführen. Entsprechend des jeweiligen spezifischen Lehr- und Lernziels, das auf die Ganzheit der Persönlichkeitsbildung oder auch auf Teilaspekte ausgerichtet ist, greifen die Lehrer/innen auf das jeweils geeignete methodische Werkzeuge zurück, das heißt, sie koordinieren ihr Vorgehen auf der Grundlage der heterogenen Fachkonzepte und der diversen unterrichtspraktisch erprobten Vermittlungsmethoden. Diese werden im Folgenden als spezielle Handlungs- und Denkmuster für konkrete Lehrsituationen im Kunstunterricht betrachtet. Der komprimierte methodische Überblick ist als Einführung bzw. Empfehlung angelegt und gibt Hinweise zum weiterführenden Studium der einzelnen Ansätze in den Literaturangaben.

a) Die Innenseite des Einzelnen wird in der integralen Psychologie mit den Schlagworten VERSTAND und GEFÜHL, FANTASIE und ERINNERUNG überschrieben (= das **psychische Subjekt**). Diese im Kontext des Kunstunterrichts zu bilden bedeutet, durch verschiedene Aufgaben, Übungen und Projekte die den entwicklungs- und verhaltenspsychologischen

Voraussetzungen der Altersgruppe entsprechenden kognitiven Fähigkeiten, die individuelle Empfindsamkeit und Erlebnisfreude, genauso die persönlichen Vorstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten anzuregen. Dazu gehören Übungen, die der Schulung einer genauen Wirklichkeitsbeobachtung dienen, die das sinnliche Erleben der natürlichen und sozialen Umwelt stimulieren, die gleichermaßen Fantasie und Erinnerungsfähigkeit stimulieren und zum bildhaften Ausdruck verhelfen. Für derartig allgemeine Ziele kann es keine technisch-medialen Einschränkungen geben. Allerdings zeigen die Erfahrungen in der Grundschulpraxis, dass vor allem Malen und Zeichnen, aber auch Collagieren und Plastizieren geeignet sind, weil sie die Kinder nicht handwerklich überfordern und damit vermeiden, das Augenmerk von der subjektiven Konkretisierung der Inhalte auf die Technik zu lenken. In zweier- oder dreidimensionaler Form können die Kinder nicht nur eigene Gestaltungsfreude empfinden, sondern sich ein eigenes Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten, an Symbolen und Lieblingsfarben erschließen, Formvielfalt und deren Variabilität entdecken sowie die Kombination von Material und Techniken erproben.



Fantasiebild zu einem Märchen nordamerikanischer Indianer (2. Klasse, Unterricht von Sandra Prill)

Eine solche am Spiel orientierte methodische Herangehensweise braucht im Grunde außer einem Thema oder einem anregenden Materialfundus keine weitere Prozesssteuerung durch den Lehrenden.⁴ Es ist heute legitim, die Kinder und Jugendlichen bei der Herausbildung ihrer eigenen Formwelt und Ausdruckssprache in Ruhe arbeiten zu lassen – und das heißt auch, sich selbst zu überlassen, um die erforderlichen Freiräume für das Suchen und Entdecken zu ergründen. Jedes Kind wird hierbei eigene, dem jeweiligen Entwicklungsstand und der Persönlichkeit entsprechende Formen finden, darin Selbstsicherheit erlangen und im Vergleich mit den Gestaltungen der anderen etwas über die Kontingenz, also die Variationsbreite von Gestaltung erfahren. Jede individuell gefundene Formlösung wirkt nachhaltiger in der Entwicklung bildnerischen Ausdrucks als nur eingeübte, im schlimmsten Fall adressierte Arbeitsschritte. Wie die kritische Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Kunstunterricht von Gunter Otto gezeigt hat, spiegeln sich in methodisch gelenkten Ergebnissen

kindlicher Gestaltung oft nur die Planungs- und die Gestaltungsabsicht des Lehrenden, nicht aber eigenständig kreative Leistungen.⁵

Die hier thematisierte Innenseite des Einzelnen wurde in der klassischen Psychologie, aber auch in der Reformpädagogik der 1920er- und der Ästhetischen Erziehung der 1980er-Jahre (im Alltagsverständnis wahrscheinlich bis heute) als der „wahre Kern des Ich“ verstanden. Obwohl durch die konstruktivistische und systemtheoretische Wende in den Humanwissenschaften einer derartigen Romantisierung des Ich sozusagen die Glaubensgrundlage entzogen wurde⁶, muss das nicht heißen, jede Form einer subjektzentrierten Bildung grundsätzlich in Frage zu stellen. Vielmehr gilt es, diese im Kontext der Integralen Pädagogik mit ihrem komplexeren Subjektbegriff weiterhin als wichtigen Teilaspekt zu berücksichtigen. Daher erscheint der von Gert Selle in mehreren Publikationen entwickelte Ansatz einer „Schule der Sinne“ gerade für die Stärkung von Selbstbewusstsein, Umwelterleben und Sinnenfreude in den verschiedenen Schulbereichen heute unverzichtbar.⁷ Selles „Schule der Sinne“ und die sich daraus entwickelte ästhetische Umweltpädagogik ermöglichen einen an der *individuellen Erfahrung* orientierten Zugang zur unermesslichen materiellen Fülle von Natur und Gesellschaft und hat sich in der Grundschul- und der unteren Sekundarschul-Praxis geradezu als ein verbindlicher Lehr- und Lernbereich behaupten können, der besonders für Projektunterricht geeignet erscheint.⁸ Über eine vergleichbare materiell sinnliche Praxis verfügt auch das heute unter dem Begriff „Reggio-Pädagogik“ bekannte handlungsorientierte, das entdeckende Lernen fördernde und das Selbstbewusstsein und die Selbstkompetenz der einzelnen Kinder stärkende Bildungskonzept, das besonders im Vor- und Grundschulbereich zunehmend Verbreitung findet.⁹ Diesen älteren subjektorientierten Ansätzen sollte allerdings kein Vorzug gegeben, sondern im Konzept einer integralen methodologischen Pluralität des Gestaltenunterrichts eine spezifische Teilaufgabe zugewiesen werden, nämlich die Förderung von denjenigen Ich-Aspekten, die Ken Wilber als Innenseite des einzelnen Menschen bezeichnet.



Lichtsammler oder Sonne des Waldes (Arbeitsergebnis im Rahmen eines Landart-Projekts des LISA Halle 2008)

b) Die Außenseite des Einzelnen beschreibt die integrale Psychologie als KÖRPER des Menschen (= das **körperliche Subjekt**). Dieser ist im Zuge der Entfaltung des wissenschaftlich-technischen Rationalismus der westlichen Moderne stark vernachlässigt worden und daher kommt ihm seit Mitte der 1970er-Jahre verstärkte Aufmerksamkeit in Kunst, Kunsterziehung und der allgemeinen Didaktik zu.¹⁰ Leibpädagogik versteht sich heute nicht nur als Form der Bewusstseinsentwicklung für den eigenen Körper, sondern auch als praktische Möglichkeit der Bewegungsschulung oder pädagogisch initiiertes Körperarbeit.¹¹ Während die „Schule der Sinne“ stärker die Innenseite des Menschen fördert, unterstützt die Leibpädagogik in vergleichbarer Weise wie der Sportunterricht die Stärkung aller physischen Aspekte wie Gleichgewichts- und Koordinationsgefühl, fein- und grobmotorische Fähigkeiten, Ausdauer und Konzentration, Raumorientierung und Raumerschließung sowie die gesamte Breite möglicher Wahrnehmungsfähigkeiten und deren synästhetischen bzw. intermodalen Verknüpfungen.¹² Die körperliche Entwicklung Heranwachsender ist mit dem Ende der von Piaget beschriebenen sensomotorischen Phase in der frühen Kindheit nicht abgeschlossen, sondern bedarf einer weiteren kontinuierlichen Förderung. Leider wurden bislang die leibpädagogischen Möglichkeiten des Kunst- und Werkunterrichts keiner eigenständigen Untersuchung unterzogen; folglich fehlen auch spezifische methodische Ansätze zur gezielten Stimulierung physischer Aspekte bei den verschiedenen Gestaltungstätigkeiten der Kinder. Die Schulung des Körpers ist heute allenfalls ein Nebenaspekt von Kunst und Werken, aber bislang kein selbständiges Bildungsziel. Allenfalls in der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen finden sich umfassendere methodische Ansätze zur Schulung der Körpererfahrung mittels gestalterischer Tätigkeiten.¹³



Maïke Riesau: Mit dem Kopf zeichnen – fordert die gesamte Körpermotorik heraus (Übung im Lehramtsstudiengang Kunst/Gestalten an Grundschulen der MLU Halle)

Diese Situation beginnt sich allerdings langsam zu ändern. Hintergrund ist die zunehmend beobachtbare körperliche Unsicherheit von Kindern im Vor- und Grundschulalter, insbesondere jene deutlich unter dem Entwicklungsstand früherer Generationen liegenden physi-

schen Fähigkeiten wie Gleichgewichtsgefühl, Bewegungssicherheit und feinmotorische Fertigkeiten. Als Ursachen für diesen Rückgang körperlicher Fähigkeiten bzw. der Verlangsamung der sensomotorischen Entwicklung von Kindern wurden die geänderten Lebensbedingungen genannt – allen voran ansteigender Medienkonsum und damit verbundene Bewegungsarmut, genauso fehlende urbane Spielräume und ein kognitionszentrierter, bewegungs- und erfahrungsarmer Schulunterricht.¹⁴ Vor allem die Kunstpädagogik hat im letzten Jahrzehnt die kompensatorischen Aufgaben ästhetischer Bildung in Bezug auf die Förderung körperlicher Sicherheit verstärkt formuliert, bislang aber hauptsächlich die Wahrnehmungsfähigkeit thematisiert und dabei versäumt, eigene leibpädagogische Methodenansätze mit Blick auf Körpermotorik und physische Orientierungsfähigkeit, auf Koordinationsgefühl und Bewegungsrhythmus sowie auf Ausdauer und Konzentration von unterschiedlichen Altersgruppen und Schulformen zu entwickeln. Es sei daher an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass motorische Fähigkeiten zu schulen nicht nur ein Nebeneffekt der Ausbildung handwerklich-technischer Fertigkeiten darstellt, sondern im Konzept einer integralen Gestalten-Pädagogik ein eigenständiges Bildungsziel verkörpern sollte. So ist die Gestaltung eines Kunstwerkes oder Produktes immer eine Herausforderung, um neue und ungewohnte Bewegungsabläufe zu erproben. Ebenso besitzen Ausdrucksformen des darstellenden Spiels wie die Performance eine geradezu elementare methodische Bedeutung für kindgerechte Leibarbeit und Körperausdruck, mit der neben dem Sportunterricht auch im Fach Gestalten die Kinder physisch gefordert und damit gefördert werden können.¹⁵

c) Die Innenseite der Außenseite des Einzelnen wird in der integralen Psychologie als KULTUR bezeichnet und umfasst alle kommunikativen Formen, mit denen Menschen sich verständigen (= das **kulturelle Subjekt**). Dabei geht es allerdings nicht um die Materialität von Medien (etwa Film und Foto, Schrift und Bild), sondern die in diesen Medien angewendeten Codierungsformen, die das Verstehen sichern. Das sind etwa allgegenwärtige Symbole und gebräuchliche Redeweisen, alltägliche Stilmittel, gemeinschaftliche Wertvorstellungen und kollektive Anschauungen, Gebräuche und Rituale, soziale Verhaltensregeln und Rollenmuster. Über diese verständigen sich Menschen untereinander und entwickeln eine gemeinsame Weltvorstellung, die sie ihrer Deutung von gesellschaftlichem Alltag, von Geschichte und Natur zugrunde legen. Tatsächlich hat jedes Unterrichtsfach Anteil an der Vermittlung von Kultur im Allgemeinen, aber auch von fachspezifischen Kulturen im Besonderen.

Die kulturellen Kompetenzen, die in Fächern wie Kunst und Werken oder wie bildnerisches, technisches und textiles Gestalten gefördert werden, beziehen sich besonders auf die Bereiche Kunst, Architektur und Design, insbesondere auf deren Erscheinungsformen im kindlichen und jugendlichen Lebensalltag (Schule, Stadt, Massenmedien, Konsum, Freizeit, Urlaub etc.). Heute existiert ein vielfältiges (fast unübersichtliches) methodisches Angebot zur Vermittlung einer selbständigen und kritischen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen ästhetischen Formen kultureller Kommunikation. Im Grundschulbereich geht es einerseits darum, das Kinder überhaupt das Deuten von Bildern, von Architektur und Designgegenständen in verschiedenen Kontexten lernen, dass sie zugleich auch eine Vorstellung von der Vielfalt und Variabilität von Weltvorstellungen erhalten und weitergehend befähigt werden, verschiedenste Bedeutungsmuster in unterschiedlichen Gebrauchszusammenhängen

einzusetzen. In den Sekundarschulbereichen werden zunehmend die Reflexionsfähigkeit und der selbständige Gebrauch von Bildsymbolen in unterschiedlichen Kontexten gefördert. Leitmotivisch könnten über diesem Bereich der kulturellen Kommunikation die Fragen stehen: Was verstehen wir? Wie verstehen wir? Warum verstehen wir? Und: Kann man alles auch ganz anders verstehen?

Einen elementaren methodischen Zugang zu den grundlegenden Verstehensweisen und Kommunikationsformen des Alltags vermittelt das Konzept der „Ästhetischen Forschung“, das von Helga Kämpf-Jansen entwickelt und das mittlerweile von zahlreichen Kunstpädagoginnen/innen sehr differenziert für die verschiedenen Schulformen ausgebaut wurde.¹⁶ Bei dieser Methode bilden Sammlungen von Alltagsgegenständen, von Fotos und massenmedialen Bildern, von Fundstücken der Natur oder von diversen Kuriositäten einen sinnlichen Ausgangspunkt, der zum Anlass für eine gestaltende Auseinandersetzung mit den Dingen und den von ihnen transportierten kulturellen Bedeutungen wird. Andreas Brennes Projekt der „Künstlerischen Feldforschung“ ermöglicht weiterführend einen methodisch fundierten, an der zeitgenössischen Kunst orientierten Zugang zu fast allen ästhetischen Bereichen des Alltags und fördert das Verstehen der hier jeweils verhandelten Bedeutungen an den konkreten Objekten.¹⁷



Ästhetische Forschung – die Untersuchung von Familiendarstellungen in einer Familiezeitschrift zeigt erschreckend: Die Väter fehlen! Sie gehören offensichtlich nicht zur Zielgruppe der Zeitschrift (Arbeitsergebnis einer Lehrerfortbildung am LISA Halle 2011)

Massenmedien stellen heute einen der wichtigsten und wirkungsmächtigsten Bereiche von Kultur dar, in denen in erster Linie Bilder kommuniziert werden. Dieser kollektive Bildkonsum schlägt sich auch in Zeichnungen von Grundschulkindern nieder und bedingt – wie Annette Wiegmann-Bals gezeigt hat – neue Formen des kindlichen Bildausdrucks.¹⁸ Der Kunstunterricht bietet die Möglichkeit, sowohl durch rezeptiv analytische Methoden wie Bildbetrachtung und -analyse, als auch durch aktive gestalterische Auseinandersetzungen, medial vermittelte Bilder und Medienthemen zu bearbeiten. Ausgehend vom Unterrichtsansatz der „Visuellen Kommunikation“ der 1970er-Jahre existiert heute ein reicher Fundus an methodi-

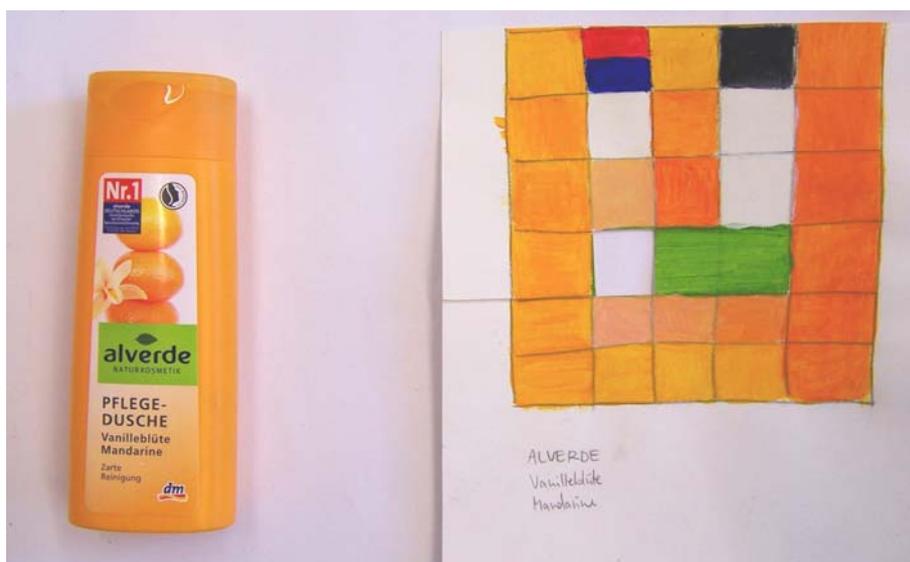
schen Reflexionen und unterrichtspraktischen Projekten, die einen gleichsam lustvollen wie kritischen Umgang von Kindern und Jugendlichen mit Medienbildern fördern.



Culture Jamming als Werbekritik (Arbeitsergebnis einer Lehrerfortbildung am LISA Halle 2011)

Exemplarisch sei hier auf das von Gunter Otto entwickelte „Auslegen von Bilder“¹⁹ in Form eigenständiger Gestaltungsarbeiten (etwa Zeichnung, Collage, Montage) hingewiesen, auf die bildwissenschaftlich inspirierte Kunstdidaktik der Gegenwart, bei der Medienbilder im Kontext ihrer Geschichte und ihres unterschiedlichen Gebrauchszusammenhangs betrachtet werden.²⁰ Eine Weiterentwicklung hat dieser Ansatz bei Klaus-Peter Busse erfahren, dessen Projekt der „Bildumgangsspiele“ den Bilderfundus in Geschichte und Alltag als Gestaltungsanlass nutzt. Vergleichbar ist auch Franz Billmayers Konzept des „Bilderlernens“, bei dem Bilder als Werkzeuge verstanden werden, die Kinder und Jugendliche sowohl in ihrem Einsatz reflektieren als auch in neuen, selbstbestimmten Funktionen und Kontexten verwenden können.²¹

Architekturgestaltung und Produktdesign stellen heute sowohl in der Kunst- als auch in der Werkpädagogik einen eigenständigen Lehr- und Lernbereich dar. Wenn dabei die Auseinandersetzung mit der ästhetischen Erscheinung, mit den Formen der Bedeutungskonstitution und des symbolischen Ausdrucks von Architektur und Gebrauchsgütern im Vordergrund steht (und nicht so sehr deren technisch-konstruktive Aspekte), gelingt es der Designpädagogik, einen wichtigen Beitrag zur Auseinandersetzung mit kulturellen und interpersonalen Kommunikationsformen zu leisten, die für die Weltorientierung und das Werteverständnis von Kindern wichtig sind.²² Hier bieten sich methodische Anschlüsse, die vom Lehrmaterial des Deutschen Werkbundes (Werkbundkoffer) über das künstlerische Werken der 1960er-Jahre bis hin zu designpädagogischen Schulprojekten der Hochschule Vechta reichen. Architekturmodellbau, Spielmittel- und Modegestaltung besitzen nicht nur planerische und konstruktive Bildungsaufgaben, sondern vermitteln den Heranwachsenden zugleich ein spezifisches kulturgeschichtliches Wissen, ein ästhetisches Stilverständnis von Alltagsobjekten sowie symbolische Aspekte von Konsumgütern.



Barbara Schlinger: Farbanalyse einer Shampooflasche zur Deutung der Farbsymbolik von Alltagsprodukten

Die Thematisierung von Kunst und Architektur, Alltagskultur und Designgeschichte, Massenmedien und Konsum wird innerhalb der Fächer Kunst, Werken und Gestalten heute nicht mehr nur rezeptiv-analytisch in Form von Beobachtungen, Bildbeschreibungen und Unterrichtsgesprächen geführt, sondern verstärkt mit einer eigenständigen Gestaltung verbunden, die versucht, vorhandene Formen durch aktive Formungsprozesse zu verstehen oder alltägliche Formen zum Anlass für neue Formungsprozesse nutzen. Dabei lernen Kinder zugleich geeignete Arbeitsverfahren wie Bilddokumentationen, das Anlegen von Sammlungen, Collage und Bricolage, Sampling und Recycling, analytisches Zeichnen und rekonstruierenden Modelbau kennen. Im Sinne eines übergeordneten Bildungsziels erscheint die historische und gegenwärtige Alltagskultur als Basis künftiger Gestaltung von Kultur und Gesellschaft. **d) Die Außenseite der Außenseite des Einzelnen** wird in der integralen Psychologie als die Gesamtheit der materiellen Umwelt, das heißt als NATUR und GESELLSCHAFT bezeichnet (= das **materiell-gesellschaftliche Subjekt**). Für den Kunstunterricht ist es dabei von Interesse, dass sich diese Materialität nicht allein in den Kulturgütern und Naturphänomenen zeigt, sondern dass damit ein jeweils spezifisches Sach-WISSEN verbunden ist. Dazu gehören die verschiedensten handwerklichen Techniken (etwa Holz- und Metallverarbeitung, Sticken und Nähen, Malen, Zeichnen und Drucken) und die damit verbundenen Wissenszusammenhänge (etwa Material- und Werkzeugkunde, Konstruktions- und Fertigungslehre, aber auch Farben- und Kompositionslehre). Dieser Bereich umfasst also im engeren Sinne alle konkret-operationalen Aspekte des Subjekts, die sich in spezifischen Fertigkeiten ausdrücken, die auf das Beherrschen tradierter und praxistauglicher Regeln und logischer Planungs- und Gestaltungsmuster hinauslaufen. Im sowohl technischen als auch ästhetischen Bereich dienen derartige objektive Kompetenzen der Förderung der rationalen Aspekte der kindlichen Persönlichkeit. Außerdem hat Richard Sennett in seinem Buch „Handwerk“ verdeutlicht, dass in der traditionellen Werkstattarbeit zugleich auch spezielle soziale Kompetenzen wie gegenseitige Hilfe, die Weitergabe von Erfahrungswissen oder Stolz auf gemeinsame und individuelle Leistungen, genauso aber auch Sparsamkeit im Ressourcenverbrauch und Bewusstsein für nachhaltige Arbeitsleistungen vermittelt werden.²³



Nistkasten in Zapftechnik und Pinguin aus Holz (Arbeitsergebnis im 4. Semester Kunst/Gestalten an Grundschulen der MLU Halle, Unterricht von Nik Burger)

Neben dem funktionsgerechten Einsatz der Werkzeuge und der Orientierung an bestehenden Gestaltungslösungen wird aber sowohl in der Kunst- als auch der Werkdidaktik dem entdeckenden Lernen zunehmend mehr Raum gegeben. Das gewissenhafte Abarbeiten von methodischen Reihen ist heute kein vorrangiges Kompetenzziel mehr, sondern eigenständige Lösungswege, selbständige Planungsprozesse, das Probieren verschiedener Gestaltungsmöglichkeiten gewinnen als Lehr- und Lernziele dagegen stärker an Bedeutung. In den letzten Jahren wurden verschiedene Methodenansätze entwickelt, die auf eine experimentelle Praxis des Gestaltens hinauslaufen, ohne dass der Unterricht zu einem heillosen Herumbasteln ausufern muss. Oliver Reuter und Thomas Michl haben den Begriff des Experimentierens im Kontext unterrichtsdidaktischer Methoden präzisiert, um die Problemlösekompetenzen von Kindern bei künstlerischen oder technischen Gestaltungen gezielter fördern zu können.²⁴ Karolin Weber hat für den Vor- und Grundschulbereich ein umfangreiches Kompendium methodisch reflektierter Unterrichtsanregungen vorgelegt, das die Möglichkeiten des entdeckenden Lernens von technisch-konstruktiven Zusammenhängen mit der Vermittlung klassischer handwerklicher Verfahren verbindet.²⁵ Damit ist es gelungen, das bereits von Adolf Boreis vor 20 Jahren begonnene experimentelle Werken weiter zu entwickeln und an Alltagsprobleme heutiger Kindheit anzuschließen.²⁶

Die gegenwärtige Hinwendung zu prozessorientierten Lernformen und Arbeitsverfahren im Kunstunterricht muss aber nicht zwangsläufig dazu führen, dass alle bewährten Formen der Vermittlung von Sachkompetenz, der Schulung handwerklicher Fertigkeiten und des Erlernens von objektivierbarem Gestaltungswissen grundsätzlich tabuisiert sind. Vielmehr geht es darum, diese konkret-operationalen Aspekte des Gestaltens mit prozessual-experimentellen Ansätzen sinnvoll zu verbinden. Daher besitzen Vermittlungsansätze der Bauhauspädagogik, wie Farb- und Kontrastlehre, Form- und Kompositionslehre, Material- und Konstruktionslehre nach wie vor eine wichtige Bedeutung.²⁷ Ja, sie beanspruchen sogar eine Schlüsselstellung im Methodensetting, wenn es um die Verbindung von tradiertem Handwerkswissen mit individuellen Lösungswegen oder die Einheit von Verfahrensrationalität und experimen-

tellen Versuchsreihen geht. Ein zeitgemäßer Gestaltenunterricht ist ohne objektive Wissenszusammenhänge, in die Heranwachsende sowohl praktisch als auch sprachlich (begrifflich) eingeführt werden, nicht vorstellbar. Bauhauspädagogik, Werk- und Technikdidaktik²⁸ sowie der von Gunter Otto in den 1960er-Jahren entwickelte „wissenschaftliche Kunstunterricht“²⁹ liefern daher für das Konzept eines ganzheitlich angelegten Gestaltenunterrichts wichtige Impulse. Als Lehrender muss man nur wissen, welches methodische Werkzeug für die Erreichung des jeweiligen Stundenziels tatsächlich geeignet ist. Ebenso gilt es zu vermeiden, dass ein einzelnes Werkzeug zur favorisierten Methode gerät, mit der ein einseitiger Bildungsprozess betrieben wird.



Ein Turm der schwimmt – Experimente mit Auftriebskräften und Konstruktionslösungen (Arbeitsergebnis einer Weiterbildung am LISA Halle)

e) Das ganzheitliche Subjekt, also die **INTEGRALE PERSÖNLICHKEIT**, umschließt alle bislang dargestellten vier Teilbereiche der Individualität. Einige kunstpädagogische Methoden sind so komplex angelegt, dass es mit ihrer Hilfe gelingt, nicht nur alle vier Aspekte (Psyche, Körper, Kultur, Materie/Technik) innerhalb eines Gestaltungsprozesses anzusprechen und zu aktivieren, sondern in gleicher Weise zu fördern. Dazu gehört der von Carl-Peter Buschkühle (aber auch von Mario Urlass u.a.) entwickelte Ansatz des „Künstlerischen Denkens“³⁰, des „künstlerischen Projekts“ und der sogenannten „künstlerischen Kunstpädagogik“³¹. Ausgangspunkt ist jeweils eine dezidierte Orientierung der Kunstpädagogik an der Gegenwartskunst. Diese beschränkt sich allerdings nicht auf eine Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit Kunstwerken, sondern ausgehend von exemplarischen Werken werden lustvolle, kritische und alternative Sichtweisen auf den Alltag vermittelt, ungewöhnliche Gestaltungsformen mit lebensweltlichen Dingen und Materialien erprobt und pluralistische Verhaltensweisen in alltäglichen Zusammenhängen ermöglicht. Ähnliche Ziele verfolgt der Ansatz der „ästhetischen Operationen“ von Pierangelo Maset, bei dem bereits der methodisch geleitete Vermittlungsprozess im Unterricht einen künstlerischen Anspruch besitzen sollte.³² Im Grundschulbereich sind es vor allem die Arbeiten von Constanze Kirchner und

Bettina Uhlig, die einen methodischen reflektierten Umgang mit zeitgenössischer Kunst ermöglichen und von hier aus Fragen an den komplexen Lebensalltag und die Weltvorstellung von Kindern richten.³³ Dabei werden alle Aspekte der Persönlichkeit entweder zugleich oder sukzessive in verschiedenen Arbeitsschritten angesprochen und gefördert.

Fahrradschuh für Regenwetter – Recycling-Design. Hier sind Fantasie, technische Fertigkeiten, Auseinandersetzung mit dem



Körper und mit kulturellen Produktbedeutungen gefragt (studentisches Arbeitsergebnis Kunst/Gestalten an Grundschulen der MLU Halle)

Integrale methodologische Unterrichtsgestaltung

Das Verständnis der integralen methodologischen Pluralität als einer praxisorientierten Werkzeugkiste der Lehrenden könnte dazu beitragen, die seit Jahrzehnten in den einzelnen Fachdidaktiken geführten Scharmützel und Grabengefechte um die Überlegenheit einer Unterrichtsmethode zu beenden. Integrales Denken könnte eine friedliche Koexistenz zwischen den zerstrittenen methodischen Ansätzen begründen und letztlich eine Kooperation der verschiedenen fachdidaktischen Ansätze mit gemeinsamer Zielrichtung bewirken. Nicht das Kaprizieren auf einzelne methodische Mittel, sondern die Frage nach den pädagogischen Zielen des Gestaltens im Allgemeinen und einer konkreten Unterrichtseinheit im Besonderen sollte die Auswahl des jeweiligen methodischen Werkzeugs motivieren. Es ist in erster Linie zu fragen, welche Aspekte der kindlichen Persönlichkeit unmittelbar durch Gestaltungstätigkeiten gefördert werden können. Das heißt, integrale Kunstpädagogik muss den ganzen Menschen im Blick haben, auch wenn sie aufgrund der bestehenden Unterrichtsorganisation, insbesondere dem 45- bzw. 90-Minutentakt, gezwungen ist, die im Bildungsprozess angestrebte Ganzheit kindlicher Entwicklung in zu bewältigende Teilaspekte zu zerlegen. Integrale Kunstpädagogik verstehe ich nicht als ideales, nur theoretisch ambitioniertes Programm, sondern als pragmatisches Lehrkonzept, das eine präzise Benennung von Unterrichtszielen und eine möglichst genaue Prüfung von Lernerfolg in Aussicht stellt.

Bei der Planung der Unterrichtseinheiten für ein Schuljahr ist daher die Ganzheit der oben vorgestellten Bildungsbereiche des Gestaltens zu berücksichtigen. Insbesondere sollte darauf geachtet werden, dass eine Gewichtung einzelner Facetten wie beispielsweise eine ausschließlich handwerklich-technische Orientierung oder eine einseitig Betonung der Förderung von Fantasie und individuellem Ausdrucksvermögen oder ein rein bildorientierter Unterricht vermieden werden. In der Abfolge einzelner Unterrichtsstunden, in der Konzeption von Stundenzyklen oder der Planung größerer Projekte sollte eine integral angelegte Gestaltpädagogik auf eine Ausgewogenheit der Förderung möglichst aller Persönlichkeitsaspekte und ihrer fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten achten. Die Lehrenden stehen dabei vor der Herausforderung, einerseits den Unterricht eines Schuljahres bzw. der ganze Grundschulzeit nach ganzheitlichen Gesichtspunkten zu strukturieren und andererseits die für jede Lehr- und Lerneinheit geeigneten methodischen Instrumente auszuwählen. Für die Schulpraxis empfehle ich drei Möglichkeiten, Unterricht mit einer ganzheitlichen Ausrichtung zu planen:

- a) eine Förderung von *einem* Teilaspekt der Ganzheit etwa in einer Unterrichtsstunde,
- b) eine Integration von *verschiedenen* Teilaspekten der Ganzheit in eine Stundenfolge mit einem gemeinsamen Thema und
- c) das ganzheitlich angelegte Projekt, das tatsächlich *alle* Aspekte berücksichtigt und miteinander in Verbindung bringt.

Zwar mag die Schulpraxis von der Notwendigkeit der Reduktion auf realisierbare Lehr- und Lerneinheiten bestimmt sein, aber angesichts der Herausforderung durch eine komplex strukturierte Umwelt, durch vielfältige individuelle Interessenlagen und heterogene Anforderungen an künftige Berufe ist eine Orientierung an wenigen, solitären Basiskompetenzen in der Pädagogik heute nicht mehr möglich. Die Komplexität der Welt und des Menschen ist die große Herausforderung der aktuellen Bildungspolitik sowie von Schule und Unterricht. Und dieses Problem lässt sich nicht reduktionistisch lösen, sondern – wie hier gezeigt werden sollte – nur durch einen integral angelegten Bildungsbegriff.

¹ Die folgenden Ausführungen beruhen bis auf wenige Aktualisierungen auf meinem Aufsatz: Gestalten als ganzheitliche Bildung. Perspektiven einer integralen methodologischen Pluralität eines neuen Unterrichtsfachs, in: PENZEL, JOACHIM und MEINEL, FRITHJOF (Hrsg.): Gestalten und Bilden. Methodendiskurs als Impuls für den Unterricht, München 2010, S.17-35

² Die folgenden Ausführungen beruhen weitestgehend auf der von Ken Wilber vorgestellten Synthese ganzheitlichen Denkens: WILBER, KEN: Integrale Psychologie. Geist. Bewußtsein. Psychologie. Therapie, Freiamt 2006 (engl. Orig.: Integral Psychology, Boston 2000). Im Sinne anwendungsorientierter Vermittlung wird diese komplexe Theorie hier stark vereinfacht wiedergegeben.

³ Das begriffliche Konzept des „Integralen methodologischen Pluralismus“ (IMP) wurde entwickelt in: WILBER, KEN: Integrale Spiritualität, München 2007 (engl. Orig.: Integral Spirituality, Boston 2006); die evolutionsgeschichtlichen, kultur- und wissenschaftshistorischen Voraussetzungen sowie theoretischen Grundlagen von IMP sind beschrieben: WILBER, KEN: Eros. Kosmos. Logos, Frankfurt 2006 (engl. Orig.: Sex. Ecology. Spirituality, Boston 1995).

⁴ Zur Bedeutung des Spiels für ästhetisches Handeln: KIRCHNER, CONSTANZE: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze 1999, S. 160-168.

⁵ RICHTER, HANS-GÜNTHER: Eine Geschichte der Ästhetischen Erziehung, Niebüll 2003, S. 301 ff

-
- ⁶ Übersicht zu den Sozialwissenschaften: SCHMIDT, SIEGFRIED J.: Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt am Main 1992; Übersicht zu allen Humanwissenschaften: WILBER, KEN: Eros. Kosmos. Logos, Frankfurt 2006
- ⁷ SELLE, GERT: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis, Reinbek 1988; ders.: Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie, Oldenburg 1998.
- ⁸ Ein Schlüsselwerk der ästhetischen Umweltpädagogik ist: Akademie für Lehrerfortbildungen und Personalführung Dillingen (Hg.): Feuer, Wasser, Erde, Luft. Die vier Elemente im Kunstunterricht, Donauwörth 2001
- ⁹ DREIER, ANNETTE: Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia, Berlin 1993; Krieg, Elsbeth (Hg.): Hundert Welten entdecken. Die Pädagogik der Kindertagesstätten in Reggio Emilia, Essen 1993
- ¹⁰ RITTELMAYER, CHRISTIAN: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung, Weinheim 2002; Böhme, Gernot: Leibsein als Aufgabe. Leibphilosophie in pragmatischer Hinsicht, Kusterdingen 2003.
- ¹¹ KÜKELHAUS, HUGO UND LIPPE, RUDOLF zur: Entfaltung der Sinne. Ein Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung, Wiesbaden 2008 (Erstausgabe 1982).
- ¹² Überblick zu den einzelnen körperlichen Aspekten: ZINKE-WOLTER, PETRA: Spüren – Bewegen – Lernen. Handbuch der mehrdimensionalen Förderung bei kindlichen Entwicklungsstörungen, Dortmund 1992; ZIMMERNMANN, ANTJE: Ganzheitliche Wahrnehmungsförderung bei Kindern mit Entwicklungsproblemen. Möglichkeiten der sensomotorischen Integration, Dortmund 1998.
- ¹³ Eine prägnante Einführung und Anregungen für den Unterricht bietet der Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Kultusministerium des Bundeslandes Bayern 2003, vor allem im Kompetenzbereich „Wahrnehmen und Bewegung“.
- ¹⁴ Übersicht zur Lebenswelt und dem Welterleben der Kinder: KIRCHNER, CONSTANZE: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze 1999, Teil II
- ¹⁵ CZERNY, GABRIELE; REINHOFFER, BERND UND SOWA, HUBERT (Hg.): Verkörpern. Ausdrücken. Präsentieren. Kunst- und theaterpädagogische Übungen für die Sekundarstufe 1 und für die außerschulische Arbeit, Donauwörth 2008; Pinkert Ute: Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen, Berlin 2008
- ¹⁶ KÄMPF-JANSEN, HELGA: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft, Köln 2000; BLOHM, MANFRED U.A. (Hg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen, München 2006
- ¹⁷ BRENNE, ANDREAS: Ressource Kunst. „Künstlerische Feldforschung“ in der Primarstufe. Qualitative Erforschung eines kunstpädagogischen Modells, Münster 2004
- ¹⁸ WIEGELMANN-BALS, ANNETTE: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien. Eine qualitativ-empirische Studie von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen, Oberhausen 2009
- ¹⁹ OTTO, GUNTER: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Bd. 1 und 2, Seelze 1987
- ²⁰ BLOHM, MANFRED: Bildkompetenzen und Kunstunterricht. Überlegungen zu Fragen von Bildungsstandards und Bildkompetenzen. In: BDK-Mitteilungen, Nr. 4, Hannover 2009, S. 2-5; BERING, KUNIBERT UND NIEHOFF, ROLF (Hg.): Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung, Oberhausen 2009; LIEBER, GABRIELE: Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik, Baltmannsweiler 2008; BERING, KUNIBERT u.a.(Hg.): Kunstdidaktik, Oberhausen 2006
- ²¹ www.bilderlernen.at
- ²² Zu Grundlagen der Designvermittlung innerhalb von Bildungsprozessen: KARL FELIX: Design Teil 1. Eine Einführung. In: Design vermitteln – Werkspuren, Bd. 2, Zeitschrift der Schweizerischer Werklehrerinnen- und Werklehrerverein, Zürich 2010
- ²³ SENNETT, RICHARD: Handwerk, Berlin 2008
- ²⁴ MICHL, THOMAS: Das Experiment im Kunstunterricht. München; 2010; Reuter, Oliver M.: Experimentieren. Ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern. München 2007
- ²⁵ WEBER, KAROLIN: Werkweiser 1 und 2 für technisches und textiles Gestalten. Handbuch für Lehrkräfte. Kindergarten bis 6. Schuljahr, Bern 2001

²⁶ BAREIS, ALFRED: Werken: Praxis in der Grundschule, mit Unterrichtsbeispielen von Stiegelmayr, Sabine, Donauwörth 1992

²⁷ WICK, RAINER: Bauhauspädagogik, Köln 1982

²⁸ HARTMANN, ELKE u.a. (Hg.): Technik und Bildung in Deutschland. Technik in den Lehrplänen allgemeinbildender Schulen. Eine Dokumentation und Analyse, Düsseldorf 2008

²⁹ OTTO, GUNTER: Kunst als Prozess im Unterricht, Braunschweig 1964

³⁰ BUSCHKÜHLE, CARL-PETER: Die Welt als Spiel, Bd. 1 und 2, Oberhausen 2007

³¹ DERS. (Hrsg.): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung, Oberhausen 2012

³² MASET, PIERANGELO: Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung, Lüneburg 2001

³³ KIRCHNER, CONSTANZE: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze 1999; DIES. und KIRSCHENMANN, JOHANNES (Hg.): Mit Kunst zur Kunst. Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption, Donauwörth 2004; UHLIG, BETTINA: Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik, München 2005