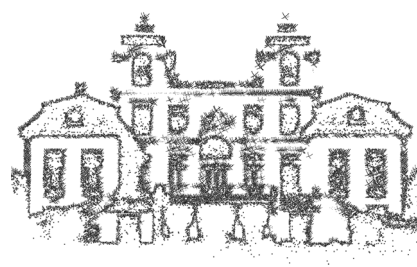
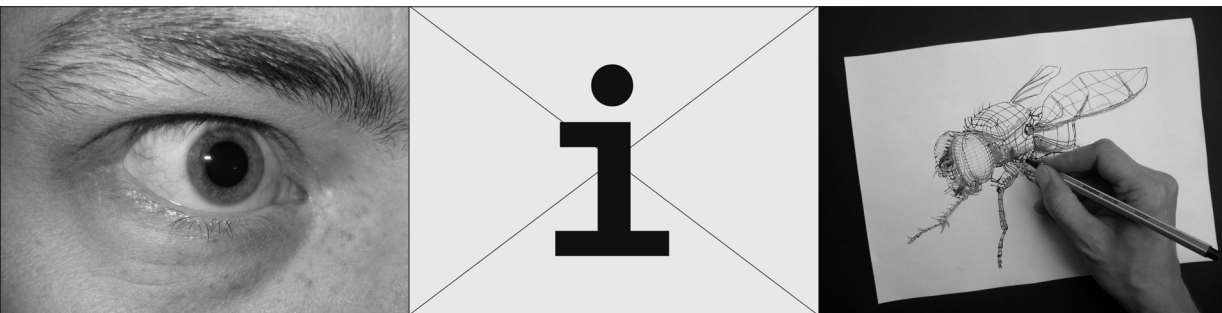


Hubert Sowa
**Grundlagen der
Kunstpädagogik –
anthropologisch und
hermeneutisch**



Hubert Sowa
**Grundlagen der
Kunstpädagogik –**
anthropologisch und
hermeneutisch

Über den Autor

Prof. Dr. Hubert Sowa (Jg. 1954) war nach seinem Studium an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig und an der Akademie der Bildenden Künste Nürnberg 20 Jahre Kunsterzieher im gymnasialen Schuldienst. Er promovierte über hermeneutische Kunstphilosophie und ist seit 2001 Professor für Kunst und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Sowa ist Mitherausgeber der pädagogischen Zeitschrift KUNST+UNTERRICHT und des Lehrwerks KUNST, erschienen im Klett-Verlag. Er veröffentlichte zahlreiche Publikationen zur Praxis und Theorie des Kunstunterrichtes.

Impressum

Die Reihe „Favorite – Schriften zur Kunstpädagogik“ wird von der Abteilung Kunst der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg veröffentlicht.

In loser Folge erscheinen Texte (Vorträge, Positionspapiere, Textauszüge aus Publikationen) aus Geschichte, Theorie, Didaktik, Praxis und Forschung der Kunstpädagogik und ihrer Bezugswissenschaften.

Favorite – Schriften zur Kunstpädagogik

Band 5

Herausgeber: Hubert Sowa

Bearbeitung, Redaktion, Grafik und Layout: Jens Ulrich Eisert

Verlag der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg 2011

ISBN 978-3-924080-49-5

Hubert Sowa
**Grundlagen der
Kunstpädagogik –**
anthropologisch und
hermeneutisch

Inhalt

| | |
|--|----|
| Vorwort | 5 |
| Einleitung | 7 |
| 1. Hermeneutische Anthropologie des Bildes | 9 |
| 2. Entwicklung der Bildvorstellung und Bilddarstellung bei Kindern | 14 |
| 3. Bildung des Bildvermögens: Grundlagen – Didaktik – Methodik | 17 |
| 4. Können und Wissen im curricularen Aufbau | 20 |
| 5. Curriculum des Handwerks | 23 |
| 6. Curriculum der Gestaltung | 26 |
| 7. Curriculum der Inhalte | 29 |
| 8. Unterrichtsplanung und Aufgabenkonstruktion | 32 |
| 9. Kunstpädagogische Arbeitsformen | 37 |
| 10. Diagnose – Intervention – Förderung | 40 |
| 11. Präsentieren – Beurteilen – Bewerten | 43 |
| 12. Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung | 46 |
| Schlusswort | 49 |
| Stichwortverzeichnis | 50 |

*Wer die derzeitigen Kontroversen der
kustdidaktischen Diskussion verfolgt,
kann sich des Eindrucks nicht erwehren,
dass die Auseinandersetzungen einen
völlig anderen Verlauf nehmen würden,
wenn unser Fach über eine philosophisch
aufgehellte Begriffswelt verfügte.
(Hans Meyers 1973, S. 63)*

Veranlasst durch eine neue Prüfungsordnung für die Lehramtsstudiengänge stellte sich mir die Aufgabe, für die Studierenden eine Einführungsveranstaltung „Grundlagen der Kunstpädagogik“ zu konzipieren.

Üblicherweise wird in vergleichbaren Veranstaltungen anderer Disziplinen der Grundkonsens einer Fachdisziplin so thematisiert, dass Studierende für die folgenden Jahre eine paradigmatische Orientierung gewinnen können, die es ihnen ermöglicht, ihr Studium allmählich zu vertiefen sowie die Differenzierungen des Fachdiskurses und auch die Fragen und Probleme aus ihren Erfahrungen und Forschungen zu verorten.

Wie der Wissenschaftstheoretiker Thomas S. Kuhn gezeigt hat, erfüllen im Normalzustand von entwicklungsfähigen Wissenschaftsgemeinschaften *Lehrbücher* diese Funktion. Doch ein „Lehrbuch“ gibt es für die Disziplin „Kunstpädagogik“ seit fast einem halben Jahrhundert nicht – allenfalls eine „Einführung“ (Peez 2008), die freilich mehr oder weniger nur eine materialreiche, aber theoretisch kaum fundierte und nur grob orientierende Kompilation der unzähligen Diskurse und Subdiskurse des disziplinären Feldes darstellt. Eine etwas ältere „Einführung“ ist allenfalls ein inzwischen überholter und ebenfalls theoretisch unzureichend begründeter Literaturbericht (Eid/Langer/Rupprecht 2002).

Das letzte Werk, das eine „Theorie der Kunsterziehung“ umfassend formuliert hat, stammt aus dem Jahr 1973 (Meyers), ist längst vergriffen, ohne auch nur hinlänglich rezipiert oder gar zum Gegenstand echter wissenschaftlicher Auseinandersetzung geworden zu sein. Fast gleichzeitig erschien eine „Didaktik der ästhetischen Erziehung“ (Otto 1974), die in theoretischer Hinsicht wesentlich kürzer sprang und Diskurspolyphonie an die Stelle von „Orientierung“ und „Lehre“ setzte – mit nachteiligen Folgen für die Disziplin.

Zumindest erschienen in den letzten zehn Jahren zwei verdienstvolle Werke zur Kunstpädagogik und -didaktik (Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004; Kirchner 2009). Sie beziehen sich auf die Grundschule und die Sekundarstufe II, ohne allerdings die Begründung der Kunstpädagogik zum Gegenstand expliziter Darstellung zu machen. Deshalb brachte ich für meine Studierenden im Sommer 2011 die vorliegenden Grundlagen zu Papier, um sie anhand von Schemazeichnungen und Praxisbeispielen zu erläutern und zu diskutieren. Das schmale Manuskript ist die Grundlage des vorliegenden Büchleins – redigiert und in sichtbare Form gebracht von meiner wissenschaftlichen Hilfskraft Jens Ulrich Eisert.

Der Text versucht das, was ich in dreißig Jahren kunstpädagogischer Praxis entwickelt habe, in geschlossener Form darzulegen und auf Begriffe zu bringen, somit das, was ich erkannt und erfahren, von vielen Kollegen gelernt und mit ihnen diskutiert habe, topologisch so zu ordnen, dass sich eine durchgängige Architektonik der Disziplin „Kunstpädagogik“ abzeichnet.

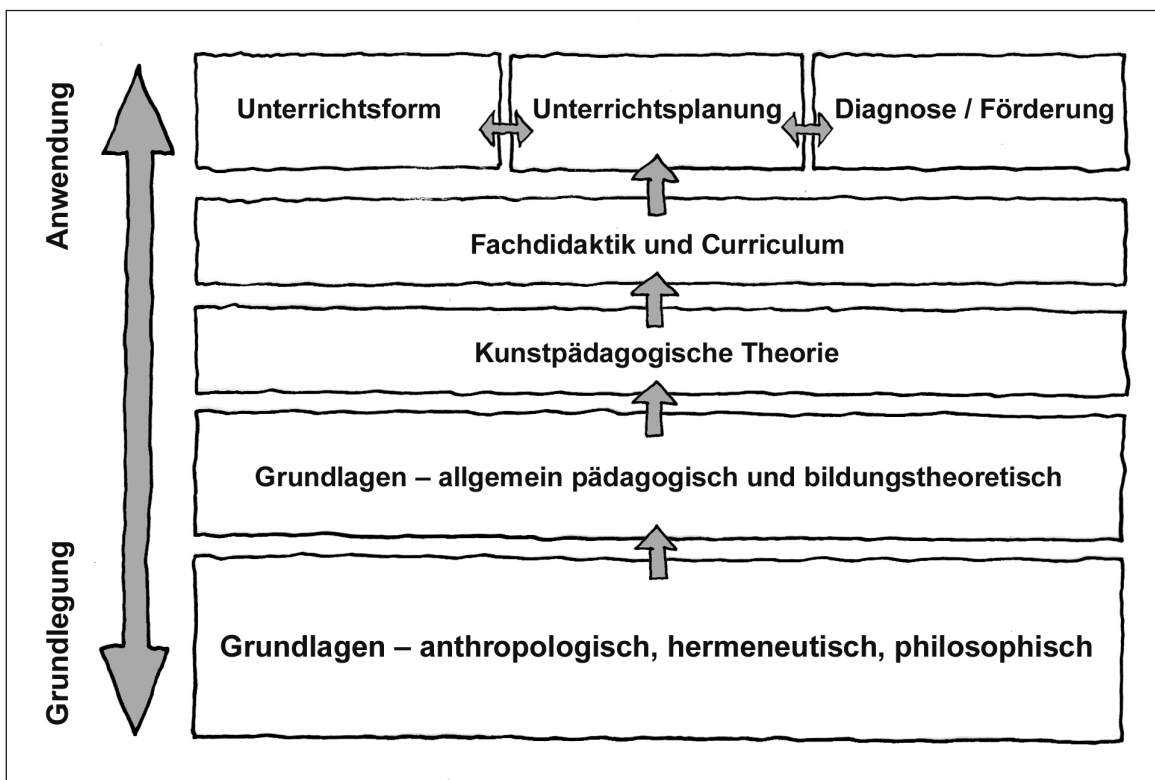
Literatur:

- BERING, Kunibert / HEIMANN, Ulrich / LITTKKE, Joachim / NIEHOFF, Rolf / ROOCH, Alarich (2006): Kunstdidaktik. 2., überarb. u. erw. Auflage. Oberhausen
- EID, Klaus / LANGER, Michael / RUPRECHT, Hakon (2002): Grundlagen des Kunstunterrichts: Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis. 6. Auflage. Paderborn
- KIRCHNER, Constanze (2009): Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn
- KUHN, Thomas S. (2001): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 22. Auflage. Berlin
- MEYERS, Hans (1973): Theorie der Kunsterziehung. Reflexionen zur fachwissenschaftlichen und bezugswissenschaftlichen Grundlegung der Kunstdidaktik. Frankfurt/M.
- OTTO, Gunter (1974): Didaktik der ästhetischen Erziehung: Ansätze, Materialien, Verfahren. Mit Beiträgen von Axel Staudte und Günther Wienecke. Braunschweig
- PEEZ, Georg (2008): Einführung in die Kunstpädagogik. 2., überarb. u. aktual. Auflage. Stuttgart

Einleitung

Die folgende Darstellung der Grundlagen der Kunstpädagogik ist in äußerster Verdichtung verfasst. Einer älteren Tradition der Grundlagenvorlesung folgend, wird eine Theorie in topisch geordnete Sätze gefasst. Wenn durch diese topologische Darstellung für den Leser, der in Vorlesung und Seminar nicht anwesend war, der Eindruck einer doktrinen Form entstehen mag, so ist das der Kürze geschuldet, nicht der Art der Gedanken selbst und der dahinter stehenden Gesinnung.

Die durchgehend hermeneutische Konstruktion – mehr Topik als System – ist in ihrer prinzipiellen Dualität gerade das Gegenteil einer Doktrin. Eine hermeneutische **Grundlegung** ist nicht als systematische Konstruktion aufzufassen, sondern stets in einem Antwortverhältnis zur praktisch-situativen **Anwendung** zu verstehen.



Diese hermeneutische Figur von Grundlegung und Anwendung durchzieht nicht nur das Ganze der hier vorgelegten Darstellung. Eine vergleichbare hermeneutische Zweipoligkeit bestimmt auch konsequent im Einzelnen jedes einzelne Teil der Darstellung (z.B. Übung – Aufgabe, Prozess – Werk, Diagnose – Förderung, Handwerk – Gestaltung, Form – Inhalt usw.).

In der Darstellung der Grundlagen einer Disziplin in der akademischen Lehre geht es wenigstens um dreierlei:

- der Darstellung eine klare Architektonik zu geben;
- dadurch den Anfängern des Faches eine verlässliche Orientierung zur Verfügung zu stellen;
- die innovativen Bewegungen, Erfahrungen und „Diskurse“ der Disziplin grundlegend zu verorten, ihnen ein „Wo“ und ein „Wohin“ im Ganzen der Disziplin zu geben.

Da es heute in unserem Fach darum geht, nach vielen Jahrzehnten wieder eine konsistente schulische Didaktik der visuellen Kultur und Kunst zu formulieren, können die folgenden Sätze allenfalls eine Vorzeichnung dieser umfangreicheren Aufgabe sein. An jedem einzelnen der im Folgenden aufgeführten Sätze und Teilgebiete hängen ganze Netze von möglichen und auch z.T. schon gesicherten Erfahrungen, Forschungen, Erkenntnisse, Diskussionen und Publikationen.

Diese ohne vorausgesetzte Grundorientierung unüberschaulichen und unverständlichen Komplexe des „Fachdiskurses“ auf wenige Sätze zurückzuführen, ist nötig, um für Studium und Praxis den Grundriss einer orientierenden Theorie sichtbar zu machen. Wohl trägt ein solcher Grundriss vielerorts seit langem „implizit“ die faktische Praxis, doch im Folgenden wird er expliziert.

I. Hermeneutische Anthropologie des Bildes —

Die im Folgenden dargestellte Form der Kunstpädagogik bezieht sich auf die anthropogenen Grundlagen visueller und haptischer Welterschließung als Formen geistiger Welterschließung. Sie versteht diese Welterschließung als Feld hermeneutisch-interpersonaler, gemeinschaftlicher Teilnahme und Sinndeutung. Kunstpädagogik in diesem Verständnis ist ein praktisch-hermeneutischer Verständigungsprozess über den Sinn des Sichtbaren, in dem Lernen und Lehren in einem Antwortverhältnis stehen, die anthropogenen Entwicklungsstrukturen von Heranwachsenden berücksichtigt und beantwortet werden und fördernd eingegriffen wird, um die kulturelle Bildung eines intelligenten Sehens und Gestaltens zu ermöglichen.

I.1 Anthropogene Grundlagen einer pädagogischen Disziplin sind solche phylogenetisch (evolutionär) und ontogenetisch (im einzelnen Individuum) gewachsenen Wesensstrukturen, die kulturübergreifend und historisch übergreifend immer wirksam sind. Bildvorstellung, Bildgestaltung und Bildgebrauch des Menschen sind anthropologische und z.T. kulturanthropologisch ausdifferenzierte Konstanten, auf die sich die Kunstpädagogik bezieht.

I.2 Hermeneutik ist die Betrachtung des menschlichen Denkens und Handelns hinsichtlich der darin wirksamen Strukturen von Bedeuten und Verstehen (Selbst-, Fremd- und Weltverstehen). In hermeneutischer Hinsicht ist alles menschliche Handeln und Denken als Verhältnis von wechselseitigem Antworten und gemeinsamer (intersubjektiver, sozialer) Sinnggebung zu verstehen (Geschichts- und Naturhermeneutik). Sinnggebung, Sinndeutung und Sinnverstehen im visuellen Bereich stellen sich – wie in der Sprache – in hermeneutisch-praktischen Handlungszusammenhängen her. Hermeneutik als eine *praktische* Wissenschaft leistet eine entscheidende Fundierung für pädagogisches Handeln.

I.3 Pädagogik ist ein entscheidendes Vermittlungs- und Sinnstiftungsmoment im Prozess dieser kulturellen und geschichtlichen Selbstverständigung des Menschen in seinem Antwortverhältnis zu den anderen Menschen und zu Welt und Natur. Die hermeneutisch-anthropologisch begründete Kunstpädagogik strebt Bildungsprozesse an, die zur verstehenden Teilnahme an der gesamten visuellen Kultur (auch der historischen Kultur und fremder Kulturen) und zum verstehenden, intelligenten Sehen der Welt und der Natur befähigen und in einem damit die anthropogenen Anlagen zur umfassenden personalen und interpersonalen Entfaltung bringen.

I.4 Im Hin und Her von Bedeuten und Verstehen gründen sich kulturanthropologische Differenzen und geschichtliche Entwicklungen des Bildverständnisses und Bildgebrauchs. Bildverstehen und Bildgebrauch sind – bei allen kulturellen, histo-

rischen und individuellen Unterschieden – anthropogen begründet, daher relativ stabil und lassen sich aus der Struktur menschlicher Körperlichkeit, aus der (Selbst-) Organisation des Gehirns, aus dem sozialen/kulturellen Interagieren und aus einem verstehenden Verhältnis zur Natur und zur Geschichte erklären.

1.5 Bilder sind begründet aus dem Verhältnis von Wahrnehmung, Deixis, Imagination und Sprache.

1.5.1 Blicken, Zeigen (Deixis), Imagination und gemeinsames Benennen/Sprechen sind interpersonale Grundregulierungen des gemeinsamen Verstehens von Sichtbarem in „Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit“ (Michael Tomasello 2006).

1.5.2 Blicken ist ein geistiges „Deuten“ der Dinge und Dingzusammenhänge. Es ist hermeneutisch verfasst und nur gemeinsam möglich.

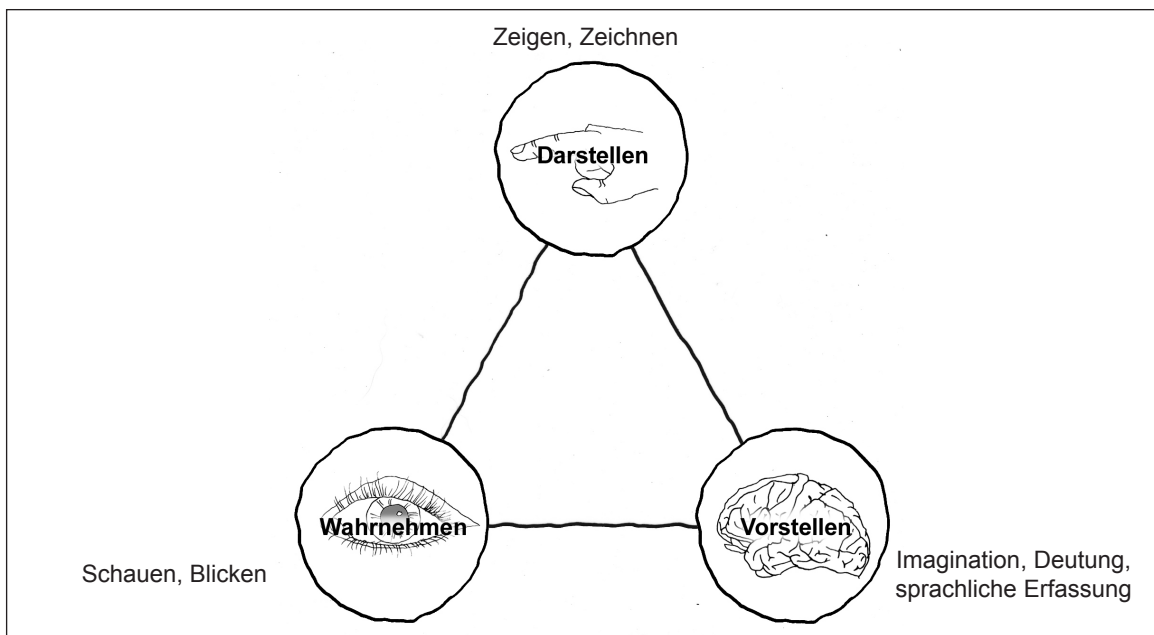
1.5.3 Im kulturell und hermeneutisch geregelten Blicken konstituiert sich Aufmerksamkeit und bildet sich ein geistiger Sinn des Sichtbaren: durch Hervorhebungen einzelner Dinge als „Gestalt“, die sich vom „Grund“ unterscheidet sowie durch Deutung von Gestaltzusammenhängen (Felder, Szenen, Folgen usw...).

1.5.4 Die anthropogenen Regeln der Gestaltauffassung („Gestaltgesetze“) organisieren die visuelle und geistige Weltaneignung nach Prinzipien der Prägnanz, Selektion, Integration und Differenzierung – im Spielraum zwischen Subjekt und Welt.

1.5.5 Bildhaftes Wahrnehmen, Vorstellen (Imaginieren) und Erinnern des Gesehenen folgen einem „Schema“ oder „Konzept“, das auch begriffliche Komponenten hat (Neurolinguistik). Während das geistige „Konzept“ eines Dinges eine Fülle von (haptischen, emotionalen, wertenden, multisensuellen, sprachlichen, episodischen, narrativen usw.) Komponenten einschließt, ist das „Schema“ konzentriert auf die visuell erfassbare „Gestalt“, das wesensmäßig verdichtete (schematisierte) Sehe-Bild.

1.5.6 Das mental gebildete Bildschema eines Gegenstandes enthält eine Reihe von Merkmalen und ist zu einem gewissen Teil variabel, andererseits relativ stabil.

1.5.7 Mit Hilfe äußerlich eingeübter „Darstellungsformeln“ und Handlungsskripten kann das innere Vorstellen bildhaft-sichtbar und schematisch dargestellt werden – als gestalthafte Antwort auf Sichtbares. „Zeigen“ und „Zeichnen“ sind die Basis visuellen/haptischen Verstehens und Darstellens.



1.6 Weil Bilder aus diesem gemeinsam erzeugten und im Sinne einer sozialen, hermeneutischen Anthropologie begründeten Bilddenken hervorgehen und eine gemeinsam geteilte Bedeutung haben, sind sie interpersonal verstehbar, ja sie sind wesentlich von interpersonaler Natur.

1.7 Bilder stehen im gemeinsam geteilten kulturellen Handlungsraum wie die Sprache. Bild- und Sprachdenken sowie Bild- und Sprachhandeln sind verwandt und konstituieren sich wechselseitig.

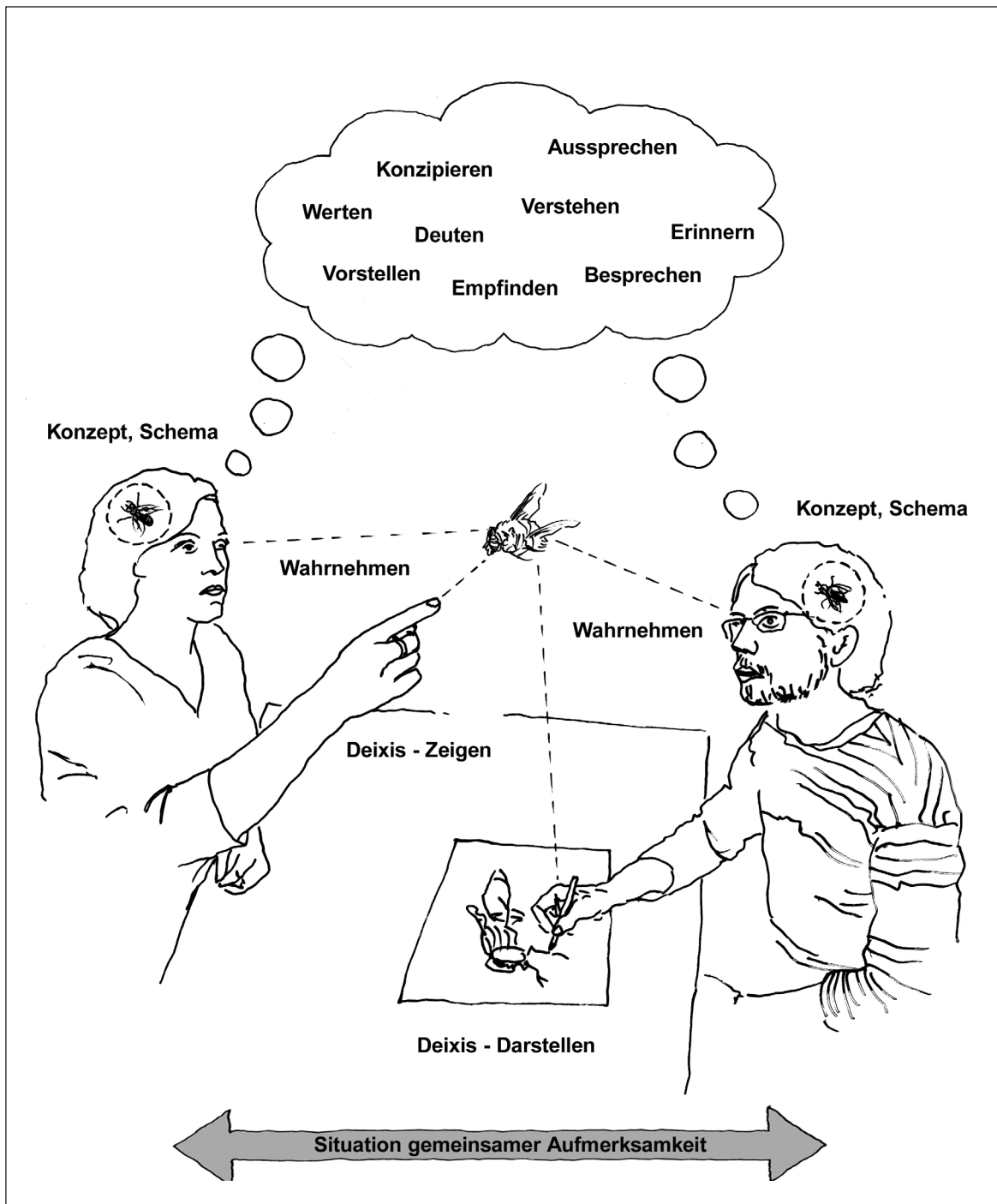
1.8 Phylogenetisch (d.h. in der evolutionären Entstehung) und ontogenetisch (in der individuellen Entwicklung) bilden sich das deutende/verstehende Sehen und das entsprechende Darstellen im sozialen Interaktionsraum in mehreren unterscheidbaren Stufen. Auf diesen Stufen zeigen sich in Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung Veränderungen in der Bedeutungshierarchie (Bevorzugung, Hervorhebung, Selektion), Zuwächse in der Differenziertheit sowie ein struktureller Wandel in der Blick- und Bildorganisation.

1.8.1 Physiognomisches Sehen und Darstellen: Konzentration auf physiognomische Bedeutung bei Zurückstellung der sonstigen Gestaltqualitäten.

1.8.2 Gestalt-Sehen und Gestalt-Darstellung: Differenzierende und integrierende, zunehmend komplexer und an Merkmalen reicher werdende Erfassung von Gestaltqualitäten der Dinge.

1.8.3 Bild-Sehen und Bild-Darstellung: Differenzierende und integrierende Erfassung von Ding-Relationen (Szenen) und syntaktischen Relationen in Bildern (Komposition, Raumorganisation...).

I.9 Es gibt im Leben der Menschen jeweils einen entwicklungspezifischen, bildungstypischen und kulturtypischen durchschnittlich-allgemeinen Organisations- und Strukturierungsgrad im Wahrnehmen und Gestalten. Auf jeder Stufe und in jeder Form zeigen sich Entwicklungs- und Bildungspotenziale, die zu einem differenzierten und intelligenten, persönlich durchdrungenen und kulturell abgesicherten Sehen und Gestalten hinführen. Diese Potenziale sind das Aufgabenfeld der anthropologisch-hermeneutisch begründeten Kunstpädagogik.



Literatur:

- BELTING, Hans (2005): Bild-Anthropologie: Entwürfe für eine Bildwissenschaft. Paderborn
- BOEHM, Gottfried (2007): Die Hintergründigkeit des Zeigens. Deiktische Wurzeln des Bildes. In: Boehm, Gottfried: Wie Bilder Sinn erzeugen - Die Macht des Zeigens. Berlin, S. 19-33
- BREDEKAMP, Horst / KRUSE, Christiane / SCHNEIDER, Pablo (Hrsg.) (2010): Imagination und Repräsentation. Zwei Bildsphären der frühen Neuzeit. München
- BRUHN, Matthias (2009): Das Bild. Theorie - Geschichte - Praxis. Berlin
- GLAS, Alexander (2006): Anthropogene Voraussetzungen - Die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. Ludwigsburg
- GOMBRICH, Ernst H. (2002): Kunst und Illusion: Zur Psychologie der bildlichen Darstellung. Berlin
- GOODMAN, Nelson (1990): Weisen der Welterzeugung. 7. Auflage. Berlin
- GRONDIN, Jean (1991): Einführung in die philosophische Hermeneutik. Darmstadt
- KLAFKI, Wolfgang (2001): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmayer, Christina / Parmentier, Michael (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt, S. 125-148
- KÖNINGER, Petra (2011): Differenzierung und Strukturierung als Wahrnehmungs- und Vorstellungsleistungen. Migrantenkinder zeichnen Vogelskelette. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Oberhausen (*im Erscheinen*)
- KORNMANN, Egon (1949): Talent und Lehre. Grundfragen bildend-künstlerischer Erziehung. München, S. 34-81
- KRAUTZ, Jochen (Hrsg.) (2010): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen
- SCHNEIDER, Alexander (2011): Schattenbilder. Gestaltverstehen zwischen Vorstellung und Wahrnehmung. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Oberhausen (*im Erscheinen*)
- SOWA, Hubert (2003): Bildhandeln, Bildgebrauch, Bildspiel. Bildpragmatische Aspekte der Kinderzeichnung. In: Busse, Klaus-Peter (Hrsg.): Kunstdidaktisches Handeln. Dortmund
- SOWA, Hubert (2010): Verantworteter Blick. Kunstpädagogik als hermeneutische Bildung des Sehens. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen, S. 159-175
- SOWA, Hubert (2011): Darstellbarkeit und Verständlichkeit innerer Bilder. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Oberhausen (*im Erscheinen*)
- SOWA, Hubert / UHLIG, Bettina (2007): Bildhandlungen und ihr Sinn: Methodenfragen einer kunstpädagogischen Bildhermeneutik. Ludwigsburg
- TOMASELLO, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt/M.
- KUNST+UNTERRICHT „Zeichnen: Sachen klären und verstehen“ - Heft 302-303/2006

2. Entwicklung der Bildvorstellungen und Bilddarstellungen bei Kindern

Die Entwicklung des kindlichen Wahrnehmens/Vorstellens/ Darstellens vollzieht sich im Prozess der Sozialisierung, Enkultrierung und Bildung in deutlich unterscheidbaren Gestaltungsformen. Bildlichkeit zeigt sich im kindlichen Darstellen evident genau an der Schnittstelle zwischen Wahrnehmung und Imagination. Bildgestaltung ist imaginierte Antwort auf Sichtbares.

2.1 Wahrnehmen, Bedeuten, Vorstellen (Imaginieren) und Gestalten sind in untrennbarem resonantem Wechselbezug verbunden.

2.2 Kinder sind in ihrem Leben und Verstehen bildbedürftig, sie bilden im Prozess des zunehmenden Weltverstehens Bildvorstellungen aus. Deswegen sind sie in ihrem bildhaften Vorstellungs- und Darstellungsvermögen auch bildungsbedürftig.

2.3 „Entwicklung“ und „Bildung“ des Bildvermögens sind nicht scharf trennbar, sondern in einem hermeneutisch-resonanten Verhältnis verbunden.

2.4 Die „Entwicklung kindlicher Bilddarstellung“ ist kein linearer Stufenprozess und auch nicht naturwüchsig teleologisch determiniert, sondern ist ein hermeneutischer, kommunikativer, kulturspezifischer dynamischer Prozess. Sie geschieht auch nicht in klar getrennten Stufen, sondern in komplexen Vor- und Rückgriffen, Mischformen und individuellen Besonderheiten. Folgende Phasen werden in der Tradition der Kinderzeichnungsforschung übereinstimmend unterschieden:

2.4.1 Schmier- und Kritzelphase mit motorisch-reaktiver Dominanz

2.4.2 Bedeutungsunterlegtes Kritzeln

2.4.3 Übergang zu geschlossenen Formen (ding-, greif- und sprachanalog)

2.4.4 Zusammenschluss mehrerer Formen, Formkonglomerate

2.4.5 Kopffüßler und Physiognomisierungstendenz

2.4.6 Schemaphase. Die hier bestimmenden Regeln sind:

- Schematisierung: Ein Schema, dem bezüglich der motorisch-zeichnerischen Ausführung die „Darstellungsformel“ entspricht, wird wie folgt definiert: Ein

organisiertes Formgebilde, das in abgekürzter und im weiten Sinne „ähnlicher“ oder wahrnehmungsnaher Form einen Gegenstand oder ein Gegenstandsteil prägnant vereinfachend ausdrückt und „bedeutet“, was dann als bildsprachliches Element relativ starr verwendet wird, so dass es für den jeweiligen Zweck der Darstellung und Mitteilung genügt. Im zeichnerischen Prozess werden Schemata zu verschiedenen bedeutungshaften „Aussagen“ kombiniert, wobei der Zeichner einer bestimmten individuell angeeigneten und kommunikativ tauglichen „Formvorschrift“ folgt. Auch die gesamte Bildordnung folgt einem „Bildschema“ (einem Schema der Raumanordnung und Bildorganisation).

- Polyvalenz, Stabilität, Flexibilität und Transformation von Schemata
- Handlungs- und Erzählstruktur; Organisation des Bildraums; Übergang zu komplexeren Bildstrukturen
- Richtungsdifferenzierungen; Röntgenbild/Transparenz; Bedeutungsgröße; Bedeutungsperspektive; exemplarisches Detail; Prägnanztendenz
- Bildorganisation ist ein strukturiertes Handeln mit einem entsprechenden Ergebnis: Bilder entstehen sukzessive – oft begleitet von inneren oder verlautbarten Erzählungen. Dabei können die Richtungsbezüge variabel sein (Bildrotation, Umklappungen). Erst mit dem Organisationsschema im Sinne einer einheitlichen Ausrichtung entsteht ein „Bild“ im konventionellen Sinn. Hauptbezugspunkt ist immer das zeichnende Ich (Egozentrismus) und seine Interessen (Bedeutungszuweisung).
- Raumssysteme, Raumschemata: Sukzessive werden – auch durch Anregung von außen, verschiedene Raumschemata verwendet, die für bestimmte Entwicklungsphasen bestimmend sind und dazu taugen, die Bildaussagen befriedigend zu organisieren. Diese Raumschemata werden unterschieden:
 - Streubild
 - Streifenbild
 - Streifenbild mit Standfläche
 - Hochziehen des Bodens (Mischform)
 - Steilbild
 - Übergang zur „Perspektive“

2.4.7 Gegen Ende der Schemaphase entsteht – unter dem Eindruck der kulturell verbreiteten „gültigen“ Bilddarstellungen – zunehmend Unzufriedenheit mit den eigenen Darstellungen. Zunehmend werden – zunächst rein äußerlich-mimetisch – fremde Bildformeln und Darstellungssysteme übernommen.

Oft zeigen sich Inkohärenz und Widersprüchlichkeit innerhalb des Bildes (Eklektizismus).

2.4.8 Der Übergang zur Jugendzeichnung ist gekennzeichnet von:

- Streben nach „Realismus“;
- einem verstärkten Bedürfnis nach Ausdruck und Symbolisierung;
- Eklektizismus und zugleich Streben nach geschlossener Bildorganisation.

Literatur:

- GLAS, Alexander (1999): Die Bedeutung der Darstellungsformel am Beginn des Jugendalters. Frankfurt/M.
- GLAS, Alexander (2006): Anthropogene Voraussetzungen - Die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. Ludwigsburg
- KIRCHNER, Constanze / KIRSCHENMANN, Johannes / MILLER, Monika (Hrsg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand - Forschungsperspektiven. München
- KLÄGER, Max (1995): Phänomen Kinderzeichnung. Manifestationen bildnerischen Denkens. 3. Auflage. Baltmannsweiler
- KLÄGER, Max (1997): Verständnis für Kinderkunst. Ordnungsprinzipien bildnerischen Handelns. Baltmannsweiler
- REISS, Wolfgang (1995): Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied
- REISS, Wolfgang (2003): Die Darstellung des Raumes bei Kindern und Jugendlichen. In: Kirchner, Constanze (Hrsg.): Kinder- und Jugendzeichnung. KUNST + UNTERRICHT Sammelband. Velber, S. 68-72
- RICHTER, Hans Günther (1997): Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf
- SOWA, Hubert (Hrsg.) (2011): Bildung der Imagination. Oberhausen

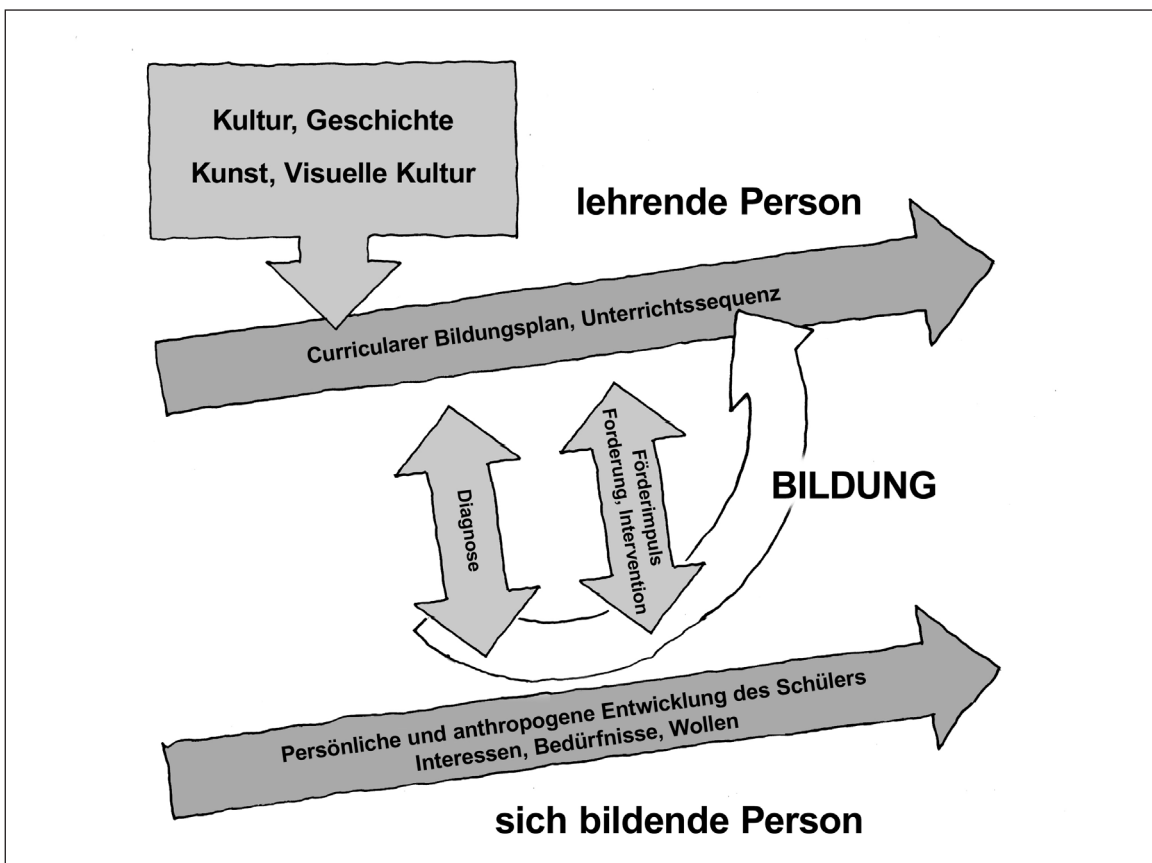
3. Bildung des Bildvermögens: Grundlagen – Didaktik – Methodik

Kunstdidaktik ist die aus wissenschaftlicher Grundlegung, ethischer Wertung und praktischer Erfahrung gespeiste Lehrkunst, Schülern in fruchtbaren Entwicklungsmomenten ihres Lebens mit geeigneten fordernden Aufgabenstellungen zum Verstehen und Gestalten so entgegenzukommen, dass sie bewegt von ihren eigenen Interessen zur antwortfähigen Teilhabe an der visuellen Kultur herangeführt werden.

3.1 Das kunstpädagogische Handlungsfeld steht im Schnittpunkt zwischen selbstorganisierter (natürlicher) Entwicklung und kultureller und geistiger Bildung.

3.2 Bildung im Bereich von Wahrnehmen/Vorstellen/Darstellen vollzieht sich – wie überall – in einem Wechselspiel von Mimesis, Selbstbildung und Unterrichtung.

3.3 Ziel des Kunstunterrichts ist die der Entwicklung angemessene Forderung und Förderung des Bildvermögens durch Aufgabenstellungen (vgl. Kap. 8 und 9). Die fördernde Begleitung der Schüler bei der Bearbeitung der Aufgabe konkretisiert sich in Prozessen pädagogischer Diagnose und Intervention (vgl. Kap. 10).



3.4 Dabei sind einerseits die typischen und individuellen Bild- und Gestaltungsbedürfnisse der Heranwachsenden zu berücksichtigen, andererseits ist – im Sinne der allgemeinen Bildung – eine Heranführung an die kulturell relevanten Inhalte und die kulturell verbindlichen Formen (Bildsprachen) zu leisten (vgl. Kap. 12).

3.5 Eine im Sinne von Kapitel 1 und 2 begründete Kunstpädagogik folgt einem gesamtcurricularen Konzept, in dem es um Wissen und Können im Bereich von Handwerk, Gestaltung und Inhalten geht, aber auch um die damit verbundenen geistigen Werte. Von der deiktischen Wurzel des Sehens, Denkens und Verstehens her begründet sich ein Vorrang des Handlungsvollzugs sowie eine paradigmatische Leitfunktion des wahrnehmungs- und vorstellungsbezogenen Zeichnens und plastischen Formens.

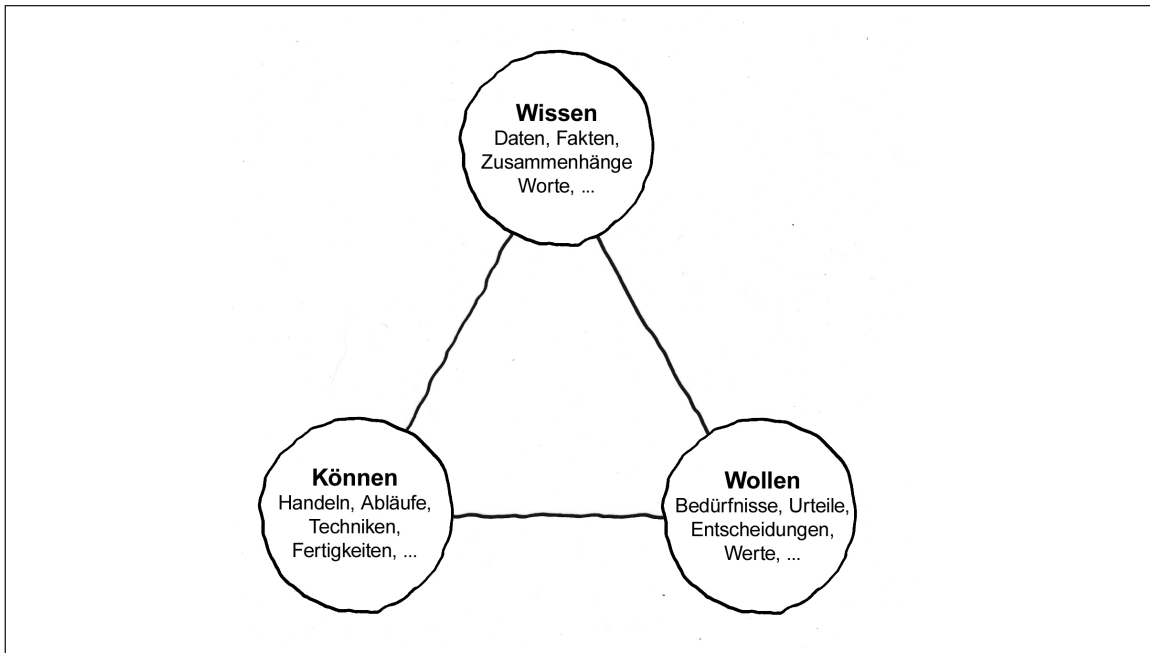
3.6 Inhalte, handwerkliche Verfahren und gestalterische Lehrinhalte sind begründet ausgewählt und in jeder Aufgabenstellung in ein schlüssiges Verhältnis zueinander wie zu den Bedürfnissen der Schüler gebracht (vgl. Kap. 8).

3.7 Im Zentrum der Aufgaben stehen die Ausdrucks-, Bedeutungs-, Darstellungs-, Handlungs- und Gestaltungsbedürfnisse der Heranwachsenden und das Werkprodukt, das diese Bedürfnisse erfüllt. Auf dem Weg dieses Gestaltungsvorhabens sollen die Schüler mit Hilfe geeigneter handwerklicher und gestalterischer Verfahren sowie in Auseinandersetzung mit kulturell und existenziell bedeutsamen Inhalten im Werk zu einem gebildeten Selbst- und Weltverhältnis zu kommen.

3.8 Die bildungstheoretische Begründung (vgl. Kap. 1 und 2), die Didaktik (d.h. die Auswahl und Strukturierung der geeigneten und sinnvollen Lehrinhalte und Lernprozesse, vgl. Kap. 4) und die Methodik (das Vorgehen im konkreten Unterrichtsprozess, vgl. Kap. 9) folgen einer durchgängigen kunstpädagogischen Logik.

3.9 Leitziel ist die Befähigung zur frei antwortenden Teilnahme an der visuellen Kultur.

3.10 Das Wollen des Schülers (Ausdrucks-, Mitteilungs- und ästhetisch-existenziale Bedürfnisse usw.) muss dazu mit dem geeigneten Wissen und Können zur Verwirklichung kommen können.



Literatur:

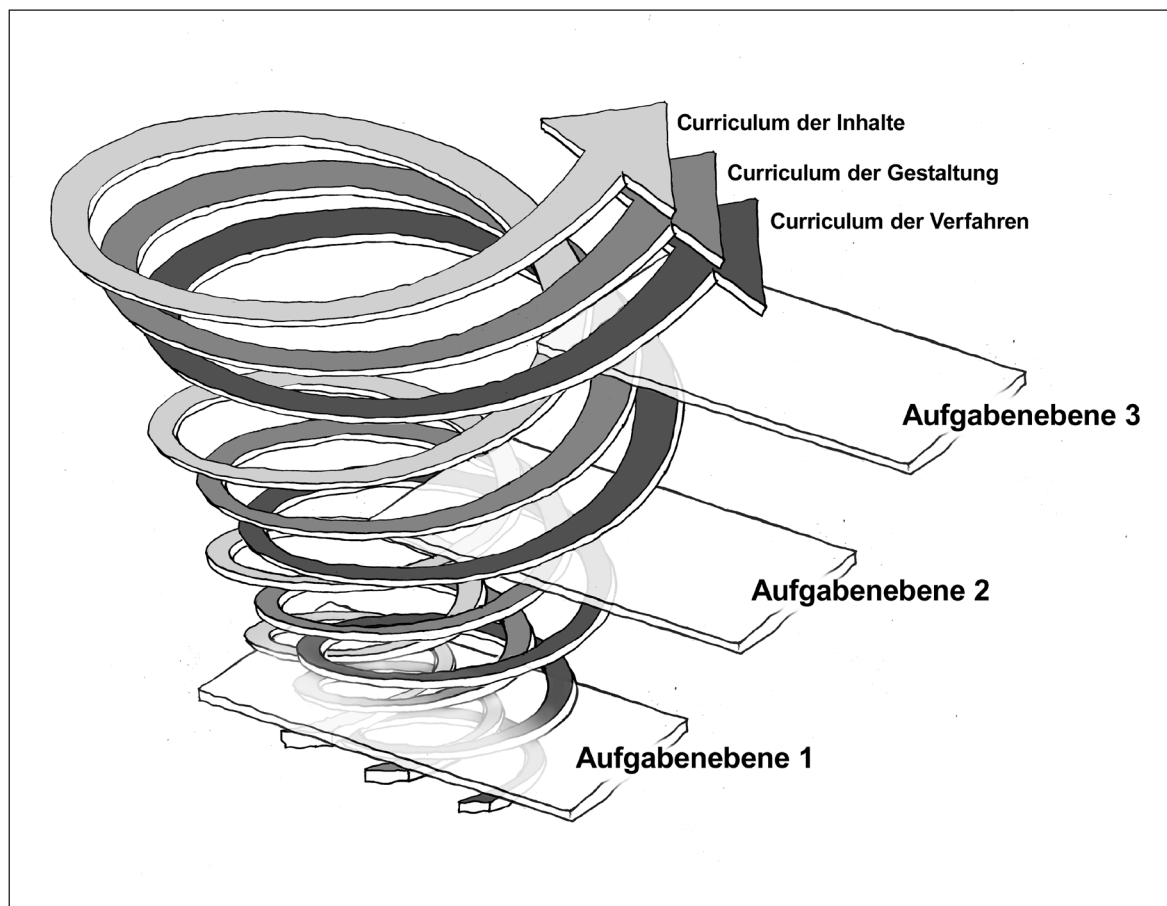
- BERGER, Günther (1966): Gestaltendes Naturstudium. Berlin
- GLAS, Alexander / SOWA, Hubert (2006): Gestaltungskompetenz, Begriffsklärung und Beispiel-felder. In: Kirschenmann, Johannes / Schulz, Frank / Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 249-262
- GLAS, Alexander / SEYDEL, Fritz / SOWA, Hubert / UHLIG, Bettina (Hrsg.) (2008): KUNST Arbeitsbuch I. Stuttgart: Klett (einschließlich Lehrerband)
- GRÜNEWALD, Dietrich / SOWA, Hubert (2006): Künstlerische Basiskompetenzen und ästhe-tisches Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung. In: Kirschenmann, Johannes / Schulz, Frank / Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 286-313
- KLAFKI, Wolfgang (2001): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittel-mayer, Christina / Parmentier, Michael (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt, S. 125-148
- SOWA, Hubert / GLAS, Alexander / SEYDEL, Fritz (Hrsg.) (2010): KUNST Arbeitsbuch 2. Stutt-gart: Klett (einschließlich Lehrerband)
- SOWA, Hubert / GLAS, Alexander / SEYDEL, Fritz (Hrsg.) (2009): KUNST Arbeitsbuch 3. Stutt-gart: Klett (einschließlich Lehrerband)

4. Können und Wissen im curricularen Aufbau

Kunstpädagogische Lehre entfaltet sich in einem folgerichtigen Aufbau des Wissens und Könnens: Vom Einfachen zum Komplexen und Schwierigen, vom Nachmachen zum eigenständigen Planen, Gestalten und Entscheiden, vom Unmittelbaren zum Reflektierten, vom Unselbständigen zum Selbständigen. Die Verhältnisse zwischen Inhalt (Sinn) und Form (Handwerk und Gestaltung), Wollen, Wissen und Können müssen in Aufgabenstellungen präzise konkretisiert und für die Schüler transparent gemacht werden.

4.1 Das kunstpädagogisch gebildete Können und Wissen von Schülern entwickelt sich im curricularen Aufbau auf drei Feldern:

- Handwerkliches Können und Wissen;
- Gestalterisches Können und Wissen;
- Können und Wissen im Bereich inhaltlicher Sinndeutung und Sinnggebung.



4.2 In Entsprechung zum Entwicklungsstand der Schüler und in Orientierung am kulturellen Stand des Könnens und Wissens unterstellt sich das kunstpädagogische Fordern und Fördern in allen drei Feldern einer Logik der stufenmäßigen Steigerung von Schwierigkeit und Komplexität.

4.3 Didaktisch richtige Aufgabenstellungen orientieren sich an den drei curricularen Steigerungsreihen (vgl. 4.1), die in der einzelnen Aufgabe jeweils zusammengeführt werden müssen.

4.4 Die Kunst der Aufgabenkonstruktion liegt darin, die drei Spiralcurricula punktuell so zusammenzuführen, dass für die Schüler eine organische und bruchlose Einheit entsteht – in Fokussierung auf ein Werkprodukt, das ihrem Bildvermögen und ihren Bildbedürfnissen entspricht.

4.5 Kunstpädagogische Bildung sucht die Hebung des Könnens und Wissens mit einem langfristigen Plan zu ermöglichen, in der sich Aufgabenstellungen auf jeweils höherem Niveau wiederholen und damit einem durchgehenden Prinzip der Übung und Habitualisierung entsprechen. Dieses spiralcurriculare Prinzip ermöglicht den Schülern in jeder Aufgabenstellung, an schon erworbenes Können und Wissen anzuknüpfen, ihre Erfahrungen zu vertiefen, gelernte Fähigkeiten einzuüben, zu stabilisieren und zu steigern, ihr Wissen und Können akkumulativ und differenzierend-organisierend zu bereichern sowie schrittweise zu höherer Differenziertheit und Komplexität zu gelangen. Auf jeder Stufe findet Steigerung als Fortentwicklung von schon Erreichtem statt.

4.6 Zu unterscheiden sind:

- Faktenwissen (Know-that);
- Orientierungswissen (Know-that und Know-how);
- Ausführungs- und Anwendungswissen (Know-how).

4.7 Erfahrung und Übung führen zu implizitem Wissen/Können (Know-how) und explizitem Wissen (Know-that; Wissen, dass...). Einübung und Ausübung von Know-how bedingen einander. Die effektive „Aneignung“ von Wissen und Können setzt die Schüler in Stand, das Erlernete zunehmend für eigene Aussagen und Gestaltungsabsichten zu nutzen und es im optimalen Fall selbständig weiterzuentwickeln.

4.8 Im Bereich von Handwerk und Gestaltung/Form herrschen stärkere Verbindlichkeiten als im Bereich der inhaltlichen Sinngebung/Aussage. Der durch Einübung gesicherte Erwerb von handwerklichem und gestalterischem Wissen und Können stärkt das Selbstbewusstsein der Schüler und ermutigt sie dazu, den Spielraum ihrer gestalterischen und inhaltlichen Freiheiten zunehmend selbstbewusst zu nutzen.

4.9 Lehre und Freiheit bedingen einander. Im Wechsel zwischen lehrgangsmäßiger Unterweisung, Einübung und freier Anwendung, im Wechsel zwischen „Einführung“ und „Öffnung“ realisiert sich der curriculare Gang kunstpädagogischer Lehre. Das Ziel ist die freie, persönlich reflektierte Nutzung des erworbenen Wissens und Könnens sowie die zunehmende Bereitschaft und Fähigkeit, *sich selbst* Aufgaben zu stellen und diese reflektiert zu lösen.

4.10 Curriculares Denken in den drei Lernfeldern der Kunstpädagogik erfordert, dass die Komplexität und Schwierigkeit jedes einzelnen Verfahrens, jedes Gestaltungsproblems und jedes inhaltlichen Problemfeldes realistisch eingeschätzt und in eine sinnvoll aufbauende Folge gebracht werden, die in der Form eines Spiralcurriculums den Lernprozess strukturiert. Spiralcurriculare Lernstrukturen verbinden die Notwendigkeiten des Fortschreitens mit denen der Wiederholung und Einübung und entsprechen den Grundstrukturen hermeneutischer Welterschließung (hermeneutischer Zirkel).

Literatur:

- BRINKMANN, Malte (2011): Üben. In: Kade, Jochen / Helsper, Werner et al. (Hrsg.): Grundwissen Erziehungswissenschaft - 30 Fragen und Antworten. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Band 25. Stuttgart, S. 205-220
- GLAS, Alexander / SEYDEL, Fritz / SOWA, Hubert / UHLIG, Bettina (Hrsg.) (2008): KUNST Arbeitsbuch 1. Stuttgart: Klett (*einschließlich Lehrerband*)
- SENNET, Richard (2008): Handwerk. Berlin
- SOWA, Hubert / GLAS, Alexander / SEYDEL, Fritz (Hrsg.) (2010): KUNST Arbeitsbuch 2. Stuttgart: Klett (*einschließlich Lehrerband*)
- SOWA, Hubert / GLAS, Alexander / SEYDEL, Fritz (Hrsg.) (2009): KUNST Arbeitsbuch 3. Stuttgart: Klett (*einschließlich Lehrerband*)
- KUNST+UNTERRICHT „Können und Wissen“ (*erscheint 2012*)

5. Curriculum des Handwerks

Das handwerkliche Curriculum des Kunstunterrichts führt in angemessener Steigerung und in angemessener Übung und Wiederholung zu einem differenzierten Können und Wissen hin, das für die Schüler zu einer zunehmend selbstverständlichen Grundlage ihrer inhaltlich motivierten Werkgestaltung wird.

5.1 Handwerkliche Lernprozesse sind von sich aus im Sinne einer inneren Sachlogik klar strukturiert. Sie müssen in angemessener Weise mit den subjektiven Lernvoraussetzungen (Entwicklungsstand und Stand des bisher erworbenen Könnens und Wissens) in Einklang gebracht werden. Ihre wesentlichen Merkmale sind Wiederholung, Einübung und eine Bewegung hin zur Perfektionierung. Die Einübung ist Voraussetzung für selbstverständliche Ausübung.

5.2 Handwerkliche Lernprozesse vermitteln dominante ganzkörperliche und ästhetische Erfahrungen, sind motivierend, kommen dem anthropogen verwurzelten Perfektionsstreben entgegen und werden in der Regel in lehrgangsmäßig strukturierten Werkstattprozessen organisiert – im Wechsel zwischen Einweisung, Experiment, Übung und Eigenerfahrung. Besonders der Aspekt der Übung erfordert viel Zeit; die Bedeutung von häufiger Wiederholung und Beharrlichkeit kann nicht hoch genug eingeschätzt werden.

5.3 Handwerkliche Lernprozesse haben eine dominante körperliche Komponente (Kraft, Geschicklichkeit, Koordination...) und beinhalten auch geistige Leistungen (Planungen, Regelwissen, Imagination, Werkzeug-, Materialkenntnisse und -erfahrung...).

5.4 Im Kunstunterricht beziehen sich die handwerklichen Lernprozesse auf bestimmte Verfahren und Techniken, die teils aus der freien Kunst, teils aus der angewandten Gestaltung stammen. In einem pädagogisch reflektierten handwerklichen Curriculum müssen diese Verfahren so ausgewählt werden, dass

- ihre kulturelle Relevanz berücksichtigt wird (z.B. Drucktechniken, Zeichnung,..);
- sie die ganze Breite und Diversität menschlicher Anlagen berücksichtigen;
- dass sie auch an beruflich relevante Verfahren heranzuführen (z.B. Planzeichnen, Modellbau, Fotografie, CAD-Darstellung...).

Bildungspläne sehen traditionell einen bestimmten „Kanon“ von Verfahren vor, der aber nicht immer hinsichtlich dieser drei Kriterien hinlänglich reflektiert ist.

5.5 „Neue“ und „alte“ Verfahren/Techniken stehen in einem didaktisch stringenten Zusammenhang. Häufig geht der Lernweg über die „alten“ Verfahren (z.B. Farbe und Pinsel, Lochkamera und Dunkelkammer, Bleistift und Papier, handwerk-

licher Modellbau) zu den „neuen“ Verfahren: Die „alten“ Verfahren bilden den anthropologischen und geschichtlichen Grund der neuen Verfahren und machen sie erst verständlich (z.B. auf der digitalen Werkzeugpalette in Graphikprogrammen: Pinsel, Schere, Farbtopf, Stift und Spraydose usw.; digitales Photo und seine Begründung im „analogen“ Verfahren; CAD-Programme und ihre Begründung in der Raumerfahrung, der perspektivischen Zeichnung und dem Modellbau...).

5.6 Kriterien gelungener Handwerklichkeit gehen in fast jede Beurteilung von Schülerleistungen ein und sind für die Schüler in einem hohen Maße objektiv nachvollziehbar.

5.7 Handwerkliche und gestalterische Aspekte stehen häufig in engem Zusammenhang und gehen manchmal fließend ineinander über (z.B. graphische Strukturen als handwerkliches und als gestalterisches Problem...). Handwerkliche Aspekte stehen ebenfalls mitunter in engem Zusammenhang mit dem Inhalt (z.B.: richtig gearbeitetes Foto als Verdeutlichung eines bestimmten Inhalts...).

5.8 Im Rahmen von Aufgabenkonstruktionen können handwerkliche Prozesse in verschiedener Betonung und methodischer Stellung auftreten. Manchmal können handwerkliche Probleme methodisch in der didaktischen Ausgangsstellung auftreten, manchmal in nachgeordneter Stellung usw.

5.9 Handwerkliche Schwierigkeitsgrade in jeweiliger Steigerung sind z.B.:

• Werkzeuge:

z.B. Kreide ⇨ Bleistift ⇨ verschiedene Bleistifte ⇨ Mischtechniken;

z.B. Filzstift ⇨ Feder ⇨ Kaltnadel;

z.B. einfache Digitalkamera ⇨ Lochkamera ⇨ Spiegelreflexkamera.

• Motorik:

- Differenzierung der Grobmotorik;

- Differenzierung der Feinmotorik;

- Steigerung der Kraft;

- Verbindung von Kraft mit Differenzierung der Motorik und komplexer Koordination.

• Materialien:

z.B. Plastik: Plastilin ⇨ Ton ⇨ Wachs ⇨ Gips;

z.B. Skulptur: Seife ⇨ Ytong ⇨ Speckstein ⇨ Holz ⇨ Stein ⇨ Metall ⇨ Guss;

z.B. Modellbau: Papier ⇨ Karton ⇨ Hartschaum ⇨ Holz ⇨ Metall;

z.B. Malerei: Wasserfarbe ⇨ Acrylfarbe ⇨ Ölfarbe ⇨ Mischtechniken;

z.B. Hochdruck: Materialdruck ⇨ Karton- und Styrodurdruck ⇨ Linoldruck;

z.B. Tiefdruck: Kaltnadel ⇨ Ätzung ⇨ gestufte Ätzung ⇨ Aquatinta.

Literatur:

- BRINKMANN, Malte (2011): Üben. In: Kade, Jochen / Helsper, Werner et al. (Hrsg.): Grundwissen Erziehungswissenschaft - 30 Fragen und Antworten. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Band 25. Stuttgart, S. 205-220
- GOMBRICH, Ernst H. (2002): Kunst und Illusion: Zur Psychologie der bildlichen Darstellung. Berlin
- SENNET, Richard (2008): Handwerk. Berlin
- SOWA, Hubert (2006): Handwerk. Technik. Formgebung. Verzichtbare Grundlagen künstlerischer und kunstpädagogischer Arbeit? In: KUNST+UNTERRICHT „Ton: Modelle und Projekte“ - Heft 301/2006, S. 4-7
- KUNST+UNTERRICHT „Ton: Gefäß und Figur“ - Heft 300/2006
- KUNST+UNTERRICHT „Ton: Modelle und Projekte“ - Heft 301/2006
- KUNST+UNTERRICHT „Bilder drucken“ - Heft 339-340/2010
- KUNST+UNTERRICHT „Werken“ - Heft 345-346/2010

6. Curriculum der Gestaltung

Gestalten sind komplexe, in sich notwendige, organisierte und ganzheitliche Beziehungsgefüge, in denen sich Mannigfaltigkeit und Einheit zu prägnanten, differenzierten und verständlichen Sinneinheiten verbinden und organisieren. Die Herstellung solcher gestalthafter Sinneinheiten im visuellen Bereich erfordert ein Wissen und Können, das sich curricular erlernen lässt. Dieses Gestaltungswissen und -können sind Basis für alle Darstellungs-, Mitteilungs-, Ausdrucksfähigkeit im Bereich visueller Kultur und fundieren alle Bildsprachen.

6.1 Gestaltung ist einerseits eine differenzierte Steigerung von bloßer Handwerklichkeit (z.B.: Unterschied zwischen einem technisch gekonnten und einem gestalterisch reflektierten Foto, zwischen der Beherrschung der keramischen Aufbautechnik und einer differenzierten Gestaltung, die z.B. die feinen Unterschiede einer Vasenform herausarbeitet...), andererseits ist Gestaltung eine aus inhaltlichem Werten und Wollen gespeiste geistige Leistung.

6.2 Ein kunstpädagogisch qualifizierter Gestaltungsbegriff bezieht sich auf eine intensive Arbeit an der Form, am „Wie“ einer visuellen Darstellung. Dennoch ist er nicht „formalistisch“ misszudeuten und steht nicht wie im formalen Kunstunterricht isoliert und selbstzweckhaft im Zentrum der Lehre.

6.3 Auch Kriterien der Gestaltung sind zu einem großen Teil objektiv (Klarheit einer Linie, farbliche Stimmigkeit, Rhythmus einer Schriftübung usw.). Zu einem gewissen Teil weisen sie auch ins Feld ästhetischer Beurteilung.

6.4 Ein wichtiges kunstpädagogisches Ziel ist es, im Unterricht klare Kriterien der Gestaltung aufzuzeigen und zu vermitteln und auch die erkenntnishaltigen, normativen und ethischen Komponenten der differenzierten Gestaltung in Betracht zu ziehen.

6.5 Bei aller Regelhaftigkeit von Gestaltung darf sich Gestaltung nicht zu einer formalistischen Doktrin verfestigen (z.B. Farbkreis, isolierte graphische und plastische Lehrgänge usw.). Zum Gestaltungsbegriff gehört neben der Regelstruktur auch der Charakter des freien Spiels und Experiments – der sich aber ebenfalls nicht zum Selbstzweck verselbständigen darf, sondern dem Herausfinden optimaler Gestaltungsmöglichkeiten dient.

6.6 Während frühere Gestaltungslehren (z.B. Bauhaus, formaler Kunstunterricht...) Gestaltung elementarisiert haben (z.B.: Punkt – Linie – Fläche oder Grundfarben, Farbkreis und Grundkontraste usw.), wird Gestaltung auf der Grundlage der

hier vorgelegten didaktischen Konzeption eher werkbezogen, gegenstandsbezogen und integriert gelehrt (z.B.: Wie zeichne ich ein Gesicht? Wie male ich eine Landschaft? Wie forme ich ein Gefäß? usw...). Elemente traditioneller Gestaltungslehren treten dabei eher in einer Hilfsfunktion auf: als Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungshilfen.

6.7 Die grundlegenden Orientierungsziele eines gestalterischen Curriculums sind Differenzierung, Komplexitätssteigerung und stimmige Organisationsvereinheitlichung, letztlich aber: die enge Verbindung von Gestaltung mit geistiger Bedeutung.

6.8 Im Laufe des Gestaltungscurriculums soll der Schüler zunehmend lernen, sein bisher erlerntes und erarbeitetes Repertoire von Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne eigenständiger inhaltlicher Aussagen frei zu benutzen.

6.9 In der Aufgabenkonstruktion verbindet sich gestalterisches Lernen eng mit handwerklichen und inhaltlichen Aspekten.

6.10 Im Rahmen von Aufgabenkonstruktionen können Gestaltungsprobleme in verschiedener Betonung und methodischen Stellung auftreten. Manchmal können gestalterische Probleme methodisch in der didaktischen Ausgangsstellung auftreten, manchmal in eher untergeordneter Stellung usw.

6.11 Gestalterische Schwierigkeitsgrade der Verfahren in jeweiliger Steigerung sind:

z.B. grafische Mittel: Umriss ⇔ Schraffur/Lavur ⇔ Muster/Struktur ⇔ Hell-Dunkel-Modellierung (Plastizität) ⇔ Hell-Dunkel-Modellierung (Beleuchtung) ⇔ Formlinie ⇔ Varianz des Drucks und Schwerpunktbildung ⇔ differenzierter Einsatz aller Mittel in einem grafisch vollständig durchgestalteten Blatt;

z.B. zeichnerische Darstellung: Einzelform ⇔ organisierte Einzelform ⇔ Zusammenhang von Einzelformen/Szene ⇔ Zusammenhang aller Formen in Raum und Format;

z.B. Abbilden: Freihand-Kopieren ⇔ Zeichnen nach dem Motiv ⇔ auswendiges Zeichnen;

z.B. Raumdarstellung: Staffelung ⇔ Überschneidung ⇔ groß/klein ⇔ Erfahrungsperspektive ⇔ Konstruierte Perspektive (Isometrie) ⇔ Kavalierspersion ⇔ Parallelperspektive ⇔ Fluchtpunktperspektive ⇔ Zweifluchtpunktperspektive ⇔ Dreifluchtpunktperspektive ⇔ dynamische und freie Raumdarstellungssysteme ⇔ Perspektivische Darstellung von Körpern/komplexen Gegenständen);

z.B. Farbe: Lokalfarbe ⇨ Kontrastbildung ⇨ Modellierung ⇨ Modulierung ⇨ Stofflichkeit ⇨ Räumlichkeit ⇨ vollfarbige Gestaltung;

z.B. Plastik: Grobform ⇨ Feinform ⇨ gegliederter und organisierter Formzusammenhang ⇨ integrale Gestaltung von Volumen, Leerraum, Oberfläche etc.;

z.B. Plastik: Positivform ⇨ Negativschnitt; Modellieren ⇨ Skulptieren;

z.B. Relief: Einritzen ⇨ Aufsetzen ⇨ Grund und Form in Gegeneinanderbewegung ⇨ räumliche oder perspektivisch geordnete Stufung aller Mittel;

z.B. Skulptur: intuitives Arbeiten ⇨ Arbeiten nach Bozetto;

z.B. Modellbau: Basteln ⇨ handwerklich exakter Modellbau ⇨ Maßstäblichkeit;

z.B. Schrift/Werkzeuge: Filzstift ⇨ Redisfeder ⇨ Bandzugfeder;

z.B. Schrift/Typographie: Blockschrift ⇨ Antiqua ⇨ Fraktur ⇨ freie handschriftliche Formen ⇨ digitale Schrift;

z.B. Schrift/Seitengestaltung: Linierung ⇨ Satzspiegel ⇨ Layout ⇨ Systemlayout;

z.B. druckgrafische Gestaltungsmittel: Silhouettenform (pos./neg.) ⇨ Weißlinienschnitt ⇨ Schwarzlinienschnitt ⇨ Struktur ⇨ alle Gestaltungsmittel im Wechsel, Spiel mit Positiv- und Negativformen ⇨ illusionistische Wirkungen von Material, Raum und Licht;

z. B. Scherenschnitt: Positivform ⇨ Binnenformen ⇨ Strukturen ⇨ alle Formen in einem zusammenhängenden Bild;

z.B. Trickfilm: bewegte Form vor Hintergrund ⇨ in sich bewegte und veränderliche Form ⇨ bewegte Form vor bewegttem Hintergrund.

Literatur:

- GOMBRICH, Ernst H. (2002): Kunst und Illusion: Zur Psychologie der bildlichen Darstellung. Berlin
- NÜRNBERGER, Manfred (2009): Grundlagenbildung: Zeichnen. In: Eigelsperger, Birgit / Mittelmeier, Josef / Nürnberger, Manfred (Hrsg.): Stufen des Gestaltens. Zeichnung, Malerei, Plastik. Regensburg, S. 18-49
- KUNST+UNTERRICHT „Schrift und Gestaltung“ - Heft 343-344/2010

7. Curriculum der Inhalte

Kunstunterricht beschäftigt sich mit kulturell bedeutsamen und entwicklungstypisch interessierenden Inhalten. Die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten gibt der gestalterischen Arbeit ihren inneren Sinn und führt an die zentralen Themen der visuellen Kultur und Kunst heran.

7.1 Unter „Inhalt“ wird hier der die Gestaltungsarbeit zusammenhaltende und motivierende Sinn verstanden. Inhalte sind als der innerste Impuls zu verstehen, der einen Menschen dazu treibt, gestalterische Formulierungen auszuarbeiten und ein Werk zu schaffen, mit dem er vor sich selbst bestehen kann und vor andere Menschen hintreten will. Um den Inhalt auszudrücken, muss er die Form finden, die er dann handwerklich und gestalterisch realisiert.

7.2 „Inhalte“ in dem hier angesprochenen Sinn sind existenzielle „innere“ Themen, die eine Person in sich entwickelt und trägt. Inhalte sind aber auch von kultureller und geschichtlicher Verbindlichkeit, kollektive Ideen, die ganze Kulturen und Epochen bestimmen können – wie etwa der Glaube im Mittelalter oder das Naturinteresse in der Neuzeit. Es gibt

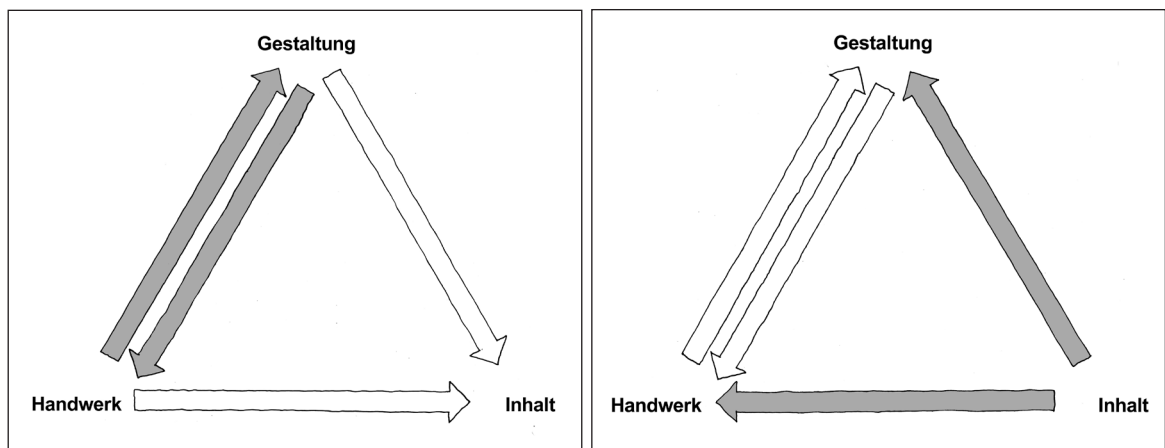
- allgemeine, kulturübergreifende Inhalte;
- geschichtlich typische Inhalte;
- kulturell typische Inhalte;
- individuelle, persönliche Inhalte.

7.3 Die Inhalte des Kunstunterrichts werden ausgewählt und curricular geordnet:

- nach ihrer gesamt-kulturellen Relevanz in der Kultur der Gegenwart;
- nach ihrer Relevanz für die personale Entwicklung in der Phase des Jugendalters.

So sind die ausgewählten Inhalte repräsentativ für Kultur und Kunst, sie sind zugleich typisch für die Altersstufe.

7.4 Die Zuordnung von Inhalten und gestalterischen/handwerklichen Problemen kann oft variabel sein. Es sind hier verschiedene Aufgabentypen und -wege möglich. Der Inhalt kann in der didaktischen Ausgangsstellung auftreten und der eigentliche Motivationskern der Aufgabe sein. Er kann aber auch an primär motivierenden handwerklichen oder gestalterischen Problemen „aufgehängt“ werden und erst im Verlauf der Arbeit dominant werden.



7.5 Die für einen anthropologisch-hermeneutisch strukturierten Kunstunterricht angebrachte didaktische Denkfigur soll die Schüler darin fördern, dass sich in der Arbeit ihr Denken umstrukturiert und umwendet: Wohl steht häufig am Anfang des Prozesses bei Jugendlichen die Begeisterung für ein Produkt, das sie realisieren wollen. Selbst der bloße Betätigungsdrang – einfach „etwas machen“ zu wollen – kann eine wichtige Motivationsquelle sein. Daran anzuknüpfen ist sinnvoll. Aber die pädagogische Aufgabe besteht darin, dieser Arbeit einen tieferen Sinn zu geben. Das „Machen-wollen“ dient als pädagogisches Vehikel dazu, dass die Schüler in ihrem Werkschaffen gleichermaßen zu sich selbst und zur Welt kommen, dass sie zunehmend über das „Warum“ ihres Machens nachdenken. Die Inhalte wollen an den geeigneten Stellen behutsam in die Unterrichtsarbeit eingebracht werden: als Zwischenreflexion, Inspiration, Hilfe zur Klärung der Intentionen, Ziele und Aussagen.

7.6 Jede einzelne Arbeitsaufgabe muss darauf hin angelegt sein, diese Wendung des Denkens zu erzeugen und zu inhaltlichen Fragen und Entscheidungen hinzuführen. Erst in dieser Fragedimension führt Kunstunterricht zu einer substanziellen und existenziellen Auseinandersetzung der Schüler mit sich selbst und der Welt, wird zum Ort, an dem sie sich zu positionieren beginnen und begreifen, dass sie etwas Eigenes zu sagen haben – in handwerklich und gestalterisch qualifizierter Form.

7.7 Im Verlauf der Arbeit – selten gleich zu Anfang – werden die Schüler mit Kulturleistungen und Kunstwerken konfrontiert, die für ihr eigenes spontanes Machen-wollen relativierende Fragen aufwerfen, selbstkritisches Nachdenken auslösen, Denkwendungen initiieren und damit dem Werkprozess eine neue Richtung geben können.

7.8 Im Vergleich von Inhalten individuell, geschichtlich und kulturell verschiedener Kunstwerke, aber auch im Vergleich zwischen Kunstwerken und Bildern der Alltagskultur (kulturwissenschaftliches Atlas-Prinzip) kann sich zeigen:

- Inhalte der Kunst sind nicht isoliert; sie sind eng verbunden mit den Inhalten der allgemeinen Kultur.

- Inhalte sind häufig kulturübergreifend, auch Epochen übergreifend, treten immer wieder an verschiedenen Orten und in verschiedenen Zusammenhängen auf.
- Oft zeigen sich überraschende innere Zusammenhänge zwischen scheinbar ganz verschiedenen Bildwelten und Kultursphären.

7.9 Die Jugendlichen werden durch sinnvolle Aufgabenstellungen allmählich eingeübt, solche Zusammenhänge zu erkennen und in ihnen zu denken. Hierin liegt der pädagogische und didaktische Wert eines solchen inhaltlich orientierten Atlas-Denkens.

7.10 Wichtige Inhalte des Kindes- und Jugendalters, die zugleich hohe Relevanz für Kultur und Kunst haben, sind im Kunstunterricht

- der Mensch als geistig-körperliches Wesen;
- die Gemeinschaft (Familie, Gruppe, Verein usw.);
- die Kulturzugehörigkeit;
- Vorbilder in der Lebensorientierung;
- Schönheit (ästhetische Wertschätzung);
- Träume, innere Bilder;
- Liebe, Zuneigung (zu Eltern, Freunden, auch Haustieren);
- Gefühle;
- Symbole;
- Natur, Landschaft, Kosmos;
- Lebewesen (Tier und Pflanze);
- die gestalteten Dinge der Lebenswelt;
- der architektonische Lebensraum (Zimmer, Haus, Stadt);
- die Geschichte;
- das politische Geschehen;
- die Welt, das Weltbild;
- der religiöse und quasi-religiöse Glaube.

7.11 All diese Inhalte können in altersgemäßer Hervorhebung in spiralcurricularer Form wiederholt auftreten.

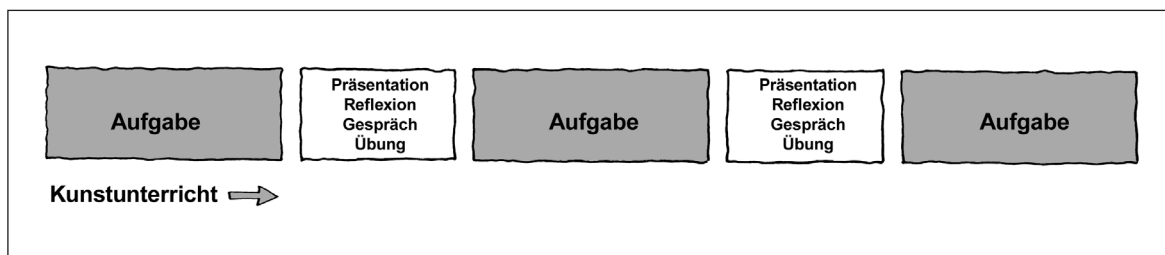
Literatur:

- GLAS, Alexander / SEYDEL, Fritz / SOWA, Hubert / UHLIG, Bettina (Hrsg.) (2008): KUNST Arbeitsbuch 1. Stuttgart: Klett (*einschließlich Lehrerband*)
- SOWA, Hubert / GLAS, Alexander / SEYDEL, Fritz (Hrsg.) (2010): KUNST Arbeitsbuch 2. Stuttgart: Klett (*einschließlich Lehrerband*)
- KUNST+UNTERRICHT „Krieg und Unterricht“ - Heft 279/2004

8. Unterrichtsplanung und Aufgabenkonstruktion

Die aufgabenzentrierte eigenständige Arbeit an Werkprozessen ist die zentrale didaktische Figur des Kunstunterrichts. Die kunstpädagogische Aufgabenkonstruktion initiiert zielgerichtete Prozesse im Spielraum von Planung und Offenheit.

8.1 Kunstunterricht wird geplant als rhythmische Folge von Werkprozessen, im Wechsel mit (und begleitet von) Unterweisung, Übung, Werkbetrachtung und Gespräch. Produktion, Rezeption und Reflexion sind in ein didaktisch strukturiertes Wechselverhältnis gebracht.

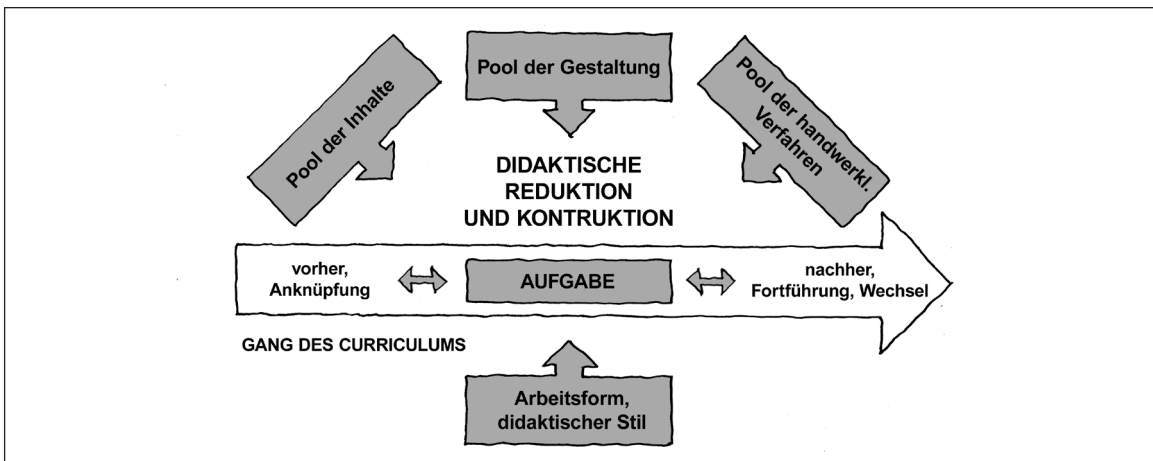


8.2 Die kunstpädagogische Lehre ist in der Hauptsache fokussiert auf die Konstruktion didaktisch begründeter Aufgaben.

- Jede Aufgabe hat ihren Ort in der curricularen Folge vorangehender und nachfolgender Aufgaben.
- Jede Aufgabe enthält Anforderungen/Förderimpulse aus den Feldern des Handwerks, der Gestaltung und der Sinnggebung.
- Jede Aufgabe steht im Zentrum flankierender und unterstützender Lehr- und Lernprozesse, Übungen, Betrachtungen und Gespräche, in denen das Wissen und Können hinsichtlich der Aufgabenstellung erworben und weiterentwickelt werden.

8.3 Die Aufgabenkonstruktion stützt sich auf eine diagnostische Bestandsaufnahme:

- des allgemeinen/typischen Entwicklungsstandes der Schüler sowie des entwicklungstypischen Bildvermögens;
- der bisherigen Bildungsprozesse;
- des durchschnittlichen Standes des erworbenen Wissens und Könnens;
- der typischen und spezifischen Interessenslage der Lernenden.

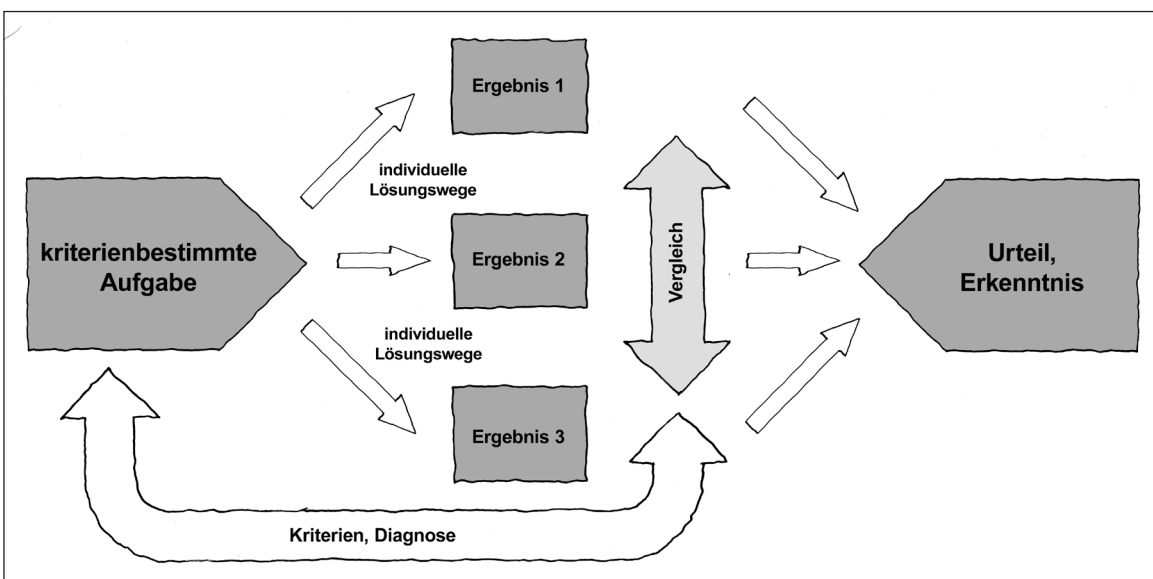


8.4 Aufgabenkonstruktionen haben in transparenter Form ein konkretes und spezifisches Verhältnis herzustellen zwischen

- Weltbezug/Welterschließung;
- Bildungszielen;
- Zeit- und Arbeitsabläufen;
- Inhalt – Gestaltung – Handwerk;
- Werkstattbedingungen, Material und Werkzeugeinsatz;
- Ergebnissen;
- interpersonalen und sozialen Prozessen.

8.5 Didaktisch begründete Aufgabenkonstruktionen

- führen auf Ziele/Ergebnisse hin;
- öffnen strukturierte Wege zu diesen Zielen;
- lassen im Werkprozess nachhaltige Erfahrungen und Erkenntnisgewinn entstehen und führen zu kohärenter Vorstellungsbildung in der Einheit von Wissen und Können;
- öffnen Spielräume für eigene Urteile und Entscheidungen.



8.6 Aufgabenzentrierte Werkprozesse werden begleitet und gefördert durch:

- Wissensvermittlung und Anregungen (z.B. Bilder);
- Vermittlung und Einübung notwendigen Könnens;
- Betrachtungen, Gespräche, Vergleiche und Reflexionen;
- Hilfen bei der Urteils- und Entscheidungsbildung;
- Ergebnissicherung und -würdigung.

8.7 Didaktisch richtige Aufgabenstellungen fordern nicht lineare Lösungswege ein („geschlossener Aufgabentyp“), sondern führen in komplexe inhaltliche und formale Auseinandersetzungen hinein, in denen durchstrukturierte Arbeitsschritte und offene Urteils- und Entscheidungssituationen abwechseln („halboffener Aufgabentyp“). Die Auseinandersetzung mit Problemen, das Entstehen von Aporien gehören hierzu ebenso wie eingeübte und beherrschte Handlungsfolgen.

Obwohl die Aufgaben zielgerichtete Arbeit anstoßen, öffnen sie auch zugleich den Blick für Fragen und die selbstbestimmte Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt und mit anderen Menschen.

8.8 Folgende Faktoren sind bei der Aufgabenkonstruktion zu berücksichtigen:

- die inhaltlichen und existenziellen Ansprüche einer Themenstellung, die auf die entwicklungsbezogene personale Motivation und die bildhaften Darstellungs-, Ausdrucks- und Mitteilungsbedürfnisse der Schüler eingeht und sie fördert;
- die sachbezogenen Notwendigkeiten eines handwerklich/technischen und gestalterischen Wissens und Könnens, das in Lehrgängen und Übungen erlernt und bis zur gesicherten auswendigen Beherrschung eingeübt worden ist;
- der Horizont eines bewusstseinsmäßig verfügbaren kulturell relevanten Bildwissens und eines diesbezüglichen Orientierungswissens über Geschichte, Verwendungs- und Bedeutungszusammenhänge der Bilder und näher der Kunst-Bilder;
- der Horizont eines jeweils vorangegangenen klar didaktisch strukturierten Unterrichts, aus dem allein sich Aufgabenstellungen – und zumal Prüfungsaufgaben – rechtfertigen können;
- und schließlich der Horizont eines allgemein bildenden Gesamtcurriculums, das die Regeln der Bildform ebenso berücksichtigt wie die kulturell und geschichtlich relevanten geistigen Inhalte.

8.9 Aus diesen Orientierungspunkten kann dann für die konkrete kompetenzorientierte kunstpädagogische Aufgabenstellung gefolgert werden: Kunstpädagogische Aufgabenstellungen sollten

- vor allem für die Schüler in einem vollen Sinne verstehbar sein (das heißt auch, dass die Aufgabenformulierung mehrfach auf Präzision der Begriffe und Operatoren zu prüfen und in der Aufgabe jede Form einer künstlerisch-ästhetischen Indifferenz zu meiden ist);
- sich auf eine vorangegangene ausführlich lernende Einübung aller handwerklichen und gestalterischen Basisvoraussetzungen beziehen, auch auf langfristig gesicher-

te Standards, d.h. auf ein durch Übung im Laufe des kompletten Unterrichtscurriculums selbstverständlich gewordenes Können und Wissen, das sich in allen Aufgabenstellungen verlässlich wiederholt und durch Innovationen langsam vertieft und erweitert;

- sich insgesamt auf eine den Schülern transparente unterrichtliche Arbeits- und Lernsituation und ein vorgängiges klar gesichertes Üben beziehen;
- für die Schüler in einem transparenten und begründeten Verhältnis zu einem gesamt- und spiralcurricularen Gang des Unterrichtens und Lernens stehen, d.h. sie sollten klar erkennbar anknüpfen an schon Gelerntes und aufbauen auf jeweils vorangegangene Aufgabenstellungen;
- gestalterisch-handwerkliche Form und geistig-personalen Inhalt (Aussageintention) in ein für die Schüler plausibles Verhältnis bringen, das mit dem entwicklungsbedingten Bildverständnis, Bildwollen und Bildkönnen der Schüler konvergiert;
- dementsprechend auch sinnvoll verantwortete Spielräume des freien und persönlichen Ausdrückens, Meinens und Bedeutens öffnen;
- die gestuften Differenzen des eingeforderten Leistens in eingeübten und sicher gewussten Kriterien transparent machen;
- in sinnvoll gestufter und akzentuierter Weise die Aspekte des handwerklich-gestalterischen Wissens und Könnens, der antwortenden Bezugnahme auf geschichtliche Vorgaben, des freien Imaginierens und Spielens, des persönlichen Meinens und Intendierens vereinen;
- eine transparente innere Differenzierung der Teilleistungen (Beurteilungsfelder) enthalten;
- die Aspekte der Leistungsanforderung und des Leistungsbedürfnisses, der Fremdbewertung (durch den Lehrer) und der Selbstbewertung (durch den Schüler) in ein sinnvoll balanciertes Verhältnis bringen;
- schließlich – alles in allem – vom Charakter der freien und persönlichen Anwendung des erlernten intersubjektiven Wissens und Könnens getragen sein.

8.10 Sich selbst Aufgaben stellen zu wollen und zu können ist ein Leitziel von Bildung. Dies gelingt jedoch nur demjenigen, dem zuvor die Gelegenheit gegeben wurde, im Rahmen sinnvoller Aufgabenstellungen zu lernen.

Literatur:

- GRÜNEWALD, Dietrich / SOWA Hubert (2006): Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung. In: Kirschenmann, Johannes / Schulz, Frank / Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 286 – 313
- PEEZ, Georg (Hrsg.) (2008): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. Velber

- SOWA, Hubert (2009): Wie vermittelt das „Neben“fach Kunst relevante Kompetenzen? Der Kompetenzbegriff ist im Fach Kunst hilfreich - als kritische Instanz. In: Pädagogik 9/2009, S. 42-45
- SOWA, Hubert (2010): Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen im planvollen pädagogischen Handeln. Download zu KUNST+UNTERRICHT 341/2010 (www.kunst-und-unterricht.de)
- TEICH, Manja / WACHTER, Steffen (2009): „It's not fair!“ - Malerei als Verarbeitung von eigener Lebenswirklichkeit. In: KUNST+UNTERRICHT „Malerei aktuell“ - Heft 336-337/2009, S. 11-35
- KUNST+UNTERRICHT „Projekte“ - Heft 181/1995
- KUNST+UNETRRICHT „Methoden“ - Heft 304-305/2006
- KUNST+UNTERRICHT „45 Minuten“ - Heft 333/2009
- KUNST+UNTERRICHT „Aufgaben stellen“ - Heft 341/2010
- KUNST+UNTERRICHT „Können und Wissen“ (*erscheint 2012*)

9. Kunstpädagogische Arbeitsformen ---

Kunstpädagogische Arbeitsformen stehen in Relation zu didaktisch begründeten Aufgabenstellungen und werden funktional auf sie bezogen eingesetzt. Im Zentrum aller Arbeitsformen steht die aufgabenzentrierte Werkarbeit, die als selbstverständliche Normalpraxis der didaktische Ort von Diagnose, Förderung und Gespräch ist.

9.1 Die didaktische Strukturierung und Gestaltung der kunstpädagogischen Lernprozesse, also das „Wie“ der Lehre, bringen – entsprechend der Sachlogik des Faches – durchgängig die Komponenten der Betrachtung (Rezeption), der Gestaltung (Produktion) und des Gesprächs (Reflexion) ins Spiel. Dabei hat die Produktion mit den Anteilen von Handwerk, Gestaltung und Sinnggebung stets den Vorrang. Insofern steht das Produkt/Werk als perspektivischer Abschluss des Handelns stets im Blick. Die Unterrichtsfolge im Laufe des Jahres gliedert sich dem entsprechend vor allem in verschiedene Werkaufgaben.

9.2 Die wesentlichen produktionsorientierten Unterrichtsformen sind:

9.2.1 Der Lehrgang, in dem Handwerks- und Gestaltungsverfahren eingeführt, vorgeführt, erklärt und parallel dazu individuell nachvollzogen und erprobt werden – etwa nach dem Prinzip des Vormachens/Nachmachens.

9.2.2 Die Übung, in der die eingeführten Verfahren gemeinsam praktiziert werden, Varianten erprobt werden und das Können bis zur Beherrschung fortentwickelt wird – unter dem Einfluss fördernder Einzelgespräche, Zwischenbesprechungen und Ergebnisbetrachtung.

9.2.3 Die aufgabenzentrierte Werkstattarbeit, in der Schüler gemeinsam, meist langfristig, individuell an einer gemeinsamen Aufgabenstellung arbeiten und individuelle Lösungen gestalten. Materialien, Anschauungsmaterial, Werkzeuge usw. stehen dabei zur Verfügung. Die Betreuung und Förderung findet im Wechsel von Einzelbesprechung, Gruppenbesprechung und allgemeinen Zwischenbesprechungen statt.

9.2.4 Die Partnerarbeit/Gruppenarbeit/Klassenarbeit, in der die Schüler (im Rahmen der Werkstattform) an gemeinsamen Aufgaben arbeiten. Gruppenarbeiten finden im Spielraum zwischen strukturierender Anleitung und selbstorganisierter Arbeit statt. Aufgabenstellungen für Gruppen können eher additiv oder integrativ/subordinativ strukturiert sein.

9.2.5 Die Projektarbeit, in der Gruppen größere Arbeitsvorhaben gemeinsam und mit fördernder Begleitung konzipieren, organisieren und durchführen.

9.2.6 Das Expertentutorium, in dem Schüler, die ein bestimmtes Verfahren beherrschen, die anderen Schüler zu Lernprozessen anleiten oder sie unterstützen (z.B.: „Druckteam“ in der Druckgrafik, „Kamera- und Schnittteam“ beim Filmen, „Studioteam“ in der Fotografie, „Beleuchterteam“ beim Theater usw.).

9.3 Neben diesen produktionsorientierten Arbeitsformen gibt es andere Arbeitsformen, die mehr sprach-, rezeptions- oder reflexionsorientiert sind:

9.3.1 Das Bildgespräch, in dem die ganze Klasse gemeinsam mit dem Lehrer Bilder (Kunstwerke, Schülerarbeiten usw.) beschreibt, analysiert, interpretiert, vergleicht, beurteilt usw. Das Bildgespräch kann durch verschiedene andere Arbeitsformen unterstützt werden: Analytisches Zeichnen, Perzeptbildung („Was sehe ich, erinnere ich, empfinde ich, vermute/denke ich....?“), Sortieren und Ordnen, Begleitlektüre, Referate usw.

9.3.2 Die Arbeitsbesprechung, in der Aufgaben und Werkprozesse strukturiert und begleitet werden. Näher lassen sich folgende Formen unterscheiden:

- die Vorbesprechung, in der eine Aufgabe eingeführt wird und der Bearbeitungsweg vorstrukturiert wird;
- die Zwischenbesprechung (Korrektorgespräch), in der in rhythmischen Abständen die Bearbeitung einer Aufgabe unterbrochen wird, um Probleme anzusprechen, neue Anstöße und Hinweise zu geben;
- die Abschlussbesprechung, in der am Schluss einer Übungsfolge oder Aufgabenstellung eine Würdigung, eine Beurteilung, ein Vergleich der Ergebnisse stattfindet und ein Resümee gezogen wird.

9.3.3 Die gemeinsame Lektüre von Arbeitsbüchern, kunstgeschichtlichen Texten usw., in der Texte erschlossen und diskutiert werden.

9.3.4 Die Besichtigung/Exploration von Orten, Objekten usw. (Exkursion), in der Erkundungen, Bestandsaufnahmen, Vermessungen, Betrachtungen, Besprechungen, usw. stattfinden können, Pläne, Mappings und Dokumentationen angefertigt werden können, Material gesammelt werden kann usw.

9.3.5 Der Museumsbesuch, der nach einer Vorbereitung in der Schule stattfindet. Die Museumsarbeit kann in verschiedenen Arbeitsformen gestaltet werden (Führung, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, zeichnerische Studien, Gespräche

mit den Experten, Sammeln von Informationen usw.) Der Museumsbesuch kann dann in der Schule Ausgangspunkt für weitere Aufgaben werden, um nachhaltige Wirkung zu erzeugen.

9.4 Es gibt darüber hinaus eine Fülle von weiteren Arbeitsformen, die begleitend zu den hauptsächlichen Arbeitsformen eingesetzt werden können, sofern sie einen sinnvollen Beitrag zur Aufgabenstellung leisten: Standbildarbeit, Körper- und Wahrnehmungsübungen, Meditationen und Phantasiereisen, Portfolioarbeit, Hefteintrag, Diskussionen, Aktionen, Atlasarbeit, selbständige Recherche in der Realität oder im Datenraum, Hausarbeit, Ausstellungsaufbau, Stationenlernen (z.B. grafische Techniken, Maltechniken, Drucktechniken, Kunstgeschichte...), gemeinsame Visualisierungsarbeit, Freiarbeit usw.

9.5 All diese Formen kommen im Kunstunterricht in verschiedenen Kombinationen, Folgen und Mischformen vor. Die didaktische Zusammenhalt begründet sich stets aus der Aufgabenstellung, die die jeweilige Unterrichtseinheit bestimmt. Nicht der Wechsel der Arbeitsformen ist Selbstzweck („Methodenwechsel“), vielmehr ist die didaktische Funktion der Arbeitsformen für die Arbeitsaufgabe der zentrale Gesichtspunkt bei der Wahl der Arbeitsformen.

9.6 In der Rhythmisierung des Unterrichts spielen die beiden Pole der Fokussierung/Regelung und Öffnung/Individualisierung der Arbeit die tragende Rolle. Die richtige Organisation der Folge von Fokussierung und Öffnung ist das zentrale unterrichtspraktische Know-How.

Literatur:

- KUNST+UNTERRICHT „Projekte“ - Heft 181/1994
- KUNST+UNTERRICHT „Gemeinsam Bilder herstellen“ - Heft 226/1998
- KUNST+UNTERRICHT „Spielarten der Kunstrezeption“ - Heft 254/2001
- KUNST+UNTERRICHT „Werkstatt“ - Heft 260/2002
- KUNST+UNTERRICHT „Methoden im Kunstunterricht“ - Heft 304-305/2006
- KUNST+UNTERRICHT „Ins Museum“ - Heft 323-324/2008
- KUNST+UNTERRICHT „Kulturen der Welt“ - Heft 349-350/2011

10. Diagnose – Intervention – Förderung _____

Neben Aufgabenkonstruktion und begleitetem Werkprozess ist das Wechselspiel von Diagnose und Intervention die zentrale Konstituente von Kunstunterricht. In diesem dynamischen Verhältnis vermitteln sich die allgemeinen kulturellen Regeln des Wahrnehmens und Darstellens mit der singulären Person und ihrem Lernen.

10.1 Hermeneutische Kunstpädagogik sieht Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsprozesse als Formen eines interpersonalen Antwortverhältnisses im Rahmen der pädagogischen Verantwortung an. Wahrnehmungen und Gestaltungen regeln sich interpersonal und kultural (vgl. Kap. 1). Die Förderung und Begleitung aller Lernprozesse im Gespräch ist daher ein zentrales Methodeninstrument. Auch das ästhetische Urteil ist kein monologisches Empfindungsurteil, sondern ist fundiert im Gespräch.

10.2 Handwerkliche Regeln, Gestaltungsregeln und personale Sinnggebung konstituieren und tradieren sich im Spielraum des pädagogischen Gesprächs. Deswegen ist die Begleitung der Gestaltungs-, Wahrnehmungs- und Urteilsprozesse im Gespräch neben der Aufgabenkonstruktion (vgl. Kap. 8) das Herzstück des Unterrichtsprozesses.

10.3 Die Begleitung der Lernprozesse konkretisiert sich im Wechselverhältnis von Diagnose und Förderung. Mit diesen pädagogischen Handlungsformen interveniert der Lehrende verantwortungsvoll in die selbstorganisierten Entwicklungsprozesse des Schülers und bringt in das Lernen die Verbindlichkeit kultureller Regeln ein.

10.4 Kunstpädagogische Diagnostik beruht auf

- einem gesicherten Wissen von den allgemeinen und typischen Strukturen der Entwicklung des Bildvermögens von Kindern und Jugendlichen (vgl. Kap. 2) und vom konkreten typischen Lernstand der Lerngruppe;
- einer achtsamen und intelligenten Wahrnehmung und einem Vergleich der konkret stattfindenden Lernprozesse in der Gruppe wie beim Einzelnen;
- einem Verstehen von Hürden und Blockaden, die sich in allgemeinen, typischen und individuellen Lernprozessen zeigen.

10.5 Das Instrument der kunstpädagogischen Diagnostik wird durchgängig eingesetzt

- in der Phase der Aufgabenkonstruktion (vgl. Kap. 8);
- in der Phase des aufgabenzentrierten Werkprozesses;
- am Ende der Aufgabenphase in der Betrachtung und Beurteilung der Ergebnisse.

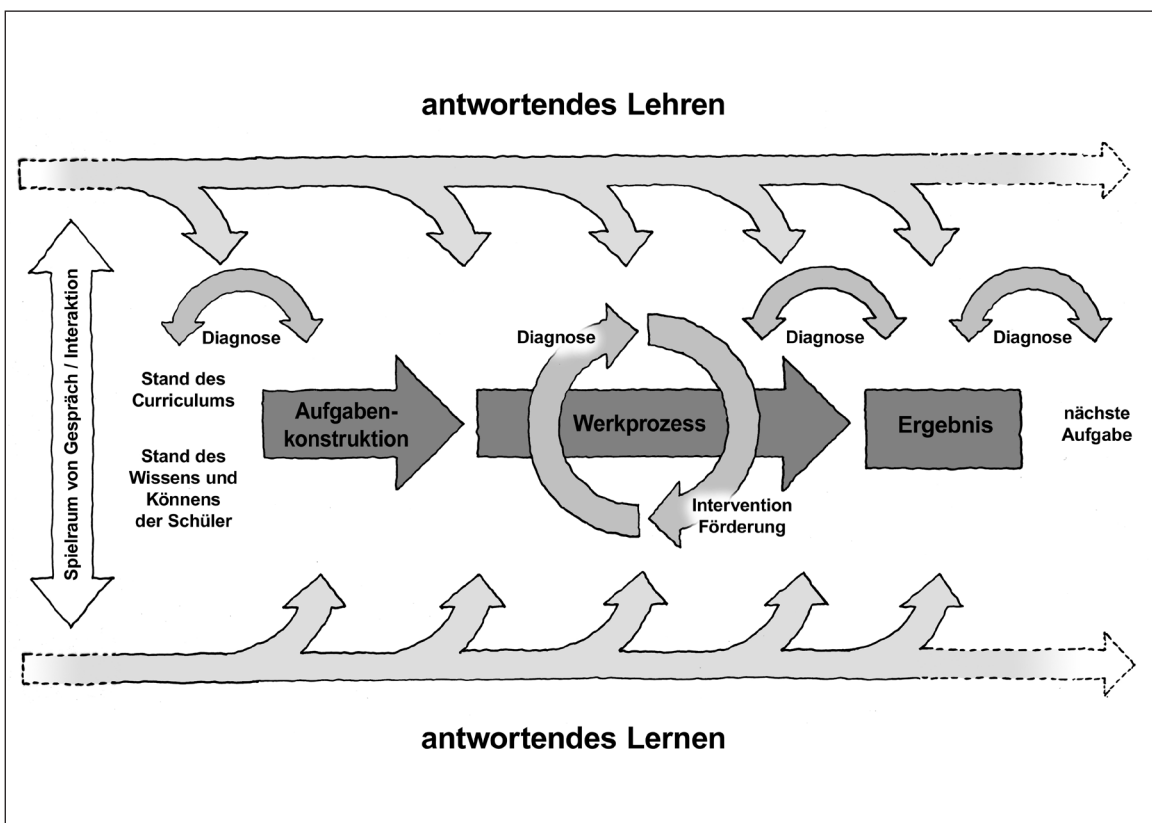
10.6 In der Phase der Aufgabenkonstruktion dient die Diagnostik der präzisen Bezugnahme auf den Spielraum des durchschnittlichen Standes von Wissen und Können der Schüler wie ihrer typischen Interessenlage und Bedürfnisse.

10.7 In der Phase des Werkprozesses dient die Diagnostik dazu, die Auswahl und Qualität der Förderimpulse, der nötigen Übungsphasen, der Hilfestellungen usw. zu präzisieren. Dabei sind zu unterscheiden

- allgemeine oder gruppenbezogene Interventionen (z.B. Zwischenbesprechung mit der ganzen Klasse oder mit Gruppen, Einführung von zusätzlichem Anschauungsmaterial usw.);
- individuelle Interventionen, bei denen einzelne Schüler gezielt unterstützt werden;
- Interventionen, die ggf. die Richtung der Aufgabenstellung modifizieren.

10.8 Nach Abschluss der Aufgabenbearbeitung dient die Diagnostik dazu,

- die didaktische Struktur des Unterrichts nachträglich mit den erreichten Ergebnissen zu vergleichen;
- den allgemeinen, typischen und individuellen Lernerfolg präzise zu verstehen;
- Folgerungen für die didaktischen Verfahren zu ziehen und den Unterricht fortzuentwickeln;
- die Beurteilung der Ergebnisse vorzubereiten (vgl. Kap. 11);
- die nachfolgende Aufgabenkonstruktion zu planen und zu präzisieren.



10.9 Der achtsame und didaktisch begründete Einsatz von Diagnose, Intervention und Förderung ist für den Lernerfolg gleich bedeutend wie die präzise Aufgabenkonstruktion. Beide zusammen machen die Qualität von Kunstunterricht aus. Die diesbezüglichen professionellen Kompetenzen sind Kernkompetenzen des kunstpädagogischen Handelns und gewährleisten die ständige Entwicklung der didaktischen Strukturen und Methoden.

10.10 Im Licht des hermeneutischen Wechselspiels von Diagnose und Förderung ist Kunstunterricht ein sich ständig neu einstellendes dynamisches System des interpersonellen Handelns, Lehrens und Lernens.

Literatur:

- EISELE, Jana (2011): (Wie) lässt sich imaginierendes Gestalten fördern? Zur Diagnostik und Didaktik des „Malens aus der Phantasie“ In: Sowa, Hubert: Bildung der Imagination. Oberhausen (im Erscheinen)
- SOWA, Hubert / PRYZIBILLA, Patrycia (2009): Der Spielraum der kreativen Imagination. Hermeneutische Untersuchungen zur bildnerischen Praxis von Realschülern. In: KUNST + UNTERRICHT „Kreativität“ - Heft 331-332/2009, S. 19-28
- KUNST + UNTERRICHT „Fördern“ - Heft 307-308/2006

11. Präsentieren – Beurteilen – Bewerten _____

Alle kunstpädagogischen Werkprozesse sind durchzogen von Strukturen des Urteilens und Beurteilens, die die Entscheidungen durchgehend regeln und die auch in den begleitenden Gesprächen immer wieder artikuliert werden. Die Beurteilung der fertigen Produkte steht in dieser Kontinuität des Urteilens, nimmt aber einen besonderen Rang ein, weil sie zusammenfassenden und abschließenden Charakter hat. Deswegen ist die Beurteilung ein zentrales Thema kunstpädagogischer Theorie.

11.1 Im Abschluss des Werkprozesses erfüllen sich die Intentionen der Aufgabenstellung und die Motivation des Werkkonzeptes: Prozess und Werk treten auseinander. Eine kunstpädagogische Theorie lässt sich beurteilen an ihrer Haltung zum Werk. Wird – wie im vorliegenden Entwurf – Gestaltung als der Fokus der Didaktik verstanden, so steht die Werkgestalt von zwei Blickperspektiven her im Zentrum: als projektiertes Ziel des Werkschaffens und – jenseits der Fertigstellung – als Gegenstand von Betrachtung, Gespräch und Beurteilung.

11.2 Die Präsentation der gestalteten Werke, also der Beginn ihrer Ingebrauchnahme, ist ein entscheidender Augenblick im kunstpädagogischen Prozess und kein bloßes Anhängsel zum Schaffen. Der Schüler stellt sich mit dem, was er erarbeitet hat, vor andere Menschen hin, positioniert sich als Person, stellt sein Werk zur Diskussion, gibt es für den allgemeinen Gebrauch/Bildungsgang frei und setzt sich dem Urteil von Mitschülern, Lehrern und evtl. einer weiteren Öffentlichkeit aus. In der „Veröffentlichung“ des Werkes vollendet sich das dialogische Verhältnis, in dem der Werkprozess vom ersten Konzept an steht. Zu allererst erhebt die Werkpräsentation Anspruch auf Würdigung von Werk und Autor.

11.3 Das „Wie“, die Form der Präsentation, ist ebenso Gegenstand didaktischer Überlegungen wie die Arbeit am „Was“, dem Werk. Ebenso muss die Frage nach dem „Warum“ bedacht werden. Veröffentlichung von Werken ist kein beliebiger Event. Ob, wie und warum z.B. Werke ausgestellt werden, wo und wann das geschieht, wie darüber das Gespräch gesucht wird – all dies sind Fragen von pädagogischem Interesse, und deshalb sind sie im Rahmen von Unterrichtsplanung auch zu beachten.

Verschiedene Formen sind z.B.: persönliche Werkvorstellung vor der Klasse, Werkdiskussion, Gestaltung einer Ausstellung im Arbeitsraum oder im Schulgebäude, Veröffentlichung im Intra- oder Internet, Einladung von Eltern, Lehrern oder weiterer Öffentlichkeit usw.

Die Entscheidung über diese Formen muss didaktisch reflektiert werden, und sie muss zum Thema des Lehrens und Lernens gemacht werden. Z.B. dürfen Form

und Aufwand der Veröffentlichung sich nicht vor die Werke und Autoren schieben, Quantitäten nicht Qualitäten überblenden usw.

11.4 Das präsentierte/ausgestellte/veröffentlichte Werk steht im Fokus der Beurteilung. Im Vergleich mit anderen präsentierten Werken wird dem Autor des Werkes auch eine Selbstbeurteilung möglich. Im pädagogischen Gespräch vor den präsentierten Werken werden Fremd- und Selbstbeurteilung zum Austrag gebracht.

11.5 Das Urteil über das Werk bezieht sich auf folgende Urteilsdimensionen:

- das unmittelbare/direkte Empfinden und Verstehen des Werkes von Seiten Anderer;
- die Reflexion über das Werk im Verhältnis zur Aufgabe;
- die Reflexion über das Verhältnis von persönlicher Werkintention, Prozess Erfahrung und fertiger Werkgestalt;
- die Reflexion über das Werk im Kontext seines Erscheinens;
- der Vergleich des Werkes im Verhältnis zu anderen Werken.

All diese Dimensionen können im Gespräch oder in verschiedenen Arbeitsformen thematisiert werden – z.B. Kunsttagebuch, Portfolio, Dokumentation, Meditation...

11.6 In jeder Beurteilung schwingen subjektive wie intersubjektive/objektive Empfindungen und Bewertungen mit. Beurteilung und Bewertung setzen ein wie auch immer geartetes Wissen und Können voraus (Urteilsfähigkeit). Aber auch Momente der Freiheit gehen in das Werkurteil ein, namentlich im Aspekt des ästhetischen Urteils.

11.7 Die kompetente und dem Lernprozess angemessene Beurteilung hat sich auf die entscheidenden Aspekte der Werkproduktion zu beziehen: Handwerk – Gestaltung – Sinnggebung. Sie hat diese Aspekte sowohl getrennt zu thematisieren als auch zusammenfassend aufeinander zu beziehen. Das Urteil wurzelt in einem hermeneutisch strukturierten Verstehen werkinthener Fakten und werkehterner Entstehungs- und Bedeutungszusammenhänge.

11.8 Die Beurteilung einer Gestaltungsarbeit, die im Kontext einer unterrichtlichen Aufgabenstellung entstanden ist, steht in der Spannung zwischen einem umfassenden Urteil über das in sich schlüssige Gelingen des Werkes, also einer quasi ästhetischen Beurteilung, und einer komplexen Beurteilung von Einzelaspekten und „-leistungen“. Solche Einzelaspekte sind

- der Bezug zu den detaillierten und explizit benannten Kriterien der Aufgabenstellung;
- das Handeln des Schülers während des Werkprozesses;
- die erkennbaren Gestaltqualitäten des Werkes;
- die bisherige Lernentwicklung des Schülers;
- das Ganze der kulturell umgebenden Bildwelt.

In der Beurteilung des Werkes müssen all diese Komponenten des Urteils transparent gemacht und gegeneinander abgewogen werden.

11.9 Die Bewertung der Schülerleistung ist fundiert in den genannten Dimensionen der Beurteilung. Die Bewertung von komplexen Gestaltungsleistungen unterstellt die Möglichkeit einer Art objektiver Messbarkeit. Messen lassen sich aber allenfalls Teilfaktoren. Ansonsten kann sich die Bewertung nur auf Vergleiche stützen, die das einzelne Werk und die einzelne Schülerleistung in Relation zu anderen Schülerarbeiten oder zu allgemeinen kulturellen Standards stellen und einstufen.

11.10 Anders als die Beurteilung bleibt die Bewertung von Gestaltungs-„Leistungen“ aus hermeneutischer Sicht problematisch. Allenfalls kann nach einer expliziten Beurteilung eine vorsichtige Einstufung von Leistungsrelationen versucht werden.

Literatur:

- EISELE, Jana (2011): (Wie) lässt sich imaginierendes Gestalten fördern? Zur Diagnostik und Didaktik des „Malens aus der Phantasie“ In: Sowa, Hubert: Bildung der Imagination. Oberhausen *(im Erscheinen)*
- KANT, Immanuel (2006): Kritik der Urteilskraft (1790). Hamburg
- PEEZ, Georg (Hrsg.) (2008): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. Velber
- SOWA, Hubert (2012): Lässt sich Kunstunterricht vermessen? Kritische Überlegungen zu einem umstrittenen Thema. In: Friedrich Jahresheft 2012 *(im Erscheinen)*
- SOWA, Hubert/ PRZYBILLA, Patrycia (2009): Der Spielraum der kreativen Imagination. Hermeneutische Untersuchungen zur bildnerischen Praxis von Realschülern. In: KUNST+UNTERRICHT „Kreativität“ - Heft 331-332/2009, S. 19-28
- SOWA, Hubert / UHLIG, Bettina (2007): Bildhandlungen und ihr Sinn: Methodenfragen einer kunstpädagogischen Bildhermeneutik. Ludwigsburg
- KUNST+UNTERRICHT „Fördern“ - Heft 307-308/2006

12. Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung

Kunstpädagogik bringt ins Projekt der allgemeinen Bildung anthropologisch und geistesgeschichtlich begründete substanzielle und spezifische Bildungsaspekte ein und ist in vielfältigen Hinsichten anschlussfähig an die anderen schulischen Fächer.

12.1 Das pädagogische und bildungstheoretische Projekt der „Allgemeinen Bildung“ ist in drei Bedeutungen zu verstehen:

- in einem demokratischen und inklusiven Sinn: als Bildung für alle;
- in Bezug auf den Welthorizont: als Bildung, die das Ganze der Welt erschließt;
- in Bezug auf die sich bildenden Personen: als vielschichtige und umfassende Bildung, die alle allgemein menschlichen und individuell besonderen Anlagen, Begabungen und Potenziale berücksichtigt.

12.2 Kunstpädagogik nimmt im Projekt der Allgemeinen Bildung eine klar definierte Stelle ein und hat im Kanon schulischer Fächer das Proprium einer Bezugnahme

- auf Visualität, Haptik und Vorstellungsvermögen als anthropogene Vermögen;
- auf den anthropogen begründeten Bezug zwischen visueller Wahrnehmungsbildung, Vorstellungsbildung und Gestaltung; sowie schließlich
- auf visuelle Kultur und Kunst im Besonderen.

12.3 Alle curricular organisierten pädagogischen und didaktischen Handlungsstrukturen sind letztlich auf abschließende Werte und Ziele ausgerichtet. Die Ziele kunstpädagogischer Bildungsarbeit sind:

- Bildung von Weltwissen (Geschichte, Sachen, Kultur und Umraum, Natur);
- Ausbildung der visuellen, haptischen und mentalen Vermögen als lebensrelevante Basisbildung für alle Menschen;
- visuell-bildliche Verstehens- und Sprachfähigkeit;
- handwerkliches und gestalterisches Können;
- produktive und rezeptive Kultur- und Medienkompetenz;
- selbständiges Urteilen im Bereich von Gestaltung, Sinnggebung, Ästhetik;
- Toleranz, Empathie-, Sympathie- und Verstehensfähigkeit und -bereitschaft;
- Genussfähigkeit;
- berufsbezogene Basisbildung für handwerkliche, gestalterische und künstlerische Berufe;
- Teilnahme an Kultur;
- geistige und spirituelle Bildung im Umfeld von Kunst;
- kunst- und kulturgeschichtliche Bildung;

- Bildung im Bereich der ausdifferenzierten Sprach- und Gesprächskultur;
- Zugang zum „Inneren“ (Imagination, Träume, Empfindungen...);
- Achtsamkeit und Achtsamkeit auf die Achtsamkeit; polyfokussiertes, komplexes Denken;
- Spielfähigkeit;
- Identitätsbildung und Selbstbewusstsein;
- Soziale Bildung und Verantwortungsfähigkeit.

12.4 Im Kanon der anderen Schulfächer ist die Kunstpädagogik in vielfältiger Weise anschlussfähig bezüglich zentraler Bildungsziele:

- Sprachpädagogik (Benennen von Sachen, Vorgängen, Empfindungen usw., Beschreiben, Argumentieren usw.);
- Wert- und Religionspädagogik (Ethik, Ästhetik, Spiritualität...);
- Geschichtspädagogik;
- Körper-Pädagogik;
- Geist-Pädagogik;
- Natur-Pädagogik (Biologie, Chemie, Physik);
- Kultur-Pädagogik (z.B. Geographie, Religion, Politik);
- Mathematik-Pädagogik (Proportionen, Strukturen, darstellende Geometrie...);
- umfassende Kunst-Pädagogik (Literatur, Theater, Tanz, Musik...).

12.5 In diesen Fächer übergreifenden Zusammenhang bringt die Kunstpädagogik ihr disziplinäres Proprium ein und unterstützt damit die Lernprozesse der anderen Fächer.

Literatur:

- ABRAHAM, Ulf / SOWA, Hubert (2012): Bilder lesen und Texte sehen. Symbiosen im Deutsch- und Kunstunterricht. In Praxis Deutsch Heft 232/2012 (*im Erscheinen*)
- GLAS, Alexander (2006): Bild - Wort - Text. Oder das Paradigma des Pingpong. In: Kirschenmann, Johannes / Schulz, Frank / Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 61-73
- GLAS, Alexander (2007): Vom Bild zum Text, vom Text zum Bild. Überlegungen zu einer Hermeneutik medialer Transposition. In: KUNST+UNTERRICHT „Bild - Wort - Text“ - Heft 309-310/2007, S. 4-10
- HÖXTER, Clemens (2006): It's not the economy, stupid! In: Kirschenmann, Johannes / Schulz, Frank / Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 20-25
- KIRSCHENMANN, Johannes (2006): Wider das Ideal der ästhetischen Autonomie. Zum kunstpädagogischen Bildungsanspruch. In: Kirschenmann, Johannes / Schulz, Frank / Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 26-38

- KLAFKI, Wolfgang (1996): Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim / Basel, S. 83-138
- KLAFKI, Wolfgang (2001): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmayer, Christina / Parmentier, Michael (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt, S. 125-148
- KRAUTZ, Jochen (2009): Orientierung: Geist. In: KUNST+UNTERRICHT „Orientierung im kunstpädagogischen Handeln“ - Heft 334-335/2009, S. 38-44
- PEEZ, Georg (Hrsg.) (2011): Kunstunterricht – fächerverbindend und fachüberschreitend. Ansätze, Beispiele und Methoden für die Klassenstufen 5 bis 13. München
- SCHULZ, Frank (2006): Orientierungen im Spannungsfeld kunstpädagogischer Theorie und Praxis. In: Kirschenmann, Johannes / Schulz, Frank / Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 14-19
- SOWA, Hubert (2002): Achtsamkeit auf die Achtsamkeit. Karl-Heinz Brodbeck's Theorie der Kreativität. ein Gespräch. In: KUNST+UNTERRICHT „Kreative Verfahren“ - Heft 261/2002, S. 50-53
- KUNST+UNTERRICHT „Sport“ - Heft 283/2004
- KUNST+UNTERRICHT „Weihnachten“ - Heft 306/2006

Schlusswort

Der vorstehende Grundriss einer anthropologisch-hermeneutisch begründeten Kunstpädagogik ist einerseits eine Auslegung bestehender kunstpädagogischer Praxis: In guter hermeneutischer Tradition versucht er, das implizite Selbstverständnis und die Grundorientierung der Disziplin in geordneter Weise zu explizieren. Andererseits aber hat er auch kritische Funktion, indem er Fehlorientierungen und Einseitigkeiten des Fachdiskurses der letzten Jahrzehnte korrigiert und die Konturen der kunstpädagogischen Theorie und Praxis klärend zur Abhebung bringt.

Zentrale inhaltliche und wertende Entscheidungen der hier vorgelegten kunstpädagogischen Theorie betonen

- die gesamtcurriculare Orientierung,
- die allgemeinbildenden Grundlagen,
- die Fokussierung auf die anthropogenen und hermeneutischen Spezifika visueller/haptischer Weltaneignung.

Die nähere Ausführung der aufgezeigten Grundlinien in einer umfassenden und alters- und schulspezifisch differenzierten Kunstdidaktik kann die pragmatische Tragfähigkeit des Konzeptes erweisen. Eine solche Ausführung erscheint mir nicht nur nötig, sondern auch durchaus möglich. Die von mir zusammen mit Alexander Glas, Fritz Seydel, Bettina Uhlig und zahllosen weiteren Autoren erarbeiteten KUNST Arbeitsbücher 1-3 nebst den die didaktische Struktur begründenden und erläuternden Lehrerbänden 1-3 zeigen bereits heute, dass die schulische Kunstdidaktik nach einer langen Zeit der unsicheren Orientierung wieder didaktische Struktur und Gehalt gewonnen hat. Sie zeigen die praktische Anwendungsdimension der im Vorstehenden dargelegten Theorie. Die darin eingearbeitete kunstdidaktische Theorie muss gleichsam nur noch in wissenschaftlicher Form herausdestilliert werden.

Literatur:

- GLAS, Alexander / SEYDEL, Fritz / SOWA, Hubert / UHLIG, Bettina (Hrsg.) (2008): KUNST Arbeitsbuch 1. Stuttgart: Klett (*einschließlich Lehrerband*)
- SOWA, Hubert / GLAS, Alexander / SEYDEL, Fritz (Hrsg.) (2009): KUNST Arbeitsbuch 3. Stuttgart: Klett (*einschließlich Lehrerband*)
- SOWA, Hubert / GLAS, Alexander / SEYDEL, Fritz (Hrsg.) (2010): KUNST Arbeitsbuch 2. Stuttgart: Klett (*einschließlich Lehrerband*)

Stichwortverzeichnis

| | |
|--------------------------------------|---|
| Abschlussbesprechung | 9.3.2 |
| additive Aufgabenstruktur | 9.2.4 |
| allgemeine Bildung | 3.4 / 12. |
| Alltagskultur | 7.8 |
| analytisches Zeichnen | 9.3.1 |
| angewandte Gestaltung | 5.4 |
| Anknüpfen | 8.9 |
| anthropogene Grundlagen | 1. / 12.2 |
| Anthropologie, hermeneutische | 1. |
| antwortende Teilnahme | 3.9 |
| Antwortverhältnis | 1. / 2. / 10.1 |
| Anwendungswissen | 4.6 |
| Aporien | 8.7 |
| Arbeitsabläufe | 8.4 |
| Arbeitsbesprechung | 9.3.2 |
| Arbeitsbücher | 9.3.3 |
| Arbeitsformen | 8.3 / 9. |
| ästhetische Erfahrung | 5.2 |
| ästhetisches Urteil | 10.1 / 11.6 |
| Atlas-Arbeit, Atlas-Prinzip | 7.8 / 7.9 / 9.4 |
| Aufgaben | 3. / 3.3 / 3.6 / 4. / 4.3 / 4.5 / 5.8 / 7.6 / 7.9 / 8.7 / 8.10 / 9. / 9.2.3 / 9.4 / 9.5 / 11.8 |
| Aufgabenkonstruktion | 4.4 / 6.9 / 6.10 / 8. / 8.3 / 8.4 / 8.5 / 8.8 / 10.5 / 10.6 / 10.8 / 10.9 / 10.10 |
| Aufgabenstruktur, additive | 9.2.4 |
| Aufgabenstruktur, integrative | 9.2.4 |
| Aufgabenstruktur, subordinative | 9.2.4 |
| Aufgabentypen | 7.4 / 8.7 |
| Aufmerksamkeit | 1.5.3 |
| Ausdruck, Ausdrücken | 2.4.8 / 8.9 |
| Ausdrucksbedürfnis | 3.7 / 3.10 / 8.8 |
| Ausdrucksfähigkeit | 6. |
| Ausführungswissen | 4.6 |
| Aussagen | 2.4.6 / 4.7 / 4.8 / 7.5 |
| Ausstellen | 11.3 |
| | |
| Bedeutungen | 2.1 / 8.9 |
| Bedeutungsbedürfnis | 3.7 |
| Bedeutungsgröße | 2.4.6 |
| Bedeutungshierarchie | 1.8 |
| Bedeutungsperspektive | 2.4.6 |
| bedeutungsunterlegtes Kritzeln | 2.4.2 |
| Bedeutungszuweisung | 2.4.6 |
| Bedürfnisse | 3.3 / 3.4 / 3.6 / 3.10 / 10.6 |
| Begabung | 12.1 |
| Begriffe | 8.9 |
| berufliche Relevanz, Berufsbezug | 5.4 / 12.3 |
| Besprechen, Besprechung | 1.9 / 9.3.2 |

| | |
|---|---|
| Betrachtung | 11.1 |
| Betreuung | 9.2.3 |
| Beurteilen | 5.6 / 6.3 / 10.5 / 10.8 / 11. / 11.1 / 11.4 / 11.6 / 11.8 / 11.9 |
| Bewerten | 2. / 8.9 / 11. / 11.6 / 11.9 / 11.10 |
| Bild-Darstellen | 1.8.3 |
| Bild-Sehen | 1.8.3 |
| Bildbedürfnisse | 3.4 / 4.4 / 8.6 |
| Bilddenken | 1.6 / 1.7 |
| Bilder | 7.8 |
| Bildform | 8.8 |
| Bildgebrauch | 1.4 / 11.2 |
| Bildgespräch | 9.3.1 |
| Bildhandeln | 1.7 |
| Bildkönnen | 8.9 |
| Bildorganisation | 2.4.6 / 2.4.8 |
| Bildraum | 2.4.6 |
| Bildschema | 2.4.6 |
| Bildsprache | 3.4 / 6. |
| Bildumgang | 11.2 |
| Bildung | 2.3 / 3. / 3.3 / 3.4 / 4.5 / 3.4 / 12. |
| Bildung, allgemeine | |
| Bildungsplan | 3.3 |
| Bildungspotenziale | 1.9 |
| Bildungstheorie | 3.8 |
| Bildungsziele | 8.4 / 8.10 |
| Bildvermögen | 2.3 / 3. / 3.3 / 4.4 / 10.4 |
| Bildverstehen | 1.4 / 8.9 |
| Bildvorstellung | 1.1 / 2. / 2.2 |
| Bildwissen | 8.8 |
| Bildwollen | 8.9 |
| Curriculum | 4. / 4.9 / 5. / 5.4 / 6. / 6.7 / 6.8 / 7. / 7.3 / 8.2 / 8.3 / 8.8 / 10.10 / 12.3 |
| Darstellen | 1.8 / 1.9 / 2. / 2.4.6 / 3.2 / 10. |
| Darstellungsbedürfnis | 3.7 |
| Darstellungsfähigkeit, Darstellungsvermögen | 2.2 / 6. |
| Darstellungsformel | 1.5.7 / 2.4.6 |
| Darstellungshilfen | 6.6 |
| Deixis, Deuten | 1.5 / 1.9 / 3.5 |
| Denken | 3.5 / 7.6 |
| Diagnose | 3.3 / 8.5 / 9. / 10. |
| Didaktik | 3. / 3.7 / 3.8 / 5.8 |
| didaktische Reduktion | 8.3 |
| didaktische Strukturierung | 9.1 |
| didaktischer Stil | 8.3 |
| Differenziertheit | 4.5 |
| Differenzierung (Gestaltgesetze) | 1.5.4 |
| Differenzierung (von Teilleistungen) | 8.9 |
| Diskussion | 11.2 |

| | |
|--|--|
| Dokumentation | 9.3.4 / 11.5 |
| Druckgrafik | 6.11 |
| Egozentrismus | 2.4.6 |
| Eigenbeurteilung, Eigenbewertung | 8.9 / 11.4 |
| Einübung | 4.10 / 5.1 / 8.9 |
| Einzelbesprechung | 9.2.3 |
| Eklektizismus | 2.4.7 |
| Entscheidungen | 4. / 7.6 / 8.5 / 8.6 |
| Entwicklung , Entwicklungsstand | 1.8 / 2. / 3. / 3.3 / 4.2 / 5.1 / 8.3 / 10.3 / 10.4 |
| Entwicklungspotenziale | 1.9 |
| Entwicklungsstand | 4.2 / 5.1 / 8.3 |
| entwicklungstypische Inhalte | 7. |
| Epochen | 7.2 |
| Epochen übergreifende Inhalte | 7.8 |
| Erfahrung | 4.7 / 5.1 / 5.2 / 8.5 |
| Ergebnis, Ergebnissicherung | 8.4 / 8.5 / 8.6 / 9.2.3 / 10.5 / 10.8 / 10.10 / |
| Exkursion | 9.3.4 |
| Experiment | 5.2 / 6.5 |
| Expertentutorium | 9.2.6 |
| explizites Wissen und Können | 4.7 |
| fachübergreifende Pädagogik | 12.4 |
| Faktenwissen | 4.6 |
| Farbe | 6.11 |
| Fordern | 3.3 |
| Förderung, Fördern | 3.3 / 8.2 / 9. / 9.2.3 / 10. / 10.7 |
| Form | 2.4 / 4. / 4.8 / 7.1 / 8.9 |
| formaler Kunstunterricht | 6.2 / 6.6 |
| formalistisch | 6.2 / 6.5 |
| Formkonglomerate | 2.4.4 |
| Freiarbeit | 9.4 |
| Freiheit | 4.9 / 11.6 |
| Fremdbeurteilung, Fremdbewertung | 8.9 / 11.4 |
| geistige Leistung | 6.1 |
| Genussfähigkeit | 12.3 |
| Geschichte | 3.3 / 7.2 |
| geschichtlich typische Inhalte | 7.2 |
| geschlossene Aufgabenstellungen | 8.7 |
| geschlossene Formen | 2.4.3 |
| Gespräch | 8.1 / 8.6 / 9. / 11.1 |
| Gestalt | 1.5.3 / 1.5.4 / 1.5.5 / 1.8.2 / 6. / 11.8 |
| gestalterisches Curriculum | 4.1 / 6. |
| gestalterisches Können | 12.3 |
| Gestaltgesetze | 1.5.4 |
| Gestaltung | 2. / 3.5 / 3.6 / 3.7 / 4. / 4.7 / 4.8 / 4.10 / 5.7 / 6. / 6.1 / 6.2 / 6.3 / 6.4 / 6.5 / 6.11 / 7.1 / 7.4 / 7.6 / 8.2 / 8.3 / 8.4 / 8.9 / 9.1 / 10.1 / 11.1 / 11.7 / 11.9 |
| Gestaltungsbedürfnis | 3.4 / 3.7 |
| Gestaltungslehren | 6.6 |

| | |
|--|--|
| Gestaltzusammenhänge | 1.5.3 |
| grafische Mittel | 6.11 |
| Grund | 1.5.3 |
| Gruppenarbeit | 9.2.4 |
| Gruppenbesprechung | 9.2.3 |
| gruppenbezogene Intervention | 10.7 |
| halboffene Aufgabenstellungen | 8.7 |
| Handlungsbedürfnis | 3.7 |
| Handwerk | 3.5 / 3.6 / 4. / 4.8 / 5. / 5.4 / 5.5 / 5.7 / 5.8 / 5.9 / 6.1 / 7.4 / 7.6 / 8.2 / 8.3 / 8.4 / 8.9 / 9.1 / 11.7 / 12.3 |
| handwerkliches Curriculum | 4. / 4.1 |
| Hermeneutik | 1.2 |
| hermeneutischer Zirkel | 4.10 |
| hermeneutisch strukturiertes Verstehen | 11.7 |
| Identitätsbildung | 12.3 |
| Imagination | 1.5 / 2. / 8.9 |
| implizites Wissen und Können | 4.7 |
| individuelle Begabung | 12.1 |
| individuelle Inhalte | 7.2 |
| individuelle Intervention | 10.7 |
| individuelle Lernentwicklung | 11.8 |
| individuelle Lösungswege | 8.5 / 9.2.3 |
| Inhalt | 3.4 / 3.5 / 3.6 / 3.7 / 4. / 5.7 / 7. / 7.4 / 8.2 / 8.3 / 8.4 / 8.8 / 8.9 / 9.1 / 11.7 |
| Inhalte des Kindes- und Jugendalters | 7.10 |
| inhaltliches Curriculum | 4.1 / 7. |
| Inkohärenz | 2.4.7 |
| innere Themen | 7.2 |
| Integration (Gestaltgesetze) | 1.5.4 |
| integrative Aufgabenstruktur | 9.2.4 |
| Interaktion, sozial, kulturell | 1.4 |
| Interessen | 3.3 / 8.3 / 10.6 |
| interpersonale Prozesse | 8.4 |
| Intervention | 3.3 / 10. / 10.7 |
| Jugendzeichnung | 2.4.8 |
| Kinderzeichnung | 2.4 |
| kindliche Bilddarstellung | 2. / 2.4 |
| Know-how | 4.6 / 9.6 |
| Know-that | 4.6 |
| kollektive Ideen | 7.2 |
| Kompetenz | 8.9 / 10.9 / 12.3 |
| Komplexität | 4.2 / 4.5 / 4.10 / 6.7 |
| Können | 3.5 / 3.10 / 4. / 4.9 / 5.1 / 5.3 / 6. / 8.2 / 8.3 / 8.8 / 8.9 / 10.6 / 10.10 |
| Konzept | 1.5.5 / 1.9 |
| Kopffüßler | 2.4.5 |

| | |
|--|--|
| Kriterien | 5.6 / 6.3 / 6.4 / 8.5 / 8.9 |
| Kritzelphase | 2.4.1 |
| Kultur | 1.1 / 1.3 / 3.3 / 7.2 / 7.8 / 12.3 |
| Kulturanthropologie | 1.1 |
| kulturell bedeutsame Inhalte | 7. |
| kulturell typische Inhalte | 7.2 |
| kulturelle Relevanz | 5.4 / 7.10 |
| Kulturgeschichte | 12.3 |
| Kulturkompetenz | 12.3 |
| kulturübergreifende Inhalte | 7.2 / 7.3 |
| Kunst, Kunstwerke | 3.3 / 5.4 / 7. / 7.7 / 7.8 / 8.8 / 12.2 / 12.3 |
| Kunstgeschichte | 12.3 |
| künstlerische Relevanz | 7.10 |
| Kunstpädagogik, anthropolog.-hermeneut. | 1. / 1.3 / 1.9 / 3.5 / 7.5 / 10.1 |
| Kunstunterricht, formaler | 6.2 / 6.6 |
| Lehrgang | 8.8 / 9.2.1 |
| Lehrprozesse | 8.2 |
| Leistung | 6.1 / 8.9 |
| Leistungsbedürfnis | 8.9 |
| Lernentwicklung, individuelle | 11.8 |
| Lernfelder der Kunstpädagogik | 4.10 |
| Lernprozess | 4.10 / 5.1 / 5.3 / 5.4 / 8.2 / 9.1 / 10.4 |
| Lernvoraussetzung | 5.1 |
| Lochkamera | 5.5 |
| Lösungswege | 8.5 / 8.7 / 9.2.3 |
| Mapping | 9.3.4 |
| Material | 5.3 / 5.9 / 8.4 |
| Medienkompetenz | 12.3 |
| menschliche Anlagen | 5.4 |
| Methodik | 3. / 3.8 / 5.8 / 6.10 |
| Mimesis | 2.4.7 / 3.2 |
| Mitteilungsbedürfnis | 3.10 / 8.8 |
| Mitteilungsfähigkeit | 6. |
| Modellbau | 6.11 |
| Motivation | 7.1 / 7.4 / 7.5 / 8.8 / 11.1 |
| Motorik | 5.9 |
| Museumsbesuch | 9.3.5 |
| Nachmachen | 4. / 9.2.1 |
| Objektivität | 5.6 / 6.3 |
| Öffnung | 4.9 / 9.6 |
| Ontogenese | 1.8 |
| Operatoren | 8.9 |
| Organisation, Form- und Gestaltorganisation | 2.4.6 / 6. |
| Orientierungswissen | 4.6 / 8.8 |
| Pädagogik | 1.3 |
| Partnerarbeit | 9.2.4 |

| | |
|--|--|
| Perfektionierung, Perfektionsstreben | 5.1 / 5.2 |
| persönliche Inhalte | 7.2 |
| Perspektive | 2.4.6 |
| Perzeptbildung | 9.3.1 |
| Phantasiereise | 9.4 |
| Phylogenese | 1.8 |
| physiognomisches Sehen | 1.8.1 |
| Physiognomisierungstendenz | 2.4.5 |
| Plastik | 6.11 |
| Portfolio | 9.4 / 11.5 |
| Potenziale | 12.1 |
| Prägnanz (Gestaltgesetze), Prägnanztendenz | 1.5.4 / 2.4.6 |
| Präsentation | 11. / 11.2 / 11.3 |
| Produktion, Produkt | 3.7 / 4.4 / 7.5 / 8.1 / 9.1 |
| Projektarbeit | 9.2.5 |
| Prozess | 10.2 / 11.1 / 11.5 |
| | |
| Raumdarstellung, Raumschemata | 2.4.6 / 6.11 |
| Realismus | 2.4.8 |
| Reflexion | 8.1 / 8.6 |
| Relevanz, berufliche | 5.4 |
| Relevanz, geschichtliche | 8.8 |
| Relevanz, kulturelle | 5.4 / 7.3 / 7.10 / 8.8 |
| Relief | 6.11 |
| Resonanz | 2.1 |
| Rezeption | 8.1 / 9.1 / 9.3 |
| Richtungsdifferenzierung | 2.4.6 |
| | |
| Schema | 1.5.5 / 1.5.6 / 1.9 / 2.4.6 |
| Schemaphase | 2.4.6 |
| Scherenschnitt | 6.11 |
| Schmierphase | 2.4.2 |
| Schrift | 6.11 |
| Schwierigkeit, Schwierigkeitsgrade | 4.2 / 4.10 / 5.9 / 6.11 |
| Sehen | 3.5 |
| Sehen, verstehendes/intelligentes | 1.3 |
| Selbstbeurteilung, Selbstbewertung | 8.9 / 11.4 |
| Selbstbewusstsein | 4.8 / 12.3 |
| Selektion (Gestaltgesetze) | 1.5.4 |
| Sinn | 1.5.3 / 4. / 7.5 |
| Sinndeutung | 1.2 / 4.1 |
| Sinnggebung | 1.2 / 4.1 / 4.6 / 4.8 / 8.2 / 9.1 / 11.7 / 11.7 / 12.3 |
| Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit | 1.5.1 |
| Skulptur | 6.11 |
| Spiel | 6.5 / 8.9 / 12.3 |
| Spielraum | 1.5.4 / 8.5 / 8.9 / 9.2.4 |
| Spiralcurriculum | 4. / 4.1 / 4.3 / 4.4 / 4.10 / 7.11 / 8.9 |
| Sprache, Sprachdenken, Sprachhandeln | 1.5.1 / 1.7 / 12.3 |
| Standards | 8.9 / 11.9 |
| Standbildarbeit | 9.4 |
| Stationenlernen | 9.4 |

| | |
|--|--|
| Steigerung | 4.3 / 4.5 / 5. / 5.9 / 6.1 / 6.7 / 6.11 |
| Steilbild | 2.4.6 |
| Streifenbild | 2.4.6 |
| Streubild | 2.4.6 |
| subordinative Aufgabenstruktur | 9.2.4 |
| Symbolisierung | 2.4.8 |
| Techniken | 5.5 |
| Teilhabe, Teilnahme | 3. / 3.9 / 12.3 |
| Texte | 9.3.3 |
| Transformation (von Schemata) | 2.4.6 |
| Transparenz | 8.9 / 11.8 |
| Trickfilm | 6.11 |
| Übung | 4.7 / 5. / 5.1 / 5.2 / 8.1 / 8.8 / 8.9 / 9.2.2 |
| Unterrichtsformen | 9.2 |
| Unterrichtsplanung | 8. |
| Urteil | 8.5 / 8.6 / 11.7 / 10.1 / 11.6 |
| Verantwortung | 12.3 |
| Vergleich | 7.8 / 8.5 / 8.6 / 9.3.2 / 10.4 / 10.8 / 11.9 |
| Verstehen | 1.9 / 3.5 |
| verstehendes Sehen | 1.8 |
| Vertiefung | 8.9 |
| visuelle Kultur | 1.3 / 3. / 3.3 / 3.9 / 6. / 7. / 12.2 |
| Vorbesprechung | 9.3.2 |
| Vorstellen | 1.5.5 / 2. / 2.1 / 3.1 / 3.5 |
| Vorstellungshilfen | 6.6 |
| Vorstellungsvermögen | 2.2 / 12.2 |
| Wahrnehmen | 1.5 / 1.5.5 / 1.8 / 1.9 / 2. / 2.1 / 3.1 / 3.5 / 10. / 10.1 |
| Wahrnehmungshilfen | 6.6 |
| Wahrnehmungsübungen | 9.4 |
| Welterschließung, Weltverstehen, Weltbezug | 1. / 1.2 / 4.10 / 8.4 / 12.1 / 12.3 |
| Werk | 3.7 / 4.4 / 7.1 / 7.5 / 7.7 / 9.1 / 11.1 / 11.4 / 11.5 |
| Werkprozess | 8.6 / 10.5 / 10.7 / 11.8 |
| Werkstattarbeit | 9. / 9.2.3 |
| Werkzeug | 5.3 / 5.9 / 8.4 / 9.2.3 |
| Werte | 3.5 / 12.3 |
| Wiederholung | 4.10 / 5. / 5.1 / 8.9 |
| Wissen | 3.5 / 3.10 / 4. / 4.6 / 4.9 / 5.1 / 5.3 / 6. / 8.2 / 8.3 / 8.8 / 8.9 / 10.6 / 10.10 |
| Wollen | 3.3 / 3.10 / 4. / 6.1 / 7.7 |
| Zeichnen | 3.5 / 6.11 |
| Zeigen | 1.5.1 / 1.9 |
| Ziele | 8.5 / 12.3 |
| Zwischenbesprechung | 9.2.2 / 9.2.3 |

Favorite – Schriften zur Kunstpädagogik

Band 1: Barbara Wichelhaus: Kunstunterricht für Schüler mit Förderbedarf – zwischen Kunsterziehung und Kunsttherapie. Frühjahr 2006 (28 Seiten)
ISBN 3-924080-31-3

Band 2: Alexander Glas: Anthropogene Voraussetzungen – die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. Sommer 2006 (36 Seiten)
ISBN 3-924080-32-1

Band 3: Hubert Sowa / Bettina Uhlig: Bildhandlungen und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Bildhermeneutik. Winter 2007 (40 Seiten)
ISBN 3-924080-33-X

Band 4: Wolfgang Legler: Das Kind als Künstler. Die Anfänge der Kunsterziehungsbewegung in Hamburg. Sommer 2007 (36 Seiten)
ISBN 3-924080-34-8

Band 5: Hubert Sowa: Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch. Sommer 2011 (56 Seiten)
ISBN 978-3-924080-49-5

Bestellung über:

Verlag der PH Ludwigsburg

c/o KIZ-Bibliothek

Reuteallee 46

71634 Ludwigsburg

E-Mail: verlag@ph-ludwigsburg.de

Telefon: 07141 / 140 661



Favorite – Schriften zur Kunstpädagogik. Band 5

Hubert Sowa: Grundlagen der Kunstpädagogik –
anthropologisch und hermeneutisch

ISBN 978-3-924080-49-5