



Daniel Ricci

Kunstdidaktik zwischen fachlicher Bildung und Lebensbewältigung

**Impulse zur Planung, Durchführung und Analyse
von Kunstunterricht im Förderschwerpunkt
emotionale und soziale Entwicklung**

Daniel Ricci

Kunstdidaktik zwischen fachlicher Bildung und Lebensbewältigung

Impulse zur Planung, Durchführung und Analyse
von Kunstunterricht im Förderschwerpunkt
emotionale und soziale Entwicklung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Von Juli 2016 bis einschließlich Januar 2019 wurde der Autor durch ein Stipendium nach dem Landesgraduiertenförderungsgesetz Baden-Württemberg gefördert.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Kultur- und Naturwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg unter dem Titel »Kunstdidaktik zwischen fachlicher Bildung und Lebensbewältigung – Impulse zur Planung, Durchführung und Analyse von Kunstunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung« zum Erwerb des Grades Dr. phil. im Januar 2020 angenommen.
Gutachter: Prof. Dr. Hubert Sowa und Prof. Dr. Werner Bleher.
Tag der Disputation: 29. Juni 2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2021.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Daniel Ricci, defence, 2018, Detail, Kohle auf Gesso.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2424-8

Zusammenfassung

Kunstunterricht bietet außergewöhnliche Chancen, konstruktive pädagogische Zugänge zu Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu eröffnen. Diese Kinder und Jugendlichen sind in der Regel psychosozial derartig beeinträchtigt, dass sie sich nur schwer auf Bildungsprozesse einlassen können. Die Erziehungswirklichkeit ist durch die gesteigerte Vulnerabilität und Vulneranz der jungen Menschen beeinflusst. Deshalb sind die pädagogischen Zielsetzungen sehr komplex: Neben Bildung und Entwicklungsförderung umfassen sie vor allem Lebensbewältigung. Das reicht im Kunstunterricht über rein fachdidaktische Fragestellungen hinaus. In der pädagogischen Praxis bedarf es einer für den Einzelfall passgenauen Verknüpfung von Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Bislang wurde dieses Forschungsfeld jedoch kaum bearbeitet.

Von diesem interdisziplinären Forschungsdesiderats ausgehend konzentriert sich die vorliegende Dissertation darauf, Grundlagen für die kunstpädagogische Lehre im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu schaffen. Ein sehr gewichtiger Teil dieser Arbeit besteht aus hermeneutischen Erörterungen und dialektisch angelegten Diskussionen. Für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und für die Kunstpädagogik werden in einer systematischen Sichtung, die jeweils wichtigsten, aktuellen und traditionellen didaktischen Ansätze inventarisiert. Anhand eines synoptischen Vergleichs dieser Ansätze werden mittels topisch-dialektischer Methodik zentrale didaktische Prinzipien für den Gegenstandsbereich herausgearbeitet. Es wird geprüft, inwieweit es Übereinstimmungen und Widersprüche aus fachdidaktischer und fachrichtungsspezifischer Perspektive bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in Hinblick auf Unterrichts- und Verhaltensstörungen gibt. Diese Teilergebnisse münden in die Entwicklung eines kunstdidaktischen Strukturgitters. Der empirische Teil der Arbeit geht von den hermeneutisch geschaffenen Grundlagen aus und untersucht die reale Unterrichtspraxis. Es werden Kunstunterrichtseinheiten für das Themenfeld Keramik entwickelt und an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung implementiert. Mithilfe ausführlicher Einzelfallanalysen werden Wirkfaktoren herausgearbeitet, die veranschaulichen, wie die Kunstdidaktik transformiert werden kann, um die Spezifika des Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu berücksichtigen.

Insgesamt wird mit den Ergebnissen der Arbeit eine modellhafte kunstdidaktische Theorie vorgelegt. Diese kann von Lehrenden im Fach Kunst (im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) als Planungs- und Reflexionshilfe herangezogen werden, um so präzise wie möglich, angemessene pädagogisch-didaktische Handlungsmöglichkeiten zu bestimmen.

Abstract

Art education offers extraordinary opportunities to open up constructive pedagogical access to pupils with the main focus on the support of emotional and social development. These children and young people are generally psychosocially impaired in such a way that it's difficult for them to engage in educational processes. Educational reality is influenced by the heightened vulnerability of the young people and the possibility of them hurting others. That is why the educational objectives are very complex: Besides education and development support they also include life-coping skills. In art lessons this goes beyond purely didactic questions. In pedagogical practice, a combination of subject didactics and special needs education, which is tailored to the individual case, is required. So far, however, this field of research has hardly been dealt with.

Based on this interdisciplinary research concept, this dissertation has its main focus on creating a basis for art-educational lessons in the field of emotional and social development. A very important part of this scientific work consists of hermeneutical explanations and dialectically applied discussions. The most important current and traditional didactic approaches are inventoried in a systematic review for the main focus, emotional and social development, and for art education. By means of a synoptic comparison of these approaches, central didactic principles for the subject area will be worked out using topical-dialectical methods. It is examined to what extent similarities and contradictions from a didactical and subject-specific perspective in the design of teaching-learning processes with regard to teaching and behaviour disorders can be found. These partial results lead to the development of an art didactic structural grid. The empirical part of the work, starts from the hermeneutically created foundations and examines real teaching practice. Art teaching units for the subject area of ceramics are developed and implemented at a special education and counselling centre for emotional and social development. With the help of detailed analyses of individual cases, impact factors are identified, which illustrate how art didactics can be transformed to take into account the specifics of teaching in support of emotional and social development.

Overall, the results of the work present a model theory of art didactics. This can be used by teachers in the subject of art (main focus: emotional and social development) as a planning and reflection aid in order to determine as precisely as possible appropriate pedagogical-didactic options for action.

Inhalt

1 Einleitung und Problematisierung	11
2 Kunstunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	17
2.1 Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt ESE	17
2.1.1 Problemaufriss: Prävalenzraten bei Verhaltensstörungen	19
2.1.2 Klärung der Begrifflichkeiten	21
2.1.3 Ansätze zur Beschreibung der Zielgruppe	26
2.2 Unterrichtsrelevante Aspekte im Förderschwerpunkt ESE	38
2.2.1 Erziehung und Bildung	39
2.2.2 Lernen in Beziehungen	44
2.2.3 Erziehung als Herausforderung	48
2.2.4 Bildung und Lebensbewältigung	53
2.2.5 Konsequenzen für die Didaktik im Förderschwerpunkt ESE	60
2.3 Kunstunterricht	70
2.3.1 Introspektiver Exkurs in die Fachpraxis Kunst	71
2.3.2 Systematisierungsversuche der Kunstpädagogik	75
2.3.3 Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE	82
2.4 Deduktion der forschungsleitenden Fragestellung	94
3 Forschungszugang	97
3.1 Exegese didaktischer Ansätze	97
3.2 Didaktische Prinzipien für den Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE	98
3.3 Empirische Studie an einem ausgewählten SBBZ	101
3.3.1 Einzelfallstudien	102
3.3.2 Datenerhebung und -aufbereitung	105
3.3.3 Mehrperspektivische Analyse der Einzelfälle	111
4 Didaktische Ansätze im Förderschwerpunkt ESE	117
4.1 Schwerpunkt: Strukturierung	118
4.1.1 Förderung verhaltensgestörter, hirngeschädigter Kinder	118
4.1.2 »Neuere Erkenntnisse« mit Fokus AD(H)S	119
4.1.3 Der durchstrukturierte Klassenraum	120
4.1.4 Strukturierter Unterricht	123
4.2 Schwerpunkt: Schülerbezogenes Unterrichten	124
4.2.1 Der personenzentrierte Ansatz	124
4.2.2 Sozialdidaktik	126
4.2.3 Systemische und konstruktivistische Ansätze	127
4.2.4 Praktisches Lernen	130
4.3 Schwerpunkt: Pädagogisch-therapeutische Orientierung	131
4.3.1 Neutralisierung der Inhalte	131

4.3.2	Konfliktverarbeitender Unterricht (KVVU)	132
4.3.3	Individualpsychologische Elemente im FS ESE	134
4.3.4	Therapeutisch orientierter Sonderunterricht (TOS)	135
4.3.5	Lebensweltorientierte Didaktik	136
4.3.6	Kooperative Verhaltensmodifikation (KVM)	138
4.3.7	Entwicklungstherapeutischer/-pädagogischer Unterricht (ETEP)	139
4.4	Schwerpunkt: Synthesenbildung	140
4.4.1	Strukturiert-schülerzentrierter Ansatz	140
4.4.2	Integratives didaktisches Modell	141
4.4.3	MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML)	143
4.5	Zusammenfassung und Bewertung	144
4.6	Synoptische Darstellung didaktischer Ansätze im Förderschwerpunkt ESE	148
5	Didaktische Ansätze im kunstpädagogischen Diskurs	153
5.1	Schwerpunkt: Subjektakzentuierung	154
5.1.1	Musische Kunsterziehung	155
5.1.2	Ästhetische Bildung: Das ästhetische Projekt	157
5.1.3	Ästhetische Forschung	158
5.2	Schwerpunkt: Sachzentrierung	160
5.2.1	Formaler Kunstunterricht	161
5.2.2	Künstlerische Bildung: Selbstentfremdung	163
5.2.3	Bildkompetenz	165
5.3	Schwerpunkt: Synthesenbildung	169
5.3.1	Erste Fachsystematiken der Kunstpädagogik	171
5.3.2	Künstlerische Bildung: Das künstlerische Projekt	173
5.3.3	Anthropologisch-hermeneutische Kunstpädagogik	175
5.4	Zusammenfassung und Bewertung	178
5.5	Synoptische Darstellung didaktischer Ansätze der Kunstpädagogik	182
6	Didaktische Prinzipien für den Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE	185
6.1	Erörterung von Prinzipien für die Kunstdidaktik im Förderschwerpunkt ESE	186
6.1.1	Erster Diskurs: Reizreduktion vs. Reizanreicherung	187
6.1.2	Zweiter Diskurs: Selbst- vs. Fremdsteuerung	190
6.1.3	Dritter Diskurs: Lebenswelt- vs. Lehrplanorientierung	194
6.1.4	Vierter Diskurs: Produktions- vs. Rezeptionsorientierung	197
6.1.5	Fünfter Diskurs: Kooperation vs. Individualisierung	201
6.1.6	Sechster Diskurs: Ermutigung vs. Herausforderung	204
6.1.7	Siebter Diskurs: Neutralisierung vs. Konfliktverarbeitung	207
6.2	Didaktische Schlussfolgerungen: Widerstreitende Prinzipien	212
6.2.1	Charakterisierung der generierten didaktischen Prinzipien	212
6.2.2	Modell für die Gestaltung von Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE	215

7 Mehrperspektivische Einzelfallanalysen	219
7.1 Zur Konzeption der Unterrichtssequenzen für die Untersuchung	220
7.1.1 Begründung des Unterrichtssettings	221
7.1.2 Übersicht zu den einzelnen Unterrichtseinheiten	225
7.2 Einzelfallanalyse: David und die Zerstörung der Bartagame	230
7.2.1 Fallvignette	230
7.2.2 Segmentierungsanalyse und szenischer Verlauf	231
7.2.3 Sequenzanalysen von Schlüsselszenen	237
7.2.4 Schlussbetrachtung	248
7.3 Einzelfallanalyse: Jana und ein Hotdog, der sich zum Flugfisch entpuppt	252
7.3.1 Fallvignette	252
7.3.2 Segmentierungsanalyse und szenischer Verlauf	253
7.3.3 Sequenzanalysen von Schlüsselszenen	258
7.3.4 Schlussbetrachtung	271
7.4 Einzelfallanalyse: Lukas und das Bestreben dem Werkprozess zu entgehen	274
7.4.1 Fallvignette	274
7.4.2 Segmentierungsanalyse und szenischer Verlauf	276
7.4.3 Sequenzanalysen von Schlüsselszenen	280
7.4.4 Schlussbetrachtung	288
7.5 Fallübergreifende Auswertung der empirischen Ergebnisse	290
8 Diskussion der Ergebnisse und kunstdidaktische Implikationen	297
8.1 Entscheidungsmatrix für den Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE ..	297
8.2 Empiriebasierte Erkenntnisse aus den Einzelfallanalysen	300
8.3 Implikationen für die Kunstpädagogik im Förderschwerpunkt ESE	303
Verzeichnisse	309
Abkürzungen	309
Tabellen	310
Abbildungen	311
Literatur	314

*»Wir sind, was wir sind, durch
unser Verhältnis zu anderen«
(George H. Mead: Geist, Identität
und Gesellschaft aus der Sicht
des Sozialbehaviorismus)*

1 Einleitung und Problematisierung

George H. Meads These verweist auf die relationale Verfasstheit menschlicher Entwicklung. Der Mensch entwickelt sich in Beziehung zu anderen Menschen. Diese Aussage ist eine zentrale Prämisse meiner Arbeit, die sich auf Unterricht mit Kindern und Jugendlichen im ›Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung‹ (FS ESE) konzentriert. In diesem Förderschwerpunkt ist die Pädagogik in hohem Maße mit entwicklungsungünstigen zwischenmenschlichen Beziehungen konfrontiert und es ist eine ihrer Kernaufgaben besondere Zugänge zu finden, um entwicklungsförderliche Beziehungen zu diesen Kindern und Jugendlichen aufzubauen. Ich werde dies einleitend anhand zweier Fallbeispiele veranschaulichen.

In der autobiografischen Erzählung ›Jadie. Das Mädchen, das nicht sprechen wollte‹ (Hayden 1991) berichtet die amerikanische Psychologin und Sonderpädagogin Torey L. Hayden von einem psychisch schwer traumatisierten Mädchen, mit dem sie am ersten Tag ihrer Lehrtätigkeit an einer Sonderschule, die dem FS ESE entspricht, konfrontiert wird. Jadie hat ›elektiven Mutismus‹, eine »emotional bedingte Selektivität des Sprechens« (F94.0) nach ICD-10 (DIMDI 2018). Betroffene Kinder und Jugendliche verharren oftmals aus Angst vor der Aufmerksamkeit ihrer Mitmenschen in Stummheit und verweigern das Sprechen. So ist es in der Erzählung zunächst schwer, mit Jadie in Beziehung zu treten, da sie sich Beziehungssituationen durch die Verweigerung der Verbalsprache entzieht. Hayden verhilft dem Kind gleich am ersten Tag ihrer Tätigkeit, ausgehend von einem bildnerischen Darstellungsprozess, zum Sprechen in der Klasse – was verschiedenen anderen Expertinnen und Experten über mehrere Jahre hinweg misslang. Die Autorin führt ihren Erfolg auf den Zeitpunkt der Intervention zurück, das Kind gleich zu Beginn des Beziehungsaufbaus in der Interaktion bestimmend und in deutlicher Gesprächserwartung zum Sprechen aufgefordert zu haben, als wäre dies völlig selbstverständlich. Es gehe darum, von vornherein zu verhindern, dass das Schweigen die Macht in der Beziehungskonstellation gewinne. Diese Begründung soll hier nicht in Abrede gestellt werden. Jedoch soll die pädagogische Situation hervorgehoben werden, die zu diesem Erfolg führte: Die Interaktion erfolgte in einer Situation in der sich die »geteilte Intentionalität« (Tomasello 2009, 362ff.) der Lehrerin und der Schülerin auf ein Bild richtete, das Jadie kurz zuvor gemalt hatte. In dieser argumentativen Erweiterung begründet sich der pädagogische Erfolg sowohl über den Interventionszeitpunkt als auch durch die Interventionsform. Ruth Hampe und Peter Hegeler (2006), die sich in ihren Ausführungen explizit auf den elektiven Mutismus beziehen, begründen letzteres damit, dass den Betroffenen »über den transverbalen Ausdruck im Rahmen ästhetisch-gestalterischer Prozesse andere Instrumente angeboten werden, um das Selbstwertgefühl (...) zu stärken« (ebd., 134).

Ein zum Fall Jadie konträres und gleichermaßen interessantes Phänomen bietet das Fallbeispiel der sechzehnjährigen Anja¹, eine Schülerin, der ich vor Jahren begegnet bin:



Anja besucht ein non-formales schulisches Angebot der Jugendhilfe und hat bereits mehrere Schulwechsel und -abbrüche hinter sich. Zuletzt waren es vor allem ihre aggressiv ausagierenden Verhaltensweisen, zusammen mit einem sich steigernden Schulabsentismus und ebenso zunehmender Delinquenz, die ihre Schulkarriere belasteten. Wenn sie den Unterricht besucht, lässt sie sich in regulären Unterrichtsfächern nur sehr schwer auf die Lehr-Lernprozesse ein. Nahezu zwanghaft holt sie jedes Mal, sobald sich die Lehrperson von ihr abwendet ihr Smartphone aus der Tasche und »versinkt« mit ihrer Aufmerksamkeit darin, sodass sie kaum wieder für das Unterrichtsgeschehen zu gewinnen ist. Vorschläge das Gerät auszuschalten, abzugeben oder gar zuhause zu lassen sind äußerst heikel und können je nachdem stark aggressive Verhaltensweisen der Schülerin provozieren. Dass sie diese zum Teil nicht kontrollieren kann, führt unter anderem soweit, dass die Schülerin, die aus verschiedenen Gründen vor Gericht erscheinen muss, einem Psychologen mit ihrem Smartphone auf die Nase schlägt. Im Zeitraum um diese Gerichtsverhandlung herum nimmt Anjas Schulabsentismus stark zu. Anders zeigt sie sich generell und im Besonderen zu dieser Zeit im Fach Kunst. Sie nimmt daran relativ regelmäßig teil und lässt sich dafür so begeistern, dass sie ihr Mobilfunkgerät für größere Zeiträume vergisst. Ein Höhepunkt dabei bietet die Unterrichtseinheit »Was mir wichtig ist«. Ausgehend von der Thematik »Street-Art« im Kontext »Urban-Art« und dem seit einigen Jahren häufiger im Kunstunterricht thematisierten Künstler Banksy, erstellen die Schülerinnen und Schüler so genannte »Stencils« (Schablonengraffiti) zu Themen, die für sie besonders bedeutsam sind. Anja zeigt hier allerhöchste Motivation, fertigt ein Stencil des Protagonisten »Tony Montana« aus dem Film »Scarface« an. Sie bittet sogar regelrecht darum nach Schulende weiterarbeiten zu können. Schließlich ist sie als erste fertig und lässt sich auf die Bitte ein, einzelne Mitschülerinnen und Mitschüler in ihren Werkprozessen zu unterstützen.

Anja ist – wie das Mädchen in Haydens Bericht – schwer zu fassen. Potenziell ist sie dazu imstande, aggressiv-ausagierendes Verhalten gegen andere Personen zu richten. Sie hält sich dadurch ihre Mitmenschen auf Distanz und macht es schwer, mit ihr in Beziehung zu treten. Der Zugang zu nahezu allen schulischen Belangen ist blockiert, abgesehen vom Kunstunterricht. Hier scheint es, als agiere die Jugendliche entgegen ihrer sonstigen Verhaltensmuster: Sie äußert Interesse am Unterrichtsgegenstand, bearbeitet die gestellten Aufgaben selbstgesteuert, macht selbstbestimmt Überstunden und lässt sich sogar darauf ein, Mitlernende bei der Bewältigung von Aufgaben zu unterstützen.

Es sind vielfältige Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern im Rahmen meiner sonderpädagogischen Tätigkeit im FS ESE, die den Ausgangspunkt und die Motivation dieser Forschungsarbeit bilden.² Trotz symptomatischer Unterschiede im Verhalten ähneln sich

- 1 Um das Recht auf informationelle Selbstbestimmung des Einzelnen zu wahren, wurde der Personenbezug im gesamten Text ausgeschlossen, sämtliche Namen geändert und die personenbezogenen Merkmale anonymisiert (vgl. Döring/Bortz 2016, 128). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden für die Bearbeitung der Forschungsfrage fallbezogene Daten benötigt, die auf zum Teil sehr sensiblen personenbezogenen Informationen basieren. Daher wurde das Forschungsdesign für dieses Vorhaben, gemeinsam mit einem hochschulinternen Datenschutzbeauftragten in Hinblick auf die Datenerhebung, -speicherung und -aufbereitung, systematisch unter datenschutzrelevanten Aspekten überprüft und ein ausführliches Datenschutzkonzept entwickelt.
- 2 Im gesamten Textverlauf werden an verschiedenen Stellen Praxisbeispiele dargelegt. Sie dienen jeweils der Veranschaulichung eines konkreten theoretischen Aspekts, sind jedoch nicht auf diesen determiniert. Vermutlich könnte man den gesamten gedanklichen »Faden« anhand eines und desselben Falles veranschaulichen. Dass nicht dieses Vorgehen gewählt wurde, sondern verschiedene Fallbeispiele in den Ausführungen

diese Kinder und Jugendlichen in ihrer persönlichen Grundfigur: Sie sind psychisch zum Teil sehr stark belastet und belastend, sodass der zwischenmenschliche Zugang zu ihnen in herkömmlichen pädagogischen und didaktischen Settings nur sehr schwer bis überhaupt nicht möglich ist, weil sie sich verschließen, externalisierend verhalten oder gar vollständig »rauskatapultieren« lassen. Gleichzeitig eröffnen sich aber im Kunstunterricht in besonderer Art gegensätzliche, *konstruktive Zugangsmöglichkeiten* zu ihnen.

Dass diese Möglichkeiten bestehen, kann in eindrücklicher Weise mittels Erkenntnisse aus dem psychotherapeutischen Bereich untermauert werden. Exemplarisch sei hier auf Gerd und Ulrike Lehmkuhl verwiesen, die wiederholt Kunstprojekte in der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Stadt Köln und in Kooperation mit den Kölner Museen initiierten. Zentral war die Auseinandersetzung mit existierenden Kunstwerken – vor allem rezeptiv, aber auch um davon ausgehend produktiv bildnerische Darstellungen zu entwickeln (vgl. Lehmkuhl/Lehmkuhl 2017, 65f.). Die positiven Effekte fassen sie wie folgt zusammen:

»Die beteiligten Kinder und Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigten hierbei nicht nur eine große Begeisterung und hohe Motivation, sondern die von ihnen gestalteten Inhalte bereicherten auch die psychotherapeutische Arbeit in besonderer Weise. Kreativität und spielerische Aktivität trugen entscheidend dazu bei, ein besseres Verständnis für wichtige Lebens- und Entwicklungsthemen zu finden« (ebd., 15).

In der bildnerischen Darstellung sehen die beiden Psychiater insbesondere für den psychotherapeutischen Prozess Chancen, innere Themen zu spiegeln und das nichtsprachliche Material dafür zu nutzen, »frühere und/oder aktuelle emotionale Erfahrungen wiederzubeleben und überhaupt erst zugänglich zu machen« (ebd., 17).

Mit Blick auf diese Fälle scheint dem Schulfach Kunst ein besonderes Potenzial mitzuschwingen, pädagogisch gerade zu den »Schwierigsten« (Schwabe 2001) in Beziehung treten zu können. Diese Hypothese machte sich auch der »Fachtag E« zu Nutze, der im Jahr 2017 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg stattfand (vgl. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 2017; Rehberger 2017). Er konzentrierte sich inhaltlich explizit auf chancenreiche, kreative, handlungsorientierte Zugangsmöglichkeiten zu hoch belasteten Kindern und Jugendlichen. Analog zu den beiden eben skizzierten Beispielen der beiden Schülerinnen zeigte sich auch hier, dass über *kunstpädagogische* Interventionen in besonderer Weise individuelle Zugänge geschaffen und alternative Formen nonverbaler Ausdrucks ermöglicht werden können. Diese unterstützen direkt die pädagogische *Beziehungsarbeit, als Grundlage gelingender Lernprozesse* (vgl. Hoanzl et al. 2009, 408).

Im schulischen Unterricht im FS ESE werden gerade künstlerische Interventionen auch dann wirksam, wenn »klassische« Unterrichtswege, beispielsweise über die Inhalte der Kernfächer, nicht mehr weiterführen. Das ist innerhalb der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bekannt (vgl. Hartke 2008, 807; Hillenbrand 2011, 207) und wird auch in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum FS ESE deutlich hervorgehoben:

»Um schulferne Kinder und Jugendliche wieder an den Unterricht heranzuführen, bedarf es vorbereitender, individueller Angebote. Aggressive und regressive Tendenzen, verbunden mit Gefühlsäußerungen wie Angst, Wut, Hass, Neid, Eifersucht sowie Resignation und Depression,

eingebettet werden ist der Intention geschuldet, den Lesenden einen möglichst umfangreichen Einblick in die Vielfalt von Unterrichtssituationen im FS ESE zu ermöglichen und die besonderen Herausforderungen für Pädagogik und Didaktik in diesem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt verdeutlichen.

erfordern Raum für Gestaltungs- und Ausdrucksformen im musisch-künstlerischen und gestalterischen Bereich. Sie benötigen einen pädagogischen Rahmen, der durch Behutsamkeit und Vertrauen geprägt ist, um verdeckte Botschaften und Spannungen in den Beziehungen der Schülerinnen und Schüler zu Personen zu entschlüsseln« (KMK 2000, 15).

Paradoxerweise wurde innerhalb der vergangenen Dekade trotz des skizzierten Potentials, zu belasteten und belastenden Kindern und Jugendlichen konstruktive pädagogische Zugänge bilden zu können und der reformatorischen Prozesse in der Folge der UN-Behindertenrechtskonvention sowie der damit einhergehenden Herausforderungen im Hinblick auf Inklusion in der schulischen Praxis, Kunstunterricht bislang nicht grundlegend für den FS ESE *transformiert*. Dies aber unabdingbar, denn im Kontext des FS ESE kann eine »klassische« kunstdidaktische Unterrichtsgestaltung, die sich beispielsweise auf das Themengebiet der Beziehung zu *Anderen*, etwa zu primären Bezugspersonen (»gestalte ein Geschenk zum Muttertag«) oder der Auseinandersetzung mit dem *Selbst* (»stelle ein Selbstporträt«) richtet, tiefgreifende Unterrichts- und Verhaltensstörungen provozieren. Der Blick in die kunstdidaktische Landschaft offenbart diesbezüglich eine *Leerstelle*: Es finden sich an keinem Ort Hinweise dazu, wie Kunstunterricht ausgehend von kunstpädagogischen Strukturen im FS ESE zu gestalten ist. Stattdessen trifft man vereinzelt auf ältere Ansätze, die sich auf die Disziplin Kunsttherapie stützen, dabei jedoch zentrale kunstdidaktische Aspekte wie handwerkliche, gestalterische oder inhaltliche Curricula außer Acht lassen (u.a. Richter 1984; Bröcher 1997, 1999). In einem dementsprechend konzipierten Kunstunterricht kommt die fachliche Bildung zu kurz, was Bildungsungleichheit fördert und Inklusion hemmt. Zudem ist zu hinterfragen, inwieweit Kunstlehrende zur Planung, Durchführung und Analyse eines kunsttherapeutisch ausgerichteten Unterrichts professionalisiert sind.

Mit dieser Untersuchung stelle ich mich der Aufgabe, eine kunstpädagogische Grundlage dafür zu erarbeiten, dass Kindern und Jugendlichen im FS ESE fachliche Bildung ermöglicht und Kunstunterricht gleichzeitig den sonderpädagogischen Herausforderungen des Förderschwerpunkts angepasst werden kann.

Struktur und Ziele dieser Untersuchung

Die Untersuchung bezieht sich auf Kinder und Jugendliche mit einem diagnostizierten Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Es wird zu zeigen sein, dass es gegenwärtig keine wissenschaftlich fundierten Aussagen dazu gibt, wie Kunstunterricht für diesen Personenkreis gestaltet werden muss, damit er die impulsartig aufgezeigten *Chancen erzeugen und positiv nutzen* kann. Das zentrale Anliegen dieser Untersuchung knüpft daran an und richtet sich auf die Transformation kunstdidaktischer Strukturen in den FS ESE: Ziel ist es *Impulse für die Planung, Durchführung und Analyse von kunstpädagogischem* Unterricht zu liefern, in dem Lernprozesse gelingen und sich neue, andere Zugangsmöglichkeiten eröffnen lassen.

In *Kapitel 2* werden die Arbeitsgrundlagen für die Untersuchung geschaffen. Es werden Begriffe geklärt, Gegenstandsbereiche definiert und der aktuelle Forschungsstand zur Untersuchungsthematik dargelegt. Dieser Grundlagenteil gliedert sich in drei Teilkapitel, die zusammengefasst den vorliegenden Gegenstandsbereich »Kunstunterricht im FS ESE« beschreiben. Ausgangspunkt ist die Bestimmung der Zielgruppe der Schülerinnen und Schülern im FS ESE. Als weitere »Bausteine« schließen sich daran die Klärung allgemeiner Grundlagen von Didaktik und von Fachdidaktik für den Kunstunterricht an.

Diese einzelnen Grundlagenbausteine abschließend, werden zu den jeweiligen Diskussionen Implikationen aus der Perspektive sonderpädagogischen Unterrichts im FS ESE dargelegt. Von der hier erfolgten Problematisierung ausgehend münden diese grundlegenden Ausführungen schließlich in die Entwicklung der für diese Untersuchung leitenden Fragestellung.

Der Zugang der Untersuchung und das zur Erkenntnisgewinnung angewendete methodische Repertoire werden in *Kapitel 3* dargestellt und begründet. Dabei beinhaltet die Ausrichtung des Forschungszugangs, der insgesamt *explorativ* angelegt ist, zwei hermeneutische Teile, die mit einer empirischen Studie verknüpft sind.

Daran anschließend werden die hermeneutisch und empirisch gewonnenen Forschungsergebnisse differenziert: *Kapitel 4* und *Kapitel 5* beinhalten jeweils eine Synopse zu ausgewählten didaktischen Ansätzen aus den Disziplinen FS ESE und Kunstpädagogik. Davon ausgehend werden in *Kapitel 6* schrittweise didaktische Prinzipien extrahiert. Dem folgen drei ausführliche Einzelfallanalysen in *Kapitel 7*, in denen die hermeneutischen Ergebnisse empirisch betrachtet werden.

In einer abschließenden Diskussion werden die im Rahmen dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse im Rückbezug auf die einleitenden Überlegungen und die Fragestellung behandelt. Letztlich werden damit didaktische Implikationen dargelegt, denen eine impulsgebende Funktion für Überlegungen zur Planung, Durchführung und Analyse von Kunstunterricht im FS ESE beigemessen werden kann.

Dank

Allen voran möchte ich mich an dieser Stelle bei Marie bedanken, die mir während meines gesamten Promotionsprojektes »emotional und sozial« zur Seite stand. Bedanken möchte ich mich bei meinem Erstbetreuer Prof. Dr. Hubert Sowa, für die vielen konstruktiven Inputs und intensiven Diskussionen im Entstehungsprozess meiner Arbeit. Ebenso gebührt mein Dank Prof. Dr. Werner Bleher, der die Zweitbetreuung meiner Promotion inne hatte und auf dessen Unterstützung, seine hilfreichen Ratschläge und den fachlichen Austausch ich stets zählen konnte. Danken möchte ich außerdem Prof. Dr. Jörg Michael Kastl und Dr. Martin Maier für den interdisziplinären, forschungsmethodischen Austausch. Für die akribische, kritische Durchsicht ausgewählter Teile der Arbeit danke ich Kristof Rüter, Stefan Stegmaier, Elisabeth Mair, Mara Wittenhorst und Günther Heunoske.

Biografien von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kennzeichnen sich häufig durch **vielfältige Erfahrungen von Gewalt, Verlust und Vernachlässigung. Sie führen zu einer gesteigerten Vulnerabilität und Vulneranz der jungen Menschen, die sich auch in Lehr-Lernprozessen ausdrückt.** Deshalb übersteigt in der Praxis die Gestaltung von Kunstunterricht für diese Zielgruppe rein fachdidaktische Fragestellungen: Die Kunstdidaktik muss sich mit den sonderpädagogischen Spezifika dieses Förderschwerpunkts auseinandersetzen. Neben fachlicher Bildung und Entwicklungsförderung gerät dabei der Aspekt der Lebensbewältigung in den Fokus. Im Fach Kunst liegt zudem ein konstruktives Potenzial für die Erziehung und Bildung dieser Schülerinnen und Schüler. Bislang wurde dieses interdisziplinäre Forschungsfeld in der Kunstpädagogik jedoch wenig bearbeitet. Mit den Ergebnissen dieser Arbeit wird eine modellhafte kunstdidaktische Theorie vorgelegt, die es ermöglicht die Kinder und Jugendlichen in ihrer fachlichen Bildung und Lebensbewältigung zu unterstützen und zu bestärken.



Der Autor

Daniel Ricci, geb. 1985, Dr. phil., Dipl. Bild. Kunst, Erstes und Zweites Staatsexamen für das Lehramt Sonderpädagogik. Studierte Malerei und Zeichnung an den Staatlichen Akademien für Bildende Künste Karlsruhe und

Stuttgart sowie Sonderpädagogik (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung, Hauptfach Kunstpädagogik) an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Lehrer an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Baden-Württemberg.

978-3-7815-2424-8



9 783781 524248