



Anna-Lena Schweinsberg

Das leibliche Selbstbild

Kunstpädagogische Bildung im Förderschwerpunkt
körperliche und motorische Entwicklung

Anna-Lena Schweinsberg

Das leibliche Selbstbild

Kunstpädagogische Bildung im Förderschwerpunkt
körperliche und motorische Entwicklung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

*Der digitale Anhang zu dieser Arbeit wird über ein Online-Repository zur Verfügung gestellt.
Er ist über folgenden, dauerhaft verfügbaren und zitierfähigen Link abrufbar:
urn:nbn:de:bsz:lg1-opus4-13221*

*Die Autorin wurde von Juli 2018 bis einschließlich Dezember 2021
durch ein Promotionsstipendium des Evangelischen Studienwerks e. V. Villigst gefördert.*

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät II der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie unter dem Titel „Kunstpädagogische Bildung im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung – Zum Beitrag zeichnerischer Selbstporträts für die Entwicklung leiblicher Selbstbilder“ am 25. Oktober 2022 als Dissertation angenommen.

Erstgutachter: Prof. em. Dr. Hubert Sowa

Zweitgutachter: Prof. em. Dr. Friedhold Fediuk

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 9. November 2022

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>.

2024. © Verlag 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.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Abbildung Umschlagseite 1: Schülerzeichnung eines 13-jährigen Jungen (FS KMENT, Bildungsplan geistige Entwicklung). Das Bild lässt erahnen, welche Entwicklungspotenziale in diesem Selbstbild stecken – und gibt damit einen Vorausblick auf die Arbeit. © Aus dem Archiv von Anna-Lena Schweinsberg (zugeschnitten und eingefärbt).

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6123-6 digital

ISBN 978-3-7815-2667-9 print

Zusammenfassung

Der Ausgangspunkt der Studie ist das Problem, dass die Kunstpädagogik im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (FS KMENT) bislang ungenügend fachwissenschaftlich begründet und bildungstheoretisch fundiert ist. Der Unterricht untersteht oftmals eher therapeutischen als kunstpädagogischen Zielsetzungen. Das birgt die Gefahr der Verschärfung von Bildungsgerechtigkeiten. Um dem entgegenzuwirken, werden in dieser Arbeit die theoretischen Grundlagen einer kunstpädagogischen Bildung im FS KMENT erarbeitet, indem kunstpädagogische Erkenntnisse mit sonderpädagogischem Fachwissen verknüpft werden. Die pädagogischen Begriffe des Lernens, Lehrens und der Bildung werden inhaltlich präzisiert auf das sonderpädagogische Feld angewendet, wodurch eine solide bildungs- und lerntheoretische Basis geschaffen wird. In der wissenschaftlichen Bearbeitung des Forschungsfeldes zeigt sich, dass die Verkörperungstheorien des Bildes und des Leibes anschlussfähig an die Kunstpädagogik sind und dass hierin besondere Potenziale für den FS KMENT zu sehen sind. Das daraus hervorgehende kunstpädagogische Bildungsmodell verweist auf die Vielfalt von Aneignungsprozessen und gibt Hinweise auf die Unterstützung individueller Lernprozesse.

Das leibliche Selbstbild als spezifisches Unterrichtsthema wird im zweiten Teil der Publikation behandelt. Eine interdisziplinär angelegte theoretische Reflexion und eine bildanalytische Untersuchung gezeichneter Selbstporträts von Schüler*innen mit FS KMENT verweisen auf die hohe bildungsbezogene Bedeutsamkeit des Themas. Es folgt die Darstellung einer daraufhin entwickelten, systematisch konzipierten kunstpädagogischen Unterrichtsreihe, die innerhalb eines Schuljahres an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) mit FS KMENT durchgeführt wurde. Anhand zahlreicher Bildbeispiele werden anschaulich die individuellen Lernentwicklungsverläufe der Schüler*innen nachgezeichnet. Die Auswertung der empirischen Daten führt zu dem Schluss, dass über eine ganzheitlich orientierte Arbeit am Selbstporträt leibliche Selbstbilder ausdifferenziert werden und Identitätsarbeit unterstützt wird.

Abstract

The starting point of this study is the issue that art education in the field of special educational needs related to physical and motor skill development (“FS KMENT”) has, to date, been insufficiently grounded in subject-specific science and educational theory. Lessons are often subject to therapeutic rather than art education objectives. This harbors the risk of exacerbating educational inequalities. In order to counteract this, the theoretical foundations of art education in “FS KMENT” are developed in this work by linking art education findings with special educational expertise. The pedagogical concepts of learning, teaching and education are precisely specified and applied to the field of special needs education, thus laying a solid foundation for educational and learning theory. Academic work in this field of research has shown that the embodiment theories of the image and the body (“Leib”) can be linked to art education and that there is particular potential for “FS KMENT”. The resulting art education model refers to the diversity of appropriation processes and provides information on how to support individual learning processes.

The bodily self-image (“Das leibliche Selbstbild”) as a specific educational topic is dealt with in the second part of the publication. An interdisciplinary theoretical reflection and an image-analytical study of self-portraits drawn by pupils with “FS KMENT” point to the high significance of this subject matter. As a result, I systematically designed a series of art education lessons, which were carried out within one school year at a special education and counseling center (“SBBZ”) for children with “FS KMENT”. Numerous pictorial examples are used to illustrate the individual learning development of the pupils. The evaluation of the empirical data leads to the conclusion that holistically oriented work on the self-portrait further develops bodily self-image and supports identity work.

Danksagung

Einige Menschen haben zum Gelingen der Dissertation beigetragen. Ich möchte mich bei all jenen, die mich auf dem Forschungsweg begleiteten, herzlich bedanken. Das besondere Engagement ein paar weniger möchte ich im Folgenden hervorheben.

Ohne meinen Doktorvater, Prof. em. Dr. Hubert Sowa, hätte ich wohl nie den Promotionsweg eingeschlagen – ihm gebührt ein besonderer Dank! Er versteht es wie kaum ein anderer, Menschen für eine Sache zu begeistern und sich selbst begeistern zu lassen. Danken möchte ich ihm auch für den intensiven fachlichen Austausch, den wir stets miteinander pflegten, und für die Anregungen und kritischen Rückfragen, durch die meine Arbeit an inhaltlicher Qualität und Fülle gewann. Herzlich danken möchte ich gleichermaßen meinem Zweitgutachter, Prof. em. Dr. Friedhold Fediuk, für eine engagierte, fachliche und menschlich wertvolle Unterstützung. Den motivierten Schüler*innen, ihren mir und meinem Forschungsvorhaben entgegenkommenden Erziehungsberechtigten, den hilfsbereiten Lehrer*innen und Mitarbeiter*innen der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren ist die erfolgreiche Durchführung der Unterrichtsforschung und der empirischen Erhebung der Schüler*innenwerke zu verdanken – hierfür ein großes Dankeschön!

Danken möchte ich auch dem Doktorand*innenkolloquium Ludwigsburg und den Mitglieder*innen des kunstpädagogischen Forschungsverbundes IMAGO für die fruchtbaren Diskussionen zu meinen gehaltenen Vorträgen. Daneben möchte ich mich bei meinen Kolleginnen bedanken: Lis Kunst für die anregenden Gespräche über das kunstpädagogische Feld, Sarah Fröhlich für hilfreiche organisatorische und fachliche Ratschläge insbesondere in der Phase der Fertigstellung der Dissertation.

Beim Evangelischen Studienwerk e. V. Villigst bedanke ich mich für die Aufnahme in die Promotionsförderung. Nur durch ihre finanzielle und ideelle Förderung konnte ich langfristig fokussiert und konzentriert an der Dissertation arbeiten.

Ein Dankeswort geht auch an Frau Soiné-Wolf für das gründliche Korrekturlesen.

Nicht zuletzt möchte ich meiner Familie und meinen Freund*innen danken, die mich in meinem Promotionsvorhaben immer unterstützten und mir beständigen Rückhalt boten.

Vorwort

Die Forschungsarbeit entstand aus dem Bemühen, dem als unzulänglich empfundenen Kunstunterricht an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren – der oftmals einer Bastelstunde gleicht – ein fachlich fundiertes, systematisch erarbeitetes Konzept einer sonderpädagogisch orientierten Kunstpädagogik entgegenzustellen. Ungeachtet der weit verbreiteten Meinung, *das* Kind mit Behinderung brauche im Kunstunterricht größtmögliche Freiheit, um sich ausdrücken und entfalten zu können, durfte ich die Erfahrung machen, dass es für ausnahmslos alle Kinder unbefriedigend ist, wenn sie in ihrem bildnerischen Darstellungsvermögen unterschätzt werden und ihnen diesbezüglich keine Förderung zuteilwird. Besonders eindrücklich war für mich in diesem Zusammenhang ein Gespräch mit einem meiner Schüler, Daniel. Wir sprachen über sein gezeichnetes Selbstporträt. Die Zeichnung zeigte ein stereotypes, unspezifisches Strichmännchen. Daniel begründete seinen Zeichenstil mit den Worten: „Ich zeichne die immer so!“. Tatsächlich hatte er mit genau solchen gezeichneten Männchen bei einer Kunstausstellung eine Auszeichnung gewonnen. Warum sollte er also sein Darstellungsrepertoire erweitern, wenn ihm die Erwachsenen vermittelten, dass das „ganz toll“ sei, was er da zeichne? Im Laufe des Gesprächs stellte sich allerdings heraus, dass Daniel doch nicht, wie es zunächst den Anschein machte, vollkommen zufrieden mit seiner Zeichnung war. Daniel entgegnete schließlich zähneknirschend: „Ich kann irgendwie nicht wie in echt machen...“. Auf die Frage, ob er schon einmal versuchte habe, die Figuren anders zu zeichnen, griff er erneut zu Stift und Papier. Hoch konzentriert zeichnete Daniel meine Nase und meine Lippen nach der Anschauung. Als er fertig war, betrachtete er kritisch sein Werk. Verwundert murmelte er: „Hä? Hat doch geklappt, denk' ich! Also geht's doch.“ Dies stellte einen Wendepunkt in seiner Lerngeschichte dar. Nun zeigte er sich lernbegierig und ehrgeizig, so gerne wollte er seine Bildsprache weiterentwickeln, hatte sie ihm in den letzten Jahren doch nicht mehr seinen Darstellungsbedürfnissen entsprochen.

Daniel ist ein Beispiel dafür, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt (auch im Kunstunterricht!) etwas lernen wollen. Sie brauchen Lehrkräfte, die ihre Potenziale entdecken, die sich mit ihnen gemeinsam auf den Weg machen, um ihr Können im Bereich des Wahrnehmens, Vorstellens und Darstellens weiterzuentwickeln.

Meine durchgeführte Unterrichtsforschung beschreibt anschaulich, wie kunstpädagogische Bildungsprozesse im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung unterstützt werden können und wie die Arbeit am zeichnerischen Selbstporträt dazu beitragen kann, dass die Schüler*innen sich selbst und die anderen besser kennen und verstehen lernen.

Anna-Lena Schweinsberg, Frühjahr 2022

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	13
1.1	Problemstellung und Forschungsinteressen	13
1.1.1	Bildungsbenachteiligung	13
1.1.2	Pädagogische Worthülsen des Lernens	15
1.1.3	Die Bedeutung des Selbsterlebens und des leiblichen Selbstbildes im Unterrichtsalltag	17
1.2	Konzeption der Arbeit	18

Teil A

Theorie I:

Kunstpädagogische Bildung im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

2	Der Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (FS KMENT) ..	23
2.1	Ein relationaler Behinderungsbegriff und der FS KMENT	23
2.2	Diversität	27
2.3	Resümee und Begründung einer gruppenspezifischen Zuwendung	30
3	Praktizierte kunstpädagogische Bildung im FS KMENT	32
3.1	Forschungsstand: Kunstpädagogische Förderung in der Sonderpädagogik	32
3.2	Resümee	38
4	Kunstpädagogische Kernbegriffe	40
4.1	Wahrnehmen, Vorstellen, Darstellen aus einer klassisch kognitionspsychologischen Sicht	40
4.2	Verkörpertes Wahrnehmen, Vorstellen, Darstellen – Embodiment-Thesen	47
4.3	Kreativität und Fantasie	53
4.4	Resümee	63
5	Kunstpädagogische Grunddimensionen der Bildung: Leiblichkeit und Bildlichkeit	64
5.1	Leiblichkeit	64
5.1.1	Leibphilosophien	64
5.1.2	Entkörperungserfahrungen	76
5.2	Bildlichkeit	78
5.2.1	Verkörperungstheorien des Bildes	79
5.2.2	Leibkörperliche Begrenzungen des Bildakts	83
5.3	Resümee und Bildungsauftrag: Leibliche Bildpraxis fördern	86
6	Die (kunst-)pädagogischen Grundbegriffe des Lernens, Lehrens und der Bildung ..	89
6.1	Lernen und Lehren	89
6.1.1	Lernausgangslagen und pädagogisch-didaktische Gestaltungsmöglichkeiten	89
6.1.2	Eine allgemeinpädagogische Bestimmung des Lern- und Lehrbegriffs	95
6.1.3	Resümee	101

6.2	Bildung	102
6.2.1	Ein allgemeiner Bildungsbegriff	102
6.2.2	Bildung im Verlauf	105
6.2.3	Resümee	107
6.3	Kunstpädagogik und -didaktik	108
6.3.1	Barrieren auf Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsebene ..	112
6.4	Resümee und Ausblick	115
7	Konklusion: Eine leiborientierte kunstpädagogische Bildung – unterrichtspraktische Bezüge	116
7.1	Bildungspraktiken	116
7.1.1	Die leiblich-vollziehende Interaktionspraxis	116
7.1.2	Die leiblich-imaginationsbildende Erkundungspraxis	123
7.1.3	Die leiblich-imaginative werkzentrierte Bildpraxis	126
7.2	Resümee und Ausblick	127

Teil B

Theorie II:

Zum Beitrag zeichnerischer Selbstporträts für die Entwicklung leiblicher Selbstbilder

8	Gezeichnete Selbstporträts von Schüler*innen mit dem FS KMENT	131
8.1	Ausgeprägte individualisierte Leibwahrnehmung und -vorstellung	133
8.2	Außergewöhnliche Darstellungsweisen	140
8.3	Motorische Schwierigkeiten, aber vorhandenes Darstellungswissen	141
8.4	„Typische“ Kinderzeichnungen	142
8.5	Resümee	144
9	Bezugsfelder des Themengebiets der leiblichen Selbstbilder	145
9.1	Selbstbewusstsein	145
9.1.1	Fragen nach der Existenz und Lokalisation des Selbstbewusstseins	145
9.1.2	Formen des Selbstbewusstseins	146
9.2	Konzepte des Selbst und der Identität	148
9.2.1	Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstdarstellung	148
9.2.2	Identität	150
9.2.3	Identitätsentwicklung und -erschwerisse	153
9.2.4	Bildungsauftrag: Unterstützung bei der Identitätsarbeit	156
9.3	Konzepte des Körper selbst	156
9.3.1	Körperschema und Körperbild	157
9.3.2	Übertrag der Körperbildmodelle auf zeichnerische Selbstporträts	164
9.3.3	Bildungsauftrag: Schulung der körperlich-motorischen Vorstellungsbildung	166
9.4	Selbstporträt	166
9.4.1	Die Bedeutung des Themas für die Schüler*innen	166
9.4.2	Wie Zeichnen sich entwickelt	167
9.4.3	Die Förderung von Identität und Selbstbild durch die Arbeit am Selbstporträt	171
9.4.4	Bildungsauftrag: Förderung zeichnerischer Selbstdarstellungen	172

9.5	Resümee und Konklusion: Der Begriff des leiblichen Selbstbildes	172
9.6	Fazit: Pädagogische Möglichkeiten der bildenden Konkretisierung leiblicher Selbstbilder	174
10	Exkurs in die Kunst: Leiblichkeit in Kunstwerken	176
10.1	Otto Dix' groteske Fremdsicht auf „verkrüppelte“ Leiblichkeit	176
10.2	Frida Kahlos schonungslose Selbstsicht auf verwundete Leiblichkeit	183
10.3	Resümee und Erweiterung der Perspektiven am Beispiel des Œuvres Lorenza Böttners	190

Teil C

Empirie:

Unterrichtsforschung im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

11	Empirische Untersuchung: Begründung und Überblick	195
11.1	Fragestellungen, Hypothesen und Ziele	197
11.2	Forschungsansatz und -methodik	197
11.3	Forschungssetting und Unterrichtsreihe	201
11.4	Teilnehmende Schüler*innen	209
12	Das Datenkorpus	213
12.1	Überblick über die Arten der Daten	213
12.2	Datenerhebung und -aufbereitung	213
13	Datenanalyse und -auswertung	216
13.1	Methodisches Vorgehen	216
13.2	Analyseinstrumente	218
13.2.1	Kategoriensysteme	218
13.2.2	Analysetool ‚Komponenten der zeichnerischen Darstellung‘	222
13.2.3	Deskriptive Analysemittel	223
14	Mehrperspektivische Fallanalysen aller Schüler*innen der Klasse	225
14.1	Lernentwicklungsverläufe	225
14.1.1	Zusammenfassung und Deutung: Zeichnerische Lernentwicklungsverläufe aller Schüler*innen	256
14.2	Skizzenbücher	258
14.2.1	Zusammenfassung und Deutung: Inhalte der Skizzenbücher	263
15	Mehrperspektivische Einzelfallanalysen in ausgewählten Unterrichtssequenzen	264
15.1	Daniel	264
15.2	Nina	277
15.3	Zusammenfassung und Deutung: Lern- und Lehrerfahrungen im Unterricht	287
16	Zusammenfassende fallübergreifende Auswertung	291
16.1	Lernerfahrungen in resonanten, relationalen Bezügen	291
16.2	Manifestationen bildender Konkretisierung leiblicher Selbstbilder	295

Teil D

Schlussfolgerung:

Kunstpädagogische Bildung im Förderschwerpunkt körperliche und motorische
Entwicklung

17 Schlussbetrachtung	303
17.1 Kunstpädagogische Bildungsprozesse im FS KMENT	303
17.2 Ausblick und Forschungsdesiderate	307
Verzeichnisse und Nachweise	311
Tabellenverzeichnis	311
Abbildungsverzeichnis	313
Abbildungsnachweise	314
Abkürzungsverzeichnis	315
Literaturverzeichnis	316
Filmverzeichnis	335
Inhalt des Anlagenbandes	336

1 Einleitung

Die vorliegende Forschungsarbeit ist im Feld der Kunstpädagogik des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung (FS KMENT) verortet. Sie ist als Grundlagenforschung angelegt. Die Studie setzt sich aus zwei Teilen zusammen: dem lern- und bildungstheoretischen Fundament einer Kunstpädagogik im FS KMENT und einer kunstdidaktischen Konzeption zum spezifischen Themenkomplex *Identität und Selbstbild*.

In diesem Kapitel wird in die Thematik eingeführt und es werden die Beweggründe für die Arbeit dargelegt sowie die Forschungsinteressen genannt. Anschließend wird der Aufbau der Arbeit beschrieben.

1.1 Problemstellung und Forschungsinteressen

Es fehlt bislang eine bildungstheoretische Fundierung der Kunstpädagogik im FS KMENT¹. Dieser Umstand hat konkrete Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht. Die Schwierigkeiten, die sich hieraus ergeben, sollen nachstehend angesprochen werden.

Der zweite Schwerpunkt dieser Arbeit widmet sich der Frage, welche Bedeutung der Lern- und Entwicklungsbereich *Identität und Selbstbild* für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderungen hat und wie der Kunstunterricht dazu beitragen kann, dass eine diesbezüglich vertiefte Auseinandersetzung erfolgt.

Im Folgenden werden die Problemfelder der Untersuchungsgegenstände skizziert. Eine weiterführende inhaltliche Bearbeitung erfolgt im Fortgang dieser Arbeit.

1.1.1 Bildungsbenachteiligung

Die Qualität des Kunstunterrichts in Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) mit dem FS KMENT steht und fällt mit den fachlichen Kenntnissen der jeweiligen Lehrkraft, denn es existiert in diesem Bereich kein theoretisches genuin kunstpädagogisches Modell, das den Fokus auf Lehr- und Lernprozesse legt². Die Folge ist zumeist ein Unterricht, der den Bildungsbedürfnissen der Schüler*innen³ mit Behinderungen nicht gerecht wird. So stellt sich der Kunstunterricht im FS KMENT zum einen als isolierte Entwicklungsförderung dar, z.B. wenn *regressive Verfahren* (Matschen, Schmierer etc.)⁴ zur Schulung der Körperwahrnehmung eingesetzt werden oder wenn einzelne Funktionen und Fertigkeiten trainiert werden (z.B. Ausschneiden und Ausmalen), ohne dass dabei fundierte kunstpädagogische Inhalte einbezogen würden. Zum anderen werden in der sonderpädagogischen Kunstpädagogik Methoden aus der kunsttherapeutischen Praxis übernommen und die bildnerischen Ergebnisse

1 Siehe Kap. 3.

2 Siehe ebenfalls Kap. 3.

3 In Bezug auf die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache soll auf die Problematik der sich hieraus ergebenden eingeschränkten Barrierefreiheit hingewiesen werden. Das Gendern ist, so wie es aktuell umgesetzt wird (d.h. durch den Gebrauch von Gender-Sternchen, Unterstrich/Gendergap, Binnen-I und Gender-Schrägstrich), nicht barrierefrei. Solche sprachlichen Formulierungen können Schwierigkeiten im Textverständnis bereiten. Zu denken sei hierbei insbesondere an Menschen, die auf eine Software mit Text-Sprachausgabe angewiesen sind (es gibt allerdings auch Software, die entsprechend eingestellt werden kann), sowie an Menschen, die Leichte Sprache benötigen und auch an einige Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Dennoch wird in der vorliegenden Arbeit das Gender-Sternchen verwendet, um ein Zeichen für Vielfalt zu setzen. Das sich hieraus ergebende Dilemma ist leider vorerst nicht aufzulösen.

4 Vgl. Wichelhaus (1995), S. 35; Richter (1999), S. 148; Theunissen (2004), S. 87.

tiefenpsychologisch gedeutet⁵. Hier wird insbesondere auf die kathartische Funktion des Kunstunterrichts verwiesen⁶. Daneben findet sich in der sonderpädagogischen Literatur die Vorstellung vom behinderten⁷ Kind als Künstler*in, das über ‚schöpferische Energie‘ verfügt und in einem völlig autonomen Akt kreativ tätig wird⁸. Folglich erhält das Kind im Kunstunterricht größtmöglichen Handlungsspielraum, während sich die Lehrkraft in Zurückhaltung übt und als Wegbegleiter*in fungiert.⁹ Ein weiterer Grund für die Vermeidung kunstpädagogischer Unterweisung (z. B. in Form von Lehrgängen) ist die weitverbreitete Vorstellung, dass sich Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderungen in ihrem Alltag primär fremdbestimmt erleben und sie daher den Kunstunterricht brauchen, um sich frei auszudrücken¹⁰. Bei Schüler*innen mit schwerer Behinderung besteht hingegen die Gefahr, dass der Kunstunterricht zur Bastelstunde für pädagogisch Tätige wird, z. B. indem Zimmerdekoration hergestellt wird – zumal dies explizit in den Bildungsplänen als Unterrichtsinhalt ausgewiesen ist¹¹. Solche unterrichtlichen Vorgehensweisen berauben das Schulfach Kunst seiner Bildungsfunktion, da die fachlichen Lerninhalte unzureichend aufgegriffen werden. Wenn darüber hinaus die *Bildende Kunst* nur im Nachmittagsunterricht angeboten werden soll, weil die Schüler*innen nachmittags nicht mehr in der Lage seien, den ‚wichtigen‘ Fächern zu folgen, dann ist kritisch zu prüfen, welcher Stellenwert dem Fach im schulischen Bildungskanon beigemessen wird. Der Beliebtheit der derzeit bestehenden Unterrichtspraxis soll mit der vorliegenden Forschungsarbeit eine systematisch empirisch-hermeneutisch entwickelte Kunstpädagogik entgegengestellt werden. Die vorliegende Arbeit stellt ein Plädoyer für die Fachlichkeit in den sonderpädagogischen Fächern dar¹². Die Bezugsgruppe der Studie bilden die Schüler*innen mit FS KMENT. Der Kunstunterricht soll diesen Schüler*innen einen Zugang zu künstlerischer und kultureller Bildung eröffnen und dadurch gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen – unabhängig vom Lernort. Diese Zielbestimmung verlangt eine bildungstheoretische Ausrichtung. Hierfür sind die zugrundeliegenden Begrifflichkeiten zu klären. Diese Aufgabe erscheint, ange-

5 Siehe z. B. Bröcher (1999; 2006).

6 Vgl. Theunissen (2004), S. 79ff.; Wichelhaus (2004), S. 11.

7 In der Regel wird in dieser Arbeit die Bezeichnung „Menschen mit Behinderung“ verwendet, um auszudrücken, dass eine Behinderung nur eine von vielen möglichen Vielfaltsdimensionen des Menschen darstellt. Behinderung als dem Menschen vorangestelltes Adjektiv wird nur gebraucht, wenn die andere Bezeichnung die Satzstruktur verkomplizieren würde.

8 Vgl. Hansen (1999), S. 7ff.; vgl. auch Haupt (1999).

9 Vgl. Haupt (1999), S. 42.

10 Vgl. ebd., S. 44; Die Sonderpädagogin Ursula Haupt schreibt hierzu: „Starke Fremdbestimmung bedeutet im Erleben des Kindes, dass man ihm nichts zutraut, dass man Zweifel hat an seinen Kompetenzen, vielleicht sogar an seinem Wert. Treten solche Erfahrungen gehäuft auf, hat ein Kind größte Mühe, sich selbst in seinen Kompetenzen wertzuschätzen, auszudrücken, was es bewegt und seine Interessen wahrzunehmen“ (Haupt (2011), S. 275). Entgegen Haupts Vorstellung, dass allein ein offenes Unterrichtskonzept den Kindern Selbstvertrauen und Selbstsicherheit vermitteln könne, zeigt die vorliegende Arbeit, dass Schüler*innen insbesondere dann Zutrauen in ihre Fähigkeiten entwickeln und dadurch ihr Selbstvertrauen steigern können, wenn die Lehrkraft eine kunstpädagogische Haltung vertritt, die die Schüler*innen nicht nur machen lässt, sondern an ihren Gestaltungsprozessen aktiv teilhat und mit ihnen zusammen an ihren Bildsprachen arbeitet. In diesem Zusammenhang kann auch auf den bekannten Kinderarzt Remo Largo verwiesen werden, der zu Recht schreibt: „Wohlbefinden und Selbstwertgefühl werden nicht besser, je mehr ein Kind bestimmen kann.“ (Largo (2015b), S. 273), und weiter heißt es bei ihm: „*Ein Kind fühlt sich [...] nicht eingeschränkt, wenn seine Kompetenz nicht in Frage gestellt wird und die Eltern es bestimmen lassen, wenn es kompetent ist.*“ (ebd.; [H. i. O.]).

11 Vgl. dazu den Bildungsplan des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung in Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2009), S. 227 und den Bildungsplan des Förderschwerpunktes Lernen in Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2008), S. 258.

12 Vgl. hierzu die Forderungen von Ilm/Rolf/Schick (2018) nach einer fachlich fundierten Förderung in der Sonderpädagogik.

sichts der Unstimmigkeiten und Unklarheiten, die in der pädagogischen Literatur im Zusammenhang mit dem Begriff des Lernens auftauchen, vordringlich. Der nächste Abschnitt verweist auf die Problemstellen neuerer Lernbegriffe.

1.1.2 Pädagogische Worthülsen des Lernens

Im Zuge dieser Arbeit wird die Rolle des Körpers in Bildungsprozessen untersucht und ein Lern- und Bildungsverständnis erarbeitet, das sich für eine *diversitätssensible*¹³ Kunstpädagogik eignet. Ein Beweggrund für diese leiborientierte Ausrichtung war die Feststellung, dass sich schulische Bildung in der westlichen Kultur auf rationales Denken konzentriert und die vielfältigen Akte der Verkörperungen meidet¹⁴. Die Erziehungswissenschaftler Denis Francesconi und Massimiliano Tarozzi sprechen von einer „disembodied school“¹⁵. Selbst der Sportunterricht, der sich dem Körper und seinen Bewegungsmöglichkeiten verschreibt, könne nicht zur Aufhebung dieses Missstandes beitragen, denn, so Francesconi und Tarozzi: der Körper werde hier verobjektiviert¹⁶ – „[...] a *body-machine* that must work well in all its mechanisms“¹⁷. Zu Recht sollte ein ‚Kopf-basiertes-Lernen‘, bzw. noch treffender wäre die Formulierung des ‚verhirnten Lernens‘, problematisiert werden, denn ein solcher pädagogischer Ansatz ist nicht nur lerntheoretisch höchst fragwürdig¹⁸, sondern vor allem auch ethisch verwerflich, weil dieser zu Diskriminierung und Exklusion von Menschen führt, die andere Lernwege nutzen als die vorgegebenen. Eine Kritik, die sich allein auf die physischen und psychischen Auswirkungen des stundenlangen Sitzens bezieht, greift allerdings zu kurz.¹⁹ Eine Pädagogik der Verkörperung implementiert nicht sinnfrei Bewegung im Unterricht, sondern fragt nach der Bedeutsamkeit der Leiblichkeit des Menschen für Bildungsprozesse.²⁰ In der vorliegenden Arbeit wird genau hier angesetzt. Es wird aufgezeigt, dass jegliches Lernen leiblich fundiert ist und dass Fragen des Körpers und des Leibes letztlich Fragen des Menschseins sind.

Als Gegenbewegung zum Frontalunterricht und als Umsetzungsversuch eines ‚bewegten Lernens‘ zeichnet sich in der pädagogischen Literatur der Trend ab, verstärkt auf reformpädagogische Ideen zurückzugreifen. In diesem Zusammenhang werden oftmals pädagogische Schlagwörter unreflektiert zitiert, um unterrichtliche Vorgehen zu legitimieren. Begriffe wie der „offene Unterricht“, das „eigenaktive“, „selbsttätige“, „bewegte“, „handlungsorientierte“... Lernen und die damit verbundene Ansicht, dass die Lehrkraft „Lernbegleiter*in“ und „Lerncoach“ sein soll²¹, verbleiben jedoch als leere Phrasen²², wenn im Unklaren bleibt, *was* unter Lernen verstanden wird, *wie* diese Begriffe inhaltlich bestimmt sind und *warum* das jeweilige Vorgehen für

13 Siehe Kap. 2 zur Begriffsklärung.

14 Vgl. Francesconi/Tarozzi (2019).

15 Ebd., S. 229.

16 Vgl. ebd., S. 231.

17 Ebd., S. 231 [H.i.O].

18 Siehe die grundlegende Kritik in Meyer-Drawe (2012).

19 Vgl. ebd., S. 63ff.

20 Vgl. auch Francesconi/Tarozzi (2019), S. 238 u. S. 241.

21 Vgl. Müller-Lehmann mit ihrer Forderung, dass Lehrkräfte als sogenannte „Lerncoaches“ nur noch beratend tätig sein sollen (vgl. Müller-Lehmann (2019), u. a. S. 9ff.); vgl. auch Peschel (2019) mit seinem Konzept des offenen Unterrichts.

22 Vgl. Meyers problematische Gleichsetzung der Handlungsorientierung mit einem bloßen Hantieren mit den Dingen, das mehr oder weniger automatisch zu ertragreichen Lernerfahrungen führe: „Lehrer sollten in der Schule sehr viel häufiger als üblich gemeinsam mit den Schülern etwas tun, das Hand und Fuß hat. Unterricht sollte so oft wie möglich zu Ergebnissen kommen, die man anfassen oder vorführen, mit denen man spielen oder arbeiten kann, die augenblicklich und auch später noch für die Schüler Gebrauchswert haben. Man kann durch Handeln und während des Handelns sehr viel lernen.“ (Meyer (2010), S. 402).

die unterrichtlichen Absichten zielführend sein soll.²³ Bezüglich der gegenwärtigen Forderung nach einem „eigenaktiven“ Lernen fragt die Pädagogin Käte Meyer-Drawe pointiert: „Was heißt ‚eigenaktiv‘, gibt es auch ‚fremdaktiv‘?“²⁴ Weiter führt sie hierzu aus:

„Dass Kinder nur selbst lernen können, ist einleuchtend wie die Tatsache, dass sie ihren Durst nur löschen können, wenn sie selbst trinken. ‚Wie würde es aufgenommen, wenn jemand sagte: <Gelungenes Trinken setzt voraus, dass der Trinkende sich an seinem Trinken beteiligt!> Solche Sätze treten gehäuft in Texten auf, in denen zugleich ein neues, zeitgemäßeres, anspruchsvolleres Verständnis von Lernen beschworen wird. Wo anders als im Lernenden selbst findet Lernen statt – freilich aktiv, wie denn sonst? Daß es überhaupt kein Lernen außerhalb Lernender selbst gibt und geben kann, ist weder neu noch zeitgemäß noch anspruchsvoll: (Heid (2001), S. 51).“²⁵

Die oben angesprochenen inflationär verwendeten Begrifflichkeiten müssten auf ihre lerntheoretischen Bestimmungen zurückgeführt werden, um kritisch überprüfen zu können, ob der Unterricht mit den eingesetzten Methoden und Arbeitsformen wirklich zu dem führt, was intendiert wird. Selbst der Begriff der „Selbsttätigkeit“ ermöglicht keine Aussage über die Art der Gestaltung des Unterrichts, denn der Begriff impliziert nur einen „[...] inneren Bezug des Lernenden zur Tätigkeit ‚selbst“²⁶. Die Arbeit im Klassenverband ist deshalb nicht per se als schlecht zu beurteilen. Es stellt sich die Frage danach, wie und wodurch eine Selbsttätigkeit der Schüler*innen erreicht werden kann. Die im Empirieteil der vorliegenden Arbeit beschriebene didaktische Forschung behandelt explizit nicht einen, in dem von Falko Peschel verstandenen Sinne, „offenen Unterricht“²⁷, sondern einen prinzipiell curricular strukturierten Kunstunterricht, der an den Lern- und Entwicklungsständen der Schüler*innen ansetzt, ihre Interessen aufgreift und der Lehrkraft eine aktive Rolle in Lehr- und Lernsituationen zuspricht. Dass ein solcher Unterricht ein intensives, selbsttätiges Lernen fördern kann, legen die Ergebnisse der empirischen Studie nahe. Aktuelle Herausforderungen der Pädagogik ergeben sich nicht nur hinsichtlich der Frage nach einem ‚ganzheitlichen‘ Lernen, sondern darüber hinaus durch die bildungspolitische Forderung nach einem ‚inkluisiven‘ Unterricht, also einem Unterricht, der Vielfalt als Chance begreift, indem binnendifferenziert und individualisiert gearbeitet wird. Dieser Anspruch stiftet in so manchen Schulen Verwirrung. Wie kann einer zunehmend heterogenen Schüler*innenschaft entsprochen werden? Verwechselt wird eine individuelle Förderung mit separierenden Arbeitsaufträgen. Ein nicht seltener Anblick ist folgender: Selbstständig arbeiten sich die Schüler*innen an den auf verschiedenen Niveaustufen vorliegenden Arbeitsblättern der sogenannten Lerntheke ab. Nicht nur, dass dieses unterrichtliche Vorgehen ein Von- und Miteinanderlernen unterbindet²⁸, es kann sogar, entgegen der eigentlichen Bemühung, zu einer Verschärfung von Bildungsungleichheit führen²⁹. An dieser Praxis Kritik übend untersucht die vorliegende Arbeit auch, welche lerntheoretische Verortung und methodisch-didaktischen Entscheidungsfelder für eine *gemeinsamkeitsstiftende*, diversitätssensible Kunstpädagogik förderlich sind.

23 Siehe auch die Kritik von Peschel, dass der angebotene Unterricht häufig nicht mit den postulierten lerntheoretischen Ideen übereinstimmt (vgl. Peschel (2019), u. a. S. 42f.).

24 Meyer-Drawe (2012), S. 132.

25 Ebd., S. 133.

26 Peschel (2019), S. 42. (Anzumerken sei hier, dass Peschel den Begriff der Selbsttätigkeit mit seinem Plädoyer für einen offenen Unterricht mit basisdemokratischen Strukturen und maximalem Handlungsspielraum der Schüler*innen verbindet).

27 Siehe Peschel (2019).

28 Siehe hierzu auch die von Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter (2012) angeführte Kritik an einer Unterrichtspraxis, in der Lehrkräfte nur noch beraten, begleiten und coachen und Schüler*innen jegliche Anstrengungsbereitschaft abgesprochen wird (vgl. ebd., S. 22).

29 Vgl. Eckermann/Meier (2020).

Indem die genannten Probleme ernst genommen werden, wird – unter Bezugnahme auf Verkörperungstheorien³⁰ – von der Verfasserin ein Lernverständnis vertreten, das als Ort des Lernens nicht allein das Gehirn ansieht und den Körper auf ein Ausführungsorgan degradiert, sondern Lernen im leiblichen Resonanzfeld zwischen den Menschen und den Dingen verortet. Lernprozesse beruhen demnach auf relationalen, responsiven *Beziehungen und Bezogenheiten*³¹ zu sich selbst, zu anderen Menschen und zur Welt³². Nach diesem Verständnis sind ausnahmslos alle Menschen lernfähig und bildungsbedürftig.

Im folgenden Unterkapitel wird ein wichtiger, um nicht zu sagen essenzieller, Bildungsinhalt in den Blick genommen: der des leiblichen Selbstbildes. An genannter Stelle soll in aller Kürze die Relevanz des Themas für Schüler*innen mit FS KMENT aufgezeigt werden. Hinten angestellt wird vorerst die Definition des Begriffs des leiblichen Selbstbildes. Dieser wird im Laufe der Arbeit eingeführt.

1.1.3 Die Bedeutung des Selbsterlebens und des leiblichen Selbstbildes im Unterrichtsaltag³³

In der Schule fallen immer wieder Kinder auf, die Unsicherheiten bei Bewegungsaufgaben zeigen, die nicht mitteilen können, was sie ausmacht, welche Hobbys sie haben, die nicht die äußerlichen Erscheinungsmerkmale ihrer Mitschüler*innen wiedergeben können, die ihr Körpermaß falsch einschätzen, die beim Zeichnen eines Selbstporträts Körperteile scheinbar versehentlich weglassen usf. – all diese Schwierigkeiten berühren die Bereiche Selbsterleben und leibliche Selbstbilder.

Die Entwicklung des Selbstbildes ist vor allem in den ersten Lebensjahren an körperlich-motorische Voraussetzungen geknüpft.³⁴ Wenn die selbstgesteuerten Bewegungsmöglichkeiten stark beeinträchtigt sind, dann wirkt sich das auf die Körperwahrnehmung und damit auf das Körper selbst aus.³⁵ Das *Kennenlernen des eigenen Körpers* ist daher ein wichtiges Lernfeld für Schüler*innen mit schwerster und komplexer Behinderung³⁶ und legt den Grundstein für das Bewusstwerden der eigenen Identität. Doch nicht nur Schüler*innen mit komplexer Behinderung können von einem Unterricht profitieren, der Identität und Selbstbild thematisiert, denn es handelt sich um ein Thema, das jeden Menschen, in jedem Alter betrifft. Zur Notwendigkeit der Herausbildung eines ausdifferenzierten Selbstbildes sei auf Hans-Peter Freys und Karl Haußers Ansicht verwiesen:

„Überdauernde Interaktionsbeziehungen, und damit Gesellschaften, sind nur möglich, wenn der andere ‚weiß‘, wer ich bin. Dazu muß ich dem anderen deutlich machen, wer ich bin. Das kann ich nur, wenn ich ‚weiß‘, wer ich bin, und das wiederum hängt davon ab, was ich bislang aus meiner Umwelt erfahren habe über mich und wie ich diese Erfahrung über mich selbst zu einem Bild über mich selbst zusammenfüge, von dem ich sage: ‚Das bin ich!‘“³⁷

30 Siehe Kap. 4.2 u. Kap. 5.

31 Krautz (2017a), S. 16.

Anmerkung zu einer Formsache: In der vorliegenden Arbeit werden Wörter dann kursiv gesetzt und mit Quellenverweis versehen, wenn es sich um den Sprachgebrauch der*des zitierten Autor*in handelt.

32 Vgl. u. a. Krautz (2017a).

33 Dieses Unterkapitel ist ein überarbeiteter Auszug aus Schweinsberg (2019), S. 54f., mit freundlicher Genehmigung des Verlages kopaed, München.

34 Vgl. Zimmer (2006), S. 61; vgl. Pinquart (2011), S. 254.

35 Vgl. Fröhlich (2015), S. 31; vgl. von Uexküll et al. (1997), S. 80; vgl. Schlack (1998), S. 60ff.

36 Vgl. Schlichting (2014), S. 15.

Der Begriff der Komplexen Behinderung stammt von Fornefeld (2008a), siehe Kap. 2.2.

37 Frey/Haußer (1987), S. 6.

Dieser lebensbedeutsame Inhalt ist auch bildungspolitisch verankert, wie ein Blick in die Bildungspläne verschiedener Schularten zeigt. In den meisten Bildungsplänen werden *Identität* und *Selbstbild* bzw. *Persönlichkeit* explizit als Bildungsbereiche benannt.³⁸ Diesbezügliche Förderbereiche umfassen insbesondere die Selbstwahrnehmung in Bezug auf die eigene Körperlichkeit, die Gefühle und ihre Ausdrucksformen, die Wünsche und Interessen und schließen einen reflektierten Umgang mit Fremdwahrnehmungen ein.³⁹

Neben der theoretischen Grundlegung einer Kunstpädagogik im FS KMENT ist es ein weiteres Ziel der vorliegenden Arbeit zu untersuchen, inwiefern Selbstporträts respektive die Porträts von Menschen ein didaktisches Potenzial für die Auseinandersetzung mit Identität und Selbstbild haben. In diesem Zusammenhang ist zu untersuchen, ob sich Selbstbilder den Selbstporträts einschreiben und wenn ja, in welcher Weise sie zur Darstellung kommen. Des Weiteren sind didaktisch-methodische Fragen der Unterrichtsgestaltung zu bearbeiten: Wie sind Aufgaben zu konzipieren, damit nicht allein das zeichnerische Darstellungsrepertoire erweitert wird, sondern vor allem Identitätsfragen angestoßen werden. Sich selbst und die anderen (besser) kennen und verstehen zu lernen ist die leitende pädagogische Maxime des Unterrichts. Die vorliegende Arbeit bearbeitet das genannte Forschungsfeld sowohl auf einer theoretischen als auch auf einer unterrichtspraktischen Ebene.

1.2 Konzeption der Arbeit

Mit dieser Forschungsarbeit soll ein erster Beitrag zur wissenschaftlichen Fundierung einer Kunstpädagogik im FS KMENT geleistet werden. Das Ziel hierbei ist es, ein theoretisches kunstpädagogisches Bildungsverständnis zu entwickeln, das der Diversität der Schüler*innen mit FS KMENT Rechnung trägt und Anhaltspunkte für die Gestaltung von Unterricht liefert. An dieser Stelle sei erwähnt, dass mit dieser Arbeit ausdrücklich keine inklusive Kunstpädagogik angestrebt wird. Das wäre ein eigenes Forschungsfeld. Eine Begründung dieser Entscheidung findet sich auch in Kapitel 2.

Nachstehend soll der inhaltliche Aufbau der Arbeit erläutert werden.

Zu Beginn werden die theoretischen Grundlagen erarbeitet. Hierbei wird sich eines hermeneutischen Zugangs bedient. Das bedeutet, dass die Untersuchungsgegenstände aus verschiedenen Fachrichtungen untersucht werden und neu Erarbeitetes auf bereits Bestehendes rückgebunden wird, um das Wissen kontinuierlich weiterzuentwickeln. Die vorliegende Arbeit stellt den bis

38 Exemplarisch soll auf die Bildungspläne des Bundeslandes Baden-Württemberg verwiesen werden. Die anderen Bundesländer greifen diese Bildungsbereiche in ähnlicher Weise auf. Vgl. u. a. der Bildungsplan der Grundschule in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016), o.S.; vgl. der Bildungsplan des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015), S. 29ff.; vgl. der Bildungsplan des Förderschwerpunktes Lernen in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2008), S. 14ff.; vgl. der Bildungsplan des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2009), S. 174ff.; vgl. der Bildungsplan der Realschule in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart Rotebühlstr. 131, 70197 Stuttgart (Hrsg.) (2004), u. a. S. 7 u. S. 131ff.; vgl. die Ausführungen zum Fächerverbund Musik – Sport – Gestalten im Bildungsplan der Werkrealschule in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung, Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart (Hrsg.) (2012), S. 139ff.; vgl. auch der für alle allgemein bildenden und beruflichen Schulen geltende Leitfaden „Demokratiebildung“ in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2019), S. 39.

39 Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015), S. 31; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2009), S. 174ff.

dato gewonnenen Erkenntnishorizont dar, der wiederum zahlreiche Möglichkeiten zur Weiterarbeit liefert.

Aus allgemeinen und spezifischen pädagogischen Perspektiven werden die Bereiche Lernen, Lehren und Bildung untersucht. Kunstpädagogische Lernprozesse werden in den Blick genommen, um herauszuarbeiten, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten im Unterricht gefördert werden sollten. Die Aufarbeitung pädagogischer Schriften führt wiederum zur Begriffsklärung von Lernen und Bildung. Sonderpädagogisches Fachwissen fließt ein, um die Lernausgangslagen der Schüler*innen mit FS KMENT zu ergründen und für Lernen förderliche Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Des Weiteren werden die beiden Grunddimensionen kunstpädagogischer Bildung erörtert: die Leiblichkeit und die Bildlichkeit. Das Referieren ausgewählter philosophischer Schriften klärt den Themenbereich der Leiblichkeit und zeigt auf, dass Lernen im Kunstunterricht leiblicher Art ist. Anknüpfend an das zuvor erarbeitete verkörperungstheoretische Lernverständnis wird Bildlichkeit als ein Akt von Körpern verstanden. Diese Sicht eröffnet besondere Chancen für eine diversitätssensible Kunstpädagogik und bekräftigt die Verbindung zum Phänomen der Leiblichkeit. Anschließend wird kritisch untersucht, ob Bildlichkeit und Leiblichkeit naturgegebene menschliche Eigenschaften sind. In der Untersuchung zeigt sich, dass Menschen Begrenzungen in ihrer Leiblichkeit (Entkörperungserfahrungen) erleben können und in ihren Möglichkeiten zum bildpraktischen Handeln beeinträchtigt sein können. Die dort genannten Beispiele sollen für mögliche Barrieren im Bildungsprozess sensibilisieren. Anschließend werden exemplarisch typische im FS KMENT auftretende Barrieren der kunstpädagogischen Praxis genannt, die sich auf Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen beziehen. Als Synthese der Erkenntnisse des ersten Teiles wird ein dreistufiges Bildungsmodell vorgestellt, das versucht, die Lernzugänge der Schüler*innen mit FS KMENT umfassend abzubilden. Die Bildungspraktiken reichen daher vom basal-leiblichen bis hin zum leiblich-imaginativen Lernen.

Der zweite Teiler bearbeitet ein spezifisches kunstpädagogisches Thema und zwar das der leiblichen Selbstbilder. Anhand von gesammelten Selbstporträts von Schüler*innen mit Körperbehinderung wird aufgezeigt, dass Kinder und Jugendliche ihre leiblichen Selbstvorstellungen in ihre Zeichnungen transferieren. Das ist der Ausgangspunkt für eine eingehende Untersuchung des Themenkomplexes der leiblichen Selbstbilder. Ein interdisziplinärer Forschungsansatz versucht, die verschiedenen Facetten von Selbstbildern zu erfassen und den Begriff zunehmend mit Inhalt zu füllen. Es werden zunächst die psychologischen Konstrukte des Selbstkonzeptes, der Identität und des Körperschemas/-bilds erläutert, um daraus Anknüpfungspunkte für die kunstpädagogische Praxis zu generieren. Es zeigt sich zum einen, dass Selbstporträts als Selbstdarstellungen fungieren, in denen spezifische Körperbilder präsentiert werden. Zum anderen wird deutlich, dass die Chancen der Kunstpädagogik vor allem darin gesehen werden, „ganzheitlich“⁴⁰ am leiblichen Selbstbild zu arbeiten.

Ehe die Ergebnisse der theoretischen Analysen auf das unterrichtspraktische Feld angewendet werden, zeigt ein kleiner Exkurs, wie unterschiedlich Künstler*innen Leiberfahrungen in ihren Kunstwerken thematisieren und welcher Mehrwert in der Bildbetrachtung für Schüler*innen mit FS KMENT steckt.

Die im Empirieteil vorgestellte Unterrichtsforschung verdeutlicht, wie ein Kunstunterricht aussehen kann, der auf dem im Teiler erarbeiteten Lern- und Bildungsverständnis beruht. Im Detail untersucht die qualitativ-empirische Studie, welche Lernentwicklungen Schüler*in-

⁴⁰ Dieser Begriff wird im Laufe der Arbeit geklärt werden.

nen mit FS KMENT im Bereich ihrer Selbstbilder verzeichnen, wenn im Kunstunterricht eine intensive Auseinandersetzung mit Selbstvorstellungen und -darstellungen angeregt wird. Der Schlussteil fasst die Kernideen und Erkenntnisse der theoretischen und empirischen Studien prägnant zusammen und gibt einen Ausblick auf Forschungsdesiderate.

Gliederung der Arbeit

Die Arbeit besteht aus zwei Theorieteilen, einem Empirieteil, einem Schluss und einem Anlagenband. Theorieteil I widmet sich der kunstpädagogischen Bildung im FS KMENT. Theorieteil II befasst sich mit dem Bildungsbereich der Selbstbilder. Im Empirieteil wird die Unterrichtsforschung vorgestellt.

In Kapitel 2 wird ein relationales Modell der Behinderung eingeführt und der Diversitätsbegriff erläutert. Außerdem wird die förderschwerpunktspezifische Ausrichtung der Arbeit begründet. Kapitel 3 gibt den Forschungsstand zu den kunstpädagogischen Arbeiten der Sonderpädagogik wieder. In Kapitel 4 werden zentrale kunstpädagogische Begriffe (Wahrnehmen, Vorstellen, Darstellen sowie Kreativität und Fantasie) erläutert und auf ihre Relevanz für Lernprozesse untersucht. Daran anknüpfend werden in Kapitel 5 die beiden Grunddimensionen kunstpädagogischer Bildung beleuchtet: die Leiblichkeit und Bildlichkeit. Die theoretischen Grundlagen zu den Bereichen des Lernens, Lehrens und der Bildung werden in Kapitel 6 gelegt. Kapitel 7 stellt erstmals ein dreistufiges Modell einer leiborientierten kunstpädagogischen Bildung vor. Mit Kapitel 8 wird der Theorieteil II anhand einer kleinen empirischen Studie eingeleitet. Diese stellt zeichnerische Selbstporträts von Schüler*innen mit FS KMENT vor. Anschließend wird in Kapitel 9 das Themengebiet des leiblichen Selbstbildes begrifflich ausdifferenziert und inhaltlich erläutert. Kapitel 10 wirft einen Blick in die Kunst, um die künstlerischen Darstellungen der Leiberfahrungen von Frida Kahlo, Otto Dix und Lorenza Böttner zu analysieren.

Der Empirieteil beschreibt eine Unterrichtsforschung, die nach dem Beitrag zeichnerischer Selbstporträts für die Entwicklung leiblicher Selbstbilder fragt. Kapitel 11 gibt einen Überblick über das Forschungsprojekt, indem die zugrundeliegenden Fragestellungen, Hypothesen und Ziele genannt, Forschungsansatz und -methodik erläutert sowie das Forschungssetting und die Proband*innen vorgestellt werden. Datenerhebung und -aufbereitung werden in Kapitel 12 beschrieben, Analyse und Auswertung folgen in Kapitel 13. In Kapitel 14 und 15 werden die Fallanalysen dargestellt und in Kapitel 16 zusammenfassend ausgewertet. Kapitel 17 umfasst Schlussbetrachtungen, d. h. die gesamte Arbeit wird noch einmal vor Augen geführt und ein Fazit gezogen. Abschließend werden Möglichkeiten für Anschlussforschungen aufgezeigt.

Der Anlagenband enthält die empirischen Daten, die aufgrund ihres Umfangs nicht vollständig im Dokument abgebildet werden können (u. a. die 50 Zeichnungen der ersten empirischen Studie, der Unterrichtsverlauf und die Transkriptionen der Interviews). Es wird jeweils an den entsprechenden Stellen im Text darauf hingewiesen, wenn sich das entsprechende Material im Anlagenband befindet.

Wie nehmen sich Kinder und Jugendliche mit einer Körperbehinderung wahr? Welche Anteile des Selbstbildes kommen im zeichnerischen Selbstporträt zum Ausdruck? Und wie kann der Kunstunterricht dazu beitragen, dass sich Kinder und Jugendliche mit ihren Selbstbildern auseinandersetzen?

Das sind zentrale Fragestellungen der Forschungsstudie, zu deren Beantwortung zunächst die theoretischen Grundlagen der Kunstpädagogik im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung erarbeitet werden. Es zeigt sich, dass der Kunstunterricht aus der kunstpädagogischen Fachlichkeit begründet, lern- und bildungstheoretisch fundiert sowie mit sonderpädagogischem Fachwissen verknüpft werden muss, damit individuelle Entwicklungspotenziale ausgeschöpft werden können. Auf dieser Basis wird eine kunstpädagogische Unterrichtsreihe konzipiert, durchgeführt und ausgewertet, die sich den vielfältigen bildlichen Verkörperungen widmet. Die abgebildeten Lernentwicklungsverläufe der teilnehmenden Schüler*innen zeigen anschaulich, wie Selbstbilder ausdifferenziert werden und Identitätsarbeit angestoßen wird.



Die Autorin

Anna-Lena Schweinsberg, Jahrgang 1990.

Sie studierte Lehramt Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen körperliche und motorische Entwicklung und Lernen mit dem Hauptfach Kunst (Erstes und Zweites Staatsexamen) und

promovierte zur Dr. phil. an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Sie ist Lehrerin an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.

978-3-7815-2667-9



9 783781 526679