

Kunst, Pädagogik, Didaktik

Zur Arbeit des kunstpädagogischen Forschungsverbundes IMAGO

Jochen Krautz

Der kunstpädagogische Forschungsverbund IMAGO versucht in einem freien, dialogischen und kooperativen Prozess solche Grundlagen und Begründungen des Faches und seiner Didaktik zu entwickeln, die nicht an spezifische Positionen und Setzungen gebunden sind, sondern historisch-systematischer Begründung und forschender Prüfung standhalten. Um zu verdeutlichen, was dieser Anspruch meint, seien hier einige Grundlagen und Erträge der Arbeit des Forschungsverbundes IMAGO dargestellt, um zur sachbezogenen Urteilsbildung und einer entsprechenden Diskussion einzuladen (vgl. zusammenfassend auch Krautz 2020).

1 Systematischer Anspruch

Das Tendenz der Kunstpädagogik als Disziplin, bestimmte „Positionen“ auszubilden, dürfte auch in der enormen Komplexität des Faches begründet liegen, das als Ganzes zu bearbeiten äußerst anspruchsvoll und schwierig ist. Im gemeinsamen Interesse an der Frage nach den grundlegenden Begründungen und didaktischen Strukturen des Faches Kunst fand sich ab 2012 ein Kreis von Kolleginnen und Kollegen zusammen, um diese im freien Austausch unterschiedlicher fachlicher Zugangsweisen zu diskutieren. Im Laufe dieser Gespräche entwickelte sich ein Arbeitsplan zur historisch-systematischen Begründung des Faches Kunst unter Berücksichtigung vielfältiger historischer wie aktueller Positionen und Ansätze sowie zur Konkretisierung seiner didaktischen Strukturen, der sich – für die Beteiligten selbst überraschend – als langfristig tragfähig erwiesen hat (Abb. 1). Zugleich haben die Beteiligten damals selbst unterschätzt, welcher enorme Umfang diese Arbeit haben würde.

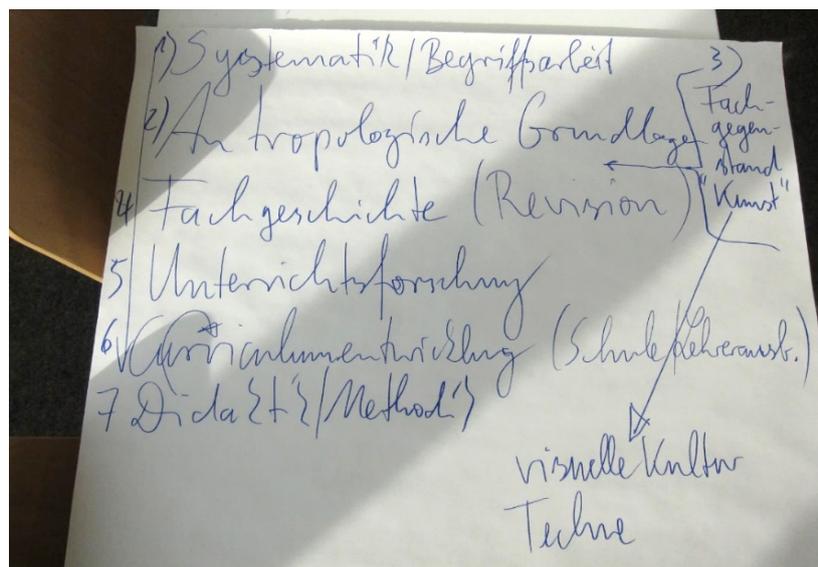


Abb. 1: Forschungsplan als Resultat erster Gespräche im Forschungsverbund (2012)

„Systematisch“ bedeutet dabei schlicht, aber anspruchsvoll, nicht allein einzelne Aspekte der Kunstpädagogik auszuwählen und andere auszublenden, sondern eine zusammenhängende, gegliederte, stringente Argumentation für den Zusammenhang der Bildungsaufgaben, Fachgegenstände und Positionen zu entwickeln, so wie dies aus der systematischen Erziehungswissenschaft bekannt ist. Für solche systematische Bildungsforschung betonen Mikhail und Rekus (2021, S. 67) mit Kant, dass dabei das Ganze eben „gegliedert (articulatio) und nicht gehäuft (coacervatio)“ ausgewiesen werden solle. Demnach geht es dabei nicht um Eklektizismus oder ein Nebeneinander, sondern um das Erschließen argumentativer Zusammenhänge und Bezogenheiten zwischen Unterschiedlichem. Eine auf diese Weise mögliche Topologie des ganzen Faches Kunst ist also nicht aus- und abgrenzend angelegt, sondern integrativ und verbindend, weil erst so deutlich werden kann, wie die vielen Einzelforschungen und -praxen in Geschichte und Gegenwart der Kunstlehre und -pädagogik womöglich zusammenhängen. Dazu erweist sich immer wieder die kritisch-konstruktive Klärung vieler bekannter und breit verwendeter Grundbegriffe der Kunstpädagogik als zentral (z.B. Imagination und Phantasie, Kreativität, Nachahmung, Begabung, Unterrichtsplanung, Bildverstehen u.a.m.).

Drei Vorentscheidungen liegen dieser Arbeit zugrunde, die zugleich durch sie auch umfassend begründet werden:

- a) Kunstunterricht steht in Verantwortung für die Erfüllung des verfassungsmäßigen, humanistischen Bildungsauftrags der allgemeinbildenden Schule in einer demokratischen Gesellschaft.
- b) Kunst ist im Wesentlichen ein poietisches Fach; d.h., es beschränkt sich nicht auf passive Rezeption und Reflexion, sondern zielt immer auf das Erstellen von ‚Werken‘ im weitesten Sinne vom Objekthaften und Medialen bis zum Performativen.
- c) Daher muss Kunstunterricht das Lehrbare an Kunst und Gestaltung für Kinder und Jugendliche lernbar machen und dabei zugleich Erfahrungen des nicht direkt Lehr- und Lernbaren ermöglichen.

So entstanden systematische Ordnungsversuche der strukturellen Grundkonzepte kunstpädagogischen Denkens und kunstdidaktischen Handelns. Diese wurden meist in Dreiecksform visualisiert, um ihre wechselseitige Interdependenz zu verdeutlichen. Beispiele hierfür zeigen die Abb. 2 und 3. Diese Systematiken sind dabei gerade nicht normierend angelegt, sondern als heuristische Werkzeuge sowie als Verständnis- und Strukturierungshilfen für Arbeitshypothesen zu verstehen. So können sie etwa zur Untersuchung gegenwärtiger oder vergangener kunstpädagogischer Konzepte dienen oder auch zur Analyse künstlerischen Handelns und Gestaltens oder konkreter kunstdidaktischer Problemstellungen im Unterricht.

Als Arbeitsinstrumente sind sie naturgemäß unvollständig und unzureichend. Innerhalb der Forschungsgruppe wurden und werden sie daher immer neu interpretiert und modifiziert.¹ Sachliche Diskussion zu ihrer Weiterentwicklung auch über die Forschergruppe hinaus ist daher sehr willkommen.

1 Vgl. etwa die Modifikation von Daniel Ricci (2021) für den Bereich der sonderpädagogischen Kunstdidaktik oder von Matthias T. Meier (2021) für die interreligiöse Bilddidaktik.



Abb. 2: Jedes bildnerische Gestalten und Rezipieren beruht auf dem Zusammenspiel von visueller bzw. sinnlicher Wahrnehmung, bildhafter Vorstellung und bildnerischer Darstellung. Daher sind die Analyse und didaktische Anlage dieses je medienspezifischen Zusammenhangs für kunstunterrichtliches Lehren und Lernen zentral.



Abb. 3: Jede bildnerische Gestaltung hat inhaltliche Intentionen oder Sinndimensionen, handwerklich-technisch-mediale Aspekte sowie gestalterische und formale Anteile. Auch deren Verstehen in je spezifischen Zusammenhängen ist etwa für die Formulierung von Aufgaben im Kunstunterricht wesentlich.

2 Anthropologische Grundlagen

Eine Grundentscheidung der Forschungsarbeit war die Orientierung am personalen Menschenbild und dem entsprechenden Bildungsverständnis, wie es die Verfassungen der Bundesländer sowie das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland grundlegen.

Dieses Menschenbild und das daraus sich ergebende Bildungsverständnis wurden dabei im Anschluss an jüngere anthropologische, erziehungswissenschaftliche, kunstpädagogische, philosophische, kulturhistorische und soziologische Forschung relational ausdifferenziert (Krautz 2017). D.h.: Der Mensch, und damit auch die Schülerinnen und Schüler, werden nicht als isolierte, sich

bloß aus sich selbst heraus verwirklichende Subjekte verstanden, sondern als sich bildend in Beziehungen zu anderen und in Bezogenheit auf die Gegenstände der gemeinsamen Welt (Abb. 4). Bildungstheoretisch lässt sich darin eben jene „Wechselwirkung“ von Ich und Welt – ergänzt um die interpersonale Dimension – eintragen, die sich nach Wilhelm von Humboldt in den Modi der „Selbsttätigkeit“ und „Empfänglichkeit“ vollzieht. Diese in der kunstpädagogischen Forschung auch mit den leibphänomenologischen Termini als „pathisch-responsiv“ beschriebene Struktur (z.B. Sabisch 2018) zieht Folgen bis in die konkrete Kunstdidaktik nach sich. Denn demnach geht etwa die isolierte Fokussierung auf den bildnerischen „Ausdruck“ fehl, weil Ausdruck (Respons) nicht auskommt ohne Eindruck (Pathos), also ohne Bezug auf Kunst, die gemeinsame Welt, Mitmenschen usw.

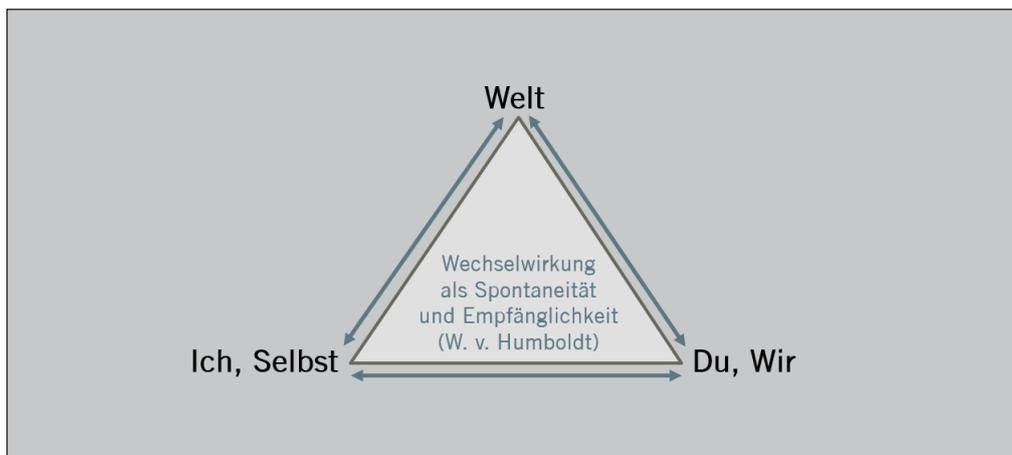


Abb. 4: Im bildnerischen Gestalten treten das Ich mit der Welt und den Mitmenschen in eine pathisch-responsive Wechselwirkung, die bildend wirken kann.

So kann man zeigen, dass Kunst phylogenetisch begründet ist: Sie entstand in der Stammesgeschichte des Menschen als Resonanzphänomen, weshalb ein Forschungscolloquium der Arbeitsgruppe auch die steinzeitlichen Kunstfunde auf der Schwäbischen Alb in den Mittelpunkt stellte.

Zugleich veränderte sich damit in ontogenetischer Hinsicht auch der Blick auf die fachspezifische Entwicklungspsychologie des bildnerischen Gestaltens von Kindern und Jugendlichen (Glas 2015, Miller 2022). Diese bislang v.a. unter dem diagnostischen Paradigma der Psychologie betriebene Forschung erweist ihren Sinn und Wert für Kunstpädagogik und -didaktik erst unter dem Blick auf die kulturellen Kontexte, personalen Bedingungen, relationalen Lernprozesse und damit verbundenen didaktischen Fördermöglichkeiten.

Aus dem ontogenetisch wie phylogenetisch begründeten bildnerischen Vermögen des Menschen resultieren demnach auch das Bildungsvermögen und Bildungsbedürfnis von Schülerinnen und Schülern im weiten Feld des bildhaften Gestaltens und Verstehens.

3 Fachgegenstand „Kunst“

So lässt sich auch die schwierige Frage, was eigentlich das Gemeinsame der enorm vielfältigen Gegenstände des Kunstunterrichts ist, im Anschluss an dieses relationale Verständnis klären.

Denn eine Bestimmung des Fachgegenstands ist nicht exkludierend, sondern nur inklusiv lösbar. Was ist also das Gemeinsame der Bildenden Kunst in Geschichte und Gegenwart, der Felder angewandter Gestaltung und Architektur bis zu den digitalen Medienwelten? Notwendig abstrakt formuliert und als Weiterentwicklung verwandter Klärungsversuche lautet ein hier nicht genauer erläuterbarer Definitionsvorschlag:

Der Fachgegenstand der Kunstpädagogik sind visuelle Darstellungen im weiten Sinn sinnlich wahrnehmbarer und nutzbarer Darstellung und Herstellung in Bildender Kunst, angewandter Gestaltung und Alltagskultur (vgl. Krautz 2020 mit Bezug auf Sowa 2016).

Darstellung meint dabei nicht notwendig „Abbildung“ im Sinne der bildlichen Wiedergabe von Wirklichkeit. Vielmehr bringt Darstellung etwas zur Mit-teilung, weshalb sich Darstellung als ein zwischen Produzierenden und Rezipierenden „gemeinsam Geteiltes“ verstehen lässt. Darstellungen heben diese Trennung auf. Die Betonung des Mitteilungs- und Nutzungscharakters von Bildern, Kunst und angewandter Gestaltung verweist auf deren soziale Verankerung und relationalen Charakter: Vom Wandgemälde bis zur Performance stehen visuelle Darstellungen immer in sozialen, kulturellen, historischen Bezügen (Relationen) und stiften Beziehungen. Sie haben Sinn und Bedeutung, und auch noch die absichtsvolle Ablösung von Sinnbezügen und Bedeutung in Kunstwerken, die sich einer Mitteilung verweigern, hat als Darstellung dieses Entzugs Sinn und Bedeutung.

4 Fachgeschichte: Kunst und ihre Lehre in Geschichte und Gegenwart

In der Kunstpädagogik wird mit Recht kritisiert, dass kunstpädagogische Positionierungen häufig die Fachgeschichte ignorieren, um den eigenen Ansatz als grundstürzendes Novum erscheinen zu lassen (Tewes 2018). Das geht so weit, dass mitunter der Bezug auf Fachgeschichte als vermeintlich „konservativ“ missverstanden wird. Das verkennt aber die Relevanz der Geschichte der Kunst und ihrer Lehre für die Kunstpädagogik der Gegenwart. Und dies gilt nicht nur für die europäische Kunst, sondern für die Kunst als globale und universale poetische Wissensform.

Denn aus systematischer Sicht geht es dabei weder um eine rein historiografische Fachgeschichte, noch um die umstandslose Adaption früherer Konzepte: „Wie alle Einzelerkenntnisse in Bildungskontexten steht sie [die Erforschung der Fachgeschichte] im prinzipiengeleiteten Zusammenhang erziehungswissenschaftlicher Forschungsfragen überhaupt.“ (Mikhail/Rekus 2022, S. 69) Historisch-systematische Arbeit fragt also nach den in der Geschichte auffindbaren und in komplexen historischen Prozessen aufeinander bezogenen Prinzipien sowie kritisch-konstruktiv nach deren möglicher Bedeutung für heute.

Am Beispiel: Eine systematisch fundamentale historische Einsicht ist etwa, dass die Grundstrukturen künstlerischen Arbeitens und die didaktischen Grundstrukturen von dessen Vermittlung seit der griechischen Antike in der Kunst selbst entwickelt, praktiziert und tradiert wurden (Heinen 2015). Ein Grundprinzip war dabei die didaktische Erschließung des künstlerischen Tuns und insbesondere des künstlerischen Könnens aus der eigenen Praxis der Kunstschaffenden, womit ein für die kunstdidaktische Forschung und Praxis grundsätzlich bedeutsamer Weg gewiesen ist. Vereinfacht formuliert: Wer künstlerisches Gestalten und Verstehen lehren will, muss exemplarisch erfahren haben und verstehen, wie das geht. Daher sind

phänomenologisch-hermeneutische Untersuchungen von Praxis, vor allem auch eigener Praxis mittels Introspektion, forschungsmethodisch zentral, um das in Prozess und Werk verborgene Wissen und Können analytisch zu erschließen, in seiner Bildungsbedeutsamkeit auszuweisen und dann wiederum didaktisch zu synthetisieren (Sowa 2020).

Auch der heute als „Design-Thinking“ gehypte kreative Prozess stammt tatsächlich aus der historischen Kunstlehre, wurde dort aber kunstnäher und kunst- wie auch alltagspraktisch nachvollziehbarer konzeptualisiert (Abb. 5), könnte also als konkret didaktische Hilfe für Schülerinnen und Schüler ausgearbeitet werden (vgl. Blankenheim 2021).

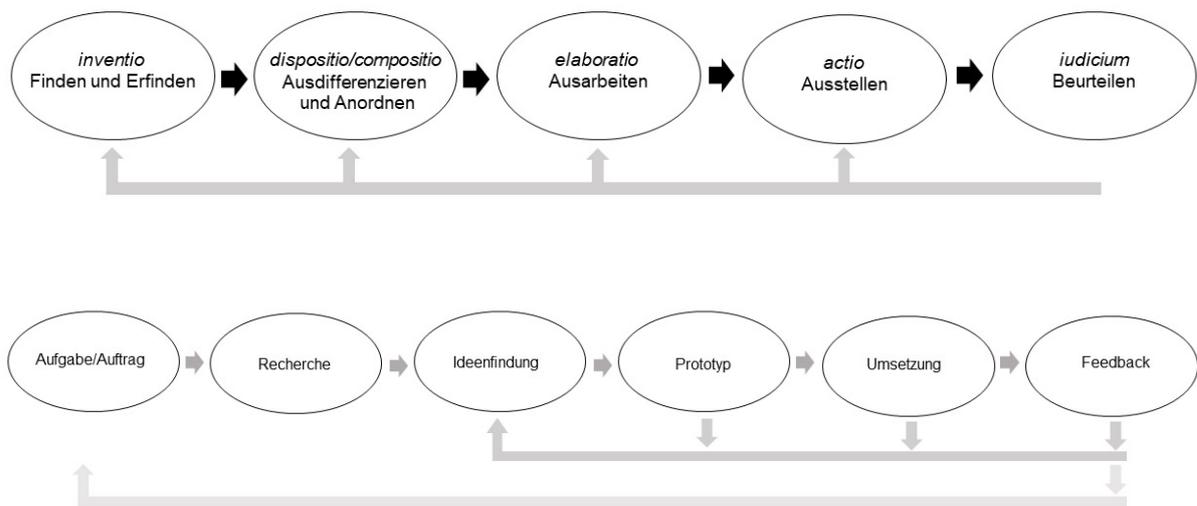


Abb. 5: Der kreative Produktionsprozess der historischen Kunstlehre als Vorbild des Design-Prozesses

Tatsächlich lassen sich gerade für ein genuin kunstpädagogisches Lehr-Lernverständnis zentrale Konzepte der historischen Kunstlehre mit Bezug auf aktuelle Theorien aus Erziehungswissenschaft, Anthropologie und Philosophie klären und für die Gegenwart entsprechend akzentuieren, so etwa der Zusammenhang von Mimesis, Deixis und Kreativität, von Freude, Begeisterung und Motivation, von Begabung und Begaben usw.

5 Kunstdidaktik

All diese weitgreifenden Forschungsbemühungen laufen dabei auf einen Punkt zu, ohne den sie für den Kunstunterricht ohne Relevanz blieben: Kunstdidaktik. Zwar hat es in jüngerer Zeit wieder Versuche von Gesamtdidaktiken des Kunstunterrichts gegeben (Bering et al. 2013, Kirchner/Kirschenmann 2015, Arvedsen/Mathiesen/Billmayer 2022). Dennoch wirkt die Frage nach konkreter und systematisch begründeter Didaktik für den Kunstunterricht mitunter wie eine randständige Erscheinung in den Diskursen der Kunstpädagogik. Dabei müsste sie ihr Mittelpunkt und Ziel sein. Auch der weit ausgreifende plurale Diskurs müsste ja letztlich die Kernfrage fokussieren: Wie lehrt und lernt man denn nun all das, was auch hier an fachlichen Ansprüchen und Zielen formuliert wird? hat (vgl. als ersten Gesamtversuch Glas/Krautz/Sowa 2023; spezifisch zur Unterrichtsplanung Uhlig et al. 2017).

Tatsächlich ist das die schwierigste Frage von allen, weil die Vielfalt und Komplexität des Faches ebenso vielfältige und komplexe Anforderung an Lehre und Unterricht stellt. Und sie ist als Einzelarbeit kaum lösbar, weshalb ein Forschungsverbund hier eine wichtige Stärke. Gleichwohl müsste auch die ganze Fachcommunity nicht nur beiläufig, sondern bewusst und diskursiv an diesen Fragen gemeinsam arbeiten.

6 Unterrichtsforschung

Eine wissenschaftlich begründete Didaktik aller Teilbereiche des Kunstunterrichts muss auf Forschung beruhen, wozu wesentlich auch empirische Unterrichtsforschung gehört (vgl. für das räumliche Zeichnen beispielhaft Miller/Schmidt-Maiwald 2022). Dabei erweist sich, dass die üblichen Methoden empirischer Bildungsforschung nur bedingt geeignet sind (vgl. Fröhlich 2019), weil sie den Fachgegenstand aufgrund der Orientierungen an Paradigmen anderer Disziplinen zu verkürzen drohen. Die oben erwähnte phänomenologische und hermeneutische Erschließung von Gestaltungs- und Rezeptionsprozessen bildet vielmehr eine geeignete Grundlage, um qualitativ Unterrichtsforschung fachangemessen zu konzipieren.

7 Curriculumentwicklung

Erst auf dieser Grundlage lässt sich das größte Desiderat der Kunstdidaktik bearbeiten, nämlich die forschungsbasierte Entwicklung von Curricula, worauf etwa Wilhelm Ebert (1971, S. 98 u. 105 ff.) schon vor fünfzig Jahren verwies. Dies wäre vornehmste Aufgabe gemeinsamer kunstdidaktischer Forschung, denn sonst wird Kultusministerien und schulischen Kunstlehrkräften bei der Entwicklung von Lehrplänen eine Aufgabe zugemutet, die sie letztlich kaum lösen können. Immerhin können dafür die vorangehende Aspekte Handreichung bilden, wie sich mögliche spiralcurriculare Strukturen aus dem wachsenden Anspruch von Inhaltlichkeit, Gestaltung und Handwerk/Technik/Medien in Verbindung mit den steigenden Anforderungen an Wahrnehmung-, Vorstellungs- und Darstellungsfähigkeit entwickeln ließen (vgl. Sowa 2015 und als Konkretisierung Glas/Krautz/Sowa 2023).

8 Anschlussstellen

In einer so konturierten Systematik der Kunstpädagogik als inklusives Modell lassen sich die zahlreichen Forschungs- und Praxisfelder der Kunstpädagogik und Kunstdidaktik verorten und bearbeiten, von Modellen ästhetischer Bildung über eine reflektierte Einbeziehung der Digitalisierung und den Bezug auf zeitgenössische Kunst bis zu Konzepten der Bildkompetenz und Fragen der Lehr-Lernforschung. Zudem wird deutlich, dass und warum die kunstpädagogische Forschung in letzter Zeit methodologische und methodische Fragen diskutiert, die verstärkt qualitativ-empirisch und (leib-)phänomenologisch Bildungs- und Lernprozessen in Kunst und Kunstpädagogik

nachgeht (vgl. Kunz/Peters 2019): Sie sind offenbar nur auf diese Weise erfassbar, ohne sie durch Standardisierung zu normieren.

9 „further research is needed“

Dabei ist für die Arbeit des Forschungsverbundes völlig klar, dass diese nicht abgeschlossen und abschließbar ist: Zahlreiche grundsätzliche und aktuelle Fragen werden ständig weiter entwickelt und untersucht. Ob und wie das geschieht, hängt schlicht an den Kapazitäten der beteiligten Personen und ist keine Aussage über Bedeutsamkeit oder Unbedeutsamkeit bestimmter Probleme. Zu solchen Fragen, die systematisch in ihrer Bedeutung für die Kunstpädagogik diskutiert werden müssten, gehören u.a. die Versuche der Verschiebung ihrer anthropologischen Grundlage durch Transhumanismus und KI, die Digitalisierung als vermeintlich kulturelles Paradigma, Fragen von Postkolonialität und Inter- bzw. Transkulturalität, Differenzkritik und Partizipation, aber auch konkrete didaktische Fragen wie die Bedeutung und Einbindung von Projektstrukturen und ästhetischer Forschung oder auch die Entwicklung einer dezidiert sonderpädagogischen Kunstpädagogik für inklusive Schule u.a.m.

Der Forschungsverbund IMAGO versteht sich als Ort für alle, die an einer solchen historisch-systematischen Klärung der Grundlagen des Faches Kunst und an der Entwicklung einer praxistauglichen Didaktik interessiert sind wie als Partner für alle, die an dem bisher Erarbeiteten für eigene Forschung wie für ihren eigenen Unterricht partizipieren möchten.

Literatur

Arvedsen, Karsten/Mathiesen, Frants/Billmayer, Franz (2022): Didaktik für das Fach Kunst. Die visuelle Welt erleben, beobachten, denken, verstehen und gestalten. Hannover.

Bering, Kunibert/Heimann, Ulrich/Littke, Joachim/Niehoff, Rolf/Rooch, Alarich (2013): Kunstdidaktik. 3. Aufl. Oberhausen.

Blankenheim, Björn (2021): Poiesis – Kunstlehre als Kreationmaschine. Zur Neubestimmung von Kreativität aus der Historischen Kunstlehre. In: IMAGO – Zeitschrift für Kunstpädagogik, H. 13, S. 24-39.

Ebert, Wilhelm (1971): Kunstdidaktik zwischen Kunst und Wissenschaft. Weinheim.

Fröhlich, Sarah (2019): Gestaltungspraktische Bildung des räumlichen Vorstellens. Kunstpädagogische Zielsetzungen im Lichte kognitionswissenschaftlicher Modelle. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 7. München.

Glas, Alexander (2015): Anthropogene Voraussetzungen. Die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 1. München, S. 199-219.

Glas, Alexander/Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (2023): Didaktik des Kunstunterrichts. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Stuttgart.

Heinen, Ulrich (2015): Historische Kunstlehre. Eine Ortsbestimmung im Aufbau der Fachsystematik Kunst. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 1. München, S. 261-282.

Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes (2015): Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung. Seelze.

Krautz, Jochen (2017): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 4. München

Krautz, Jochen (2020): Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn.

Kunz, Ruth/Peters, Maria (Hrsg.) (2019): Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München.

Meier, Matthias Traugott (2021): Verbildlichte Religion. Bild und Bilddidaktik im christlich-islamischen Dialog. Paderborn.

Miller, Monika (2022): Kinderzeichnungsforschung in der Kunstpädagogik. Das hermeneutisch-mehrperspektivische Interpretationsmodell. In: Kekeritz, Mirja/Kubandt, Melanie (Hrsg.): Kinderzeichnungen in der qualitativen Forschung. Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen. Wiesbaden, S. 103-127.

Miller, Monika/Schmidt-Maiwald, Christiane (2022): Didaktik des räumlichen Zeichnens. Gestaltungsdi-daktische Forschung und Praxis. Stuttgart.

Mikhail, Thomas/Rekus, Jürgen (2021): Systematische Bildungsforschung. In: Heidkamp-Kergel, Birte/Kergel, David (Hrsg.): Handbuch interdisziplinäre Bildungsforschung. Weinheim/Basel, S. 65-76.

Ricci, Daniel: Kunstdidaktik zwischen fachlicher Bildung und Lebensbewältigung. Impulse zur Planung, Durchführung und Analyse von Kunstunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn 2021.

Sabisch, Andrea (2018): Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bild-erfahrung. München.

Sowa, Hubert (2015): Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 1. München.

Sowa, Hubert (2016): Wie wir lernen, uns Bilder zu machen. Zu den Grundlagen der Kunstpädagogik. In: Ide, Martina/Korte-Beuckers, Christine/Rückert, Friederike (Hrsg.): Aktuelle Positionen der Kunstdidak-tik. Kunstpädagogik, Medialer Wandel, Bild, Designdidaktik, Geschichte der Didaktik, Kunstunterricht. München, S. 9-32.

Sowa, Hubert (2020): Selbstreflexion des Könnens durch Innewerden. Zu einer entscheidenden Voraus-setzung kunstdidaktischer Lehre. In: Kreuzer, Tillmann/Albers, Stine (Hrsg.): Albers Selbstreflexion. Lud-wigsburger Hochschulschriften TRANSFER, Bd. 21. Baltmannsweiler, S. 175-187.

Tewes, Johanna (2018): „Fort von den Konstruktionen, hin zu den Sachen.“ Strategien der Macht in der Geschichte der Kunstpädagogik 1945 bis 1980. Schriftenreihe Kontext Kunstpädagogik, Bd. 50. München.

Uhlig, Bettina/Fortuna, Florentine/Gonser, Lisa/Graham, Sarah/Leibbrand, Michael (2017): Kunstunter-richt planen. Handout zur Planung von Kunstunterricht. Planen mit dem „Hildesheimer Modell“. IMAGO Praxis, Bd. 1. München.