

Hamburg University Press

Barbara Wichelhaus
Sonderpädagogische
Aspekte der
Kunstpädagogik –
Normalisierung,
Integration und Differenz

Kunstpädagogische
Positionen 4

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir beginnen mit einer Reihe von kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die an der Universität Hamburg gehalten wurden in dem Bereich, den wir FuL (Forschungs- und Lehrstelle. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse) genannt haben.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studierenden der Kunst & Pädagogik wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Barbara Wichelhaus

**Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik –
Normalisierung, Integration und Differenz**

hrsg. von Karl-Josef Pazzini,
Eva Sturm, Wolfgang Legler,
Torsten Meyer

Kunstpädagogische Positionen 4/2004
Hamburg University Press

Intellektuelle, physische und psychische Beeinträchtigungen bedingen die Eingliederung von Kindern in die Sonderschule. Sind diese Voraussetzungen auch für Veränderungen in der (Bild-) Wahrnehmung, dem ästhetischen Erleben, der ästhetischen Erfahrung, der Andersartigkeit im bildnerischen Ausdrucksverhalten verantwortlich? Muss der Kunstunterricht in der Sonderschule Spezifika aufweisen, die sich vom Unterricht in der Regelschule unterscheiden?

Auf der Basis dieser Fragestellungen werden im Folgenden pädagogische und kunstpädagogische Vorstellungen zur Disposition gestellt.

Die Adressatengruppe: Sonderschüler

Es ist schwer, von dem Sonderschüler zu sprechen, es sei denn, man hält die „Ausgrenzung“ aus der Regelschule für ein ausreichendes Kriterium. Auch die Zuordnung zu den Sonderschulformen (Sonderschule für lernbehinderte, geistig behinderte, sprachbehinderte, gehörlose und hörgeschädigte, körperbehinderte, erziehungsschwierige, sowie blinde und sehgeschädigte Schüler) sagt über das ästhetische Verhalten, die Bildwahrnehmung und den bildnerischen Ausdruck nur bedingt etwas aus. Für alle Sonderschulen gilt, dass ihre Schüler einen besonderen Förderbedarf haben, der jedoch sehr unterschiedlich ist, sowohl die Quantität als auch die Qualität betreffend. Folgende Aspekte werden dabei berücksichtigt:

- Entwicklungs- und Reifeverzögerungen, intellektuelle Beeinträchtigungen, vornehmlich bei geistig und lernbehinderten Kindern,
- physische Beeinträchtigungen, z.B. Sinnesschädigungen, Körperbehinderungen, vornehmlich bei blinden, sehgeschädigten, gehörlosen, schwerhörigen und körperbehinderten Kindern, auch als Folge von Hirnschädigungen,
- psychische Beeinträchtigungen, z.B. bei Kindern mit Krisen- und Konfliktpotentialen als Resultat spezifischer

Lebensumstände, vornehmlich bei erziehungsschwierigen Kindern und vielen lernbehinderten Kindern, aber auch als Auswirkungen von Stigmatisierungen, Ausgrenzungen, Vernachlässigungen, mangelnder Kommunikation, eingeschränkten Lebensperspektiven bei anderen Sonderschülern.

Psychisch beeinträchtigte Kindern zeigen neben Ess- und Lernstörungen häufig Verhaltensauffälligkeiten oder Verhaltensstörungen (erwartungswidriges bzw. dissoziatives Verhalten). Wird es externalisiert, stellt es ein besonderes Problem für die Familie und die Schule dar, wird es internalisiert, dann erscheint der Schüler weniger auffällig, beschädigt vor allem sich selbst. Dies erfordert besondere pädagogische und/oder therapeutische Maßnahmen, um irreparable Spätfolgen zu vermeiden.

Die Ursachen für »erwartungswidriges« Verhalten sind sowohl in der Familie, in der Schule als auch der Gesellschaft zu finden. Grundlegende Faktoren dafür werden bereits im frühen Kindesalter ausgebildet. Je jünger ein Kind ist, das negative Erfahrungen in Sozialisationsinstanzen erlebt, umso mehr sind unbewusste, primäre Prozesse an der Ausbildung seiner dissoziativen Verhaltensmuster beteiligt. Ältere Kinder sind stärker durch bewusste negative Erfahrungen, z.B. in Lern- und Sozialprozessen geprägt.

Verhalten ist eine Relation. Man verhält sich im Hinblick auf etwas oder zu jemandem. Eine Verhaltensstörung ist nach Schleifer (1995) eine fixierte seelische Konfliktlage, in die das Kind gerät, wenn eine chaotische Umwelt, z.B. durch mangelnde Achtung und Fürsorge versagt. Die Erziehung wird als Zumutung erlebt. Negative Erfahrungen mit einem Erziehungssystem werden auf alle weiteren Erziehungssysteme (Kindergarten, Vorschule, Schule etc.) übertragen (vgl. ebd. 200). D.h., das in der frühen Sozialisation erworbene Verhalten prägt die Kommunikation in allen Sozialisationsinstanzen. Andersartige Kommunikation ist jedoch nicht

nur beim erziehungsschwierigen Kind sichtbar. Es ist dissozial und weiß, dass es nicht erwartetes Verhalten zeigt. Dies gehört zum Selbstkonzept, zur Autonomie; eine fort-dauernde Reaktion auf asymmetrische Kommunikationsmuster in der Erziehung (vgl. ebd. 199). Im Unterschied dazu ist die Kommunikation bei geistig- oder lernbehinderten, bei schwerhörigen, gehörlosen und sprachbehinderten Kindern beeinträchtigt, weil sie häufig den sinnlichen und intellektuellen Bedingungen nicht angepasst ist (vgl. ebd. 198).

Die Sonderschule hat die Aufgabe, ihre Unterrichtskonzepte auf die spezifischen Kommunikationsbedingungen der Lernenden einzustellen. Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass Behinderungen/Beeinträchtigungen häufig mehrdimensional und komplex strukturiert sind, primäre Formen sekundäre nach sich ziehen. Eine Behinderung körperlicher Art kann z.B. eine Entwicklungsverzögerung mit intellektuellen Einschränkungen und/oder psychischen Beeinträchtigungen zur Folge haben. Die Kinder werden nach dem Hauptsymptom in Sonderschultypen eingeschult. Aus dieser Perspektive hat sich ein allgemeines und für die einzelnen Fachdisziplinen (Sonderschulformen) spezifiziertes Verständnis für die Aufgaben der Sonderpädagogik entwickelt, das begrifflich nicht einheitlich ist, jedoch einen gewissen Grundkonsens aufweist: Die Erziehungs- und Unterrichtsprozesse haben spezifische Bedingungen, bzw. Erschwernisse, die sowohl in der Person des Schülers und seinen Behinderungen, als auch in der durch die Umwelt verursachten Einschränkungen liegen. Unterricht hat deshalb vor allem die Aufgabe – in Theorie und Praxis – Handlungskonzepte zu entwickeln, die geeignet sind, weiteren Einschränkungen oder Erschwernissen vorzubeugen, vorhandene zu rehabilitieren oder zu kompensieren. Dies ist in erster Linie eine erzieherische Aufgabe. Damit verbunden ist eine spezifische Vermittlungstätigkeit, die Lernen und Kommunikation unter erschwerten Bedingungen ermöglicht. Verbunden damit

sind auch kompensatorische (Wichelhaus 1995), präventive und rehabilitative Maßnahmen.

Letztlich, unter Berücksichtigung von schweren Sozialisationschäden und ihren psychischen Folgen, muss auch therapeutisch interveniert werden (vgl. Kanter 1993).

Ästhetische Sozialisation und ästhetische Kommunikation

Mit Nachdruck weisen viele Kunstpädagogen darauf hin, dass der Kunstunterricht in der Sonderschule auf eine Orientierung an der Entwicklung und Struktur der bildnerischen Ausdrucksformen dieser Schüler nicht verzichten kann. Sie vermitteln Erkenntnisse über die ästhetische Sozialisation, die Lernbasis und die Möglichkeiten ästhetischer Kommunikation (vgl. Richter 1984, 143 ff., Bröcher 1984). Als Indikator für präventive, rehabilitative und therapeutische Fördermaßnahmen geben sie Anhaltspunkte für die Strukturierung der Vermittlung ästhetischer Erfahrungen im Kunstunterricht.

Aufgrund gewandelter Kindheitserfahrungen, hat sich der Stellenwert entwicklungspsychologisch ausgeprägter Theorien zur Bildsprache von Heranwachsenden verändert. Dies gilt in besonderem Maße für Kinder in besonderen Lebenssituationen, wie das für die Mehrzahl der Sonderschüler zutrifft. Neben der Entwicklungspsychologie, in der der Formbestand, Differenzierungen und Strukturierungen, Raum- und Motivdarstellungen und damit verbundene Retardierungen und Regressionen im Blick stehen, wird die Bildnerie heute in viel stärkerem Maße als bedürfnisorientierte Darstellung für das eigene Lebensgeschehen und als Ausdruck für Lebensentwürfe gesehen (vgl. Kirchner 2003, 3). Durch den lebensgeschichtlichen Fokus werden die Bilder als Zeugnisse für spezifische Erfahrungen, z.B. für Konflikte, Ängste, Phantasien und Wünsche betrachtet. Deformierungen, Strukturierungseigenarten, Transparenzen, Verzerrungen, Anthropomorphisierungen, un-

gewöhnliche Bewegungscharakteristika, fremdartige Raumordnungen, und Proportionierungen sind aus dieser Sicht individuelle Symbole, die durch psychische Bedingtheiten ihren Sinn erhalten. Sinnentnahme setzt jedoch voraus, dass der Kunstpädagoge an dieser Form der symbolhaften Kodierung mit seinen kommunikativen Möglichkeiten »angeschlossen« ist. D.h. die extrem individualistischen Darstellungsformen vieler Sonderschüler, die durch besondere Lebenserfahrungen und intellektuelle, motorische u.a. Einschränkungen erzeugt werden, erfordern ein Bildverstehen, bei dem in der Bedeutungsentnahme das Abweichende, Andersartige als Qualität erkannt und anerkannt werden muss (Abb. 1–6). Für ähnliche Ausdrucksereignisse, die der Art Brut zugeordnet werden, d.h. einem spezifischen ästhetischen Fokus unterliegen, ist das im Kontext mit der modernen/postmodernen Kunstrezeption ermöglicht worden.

Sonderpädagogik und Kunstpädagogik

In der Sonderschulpädagogik hat das didaktische Profil des Kunstunterrichts viele Übereinstimmungen mit dem Unterricht an allgemeinbildenden Schulen. Die spezifischen Ausrichtungen variieren zwischen einer heilpädagogischen Kunsterziehung mit Anteilen der sogenannten musischen Erziehung, sonderpädagogischen Förderintentionen, auf sensomotorischer Basis (Fröhlich 1983/1981, Ayres 1984) und einer ästhetischen Therapie. Ein Blick in die Geschichte der ästhetischen Erziehung mit heilpädagogischer Orientierung zeigt, dass mit dem wegweisenden Konzept von Georgens und Deinhardt (1861/1863) wichtige Elemente der späteren Richtungen und Ansätze schon grundgelegt wurden (vgl. Theunissen 1993, 152 f.). Diese sind entweder allgemein, unter Berücksichtigung von Entwicklungs- und Reifeverzögerungen, Körper- und Sinnesschädigungen und ihren Folgen ausgerichtet, oder aber thematisieren nur einen Sonderschulbereich mit einem spezifischen Förder-, Lern- und Entwicklungsbedarf (Richter 1980, Wichelhaus

1989/2004, Bröcher 1997, Theunissen 1980, Kombrink 1987/1997 etc).

Wesentliche Ansätze sind vor allem von Richter (u.a. 1984) und Theunissen (u.a. 1980, 1997) erstellt worden. Richter (1984) verfolgt ein subjektorientiertes, auf die Belange und Bedürfnisse des Schülers ausgerichtetes pädagogisch-therapeutisches Konzept, in dem die individuelle Problematik die Materialien, Aufgabenstellungen und Methoden des sonderpädagogischen Kunstunterrichts definieren. Theunissen (1980) intendiert eine ästhetische Erziehung an Sonderschulen, die vor allem auch eine gesellschaftliche Teilnahme der Schüler an Kunst und Kultur ermöglicht.

Neben diesen explizit auf die Sonderpädagogik bezogenen Ansätzen werden auch allgemeine Konzepte der ästhetischen Erziehung, wie sie unter anderem von Kükelhaus (1988), Selle (1988) oder Seitz (1987, 1992) entwickelt worden sind, in der Sonderschule eingesetzt. Ästhetische Erziehung steht dabei in Zusammenhang mit unmittelbarer Wahrnehmung und Erfahrung. Lebenswelt und Biographie werden einbezogen und mit dem ästhetischen Erleben verbunden. Im Rahmen eines kompensatorischen Kunstunterrichts (Wichelhaus 1995) stehen auch ökologische und gesellschaftliche Bedingungen und ihre Auswirkungen auf Familie und Kultur im Blick. Daraus folgende individuelle und soziale Beeinträchtigungen, die insbesondere für Sonderschüler gelten, werden im Rahmen des Kunstunterrichts thematisiert. Ein breites Spektrum kunstpädagogischer Maßnahmen mit kompensatorischen Möglichkeiten wird zur Entlastung im Sinne positiver Regression (Balint 1968) eingesetzt, um u.a. Vereinseitigungen in der Entwicklung vorzubeugen. Trotz der Unterschiede in den theoretischen Grundannahmen und den Methoden lässt sich über alle Konzepte hinweg ein breiter Konsens feststellen. Kunstpädagogik in der Sonderschule dient vor allem der Entwicklung und Förderung der Wahrnehmung aber auch als Mittel der Nacherziehung und Rehabilitation. Die Nachteile einge-

schränkter Wahrnehmungsfunktionen sind vor allem durch die genetische Erkenntnistheorie (Piaget/Inhelder 1990) aufgezeigt worden. Die Wahrnehmungsentwicklung gilt nicht nur als Basis für die Entwicklung der Intelligenzfunktionen, sondern ist auch beteiligt an allen motorischen und psychischen Prozessen und die Grundlage für ein positives Selbstkonzept.

Neben der Förderung der Wahrnehmung durch die Anbahnung von ästhetischen Erfahrungen erfüllt der Kunstunterricht auch kathartische Funktionen. Regression, Entspannung, Entlastung und die Aktivierung der Sensomotorik stehen dabei im Mittelpunkt. Spielerisch und lustbetont im Rahmen erlebnisorientierter Maßnahmen sollen Empfindungen aktiviert, Gefühle zugelassen, ausgedrückt und stabilisiert, und biographisch bedeutsame Aspekte mit einbezogen werden. Die Gestaltung kann dabei auch als ein Prozess der Strukturierung und Umstrukturierung belastender Lebenserfahrungen begriffen werden. Sie dient der Kommunikation mit sich und anderen auf symbolischer und ästhetischer Ebene.

Ästhetische Erziehung als Fördermaßnahme knüpft nicht an den, im Sinne der Medizin analysierten Defiziten durch Behinderungen und Beeinträchtigungen an, sondern richtet das Augenmerk auf Ressourcen, auf kreative Möglichkeiten zur selbständigen Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit. Ästhetische Handlungsprozesse dienen der Auseinandersetzung mit sich und der erfahrbaren Umwelt, die als veränderbar wahrgenommen wird. Dies kann die konstruktiven Kräfte der Schüler stärken.

Pädagogische Prinzipien wie Normalisierung, Integration und Differenzierung können solche Intentionen in besonderer Weise stützen und fördern.

Normalisierung, Integration, Differenz

Mit diesen drei Begriffen werden abschließend Zielsetzungen differenziert, die verbunden sind mit solchen

sonderpädagogischen Vorstellungen, die insbesondere die ästhetische Erziehung geprägt haben.

Im Sinne normativer Pluralität als Ergebnis post-modernen Denkens sind gegenwärtige Lebenssituationen behinderter Menschen Fassetten eines großen Spektrums von Normalität. Auf der Basis eines spezifischen ethischen Bewusstseins, nach dem im Sinne von Welsch (1988) nicht nur die »Anerkennung des Anderen in seiner Andersheit« gefordert wird, ist gleichzeitig, wenn es keine »unbedingte Richtigkeit des Eigenen« mehr gibt, das Eigene als das sogenannte Andere nur ein Fall von vielen (vgl. ebd. 37). Diese totale Bejahung des Anderen macht dieses, wenn man z.B. an Besonderheiten im ästhetischen Ausdruck von Kindern in Ausnahmesituationen denkt, zum ästhetisch Gleichen, auf der Basis vielfältiger Wertvorstellungen. Jeder Ausdruck eines Menschen ist im Sinne Lyotards (1986) ein Mikrouniversum (vgl. ebd. 71). Kooperationen von Künstlern mit geistig behinderten und psychisch kranken Menschen, mit Kindern aus unterschiedlichen Sonderschulen, versuchen das Prinzip der Normalisierung in gemeinsamen Prozessen, Werken und Ausstellungen sichtbar zu machen (Projekt Blaumeier in Bremen, Kunstwerkstatt Lienz mit Christine und Irene Hohenbüchler, documenta 7, 1997 u.a.). Sie weisen durch eine kollektive Zusammenarbeit daraufhin, dass es ein Irrtum ist, Menschen mit geistiger Behinderung eine ästhetische Kompetenz für künstlerische Gestaltungen abzusprechen. Für viele beruht das künstlerische Arbeiten bei allen Menschen auf einer rudimentären elementaren primären Grundlage. Sie wollen behinderten Menschen, Künstlern und Künstlerinnen mit ihrer Hilfe ein öffentliches Forum geben (vgl. Wichelhaus 2000, 300 f.).

Auch Projekte von Lehrern und Schülern aus unterschiedlichen Schulformen zeigen Möglichkeiten, Intentionen, Abgrenzungen und Etikettierungen aufzulösen, Normalisierungen anzubahnen und den Sonder-

schüler aus den kompensatorischen Nischen der Bildungs- und Kulturpolitik herauszuholen.

Leider lässt sich trotz vieler Bemühungen um gegenwärtige Lebenssituationen von Schülern an Sonderschulen feststellen, dass das Normalisierungsprinzip nicht überall greift. Nach wie vor sind behinderte Menschen durch Ausgrenzungen bedroht, besonders unter dem Druck der angespannten wirtschaftlichen Situation in unserer Gesellschaft. Sogar die Bewertung des Lebensrechts erfährt vor diesem Hintergrund Veränderungen.

Integration

Ein ähnliches, aber doch anders gelagertes Modell für Schule und Unterricht, ist das der Integration. In der Integration werden Möglichkeiten bereit gestellt, durch die Schüler mit unterschiedlichen Lernniveaus, behinderte und nicht behinderte Kinder und Jugendliche gemeinsam lernen können, miteinander und voneinander. Differenzierung wird nicht aufgehoben, dient jedoch im gemeinsamen Lernkontext dazu, dass man sich gegenseitig mit seinen Möglichkeiten und Grenzen kennenlernt und akzeptiert. Die rechtliche Situation für integrativen Unterricht in den Bundesländern ist unterschiedlich. Nicht jeder integrative Unterricht dient dem Wohl aller Kinder wie einige Untersuchungen gezeigt habe. Der Kunstunterricht mit seinen Freiräumen für Gestaltungsangebote, Vorhaben und Projekte ermöglicht integrativen Unterricht in viel stärkerem Maße als manch anderes Fach. Integriert werden Kinder mit Schwer- und Mehrfachbehinderungen, Kinder mit großen Verhaltensauffälligkeiten, neben Kindern mit Körperbehinderungen oder mit Lern- und geistigen Behinderungen.

Die Favorisierung integrativer Projekte im Kunstunterricht beruht auf Besonderheiten des Faches. Das Lernen geht hier von konkreten Lernsituationen aus und ist mit unmittelbaren Erfahrungen verbunden. Diese sind durch ästhetische Wahrnehmungen geprägt, die kein normatives Wissen voraussetzen, d.h. auch weniger

institutionellen Zwängen unterliegen. In einer solchen Bildungspraxis ist der behinderte Schüler in seiner Individualität, auch in seinen andersartigen Zugängen zur Welt, genauso Bestandteil kommunikativer ästhetischer Erfahrung wie jeder andere auch.

Differenz

Vor dem Hintergrund von Prinzipien, die die Normalisierung oder Integration als positive Lösungen für Kommunikation und Lernen von Kindern mit Behinderungen favorisieren, hat es das Prinzip Differenz schwer, anerkannt zu werden.

Differenz wird meistens als ein Prinzip gesehen, das die Andersartigkeit betont und dadurch auch zum Kriterium für Ausgrenzung, Stigmatisierung, Nichtanerkennung wird, die Abweichung von der sogenannten Normalität herausstellt. Das Sonderschulkind nimmt häufig anders wahr, verfügt über andersartige Wahrnehmungsmodelle, hat ein andersartiges Ausdrucksverhalten. Dies ist für die Kunstpädagogik wesentlich. Die Folgen sind Veränderungen in den Lernmethoden und den Bewertungen. Es gibt jedoch gerade im Kunstunterricht besondere Möglichkeiten der positiven Einordnung von Differenz. Das Andere kann als Potential und Chance gesehen werden. Dubuffets Kulturkritik an institutionalisierten Kunst- und Kulturformen, die Entdeckung des Besonderen in kulturellen Randzonen, auch in Ausdrucksformen von Kindern in Ausnahmesituationen, hat die Sicht auf das Differente verändert und gleichzeitig den Blick für die Schulung kreativer Möglichkeiten im Differenten geschärft. Während für Dubuffet das Andere eine Antihaltung zum Normalen, zum Genormten war, dient es Heinrichs (1995) dazu, es lediglich als Korrelat zum Identischen zu sehen. Für ihn ist das Eine ohne das Andere nicht denkbar. Das Eine (das Identische) wird von dem Anderen gestützt und sogar in seiner Entwicklung vorangetrieben (vgl. ebd. 92 ff.).

Mehr noch als in der Bewertung eines Produktes wird die Differenz in der Wahrnehmung, im Gestaltungsprozess und im Bildausdruck manifest. Diese Aspekte sind wesentliche Bedingungen für kunstunterrichtliche Prozesse. Auch in der genetischen Entwicklungspsychologie (Piaget/Inhelder 1990) wird ein gewisses Maß an Störung oder Ungleichgewicht als notwendig für die Entwicklung des Kindes angesehen. Störung oder Ungleichgewicht kann Weiterentwicklung anbahnen. Störungen müssen jedoch »verkraftbar« sein, nur so können Strukturveränderungen aktiviert werden, d.h. es bedarf u.U. protektiver Faktoren. Für behinderte und beeinträchtigte Kinder müssen sie Bestandteil des erzieherischen Umfeldes sein. Sie müssen dem Kind Möglichkeiten des flexiblen Verhaltens eröffnen, z.B. durch eine handelnde ästhetische Auseinandersetzung mit Aufgaben, die nicht losgelöst von seiner besonderen geistigen, körperlichen und seelischen Identität sind.

Vortrag gehalten am 09.12.2002



1



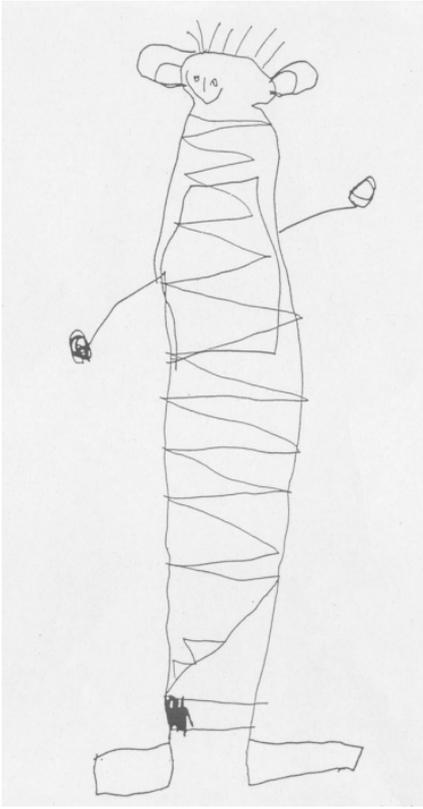
2



3



4



5



6

Literatur

- Ayres, Anna Jean (1984): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin (u.a.).
- Balint, Michael (1987): Regression. Therapeutische Aspekte und die Theorie der Grundstörung. München.
- Bröcher, Joachim (1984): Lebenswelt und Didaktik. Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-)ästhetischen Produktionen. Düsseldorf.
- Fröhlich, Andreas (1998): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf.
- Haupt, Ursula (Hg.) (1997): Körperbehinderte Kinder verstehen lernen. Auf dem Weg zu einer anderen Diagnostik und Förderung. Köln (u.a.).
- Heinrichs, Hans-Jürgen (1995): Wilde Künstler. Über Primitivismus, Art brut und die Trugbilder der Identität. Hamburg.
- Kanter, Gustav Otto: »(Musisches) Tätigsein als heilpädagogisches Fördererelement bei schwachbefähigten Schülern«. In: Wichelhaus, Barbara (Hg.) (1993): A.a.O.
- Kirchner, Constanze (2003): Kinder und Jugendzeichnung. Sammelband K+U. 3-5.
- Kombrink, Ursula (1987): Bildnerisches Gestalten als Entwicklungsförderung bei geistig Behinderten. Gießen.
- Kükelhaus, Hugo (1988): Erfahrungsfeld zur Entfaltung der Sinne. Düsseldorf.
- Liotard, Jean-Francois (1986): Philosophie und Malerei im Zeitalter ihres Experimentierens. Berlin.
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (1990): Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind. Frankfurt/M.
- Richter, Hans-Günther: »Zur Grundlegung pädagogisch-therapeutischer Arbeitsformen in der ästhetischen Erziehung«. In: Richter, Hans-Günther (Hg.) (1977): Therapeutischer Kunstunterricht. Düsseldorf.
- »Kunst und visuelle Medien«. In: Kanter, Gustav Otto/Speck, Otto (Hg.) (1980): Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 4: Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin.

Richter, Hans-Günther (1984): Pädagogische Kunsttherapie: Grundlegung, Didaktik, Anregungen. Düsseldorf.

Schleifer, Roland: »Zur Unterscheidung von (Sonder-)Erziehung und Psycho(Therapie)«. In: Sonderpädagogik 4 (1995).

Seitz, Rudolf (Hg.) (1987): Tastspiele. München.

– (Hg.) (1992): Sehspiele. München.

Selle, Gert (1988): Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek b. Hamburg.

Theunissen, Georg: »Georgens und Deinhard wieder-gelesen – Zur Aktualität und Zeitlosigkeit der ästhetischen Erziehung in der Heilpädagogik«. In: Wichelhaus, Barbara (Hg.) (1993): A.a.O.

– (Hg.) (1997): Kunst, ästhetische Praxis und geistige Behinderung. Bad Heilbronn.

Welsch, Wolfgang: »Einleitung«. In: Welsch, Wolfgang (Hg.) (1988): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne – Diskussion. Weinheim.

Wichelhaus, Barbara: »Ästhetische Erziehung mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern«. In: BDK (Hg.) (1989): BDK-Text 25. Schüler Verstehen. Düsseldorf.

– (Hg.) (1993) : Kunsttheorie. Kunstpsychologie. Kunsttherapie. Berlin.

– »Kompensatorischer Kunstunterricht«. In: K+U 191 (1995).

– »Zur kompensatorischen Funktion ästhetischer Erziehung«. In: K+U 191 (1995).

– »Das Identische und das Andere«. In: Heinen, Norbert/Lamers, Wolfgang (Hg.) (2000): Geistig-behindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf.

Wichelhaus, Barbara/Uhlig, Bettina (Hg.) (2000) : Lernchancen im Kunstunterricht. Sammelband K+U.

Wichelhaus, Barbara: »Lernbereich Ästhetik – Visuelle Medien und Bildende Kunst«. In: Welling, Alfons/Schöler, Hermann (Hg.) (erscheint 2004): Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen. Bd.3: Förderschwerpunkt Sprache.

Bilder

- 1 Bernd, 12 J., geistig behinderter Schüler
- 2 Ria, 15 J., geistig behinderte Jugendliche
- 3 Sandra, 9 J., Förderschwerpunkt: Lernen (Förderschule)
- 4 Daniel, 12 J., Schule für Erziehungshilfe
- 5 Junge, 7,8 J., Spina bifida, Rollstuhlabhängigkeit
In: Haupt, Ursula (Hg.) (1997): Körperbehinderte Kinder verstehen lernen. Auf dem Weg zu einer anderen Diagnostik und Förderung. Köln (u.a.). 168/169.
- 6 Wolfgang, 8 J., Förderschwerpunkt: Sprache,
3. Jg., Thema: 3 Wünsche

Barbara Wichelhaus (geb. 1941), Professorin an der Universität zu Köln, Lehrstuhl für Heilpädagogische Kunsterziehung/Kunsttherapie an der Heilpädagogischen Fakultät im Seminar für Musische Erziehung. Nach einem Studium in Pädagogik (Kunstpädagogik) und Psychologie in Essen, Münster, München und Köln im Schuldienst (ab 1964), dann Fachleiterin am Studienseminar in Köln (ab 1968), ab 1974 Förderassistentin an der Pädagogischen Hochschule Köln, Fiebiger-Professur für Kunsttherapie (ab 1981), Lehrstuhlinhaberin (ab 1998). Forschungsschwerpunkte u.a. Semiotik, Kinderzeichnung, Kunsttherapie mit spezifischen Studien zur Materialästhetik der Funktion von Kunst in pädagogischen und therapeutischen Applikationsbereichen. Seit 1983 Forschungs- und Arbeitsprojekte (auch im Rahmen von Erasmus und Sokrates) im In- und Ausland, mit Beteiligungen an Studiengängen (u.a. in Ungarn, der Schweiz, Korea, Südamerika, Rumänien etc.). Seit 1984 kuratorische Tätigkeiten; u.a. Konzeption und Realisation von Ausstellungen professioneller und nichtprofessioneller Bildneri, Jurorentätigkeit für Kinderzeichnungswettbewerbe und nichtprofessioneller Bildneri von Erwachsenen etc. auf nationaler und internationaler Ebene, Gründung von zwei Studiengalerien der Universität zu Köln, Heilpädagogische Fakultät und der Universität Duisburg im Alten Wasserturm Viersen, zusammen mit Hans Brög. Beratung für die Gestaltung von sozialen und therapeutischen Einrichtungen (Krankenhäuser, medizinisch-therapeutische Praxen). Veröffentlichungen u.a. zur Semiotik, Kinderzeichnung, Kunstpädagogik, Heilpädagogischer Kunsterziehung und Kunsttherapie. Mitarbeit an Handbüchern, Schulbüchern, Mitherausgeberin der Zeitschrift K+U, Wiss. Beirat in der Zeitschrift Tanz-, Musik- und Kunsttherapie. Seit 1982 kontinuierliches künstlerisches Arbeiten mit Ausstellungen und Ausstellungseteiligungen im In- und Ausland mit Schwerpunkten neben mixed media und konzeptionellen Projekten (auch mit anderen Künstlern) in Grafik, Plastik und Fotografie.

Bisher in dieser Reihe erschienene Titel:

2003

Hermann K. Ehmer: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufbiografie. ISBN 3-9808985-4-7

2004

Helmut Hartwig: Phantasieren – im Bildungsprozess?
ISBN 3-937816-03-8

Gert Selle: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. ISBN 3-937816-04-6

Barbara Wichelhaus: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz. ISBN 3-937816-06-2

Impressum

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

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Band 4

ISBN 3-937816-06-2

Layout: Rikke Salomo, Hamburg

Bearbeitet von Kati Baumgarten, Rikke Salomo

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press, Hamburg 2004

<http://hup.rrz.uni-hamburg.de>

Rechtsträger: Universität Hamburg



G A P
German Academic Publishers



Universität Hamburg

Kunstpädagogische Positionen 4/2004

ISBN 3-937816-06-2 ISSN 1613-1339