EVA FUSS

Angstprophylaxe im Raum Schule am Beispiel ästhetischer Erziehung

1. Vorbemerkungen

Was ist Angst?
Ist Angst vermeidbar?
Warum haben wir Angst?
Kann „Schule" Angst hervorrufen?
Wie wirkt sich Angst auf die Individualität des Schülers aus?

Ich könnte den Fragenkatalog fortsetzen.
Vielen ist die Problematik der Angst – Schule sicherlich aus eigenen Erfahrungen als Schüler, Lehrer, Eltern ... bekannt.
Im Rahmen dieser Veröffentlichung erschien es mir übertrieben, den genuin psychologischen Aspekt exakt zu durchdringen. Dieses Buch richtet sich an Kunsterzieher, nicht an Psychotherapeuten.
Jeder Lehrer sollte sich jedoch seines Einflusses auf die Schülerpersönlichkeit bewußt sein. Unterschiedliche zwischenmenschliche Beziehungen im Raum Schule, Verhaltensweisen, Einstellungen des Lehrers etc. wirken sich auf die Individualität des Schülers in spezifischer Weise aus.
An den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wird im Normalfall zwischen den sogenannten „Fachwissenschaften" und den „Erziehungswissenschaften" (Pädagogik, Psychologie, Soziologie) getrennt.
Es erscheint mir daher nicht verwunderlich, daß der Lehrer später in der „Unterrichtspraxis" automatisch trennt zwischen der Unterrichtsvorbereitung, die auf den Gegenstand des Unterrichts hin orientiert ist, und der Vorüberlegung zum Unterricht, die allgemein anthropogene und soziokulturelle Bedingungen innerhalb der Klasse berücksichtigt.
Die einzelnen Schülerpersönlichkeit spielt dabei keine Rolle.
Ich möchte dem Studenten und Lehrer helfen, gerade in schwierigen Situationen z.B. bei Verhaltensauffälligkeiten von Schülern) den einzelnen Schüler besser verstehen zu lernen, sich in Situationen und Verhaltensweisen hineinzufühlen und diese ansatzweise zu verändern.
Das Phänomen „Angst" ist in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, geht man davon aus, Verhaltensstörungen, wie z.B. auffällig aggressiven Handlungsweisen, liege Angst zugrunde.
Am Beispiel der ästhetischen Erziehung werden pädagogische Ansätze zur Angstprophylaxe im Raum Schule konkretisiert, die sich jedoch in mehr oder weniger variierter Form auf andere Fächer übertragen lassen.
Der Begriff ästhetische Erziehung umfaßt hier die ganze Bandbreite kunstpädagogischer Konzepte.

2. Elternhaus – Angst – Schule

2.1 Abgrenzung des Phänomens Angst

Suche ich nach Möglichkeiten der Angstprophylaxe im Raum Schule, so beziehe ich mich hier nicht auf die „spezielle Schulangst", die aus dem Bedingungszusammenhang – Schule erwachsen kann (z. B. durch drastisches Fehlverhalten eines Lehrers, besondere Mängel des Schulgebäudes etc.), sondern auf eine besondere Disposition des Schülers, Angst zu erleben, d. h. eine Angstbereitschaft, die als „Allgemeine Ängstlichkeit" bezeichnet wird. (2.6. S. 80) Es ist möglich, daß sowohl die „spezifische Schulangst" als auch die „Allgemeine Ängstlichkeit" gleiche Symptome der Verhaltensauffälligkeit hervorrufen.

Es hat meineserachtens wenig Sinn, einzelne „nicht wünschenswerte" Verhaltensmerkmale im Sinne der reiz-reaktions-theoretischen Lernpsychologie zu therapieren, wenn nicht die Ursachen, die zu diesem Fehlverhalten führten, erkannt und beseitigt wurden.

Im Gegensatz zur spezifischen Schulangst liegen die Ursachen für „Allgemeine Ängstlichkeit" zumeist im Elternhaus (z. B. Fehlverhalten der Eltern) begründet. (bes. 2.3)

Aus tiefenpsychologischer Sicht ist Angst ein allgemein-menschliches Problem, also unumgänglich.

Riemann unterscheidet 4 Grundformen der Angst:

1. Angst vor Hingabe / vor Ich-Verlust; als Abhängigkeit erlebt;
2. Angst vor Ich-Werdung / vor Einsamkeit; als Ungeborgenheit und Isolierung erlebt;
3. Angst vor Wandlung; als Vergänglichkeit und Unsicherheit erlebt;
4. Angst vor Notwendigkeit; als Endgültigkeit und Unfreiheit erlebt:

die von jedem erlebt werden. Überwiegt ein Angsttyp jedoch auffallend oder wird er besonders intensiv erlebt, entstehen unterschiedliche Krankheitsbilder (Psychosen und Neurosen). Tiefenpsychologie und Entwicklungspsychologie sehen das Phänomen Angst wesentlich bedingt durch frühkindliche Erfahrungen v. a. im Elternhaus. Jede Angst hat eine Vorgeschichte; Ausmaß, Intensität und Objekt unserer Ängste als Erwachsene sind durch unsere Kindheitsängste vorgeformt (Wiederbelebung von Kindheitsängsten). (1.2)

Nicht nur Ängste sind durch Erlebnisse im Elternhaus geprägt.

Während der Primärsozialisation (x die ersten 4 Lebensjahre) erlebt das Kind sein sozio-kulturelles Umfeld (alle durch die spezielle Gesellschaftsstruktur bedingte Faktoren) vorwiegend mittelbar über Einstellungen der Eltern zur Gesellschaft, Autorität, Sexualität, Religion ...

Im Elternhaus werden Grundeinstellungen vermittelt, die prägend für das ganze Leben sind.

Schon in diesem Zusammenhang möchte ich darauf hinweisen, wie wichtig auf allen Stufen der Erziehung (frühkindliche Erziehung, Kindergarten, Vorschule, Schule) eine fundierte Elternarbeit sein kann. Interessant sind dabei sonders typische Fehlverhaltensweisen der Eltern mit gesellschaftspolitischem Hintergrund (z. B. ein zu hoher Leistungsanspruch der Eltern an ihre Kinder).

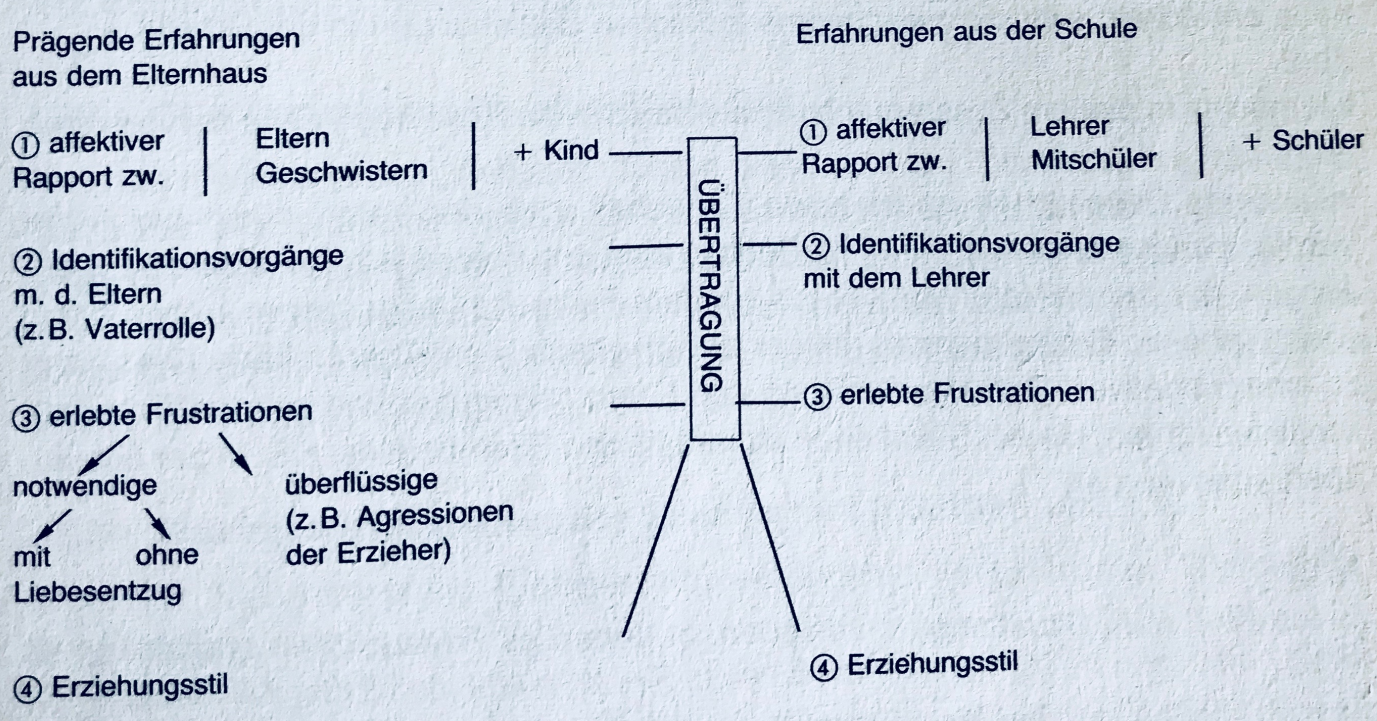
2.2 Übertragungsprozesse und ihre Bedeutung für die Schule

Viele Lehrer, die nicht nur Lehrpläne erfüllen und kognitive Lernziele im Unterricht erreichen wollen, kennen die Situation, in der sie sich bemühen, einen durch wiederholt „negatives" Verhalten auffallenden Schüler zu verstehen und ihm zu helfen, jedoch nur auf Ablehnung oder eine verstärkt negative Reaktion stoßen. Auf der Suche nach einer Erklärung dieser Situation kann die Kenntnis von Übertragungsprozessen nützlich sein.

> „Der Übertragungsbegriff bedeutet: Jeder Mensch erwirbt im Umgang mit seinen ersten Bezugspersonen (in der Regel Vater, Mutter, Geschwister) bestimmte Einstellungen, die er auch auf spätere Bezugspersonen richtet."
>
> (K.Minster, S. 234; 1.1)

In der Tabelle I versuche ich einige wesentliche Übertragungsprozesse im Raum Schule zu katalogisieren:

Tabelle I



Die in der Tabelle genannten 4 „Erfahrungsfelder" sind nicht isoliert voneinander zu sehen. Sie stellen jeweils unterschiedliche Perspektiven einer übergeordneten Problematik dar:

zwischenmenschliche Beziehungen im Elternhaus
in der Schule,

und überschneiden sich in ihrem Gehalt.
Ich möchte hier keine detaillierte Analyse anschließen, sondern zu jedem Punkt der Tabelle beispielhafte Anmerkungen geben.

Zu 1.
Schüler, die ein gestörtes emotionales Verhältnis zu ihren Eltern haben, übertragen unbewußt ihre Einstellung ihren Eltern gegenüber auf ihre Lehrer. Unterschiedliche Ursachen können zugrundeliegen, z.B. Vernachlässigung des Kindes, fehlende Geborgenheit / Sicherheit auf der einen Seite, ständige Forderungen der Eltern an das Kind andererseits.
Ein Lehrer, der ein solches Kind unter Leistungsdruck setzt, kann in dem Kind starke Aversionen, z.B. sichtbar in aggressivem Verhalten hervorrufen. Analog zu den vielfältigen und unterschiedlichen zwischenmenschlichen Beziehungen im Elternhaus entwickeln sich die zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schule.
Zu 2.:
Ich möchte in diesem Zusammenhang als Beispiel die Rolle des Vaters hervorheben (2.1).
In unserer Gesellschaft ist es keine Seltenheit, daß der Vater, durch berufliche Verpflichtungen absorbiert, im Familienbild eine untergeordnete Rolle spielt. Einem Jungen, der seinen Vater nur abends vor dem Fernseher, abgespannt, unberührbar erlebt, fehlt die Bezugsperson, mit der er sich positiv identifizieren kann. Dies kann zu einer negativen Gefühlseinstellung den Eltern gegenüber und zu Identifikationskonflikten führen, die auf Situationen außerhalb des Elternhauses, z.B. in der Schule, übertragen werden.

Zu 3.:
Jedes Kind muß Situationen durchleben, in denen es Frustrationen ausgesetzt ist (1.1).
Jedoch die Art der erlebten Frustrationen im Elternhaus bedingen das subjektive Erleben von Frustrationen in der Schule, d.h. jedes Kind in der Klasse erlebt die gleiche „Strafmaßnahme" eines Lehrers unterschiedlich.
Wesentlich ist, daß die Frustration im Zusammenhang mit einem für das Kind durchschaubaren Fehlverhalten verbunden ist, ohne die ganze Person des Kindes zu verletzen.

Zu 4.:
Der Erziehungsstil sollte durch ein permissiv-wohlwollendes Verhalten gekennzeichnet sein (7.4., S. 190ff).
Welche Problematik sich hinsichtlich des sozial-integrativen Erziehungsstils in Verbindung mit einer lerntheoretischen Didaktik ergibt, werde ich weiter unten erwähnen.

2.3 Spezifizierung des Phänomens Angst

Vorwiegend auf Erfahrungen im Elternhaus gehen die unterschiedlichen Formen des Angsterlebens zurück, die im Verlauf der Übertragungsprozesse im Raum Schule wiedererlebt werden.
Ich ordne den 4 erwähnten „Erfahrungsfeldern" typische Formen der Angst zu:

2.3.1 Ausgeprägte Trennungsängste: (z. B. 2.3, S. 84 ff)

basieren auf der Angst, die Mutter zu verlieren.
Sie hat eine psychische Fixierung auf die Mutter zur Folge. Ursache für ein intensives Erleben von Trennungsängsten beim Kind ist ein Verhalten der Bezugspersonen, das Überbehütung (das Kind an sich binden) und Vernachlässigung (das Kind emotional vernachlässigen – verbunden mit Unsicherheitsgefühlen beim Kind) verknüpft.
Eine daraus resultierende Ich-Schwäche des Kindes kann z. B. durch fehlende Spielgemeinschaften verstärkt werden.
Auf die Schule übertragen, kann diese Form der Angst zu aggressivem wie regressivem Verhalten bis hin zur Schulphobie führen.

2.3.2 Orientierungsängste / -konflikte: (2.6)

Besonders während der „Reifezeit" führen diese zu einer Identitätskrise, die dann besonders problematisch verläuft, wenn, wie oben erwähnt, für den Jungen die Orientierung am Vater gestört ist, wenn dieser fehlt. Eine Orientierung an der Mutter kann Haß- und Ohnmachtsgefühle hervorrufen oder zur Unterwerfung führen, da Konfliktstrategien z. B. am Zusammenleben von Vater und Mutter nicht erfahren wurden (s. Maureen Green).

2.3.3/4 Strafängste (Angst vor der Strafe) z. B. 2.3 S. 189 ff und 1.1)

Angst vor Verstümmelung (heftiges Körpererleben), Verlustängste, Stigmatisierungsängste:
Folge dieser Ängste ist vor allem ein negatives Selbstwertgefühl. Auf der einen Seite strebt das ängstliche Kind Leistung und Wohlverhalten an, um Anerkennung zu finden bei der Autorität, von der es sich abhängig fühlt. Auf der anderen Seite erwartet dieses Kind sein Versagen und eine folgende Bestrafung. Der ängstliche Schüler ist dementsprechend auf sich selbst zentriert, nicht auf die zu bewältigende Aufgabe.
Bevor ich die unterschiedlichen kunstpädagogischen Konzeptionen auf ihre Möglichkeit der Angstprophylaxe hin untersuche, möchte ich das Gesagte zusammenfassen unter dem Aspekt:

2.4 Pädagogische Ansätze zur Angstprophylaxe im Raum Schule:

2.4.1 Emotionalisierung der Schüler / Lehrer

Will Schule den Bedürfnissen der Schüler gerecht werden, darf der Unterricht nicht nur einseitig den kognitiven Bereich anvisieren, sondern muß dem Schüler den gesellschaftlichen Konflikt seines Erfahrungsbereiches durchschaubar machen, z.B. sein Sozialverhalten fördern und v.a. die Individualität des Lehrers / Schülers berücksichtigen.
Indem der Lehrer dem Schüler in jeder Situation Verständnis entgegenbringt, seine Zuneigung einem Schüler gegenüber nicht von dessen absoluter Leistung abhängig macht, kann eine Emotionalisierung von Schüler und Lehrer stattfinden, in dessen Verlauf der Lehrer zu einer akzeptablen Bezugsperson für den Schüler wird, so daß dieser unter Umständen hier eine Geborgenheit erlebt, die ihm aus dem Elternhaus fremd ist. Dies wäre neben dem prophylaktischen Ansatz, Angst zu vermeiden, auch eine Möglichkeit, therapeutisch zu wirken.
Emotionalisierung – Erlebnis der Geborgenheit
Schule – Verstandesbildung, Sozialbildung, Gemütsbildung (1.1)

2.4.2 Kenntnis und Handhabung unbewußter Übertragungsprozesse:

Zum Verständnis gerade von verhaltensgestörten Schülern ist es wichtig, unbewußte Übertragungsprozesse zu kennen. In diesem Zusammenhang ist Elternarbeit unerläßlich.
Dabei kann es dem Schüler schon helfen, wenn Lehrer, Eltern und evtl. Schüler nicht einseitig über den Leistungsstand des Schülers sprechen, sondern positives wie negatives Verhalten in der Schule und im Elternhaus problematisieren. (1.1)

2.4.3 Ermutigung (und Selbstbehauptung):

Da ein ängstlicher Schüler auch ein entmutigter Schüler ist, sollte der Lehrer Situationen schaffen, in denen dieser Schüler sein Selbstvertrauen und sein Anspruchsniveau heben kann. Der Schüler sollte die Möglichkeit haben, konkrete Aufgaben zu bewältigen und schrittweise gehobenere Leistungsanforderungen zu durchstehen (2.5)

3. Erziehung im ästhetischen Bereich und ihre Möglichkeiten der Angstprophylaxe

Im folgenden wende ich mich der Erziehung im ästhetischen Bereich zu, um die Problematik Angstprophylaxe im Raum Schule an einem Fachbeispiel zu konkrektisieren.
In der Literatur wird in diesem Zusammenhang viel von „therapeutischem" Kunstunterricht gesprochen. Ich halte diese Formulierung für zu anspruchsvoll. Kunstunterricht allein kann nicht therapieren.

Dies würde eine Umstrukturierung im Bereich Schule und in der Lehrerausbildung voraussetzen.
Eine Erziehung im ästhetischen Bereich kann jedoch helfen, Angstdispositionen einzelner Schüler offenzulegen, Verhaltensstörungen als Reaktion auf Angst zu erkennen, um eine Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrern, evtl. Therapeuten zu erreichen, die Angst mittels Ich-Stärkung des Schülers und Vermeidung angstauslösender Situationen abzubauen hilft.

3.1 Kunstpädagogische Konzepte

3.1.1 Musische Erziehung (Mus. Erz.) (3)

Hauptbezugsfelder:

Kunsterziehungsbewegung, Jugendbewegung, Jugendmusikbewegung, Laienspielbewegung, Rhythmische Bewegung;
griechisches Altertum
Psychologie, Heilpädagogik, Soziologie

Gesellschaftspolitische Legitimierung

Mus. Erziehung = Reaktion auf Zeitströmung:
gegen Technokratie, Leistungsdenken, Vermassung, Maßlosigkeit, Hast und Gottesferne

Leitideen

christlich humanistisches Menschenbild,
ganzheitliche Menschenbildung: Gefühl, Wille, Verstand und Körper werden nicht isoliert gefördert
Musisches = Prinzip in der Erziehungswirklichkeit; bes. in Bewegung, Musik, Bildender Kunst
Muttersprache
(Grundidee = fächerübergreifender Unterricht)

Musische Erziehung = künstlerische Erziehung; nicht das Ergebnis ist wichtig, sondern

1. sich in ein Kunstwerk versenken, sich mit ihm auseinandersetzen, es verstehen und verstehbar machen,
2. lustvolles, engagiertes Tun – Pluralität der Ausdrucksweisen wecken künstlerische Fähigkeiten:
   - Intuition: Eingebung / vor allem Reflexion
   - Kreativität: v.a. divergentes Denken
   - Sensualität: Dominanz der sinnlichen Wahrnehmung
   - Sensivität: gewisse Empfindlichkeit, Aufgeschlossenheit und Offenheit gegenüber dem Musisch-Künstlerischen; nicht angeboren, muß erworben werden
   - Emotionalität: Erlebnisfähigkeit, Feinfühligkeit, Aufwühlbarkeit
   - Sachlichkeit: uneigennützige Zuwendung

3. Heiterkeit, Geborgenheit, Muße: Das Tun zielt nicht primär auf Leistung, sondern soll beglücken, begeistern – Selbstbegegnung und -verstehen

Heile Welt-Ideologie

Reaktionen aus dem Umkreis:

Das musische Prinzip, das sich unpolitisch, unhistorisch, antirational zeigt, kommt einer technisierten, leistungsorientierten, rationalisierten Welt irreal vor; doch: musische Sehnsüchte und Aktivitäten bestehen auch in unserer Zeit fort in:
Blumenkindern der Hippiekolonien; neoromantischem Sensualismus; drogenvermitteltem Untertauchen in Tiefen des Unbewußten; Steppenwolfidylle der Hesse-Renaissance

Flucht- und Ausstiegsbewegungen (3.2)

Die musische Erziehung wendet sich u. a. gegen „eine Dominanz des Leistungsprinzips im sozialen Lebens- und Erfahrungsraum Schule".
Hier wird der selbstbestimmt handelnde Mensch in der Erziehung angestrebt; Gefühl, Wille und Verstand sollen gleichermaßen gefördert werden.
In der musischen Erziehung werden in besonderem Maße die drei als pädagogische Ansätze zur Angstprophylaxe hervorgehobenen Aspekte

Emotionalität / Übertragungsprozesse / Ermutigung

intendiert. In der folgenden Tabelle möchte ich diese drei Aspekte näher bestimmen und durch fachbezogene Beispiele konkretisieren.
Da der Musischen Erziehung ein fächerübergreifendes Prinzip immanent ist, beziehe ich mich auf das ganze Spektrum der sog. „Musischen Fächer".

Tabelle II Angstprophylaxe im Rahmen musischer Erziehung (s. auch 7.4., S. 15ff.)

Aspekte der Angstprophyl.	„Richtlinien" der Mus. Erz.	Beispiele zu spez. Fächern
1. Emotionalität	– der Schüler muß betroffen sein; die Unterrichtsinhalte müssen ihm etwas bedeuten; – die „ganze" Schülerpersönlichkeit soll zur Entfaltung kommen; dies richtet sich gegen eine Intellektualisierung in der Schule, – der Unterricht soll schülerorientiert sein, Kunst stellt keinen Eigenwert dar, sondern dient als Mittel zum therapeutischen Zweck;	Rhythmus / Musik: Therapie aus dem Erlebnis: kann beruhigen, besänftigen, harmonisieren, aufwühlen, befreien – Hemmungen und Verkrampfungen lösen = wortlose Kommunikation; Bildnerischer Bereich: lustvoll erlebtes Gestalten;
2. Ermutigung	– der Schüler muß freiwillig arbeiten, – der Schüler muß den Bildstoff frei wählen können, – „Lernen am Erfolg": löst Hemmungen, ermutigt; technischer Drill soll beim gehemmten und gestörten Kind vermieden werden – die Beurteilung erfolgt in der Regel durch den Schüler selbst;	Bildnerischer Bereich: jeder kann die ihm gemäße Weise des Gestaltens finden und so mittels Erfolgserlebnissen zur Stärkung des Selbstvertrauens kommen;
3. Erkennen und Handhaben von Übertragungsprozessen	– der Stoff soll Projektion im Sinne der Kinderpsychotherapie ermöglichen und sich gestalterisch darstellen lassen	Bildnerischer Bereich: Schwerdtfeger: „Eine Erzählung soll so vor die Seele des Kindes gestellt werden, daß in ihrer Vorstellung bereits das zu malende Bild entsteht. Sprachlicher Bereich und Spiel: ermöglicht Diagnose von Fehlverhalten durch: – Projektion in Handlungen (z. B. Marionettenspiel, Scenotest, Handpuppenspiel – Rollenspiel – sich selber spielen unter der Maske des anderen); – Projektion durch Märchen: soll unbestimmte Urangst überwinden helfen.

Die Musische Erziehung zeigt gute heilpädagogische Ansätze zur Verhaltenstherapie bei Geisteskranken (vergleichbar mit der Praxis in anthroposophischen Behindertenheimen).
Bestimmte motorische Störungen, wie mangelnde Koordination der Feinmotorik, können behoben werden.
Sehr kritisch zu beurteilen ist die Musische Erziehung im Hinblick auf ihren gesellschaftspolitischen Anspruch, der eine Heile-Welt-Ideologie in die Schule trägt. Stetige Einflüsse aus dem sozio-kulturellen Milieu des Schülers, denen sich der Schüler nicht entziehen kann, bleiben, sofern sie sich negativ auf ein „harmonisches" Schulleben auswirken können, bewußt unberücksichtigt, so daß der Schüler mit Problemen, die aus dieser Richtung kommen, allein bleibt. (s. 3.3., S. 257 ff.)
Jedoch kann eine Reflexion über Musische Erziehung einen Bewußtseinsprozeß bei allen am schulischen Leben Beteiligten fördern, der Unterricht individualisiert und emotionalisiert.

3.1.2 „Kunstunterricht" (KU) (4)

Hauptbezugsfelder

Pädagogik
Kybernetik
Psychologie (Verhaltensforschung)
Soziologie

Legitimierung des Konzeptes

KU = Reaktionen auf die Irreationalismen (Willkür z. B. in der Zensurengebung der Mus. Erz.

Leitideen:

Rationalität: Lernvorgänge werden rationalisiert (z. B. Rationalisierung von Lernzielen)
Unterricht = Implikationszusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen ...)
Anlehnung an das lerntheoretische Modell der Berliner Schule;
Auswahl der Inhalte nach dem Kriterium der Lehrbarkeit: bildnerische Prozesse = Lehr- und Lernprozesse;
die Schüler sollen bildnerische Probleme lösen lernen; Beispiel: Bildanalyse: Gesetzmäßigkeiten und Strukturen im Bild erkennen;
Ziel: ästhetische Sensibilisierung, kultivierter Genuß; Erziehung für eine bestehende Kultur

Reaktionen aus dem Umfeld

Dem KU wird von Vertretern der Mus. Erz. Gefühlsverarmung, von Vertretern der Visuellen Kommunikation Positivismus vorgeworfen („Kunst wurde aus dieser Sicht verdinglicht zum Unterrichtsstoff ohne individuelle, soziale, historische und politische Bezüge", Richter, S. 22).

Ohne auf die für diese Veröffentlichung wenig relevanten positiven Aspekte des Konzeptes „Kunstunterricht" (im Bereich Methodik, Unterrichtsorganisation, Zusammenschau der unterschiedlichen am Unterricht beteiligten Faktoren etc.) einzugehen, möchte ich hier nur kurz ungünstige Voraussetzungen dieses Konzeptes für angstprophylaktische Maßnahmen im Unterricht anführen.

- Eine einseitige Rationalisierung der Lernvorgänge begünstigt kognitive Lernziele, ferner einen sachlogisch, an der Fachwissenschaft orientierten Unterricht, der die Eigenart der Psyche des Heranwachsenden, seine subjektiven Interessen unberücksichtigt läßt. Emotionale Prozesse im Unterricht werden vernachlässigt, eine Emotionalisierung von Schülern und Lehrern verhindert (s. auch 7.4, S. 22ff.).
- Damit reiht sich der Kunstunterricht bewußt in den Kanon anderer leistungsorientierter Fächer mit wissenschaftlichem Anspruch ein.

Das „Produkt" des Schülers wird an einer vorher vom Lehrer festgesetzten Norm als spezifisches Lernverhalten gemessen.
Divergierende Denkvorgänge des Schülers werden leicht als vom Lernziel abweichendes Verhalten abqualifiziert, so daß eine schon vorhandene Entmutigung des Schülers, Hemmungen, Aggressionen als Folge von Angst vor Leistungsversagen etc. noch verstärkt werden können.

3.1.3 Visuelle Kommunikation (Vis. Komm.)(5)

Hauptbezugsfelder

Politologie / Soziologie
Zeichentheorie (Informationstheorie / Kybernetik)
allgemeine Erziehungswissenschaften (Curriculumrevision)

Legitimierung des Konzepts

Vis. Komm. ist im Rahmen einer alle Fächer umfassenden Curriculumrevision zu sehen, die nach Inhalt, Sinn und gesellschaftlicher Relevanz des Unterrichtsfaches fragt; – Politisierung der fachdidaktischen Diskussion (Saul B. Robinsohn).
Oberstes Ziel des Unterrichtes: Bewußtmachung gesellschaftlicher Prozesse und Erkennen von Möglichkeiten zur Veränderung.

Leitideen

Kunst = Randphänomen gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse
Massenmedien haben die quantitative Dominanz / dienen der Darstellung gesellschaftlichen Bewußtseins

- Ziel: Befähigung zu kritischem Medienkonsum und emanzipiertem Mediengebrauch mittels

1. Medienkunde: Sachwissen über visuelle Informationsträger, deren soziologische, psychologische Wirkung etc.;
2. Medienkritik: Analysen und Interpretation; Erarbeitung von Methoden zu selbständigem Erwerb von Informationen und selbständigem Gebrauch von Medien;

- Entlarvung u. a. der Bildenden Kunst als Instrument der Herrschaft;

ästhetische Praxis = instrumental: Mittel zur rationalen Erschließung ... – gezielte Übungen und Experimente

Reaktionen aus dem Umkreis

Der visuellen Kommunikation wird eine einseitige Politisierung des Faches vorgeworfen. Ein Selbstwert praktischer Arbeit zwecks Individualisation des Schülers werde nicht angestrebt.
Der Vis. Komm. wird ein positiver Einfluß eingeräumt im Hinblick auf positivistische bzw. Heile-Welt-Ausrichtungen anderer Konzeptionen. Sie habe eine breite Diskussion um kritische Analyse an der Vielfalt der visuellen Phänomene unserer Umwelt angeregt. (4.3)
Im Gegensatz zum Konzept „Kunstunterricht", jedoch parallel zur Musischen Erziehung werden mit der visuellen Kommunikation nicht nur fachspezifische Lernziele, sondern allgemeine Erziehungsziele, in diesem Falle unter dem Leitziel Emanzipation des Schülers, angestrebt.
Lehr- und Lernprozesse sollen Interessenlage und Bedürfnisstruktur der Schüler zugrundelegen.
Dieser Anspruch wird jedoch überlagert von einer politischen Ideologie, die Schüler und Schule in den Dienst von Gesellschaftsveränderungen stellen will und damit funktionalisiert.
Typisch hierfür ist eine Fremdbestimmung des Schülers; der Lehrstoff wird nicht vom Schüler selbst bestimmt, sondern an seiner Relevanz für „positive" gesellschaftliche Veränderung gemessen. (s. auch 7.4, S. 29ff.)
Die musische Erziehung dagegen läßt den Schüler einen „Stoff" frei wählen und legt in diesem Zusammenhang besonderen Wert auf das Spiel als Mittel der „Selbstheilung".

3.2 Ergänzende Zusammenfassung: Voraussetzungen für Angstprophylaxe im Rahmen ästhetischer Erziehung

Ein gestörter emotionaler Bezug des Kindes zu seinen Eltern (Bezugspersonen) kann in zu hohen Anforderungen der Eltern an ihre Kinder bes. im kognitiven Bereich begründet sein. Das Kind fühlt sich nicht angenommen, nicht geborgen, wird unsicher.
In der Schule äußert das Kind seine Unzufriedenheit durch regressives oder aggressives Verhalten.
Eine Emotionalisierung im Unterricht bedeutet jetzt zunächst – wie oben erwähnt – die „ganze" Schülerpersönlichkeit zu akzeptieren, auf alle, auch emotional gefärbten Regungen zu reagieren.
Der Lehrer muß darauf hinarbeiten, daß der Schüler sich nicht bloßgestellt fühlt durch seinen Unterricht.
Dies bedeutet:

1. Förderung einer allseitigen Toleranz (7.4, S. 33ff.)

zwischen Schülern und Lehrern. Schüler und Lehrer müssen lernen, sich in ihren Unterschieden zu erkennen und zu verstehen.
Jedes Individuum hat seine genetisch und sozio-kulturell bedingten unterschiedlichen Eigenarten, die gewürdigt werden müssen.
Für Unterricht im Ästhetischen Bereich bedeutet dies:
– *gezielte pädagogische Organisation:*
ein Wechsel von:
  – individualisiertem Unterricht und Einzelarbeit
  – Vergleich der in Einzelarbeit entstandenen Produkte / Vergleich individueller Wahrnehmungswelten und Gestaltungsprozesse in einer gemeinsamen Betrachtung,
  – Kleingruppenarbeit / ständige Kommunikation innerhalb der Kleingruppe.
– *gezielte Motivwahl:* Einbezug mythologischer Themen; Themen, die den Schüler herausfordern, zu seinem Erlebnisbereich, seinen Problemen, ... Stellung zu nehmen: z. B. Selbstbildnisse, Familienbilder ...

2. Schülerorientierung des Unterrichts:

Der Unterricht muß am Kenntnisstand, an Interessen und Bedürfnisstruktur der Schüler ansetzen.
Der Schüler muß z. B. durch die Themenwahl betroffen sein. Hier kann im Sinne Musischer Erziehung eine **Therapie aus dem Erlebnis** beginnen.
Der Schüler wird aufgewühlt, begeistert, ruhig, träumend ..., nur durch einen Unterrichtsstoff, der seine Person direkt anspricht.
Stark gehemmte Schüler werden Schwierigkeiten haben, sich verbal oder visuell zu eigenen Problemen direkt zu äußern.
Hier hat die Ästhetische Erziehung die Möglichkeit, die Problematik des Unterrichtsthemas zu generalisieren:

Beispiel: nicht „Mittagessen bei uns zu Hause",
sondern „Bei Tisch".

Der Schüler kann dann indirekt zu eigenen Problemen Stellung nehmen. Er fühlt sich nicht bloßgestellt. Faktoren aus dem Elternhaus, die eine Identitätskrise beim Jugendlichen, häufig von starken Orientierungsängsten begleitet, begünstigen, können anhand der Schülerprodukte, die durch Themenwahl gesteuert werden können, anschaulich werden, dies besonders, wenn der Lehrer Übertragungsprozesse kennt.

3. Regressiver Charakter des U.-Stoffes:

Eventuelle Entwicklungsdefizite, die in der ontogenetischen Vergangenheit begründet sind, können auch im späteren Schulalter z. B. noch zu kindlichen „Schema-Zeichnungen" führen, die eine Ausdrucksfähigkeit im visuellen Bereich stark herabsetzen, dadurch bedingte Verhaltensauffälligkeiten hervorrufen.

Richter fordert in diesem Zusammenhang einen regressiven Charakter des Unterrichtsstoffes, der somit Raum für produktive, experimentelle Erfahrungen läßt, z. B.

als Materialaktionen. (7.4, S. 39ff.) Hierbei sollen keine speziellen manuellen Fertigkeiten vorausgesetzt werden, sondern der Schüler soll Gelegenheit haben, Grunderfahrungen an Materialien wie Sand, Erde, Wasser, ..., die ihm in seiner Kindheit vorenthalten wurden, nachzuholen.

4. Der Unterricht sollte in einer **„permissiv-wohlwollenden"** Atmosphäre stattfinden.

Im Bereich Ästhetischer Erziehung lieferte besonders die Musische Erziehung wichtige Anregungen. Die Prämisse, bildnerische Tätigkeit setze Freiwilligkeit des Schülers voraus – dieser könne insbesondere den Bildstoff frei wählen, wobei im besten Fall nicht der Lehrer, sondern er selbst das Ergebnis beurteile – kann eine Ich-Stärkung des Schülers einleiten.
Verzicht auf technischen Drill löst Hemmungen ebenso wie Phasen freien Malens, bimanueller Bewegungsübungen und spielerisch gestalteter Aufgabenstellungen.
In diesem Sinne sind Kurse im Freizeitbereich und auf die Unterrichtssituation bezogene offene Curricula, ein möglichst wenig an ausschließlich kognitiven Lernzielen orientierter Unterricht zu fordern.

3.3 Die Kunstpädagogische Aktion

Ich halte es für fragwürdig, Unterricht im Ästhetischen Bereich an **einem** Konzept zu orientieren. Je nach Bedürfnisstruktur, Interessenlage, Lerngeschichte der Schüler und inneren und äußeren Bedingungen des jeweiligen Lernmilieus sollte der Lehrer sich frei entscheiden können, wie er seinen Unterricht am besten inhaltlich, methodisch ... vorbereitet.

Abschließend möchte ich hier ein Konzept vorstellen, das m.E. besonders günstige Unterrichtsbedingungen einleitet in Situationen, die durch Probleme bzw. Konflikte im zwischenmenschlichen emotionalen Bereich gekennzeichnet sind (z.B. Beginn der Grundschulzeit; die Schüler sammeln erste Eindrücke, Erfahrungen im Raum Schule, die prägend für die ganze Schulzeit werden / Schulwechsel / Reifezeit ...).
Angeregt durch den aktionistischen Unterricht von **Klettke**, der seine Ursprünge in der „Expansiven Kunst" der 60er Jahre hatte, entstand die Kunstpädagogische Aktion:

Hauptbezugsfelder:

Psychologie (Entwicklungs-, Tiefen-)
Kinderpsychotherapie
Spieltheorien
Pädagogik (v.a. „Pädagogik vom Kinde aus" / Maria Montessori, Waldorf –, ...)
Bildende Kunst („Expansive Kunst": **Claus** „unitärer urbanismus" Action painting, Land art, art povera, Happening, Umwelt-Objekte)
Gesellschaftswissenschaften
u.a. alternative Lebensformen:

in fremden Kulturen
innerhalb unserer Kultur (in Architektur, Ernährung ...;
z.B. Republik „Freies Wendland").

Gesellschaftspolitische Legitimierung

Ausgangspunkt

- Die Bedürfnisse der Schüler, gemessen an den Lebensbedingungen innerhalb ihres Milieus z.B. Einschränkungen des spontanen Bewegungsdranges im Elternhaus / dagegen reiche Möglichkeiten der Ersatzbefriedigung durch Konsumorientierung)
- Kongruenz zwischen Elternhaus und Schule hinsichtlich der Möglichkeiten zur Bedürfnisbefriedigung der Schüler: zu enge Klassenräume, kleine Kinderzimmer; Vernachlässigung des emotionalen Bereiches; Orientierung an meßbaren Kategorien wie Leitung, Rationalisierung der zwischenmenschlichen Beziehungen

Ziel: Wiederentdecken der natürlichen Lebensbedingungen des Kindes / Jugendlichen.
Der Schüler soll dabei die mannigfaltigen Wechselbeziehungen Mensch-Natur kennenlernen
- seine ganzheitliche Abhängigkeit von der Natur (physisch und psychisch)
- seine Möglichkeiten, Natur (Umwelt) positiv wie negativ zu verändern,

z.B. mit ästhetischen Mitteln (z.B. raumgreifenden Aktionen) die direkte Umwelt verändern / den eigenen Lebensraum auf seine Zweckbestimmung hin beurteilen und ihn unter Zuhilfenahme bildnerischer Mittel bewußt und zielstrebig zu gestalten.

Leitideen

Die Kunstpädagogische Aktion strebt eine gleiche Gewichtung von Gemütsbildung, Sozialbildung und Verstandesbildung an unter besonderer Berücksichtigung der Emotionallage des Schülers.
Das Ziel der Kunstpädagogischen Aktion ist nicht auf ein meßbares Ergebnis hin an Leistung orientiert.
Der einzelne kann Bildstoff und Material weitgehend frei wählen. Der Hauptakzent liegt auf dem Tun, dem Vorgang; das Aktionsergebnis hat in den meisten Fällen keinen objektiven Wert, es unterliegt der Destruktion. Der Schüler macht während der Aktion elementare bildnerische Erfahrungen, die ihm aus dem Tätigkeitsfeld seiner „Freizeit" vertraut sind.
Während des Agierens mit Naturmaterialien wie Sand, Erde, Wasser, Holz ... können Grunderfahrungen gemacht werden, die z.B. aufgrund falscher Sauberkeitserziehung dem Schüler in seiner Kindheit vorenthalten wurden.
Durch großflächiges Arbeiten, Einbezug großmotorischer Bewegungsabläufe, Beidhandzeichnen, durch den Einsatz von Hand und Fuß soll der haptischen Veranlagung des Schülers entsprochen, seine Sinneserfahrung bereichert werden; dem Schüler soll geholfen werden, Hemmungen und innere Zwänge zu überwinden.

Die Kunstpädagogische Aktion soll vielseitige Formen der Interaktion innerhalb des Klassengefüges ermöglichen.
Dabei sollen v.a. Kooperation und allseitige Toleranz gefördert werden. Situationsbedingt bestehen zwei entgegengesetzte Ablaufmöglichkeiten für die Aktion.

1. Der Ablauf der Aktion ist nicht in allen Phasen vorherbestimmbar (kein fertiges Konzept). Der bildnerische Prozeß entzieht sich systematischer Lenkung (Arbeit mit dem Zufall) und ist offen für spontane Interaktionsprozesse. Der Lehrer stellt Material zur Verfügung, kann die Funktion eines Organisators, Spielleiters ... übernehmen; er ist ansonsten frei, sich einzelnen Schülern intensiv zuzuwenden (schließt Elternabend ein).
2. Der Ablauf der Aktion wird geplant, wobei die anfängliche Einzelarbeit später bewußt in eine Gruppenarbeit integriert wird. Der Schüler hatte zunächst die Möglichkeit, sich (in Ruhe) zu verwirklichen und dann als sinnvolles Element einer größeren Einheit zu erleben.
   Die Kunstpädagogische Aktion bemüht sich um eine synästhetische Betrachtungsweise / eine Zusammenschau aller Faktoren der sinnlichen Erfassung. Sie ist deshalb auch nicht auf den traditionellen Bereich der „Kunsterziehung" beschränkt, sondern führt zum Einsatz aller Sinne und Körperfunktionen.

Im Gegensatz zur Musischen Erziehung werden Konflikte und Probleme aus dem Milieu der am Unterricht Beteiligten einbezogen und können zum Ausgangspunkt für Aktionen werden.

4. Anstelle eines Schlußwortes möchte ich in Form einer Tabelle eine knappe Übersicht über den Inhalt dieses Artikels geben:

Tabelle III

A Prägende Erfahrungen aus dem ELTERNHAUS		B Erfahrungen in der SCHULE
① affektiver Rapport zwischen Eltern, Geschwister + Kind	Ü B E R T R A G U N G	① affektiver Rapport zwischen Lehrer, Mitschüler + Schüler
② Identifikationsvorgänge mit den ELTERN (z.B. Vaterrolle)		② Identifikationsvorgänge mit dem LEHRER
③ erlebte Frustrationen — notwendige: mit Zielsetzung / ohne		③ erlebte Frustrationen in der Schule
④ Erziehungsstil		④ Erziehungsstil

ANGST im Raum Schule	Pädagogische Ansätze zur ANGSTPROPHYLAXE im Raum Schule
① ausgeprägte Trennungsangst (→ Schulphobie)	① Emotionalisierung des Unterrichts → Erlebnis der Geborgenheit (→ Verstandesbildung, Sozialbildung, Gemütsbildung)
② Orientierungsängste (→ Identitätskrise)	② Kenntnis und Handhabung unbewußter Übertragungsprozesse
③ Angst vor Verstümmelung (→ Körpererleben – Problemangst + Leistungsmotivation)	③ Ermutigung (+ Selbstbehauptung)
④ Strafängste Verlustängste Stigmatisierungsängste Orientierungsängste = negatives Selbstwertgefühl = starkes Abhängigkeitsgefühl = Angst – Prüfungsleistung Leistungsmotivation intellektuelle Leistung	④ wohlwollend-permissiver Erziehungsstil

Pädagogische Ansätze zur ANGSTPROPHYLAXE im Rahmen ästhetischer Erziehung

Forderung	*Beispiel*
① die „ganze Schüler-Persönlichkeit" ansprechen	synästhetische Sichtweise bei der Organisation an Inhalten (z.B. Musikmachen, Beidhandzeichnen ...)
„Schülerorientierung"	der Schüler muß durch Material und Themenwahl betroffen sein;
Förderung einer allseitigen Toleranz	gezielte Organisation des Unterrichtes / gezielte Motivwahl / Themenstellung im Wechsel mit offenem bildnerischem Prozeß – spontane Interaktionsprozesse
Förderung von Kooperation	u.U. Einbezug d. Eltern in den Unterricht
② Elternarbeit	Elterngespräche gezielte Themenwahl (Einbezug d. Thematik „Elternhaus")
Berücksichtigung d. Tätigkeitsfelder, die den Schülern aus ihrer „Freizeit" bekannt sind (regressiver Charakter)	elementare bildnerische Erfahrungen Agieren mit Naturmaterialien
Projektive Verfahren im Spiel, Theater ...	alle Formen des Theaterspiels mythologische Themen, z.B. Märchen
③ keine einseitige Leistungsorientierung	der Hauptakzent liegt auf dem Tun, Machen
④ innere Zwänge und Hemmungen werden gelöst	Einbezug des Großmaterials in großflächigen Aktionen Verzicht auf technischen Drill
Freiwilligkeit des Schülers: die Schüler können Inhalt und Material frei wählen	Phasen freien Malens, bimanuelle Bewegungsübungen

Literaturhinweise

(Ich verweise auf die umfassenden Literaturangaben „Zu einer Bibliographie der Therapie mit ästhetischen Mitteln“ von Eva Kirn und Renate Limberg in: H.-G. Richter, s. 9.4)

1. Tiefenpsychologische Angsttheorien

1.1 Minster, Klaus: Tiefenpsychologische Angsttheorien und ihre Bedeutung für angstprophylaktische Fragestellungen im Erziehungsprozeß, Diss. PH Ruhr, Dortmund 1980

1.2 Riemann, Fritz: Grundformen der Angst, München 1979

2. Angst – Schule

2.1 Green, Maureen: Die Vaterrolle, Rowohlt 1977

2.2 Krohne, Heinz W.: Schulangst – empirische Befunde, Erklärungsansätze, therapeutische Möglichkeiten, in: Fortschritte. der päd. Psychologie

2.3 Meyer, Ernst: Angstbewältigung als päd. Aufgabe, Wien 1977

2.4 Meyer, Ernst: Unterrichtsthema Angst

2.5 Seiß, Rudolf: Ermutigung und Selbstbehauptung in:

2.6 Seiß, Rudolf: Beratung und Therapie im Raum Schule, Klinkhardt 1975

2.7 Tausch, Reinhardt / Tausch, Anne-Marie: Erziehungspsychologie, Göttingen 1965

3. „Musische Erziehung“

3.1 Britsch, Gustaf: Theorie der bildenden Kunst, München 1926

3.2 Kessolapow, Line: Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität, Diss. 1975

3.3 Kluge, Norbert (Hrsg.): Vom Geist musischer Erziehung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1973

3.4 Kornmann, Egon: Grundprinzipien bildnerischer Gestaltung, Ratingen bei Düsseldorf 1962

3.5 Meyers, H. / Sandtner, H. / Staguhn, K. (Hrsg.): Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, München 1978

3.6 Orel-Bergmann, Elisabeth: Zur Problematik musischer Erziehung – Notwendigkeit einer Revision und Ansätze einer Neuorientierung

4. „Kunstunterricht“

4.1 Gopon, Karl-Wolfgang: Didaktisches Handeln und Legitimation, Diss. 1978

4.2 Heinig, Peter: Kunstunterricht, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1969

4.3 Kowalski, Klaus: Grundriß einer Didaktik des Unterrichtsfaches Kunst und Kommunikation, 1978

4.4 Kowalski, Klaus: Praxis der Kunsterziehung[1], Didaktik und Methodik. 1970

4.5 Otto, Gunter: Didaktik der ästhetischen Erziehung

4.6 Otto, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht, Westermann, Braunschweig 1969

4.7 Pfennig, Reinhard: Gegenwart der Bildenden Kunst / Erziehung zum Bildnerischen Denken, Verl. Isensee, Oldenburg 1970

4.8 Schütz, Helmut, G.: Kunstpädagogische Theorie, Reinhardt Verl., München / Basel 1973

5. Visuelle Kommunikation

5.1 Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): Kunst / Visuelle Kommunikation (Unterrichtsmodelle 1973

5.2 Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): Visuele Kommunikation 1971

5.3 Giffhorn, Hans: Kritik der Kunstpädagogik 1972

5.4 Möller, Heino R.: Gegen den Kunstunterricht 1971

5.5 Slivka, Klaus: Aspekte zum Unterrichtsfeld Bildende Kunst – vis. Kommunikation. Über die Inhalte Mensch und Gesellschaft, 1971

6. „Aktionistischer Kunstunterricht"

6.1 Stutios-Ott, Albert: Robinsonadisches Werken. Das Spiel- und Expermimentiergelände – ein kunstdidaktischer Ort, in: Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, 1978, S. 104ff.

6.2 Stutios-Ott, Albert: Robinsonaidsches Experimentieren in: ebenda, S. 266ff.

6.3 Arbeit mit mobilen Raumelementen[10]: Spielaktionen mit Interaktionselementen[13], Modellversuchsgruppe KVK im Projekt des Hessischen Kultusministeriums

6.4 Heer, Eva und Wilhelm: Aktionen mit Schülern, Beltz, Weinheim 1975

6.5 Keks: Eine Dokumentation, BDK H1, 71, S. 1ff.

6.6 Kerbs, Dieter: Kinder bemalen Hof und Wände – Raumgreifende Aktionen, K + U H4, 69

6.7 Kerbs, Dieter: Das Ritual und das Spiel – über eine politische Dimension der ästhetischen Erziehung, in: Ästhetik und Kommunikation H1, 70, S. 40ff.

6.8 Klettke, Herbert: Vorlesungsmanuskript: Kunst als Aktion, SS 75

6.9 Klettke, Herbert: Spiele und Aktionen, Ravensburg 1969

6.10 Klettke, Herbert: Didaktische und methodische Überlegungen zu Übungen auf unbegrenzter Fläche

6.11 Klettke, Herbert: Bildreporter auf dem Schulhof, K + U, H8, 70, S. 28ff.

6.12 Klettke, Herbert: Plastik und Pantomime, K + U, H9, 70, S. 27

6.13 Klettke, Herbert: Curriculumentwicklung, Z. f. K., H5, 75, S. 244ff.

6.14 Klettke, Herbert: Plattenspiele – eine Unterrichtsanregung, K + U, H12, 71, S. 44ff.

6.15 Klettke, Herbert: Die Kunstpädagogische Aktion, in: Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, 1978, S. 104ff.

6.16 Klettke, Herbert: Aktionen – Unterrichtsmodell – Wettbewerb von 3 Klassen der Sekundarstufe 1, in: ebenda S. 262ff.

6.17 Manyfold paed-action: Aktion im Kunstuntericht teils übergreifendes Prinzip, 1970

6.18 Pädagogische Aktion: Versuch einer Selbstdarstellung, BDK, H 2, 78, S. 3ff.

6.19 Pflumm-Schönewolf, H.:
1. Spielobjekte motivieren Lernprozesse
2. Spielprobleme motivieren kreatives Verhalten
3. Rollenträger motivieren Spielaktionen

6.20 Zerull, Z. Ludwig: Chronik (Spiel und Aktionen), K + U, S. 71, S. 8/9

7. Angstprophylaxe im ästhetischen Bereich

7.1 Knopf, H.J.: Progressiver Kunstunterricht, 1972

7.2 Rech, Peter: Die therapeutische Effizienz bildnerischer Tätigkeit – Zur Ideologie einer pädagogischen Überfunktionalisierung, 1973, in: Z. f. K., H4 73, S. 182–193

7.3 Richter, Hans-Günther: Therapeutische Arbeitsformen in der ästhetischen Erziehung, 1978, in: Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung – Kunst

7.4 Richter, Hans-Günther: Therapeutischer Kunstunterricht, Verl. Schwann, Düsseldorf 1977

7.5 Schmidt, Gregor: Schülerorientierter Kunstunterricht, 1978

7.6 Schulemann, Vera: Psychologie und vergleichende Verhaltensforschung als Bezugswissenschaft der Kunstdidaktik, 1978, in: Fachdidaktisches Studium der Lehrerbildung – Kunst