**Vor-Sichtig sein: Einstiege, um anzubahnen**

Einstiegssituation „Eintreten“: Fußabdrücke als Einstieg ins Thema Hochdruck, Fotos: © Stefanie Femerey

**Bildorientiert-praktische, performative und aspektorientierte Einstiege**

**Unterrichtseinstiege sind Scharnierstellen. Sie vermitteln im Zwischenfeld von Vergangenheit und Zukunft. Auf diese Weise verbinden sie vergangene Lernleistung mit dem kommenden Vorhaben. Die hier vorgestellten Unterrichtsbeispiele zeigen vor allem Einstiege mit prospektivem Charakter.**

Einstiege – in diesem Wort steckt „Stiege“. Der Begriff ist vor allem im süddeutschen Raum gebräuchlich: ein kleines Treppchen, meist aus Holz. Dieses führt häufig an einen vom Ein- und Aufstiegspunkt nicht einsehbaren Ort. Man denke sich also imaginär einen alten Bauernhof, von dessen Hauptaufenthaltsräumen aus kleine scaffolds – worunter man der konstruktivistischen Pädagogik zufolge Gerüste versteht – den Lernenden Ein- und vor allem Aufstiege ermöglichen, hin zu einem geheimnisvollen Ort.

Die Praxissemesterstudentin Stefanie Fremerey hat in einer ihrer Reihen den Begriff „Einstiege“ wörtlich genommen – wobei hier das Wort „Eintreten“ treffender wäre.

Über die unabsichtlich hinterlassenen Fußabdrücke beim Hereinkommen in den Klassenraumeröffnete sie einen Reflexionsraum zum Einstieg in das Thema Hochdruck. Motiviert, eigene Prototypen künftigen Sohlendesigns in eine Kartoffel zu schnitzen, begriffen die Schülerinnen und Schüler nebenbei die Logik des Druckstocks und seiner Funktion (Abb. 1b).

**Lernwirksamkeit!**

Entscheiden wir uns für eine Einstiegsmethode, ist immer von Belang, ob die Methode mehr ist als ein Energizer im Sinne einer aktivierenden Auflockerungsübung. Wichtig ist, dass sich die Methode in eine mehr oder weniger unmittelbare Verbindung zum Stundenziel bringen lässt. Die Intention der steuernden Lehrkraft ist also entscheidend, mehr noch: ihre Einschätzung, was sich diesbezüglich als lernwirksam erweist. Das ist gemeint, wenn Andreas Schoppe im Hinblick auf Unterrichtseinstiege die Frage stark macht, „welche Funktion dem Einstieg zukommen soll“(Schoppe 2019, S. 73). Auch Einsichten aus der empirischen Unterrichtsforschung mit besonderem Blick auf die Lernförderlichkeit spezifischer Methoden sind bei der Wahl der angemessenen Methode zu beachten. Keine Methode ist an sich als gut oder angemessen zu bezeichnen.

Wird in der jüngeren Kunstdidaktik zurecht auf die Stärken kollaborativen Arbeitens im Kunstunterricht hingewiesen (Loffredo 2018, S. 57; Krebber 2020, S. 19; Schmidt-Wetzel 2016), so bündeln sich in der heute beliebten Think-Pair-Share-Methode – einer Verzahnung von Einzelarbeitsphasen, Paar- und Gruppenarbeit –Erkenntnisse der empirischen Forschung: Nach genauerer Betrachtung des von Alex F. Osburn bereits in den 1930er-Jahren entwickelten Brainstorming-Verfahrens konnte sich in Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass zumindest zu Beginn des Lehr-Lernprozesses auf die Reflexion der einzelnen Lernenden gesetzt werden sollte: „Einzelpersonen produzieren mehr – und damit auch bessere – Ideen als die gleiche Anzahl von Personen, die in Gruppen arbeiten“ (Schuler / Görlich 2007, S. 93). Auch die jüngst in der Coronazeit erlebten neuen Qualitäten des digitalen Bildclusterns auf unterschiedlichen Digitalplattformen können hinsichtlich ihrer Erschließungstiefe hinterfragt werden: Einfach viele Bilder wahl- und ziellos zu platzieren ist kein Gewinn, wenn fokussierte und fokussierende Erarbeitung fehlt.

Für den Stundeneinstieg gilt dasselbe. Auch hier bemisst sich der Wert eines eingesetzten Settings in einer Stunde oder in Eröffnung eines Reihenkontextes danach, ob es eine produktive Auseinandersetzung im Sinne einer kognitiven Aktivierung anzustoßen und auszulösen vermag.

**Beispiel: auditiver Impuls**

Birgit Sieverding-Mansfeld und Anja Nowak geben uns ein gutes Beispiel für einen affektiv-emotionalen und sinnlich-gestaltungspraktisch angelegten Stundeneinstieg. Dieser steht nicht für sich, sondern geht unmittelbar in eine Reflexion über Krieg und die Gestaltungsspezifika des Gemäldes *Der Schützengraben*(1921 – 1923) von Otto Dix über.

Die Schülerinnen und Schüler sollten den Rhythmus von Ernst Jandls Gedicht *Schtzgrmm* (1957), das – in einer Endlosschlaufe abgespielt – die Arbeitsphase begleitete, nachempfinden. Auf das auditiv Vernommene sollten sie dann mit schwarzer Flüssigfarbe auf großem Karton reagieren

So entstanden auf der Basis aleatorischer Prozesse Anlässe zu einem vertieften Verstehen von Bildaufbau und -aussage des Dix‘schen Ölgemäldes – erzeugt in einem hochgradig sinnlichen Setting.

**Weitere Einstiegsmöglichkeiten**

Ein guter Kunstunterricht muss nicht zwingend mit einem spektakulären Moment beginnen und die genannten Qualitäten eines aufrührend-inkludierenden Einstiegs besitzen. Das zeigt Andreas Schoppe am Beispiel des Energizers „Die ruhige Minute“ (Sawatzki / Kuhn 2018). Statt eines hin- und mitreißenden Anfangsexperiments kann auch ein kontemplativer Beginn hilfreich sein, um die Jugendlichen „ans Laufen“ zu bekommen – vor allem, wenn die Folgestunde nach der Pause liegt.

Andreas Schoppe unterscheidet – in Kenntnis der langen Geschichte sich wandelnder Grundverständnisse dessen, was ein Unterrichtseinstieg leisten soll (s. Kasten) – zwischen folgenden Möglichkeiten:

* informierenden Einstiegen zu Beginn
* Einstiegen, die Grundlagen legen
* experimentellen Einstiegen
* Einstiegen zur Konzentrationsförderung
* Einstiegen, die Interesse wecken
* Einstiegen, um Dinge zu rekapitulieren
* Einstiegen zum weiteren Anregen und Anreichern (vgl. Schoppe 2020, S. 80 ff.)

**Unterrichtseinstiege**

**Unfreezing – Moving – Freezing**

Im Folgenden dient das Modell des Sozial- und Gestaltpsychologen Kurt Lewin (1890 – 1947) als hilfreiches Instrument zur Bestimmung der Funktion von Einstiegen. Dafür schlägt Lewin den anschaulichen Dreischritt von „Unfreezing“, „Moving“ und „Freezing“ vor:

* Auftauen (Medien, z. B. stummer Impuls, direkte Instruktion): Brainstorming, Perzept, Adjektivliste, Elfchen, Eigenschaftsliste usw.
* Bewegen (Medien, z. B. auf Selbstorganisation basierende gut vorbereitete Lernumgebung): gezielte aufgabenbasierte Umarbeitung der Ergebnisse
* Einfrieren (Medien, z. B. Sicherungsverfahren): Präsentation, Künstlerkonferenz, Walk

Einstiege stünden, so Lewin, vor der Phase des Neuarrangierens. Beim Neuarrangieren – als Kern des Lernprozesses – werden altgediente Gewissheiten aufgewühlt. In der anschließenden Sicherung des je Neuentstandenen, gilt es, Lernprodukte – mit Josef Leisen gesprochen –diskursiv zu verhandeln.

Unfreezing bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Lehrkraft vorhandenes Wissen und vorhandene Zugänge mithilfe starker Impulse zunächst einmal aufzutauen habe.

In Coachingprozessen würde man eine Einstiegsphase als eine dem eigentlichen Changeprozess vorausgehende Phase der Per-Contemplation oder Sorglosigkeit bezeichnen, die allmählich auf die Contemplation eines Problems und auf Möglichkeiten seiner fundamentalen Erarbeitung hinlenkt.

Eher kreativitätstheoretisch gedacht könnte man Einstiege als Vorbereitung zu einer mäeutischen Produktion neuer Ideen in der Haupterarbeitungsphase begreifen (Wilsmann 2019). Vor der Illumination und dem Geistesblitz braucht es die Phasen Präparation und Inkubation.

**Tabula-rasa-Einstiege**

Tabula rasa heißt leere Tafel und soll in diesem Zusammenhang die Möglichkeit andeuten, von einem Nullpunkt aus zu starten. Widerspricht das nicht der gerade vorgestellten Theorie des notwendigen Unfreezings zu Stundenbeginn? Nein! Gewiss wird in solch einem Verfahren weniger „aufgetaut“, was an kognitiven Gehalten aus der letzten Stunde behalten wurde. Doch wird etwas anderes aufgetaut: das intuitive Vermögen einer Person. Gefragt ist ein Handling mit impliziten Wissensformen und Selbstverständnissen. Auch diese sind in einem erweiterten Sinne Lernausgangsvoraussetzung: Information darüber, was der Lernende in der Vergangenheit ein- und aufgesaugt hat.

Statt Vorwissen im engeren Sinne zu reaktualisieren und zu diagnostizieren, auf welchem Lernplateau sich die Lernenden eigentlich befinden, treten hier internalisierte präreflexive Gewissheiten und Könnensformen zutage. Aber zusätzlich zu der Funktion einer Retrospektive, eines Fresh-ups, eines Erinnerns, sei der Blick hier nach vorn gerichtet auf die prospektive Funktion von Unterrichtseinstiegen. Tabula-rasa-Modelle des Einstiegs sind uns allen wohlbekannt. Täglich werden sie praktiziert und umgesetzt.

Das wahrscheinlich berühmteste Tabula-rasa-Modell unserer Tage stammt, unter dem Begriff „Perzept“ bekannt, von Gunter Otto: Zu Beginn des Unterrichts werden mittels eines Bildimpulses Fragen gestellt, die ungezwungen Erst- und Bauchzugänge zum dargereichten Bild ermöglichen.

Perzepte haben heutzutage viele Ableger und Varianten. Dabei unterscheidet man sprachgesteuerte Impulse „Frageimpuls, Provokation, Irritation, These“ von Bild- und / oder Filmimpulsen oder „überraschenden oder auch humorvollen Aktionen / Interventionen und Experimenten“ (Schoppe 2019, S. 76).

Deutlich kunstorientierter als Otto hielt dessen Kollege Reinhard Pfenning aleatorische Verfahren für besonderes anregend zur praktischen Erstbegegnung mit ästhetischen Problemen und Phänomenen.

Seine instruktiven Schriften unterscheiden dabei weniger unterschiedliche Unterrichtsphasen als „Passagen[n]“ (Pfennig 1970, S. 184 ff.) im Lernprozess.

Als heute wirkmächtigster Kunstdidaktiker, diesen Bereich betreffend, kann Andreas Schoppe genannt werden. Schoppe zeigt in seinem Buch *Bildzugänge* weitere Methoden, z. B.: vom Unscharfen zum Scharfen, Titelsuche, Assoziationskritzeln, Bildergänzung usw. (Schoppe 2015, S. 48 ff.).

**Konzentration auf die Gegenwart**

Im Folgenden sei der Fokus auf drei verschiedene Einstiegsmethoden gerichtet. Auffordernd zu einem Innehalten und zu einer stillen Reflexions- bzw. Praxisphase konzentrieren sich diese Einstiege auf ein besonderes Momentum der Gegenwart. Das heißt, dass die Aufmerksamkeit primär auf dem gegenwärtigen Geschehen liegt und dass die Aufgaben bzw. Herausforderungen völlig ohne Voraussetzungen bewältigt werden können.

**Bildorientiert-praktischer Einstieg**

Diese Methode ist stark angelehnt an bereits von Gunter Otto bekannte Verfahren zum Zwecke einer Annäherung an bildimmanente Strukturen und Probleme. Sie einzusetzen ist Resultat der Frage: Wie können wir als Lehrpersonen die Auseinandersetzung mit dem konkreten, sichtbaren Bildbestand befördern? Hier geht es also darum, oberflächliches Sehen und flüchtiges Betrachten durch ein stringentes Beobachten von Besonderheiten und Einzelelementen im Bild zu ersetzen.

Dazu eignet sich die Stundeneinstiegsmethode „Ausreißen“: Mit Tonpapier und Klebstoff ausgestattet, werden die Lernenden dazu aufgefordert, das Tonpapier zu reißen statt es zu schneiden und damit grundlegende Strukturen eines Bildes und seiner Ordnungsmuster nachzuempfinden.

Ausprobiert wurde das in einer Q12 im Kontext einer Auseinandersetzung mit Fotografien von Andreas Gursky. Diese zeichnen sich u. a. dadurch aus, wie ein sogenanntes Wimmelbild eine unendliche Zahl an Einzelheiten zu zeigen. Zugleich bindet Gursky diese Mikroelemente mit teils erzählerischen Elementen wieder in ein Formgesamt ein – in Großformen, die den Bildern auf die Distanz gesehen beinahe den Charakter abstrakter Gemälde geben (z. B. <https://www.andreasgursky.com/de/werke/2020/kreuzfahrt>).

Die Methode „Ausreißen“ ermöglichte, die Gitterstruktur vieler Bilder Gurskys zu erkennen: Wie durch einen Vorhang oder ein Gitter getrennt ergeben sich hinter Räumen weitere Räume Über die Dissonanz zwischen den mit extremer Tiefenschärfe ausgestatteten Fotografien und dem naturgemäß grobkörnigen Reißen und Nachbilden von Formen wird die Aufmerksamkeit weggelenkt vom Sich- Verlieren in Einzelheiten. Das für Gursky wichtige sogenannte Allover-Prinzip – bei aller Konzentration aufs Einzelne die Gesamtkomposition zu betonen, die groben Linien – wurde sicht- und erkennbar.

Im Unterricht entstanden Muster, logische und ansehnliche Abstraktionen, die es in der Folge erlaubten, große Fragen über Aufsichten und, bei den Satellitenbildern, über die Urheberschaft der Bilder zu stellen. Zugleich war es mit ihnen möglich, trotz ihrer Grobkörnigkeit, Einzelheiten zu fokussieren.

Auf diese Weise werden Dialoge zwischen Original und bildnerischem Formexperiment der Lernenden möglich. In eine virtuelle Ausstellung überführt, sind die realen Größendissonanzen zwischen kleinem Schülerreißbild und überdimensionaler Gurskyfotografie überwindbar. So wird eine Reflexion über die zum Werk Gurskys unabdingbar wichtige Bedeutung des Großformats denkbar. Überwältigung, die Notwendigkeit, als Rezipient auf Abstand zum Bild zu gehen, die Möglichkeit, auf diese Weise eine besondere Raumwirkung zu entfalten – ein Unterrichtseinstieg wie dieser ermöglicht all dies.

**Performativer Einstieg**

Eine weitere Möglichkeit des Unterrichtseinstiegs ist die des performativen Verwunderns: Die Lehrperson führt zu Stundenbeginn etwas vor. Interessant und denkwürdig wird ein solcher Stundeneinstieg vor allem dann, wenn die Lehrperson bereits in ihre absonderliche Handlung verwickelt ist noch bevor die eigentliche Stunde offiziell begonnen hat. Hier spielt das Moment der Beiläufigkeit eine Rolle – ähnlich wie bei dem Performancekünstler Tino Sehgal.

Ohne als spezielle Methode gerahmt zu sein, erkennbar zum Beispiel als ein üblicher Stundenauftakt, werden die Schülerinnen und Schüler bereits beim Betreten des Raums mit dem sonderbaren Verhalten des Lehrers konfrontiert, der im Klassenraum Wäsche aufhängt. Aus dieser Merkwürdigkeit und dem Realisieren des eigentlich zum gewöhnlichen Setting schulischen Ablaufs Unpassenden ergeben sich Chancen zur Reflexion – hier über grundlegende Passungsverhältnisse unseres Tuns sowie über die Grenze zwischen privat und öffentlich. Warum begibt man sich im öffentlichen Raum in einen völlig anderen Modus des Tuns und würde im Unterricht zum Beispiel nie Wäsche aufhängen?

Ein solcher Stundeneinstieg bedarf des besonderen Raumarrangements und daher der Vorbereitung. Der Raum muss vorher frei sein, eine Freistunde sollte den Aufbau des entsprechenden Equipments ermöglichen.

Die Einstiegsperformance kann ca. zehn Minuten dauern. Nachdem die Lernenden Platz genommen haben und vermutlich mit einiger Verwunderung und großem Erstaunen –möglicherweise auch ein wenig verwirrt – dem Geschehen zugesehen haben, kann ein eingeblendeter Arbeitsauftrag die Lerndenden dazu animieren, auf ihrem Platz befindliche Karteikarten mit ersten entweder allgemeinen oder bereits spezifischen Assoziationen zu füllen und an der Tafel aufzuhängen. Der Lehrer macht in dieser Zeit weiter und bleibt in seiner Rolle –nicht als Lehrer, sondern als jemand, der sich um die Wäsche kümmert.

Die gewonnenen und verschriftlichten Ersteindrücke werden dann – nach Beendigung dieser ersten Unterrichtsphase und nachdem der Lehrende das performative Setting verlassen hat – als Ausgangsbasis für weitere Überlegungen nutzbar gemacht. Diese geradezu körperlich spürbare Erstannäherung an fundamentale Phänomene von Lebensstil und ästhetischem Verhalten ist gegenüber kognitiv erschließenden und etwa über ein gelenktes Unterrichtsgespräch generierten Verfahren deutlich lernwirksamer und bleibt länger im Gedächtnis der Lernenden.

**Aspektorientierte Einstiege**

Unter dem Begriff Aspektorientierung versteht man in der Allgemeindidaktik und vor allem den Fachdidaktiken Geschichte, Religion oder Sozialwissenschaften ein Vorgehen, mit dem oder durch das über die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Phänomen quer durch die geschichtlichen Epochen hinweg unterschiedliches Bildmaterial zusammengebunden wird.

Bei dem in der Kunstdidaktik üblichen Crossoververfahren werden chronologische und sachlich-inhaltliche Stimmigkeit und präzise Werkeinordnung zu Beginn einer Begegnung mit Bildphänomenen zunächst zurückgestellt.

Der über das Erkennen von Motiv- oder Kompositionsähnlichkeit entstehende und hochgradig motivierende Triggerfaktor ist ein wesentliches Moment eines erleichternden Einstiegs.

Bei dem folgenden Einstieg wird – über den Umweg der Thematisierung eines Grundphänomens –der Versuch unternommen, verschiedene inhaltliche Fokussierungen und Künstlerstrategien zusammenzubinden. Gesetzt sei dabei das Ziel, monothematische Unterrichtsvorhaben und ein Abhaken verpflichtender Bestandteile zu vermeiden.

Der spanische Künstler José Manuel Ballester verhalf mir 2020 zu einer Idee, um dies in einem Kurs der Oberstufe auszuprobieren. Ballester hat im Jahr 2020, in einer Serie von Exponaten, klassische Bildmotive mittels Bildbearbeitung entleert – die jeweils zentrale Figur wurde aus weltbekannten und ikonisch gewordenen Bildmotiven entfernt. Übrig blieb die reine Umgebung, der Umraum (Abb. s. <https://www.josemanuelballester.com/aleman/expoEspaciosOcultosMiami1/ultimaCena.htm>).

Die Schülerinnen und Schüler hatten in Pandemiezeiten viel an innerer Entleerung erlebt. Diesen äußeren vom Künstler vorgenommenen Eingriff auf innere Zustände zu übertragen, fiel ihnen nicht schwer. Zusätzlich verwies ich auf das Werk Empty Spaces des GIF-Künstlers Geoffroy de Crécy (<https://geoffroydecrecy.myportfolio.com/empty-places>). Dies eröffnete Möglichkeiten, auf die Funktion des Abwesenden in der Kunst zu schauen: Angefangen bei der Abwesenheit des Goliath in der David-Darstellung Michelangelos bis hin zur Abwesenheit eben dieses Davids in einer von Thomas Struth vorgenommenen Bildserie von Kunstwerken aus Florenz sind diese ersten Auftakte erweiterbar. Doch schon infolge einer ersten Konfrontation mit den Bildern von Ballester können weitaus zielgenauere Annäherungen – z. B. an den möglichen Sinn der leergefegten Kohlfelder Munchs – gelingen. Sind sie nicht mindestens eine ebenso angemessene Bildsprache zur Visualisierung von Verzweiflung und innerer Einsamkeit wie der weltberühmte Schrei? Und wie am Bildinventar der entleerten Klassiker erkennbar, sind Menschen selbst in den menschenleeren Städten Struths zu sehen: erkennbar an den Spuren, die sie hinterlassen haben im Gepräge der Stadt, beim Einkaufen, Gehen, Nutzen des städtischen Environments. Dann der Schlenker zu den vonRebecca Horn unternommenen Ersetzungen menschlicher Wesen durch Statthalter wie Maschinen und belebt erscheinende Objekte. Dies war ein Auftakt und Unterrichtseinstieg, der zugleich das Grundthema des Unterrichtsvorhabens vorgab: Absenz, Abwesenheit, die Existenz von Ab-Orten und, Goya mit ins Boot holend, Ab-Normem.

**Fazit**

Einstiege tauen auf. Am Anfang einer Reihe stehend, können sie die thematische Klammer oder den roten Faden kommender Einzeluntersuchungen anzeigen. Ganz grundsätzlich beziehen sie sich zunächst auf Lernvoraussetzungen – dies meint mehr als nur Vorwissen. Einstiege zielen –einem erweiterten Verständnis von Lernvoraussetzung verpflichtet – auch auf verinnerlichte Kompetenzen, Metaphoriken, Seinsbilder und Ideale, die es loszueisen gilt.

Prospektiv ausgerichtet, können Einstiege nicht allein als Rückgriff auf vorherige Erarbeitungen funktional und sinnvoll angelegt sein.

In diesem Beitrag konnten die Vorteile praktisch-intuitiver Erstzugänge gegenüber den in den letzten Jahren dominanter gewordenen sprachbasierten und instruktional-zeigenden Einstiegen vorgestellt werden. Auch performative und auf körperliches Erleben zielende Settings vermögen – gesteuert über ein erstes Moment des Verwundertseins –Reflexionsprozesse anzustoßen. Diese können zugleich Vorlauf zu einem schließlich analytischen Bildverstehen sein und Wesentliches am Bild(auf)bau erkennen lassen. Doch indem sie auf für die Lernenden existenziell relevante Themen zielen, sind Einstiege etwas sehr viel Wichtigeres. Sie sind nicht allein Einstiege in Stunden- oder Reihenthemen, sondern vielmehr, auf die Personen bezogen, immer auch Einstiege in die Kenntnis der Lernenden selbst.

**Literatur**

Augé, Marc: Nicht- Orte. München 2019.

Huwendiek, Volker: Didaktische Modelle. In: / Ders. / Bowet, G. (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin 2018, S. 33 ff. u. S. 69 ff.

Krebber, Gesa: Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen. München 2020.

Loffredo, Anna-Maria: Does Art Kill Creativity? – Zur Mystifizierung der einzelnen Künstlerfigur gegenüber dem kollaborativen Synergiefeld. In: Berner, N. (Hg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München 2018, S. 49 ff.

Pfennig, Reinhard: Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. Oldenburg 1970.

Sawatzki, Dennis / Kuhn, Marcus: Unterricht und Seminare lebendig gestalten. Weinheim 2018.

Schmidt-Wetzel, Miriam: Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht: Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Praxisbeispielen. München 2016.

Schoppe, Andreas: Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht. Seelze 32015.

Schoppe, Andreas: Schritt für Schritt zum guten Kunstunterricht. Praxisbuch für Studium, Referendariat und Berufseinstieg. Seelze 2019.

Schoppe, Andreas. Den richtigen Stundeneinstieg finden. In: K+U 439 / 440 /2020.

Schuler, Heinz / Görlich, Yvonne: Kreativität. Ursachen. Messung, Förderung und Umsetzung in Innovation. Göttingen et al. 2007.

Studienseminar Koblenz: Guter Unterricht schafft Lerngelegenheiten. Ein Lehr-Lernmodell für die Lehrerausbildung und das Lehrercoaching. Norderstedt 2016.

Wilsmann, Stefan: Individuelle Förderung im Kunstunterricht. Seelze 2019