

IN DER PRAXIS

INKLUSIVE MÖGLICHKEITEN KÜNSTLERISCHEN
UND KUNSTPÄDAGOGISCHEN HANDELNS

SARA HORNÄK / SUSANNE HENNING / DANIELA GERNAND (HG.)

kopaed

Sara Hornäk, Susanne Henning, Daniela Gernand (Hg.)

In der Praxis

Sara Hornäk, Susanne Henning,
Daniela Gernand (Hg.)

In der Praxis

Inklusive Möglichkeiten künstlerischen
und kunstpädagogischen Handelns

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

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

ISBN 978-3-86736-531-4
eISBN 978-3-86736-641-0

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2019
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Sara Hornäk Kunstunterricht und Inklusion Künstlerisches Handeln zwischen Partizipation, Differenzierung und Individualisierung	7
Daniela Gernand Inklusionspraktiken denken Zu den Beiträgen	11
Susanne Henning Bilder und Buchstaben Drucken im inklusiven Kunstunterricht	17
Susanne Henning und Eva Weinert Workshop Bilder und Buchstaben Vom Bleisatz über die Papierschablone zum Hochdruck	36
Sara Hornäk Meine Kita Fotografische Bildwelten	41
Anna-Lena Schweinsberg »Das bin ich!« Das Selbstporträt und sein didaktisches Potenzial zur Auseinandersetzung mit Identität und Selbstbild	51
Hannah Groninger und Horst Sieprath Visuelles Begreifen mit der Signcreative Spiel- und Lernplattform	71
Ulrike Kessl Seife und Gemeinschaftsbilder	81

Carolín Ehring und Heike Thienenkamp Die subjektive Handkamera im Kunstunterricht	91
Susanne Bauernschmitt und Teresa Sansour Anfangen Impulse und Aufgabenstellungen für individuelle, künstlerische Bildungswege im inklusiven Kunstunterricht	101
Andreas Brenne »Come Together« Künstlerische Kollaborationen als Möglichkeit einer inklusiven Kunstpädagogik	113
Sidonie Engels Inklusiver Kunstunterricht Chancen prozess- und subjektorientierter Ansätze	127
Jeannette Obst Infektion! Kooperative Klassenprojekte als Chance für Inklusion	143
Rabea Müller Potenziale kunsttherapeutischer Praxis in ästhetischen Bildungsprozessen	159
Thomas Röske Von medizinischer Diskriminierung zu künstlerischer Inklusion Das mehrfache Entdecken der Heidelberger Sammlung von Anstaltskunst	175
Christoph Ribbat Inklusionsdebatte in einem extra weit von Karstadt weg geparkten Ford Fiesta	195
Elfi Alfermann Kunstunterricht und Inklusion Nachwort des BDK	203
Autorinnen und Autoren	205

Sara Hornäk

Kunstunterricht und Inklusion

Künstlerisches Handeln zwischen Partizipation,
Differenzierung und Individualisierung

Inklusion aus fachdidaktischer Perspektive zu betrachten, bedeutet, darüber nachzudenken, welche Möglichkeiten künstlerisches Denken und künstlerisches Handeln im Spannungsfeld von Kooperation, Differenzierung, Partizipation und Individualisierung implizieren und wie die Umsetzung von inklusiven Settings im Kunstunterricht gelingen kann.

Vor allem in den Bildungswissenschaften wird schon länger zur Inklusion geforscht und an den Universitäten NRWs sind in den letzten Jahren eine Reihe von Forschungs- und Lehrschwerpunkten eingerichtet worden, um die Lehramtsstudierenden darauf vorzubereiten, in inklusiven Bildungsinstitutionen tätig zu sein. In den Fachdidaktiken allerdings ist das Thema erst mit einiger Verzögerung angekommen, dabei findet sich hier der eigentliche Ort, um über die konkreten Umsetzungsmöglichkeiten des mit der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 festgeschriebenen Menschenrechtes auf Teilhabe von Schüler*innen mit Behinderungen nachzudenken. Die Konvention beinhaltet, dass Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung nicht länger in Sonderwelten leben und lernen sollen. Grundlegend neu ist die Blickrichtung: Nicht der Mensch mit Beeinträchtigung passt sich an, um teilzuhaben, sondern die Gesellschaft, die Schulen und damit auch der Kunstunterricht verändern sich in der Form, dass alle Menschen in ihrer Heterogenität gleichberechtigt partizipieren und lernen können. Die erfolgreiche Umsetzung der Inklusion als Menschenrecht entspricht einem Gradmesser für eine demokratische Gesellschaft.

Thema dieser Textsammlung, die auf einem mit dem Fachverbund für Kunstpädagogik NRW gemeinsam durchgeführten *Kunstpädagogischen Tag* an der Universität Siegen basiert¹, sind Beispiele für Umsetzungen des Rechtes auf individuelle Teilhabe an den Schulen. Sie zeigen, wie inklusive Strukturen etabliert, wie inklusive Praktiken entwickelt und wie der Umgang mit Diversität auch im Kunstunterricht ausgestaltet werden kann.

Künstlerische Handlungsprozesse stehen in diesem Tagungsband im Zentrum der Überlegungen zur Inklusion. In den vorgestellten künstlerischen Praktiken werden inklusive Settings des kooperativen Lernens am gemeinsamen Gegenstand und Mög-

¹ <https://blogs.uni-siegen.de/kpt2018/> vom 22.08.2019

lichkeiten innerer Differenzierung sowie unterschiedlicher individueller Zugänge entwickelt und diskutiert. Die Autor*innen untersuchen in den Beiträgen, inwiefern sich ein Kunstunterricht, in dem Schüler*innen in heterogen zusammengesetzten Gruppen bildnerisch arbeiten, dazu eignet, Vielfalt als Chance zu begreifen und dabei vielfältige Perspektiven zu ermöglichen. Gefragt wird nach Möglichkeiten kunstpädagogischen und künstlerischen Handelns, subjektorientierte und individualisierte Lehr- und Lernprozesse zu initiieren, die differenzierend und gemeinschaftsstiftend zugleich agieren, um zur gesellschaftlichen Anerkennung von Diversität beizutragen und Teilhabe, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu verwirklichen. Den künstlerischen Fächern kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als ästhetisches Denken und Handeln im Spannungsfeld unterschiedlicher Erkenntnisformen und Erfahrungsbereiche verortet ist und verschiedenartige Weltzugänge nicht nur möglich, sondern notwendig sind. Indem die vorgestellten Projekte Formen der Differenzierung und der individuellen Förderung innerhalb ästhetischer Bildungsprozesse realisieren, verdeutlichen sie Handlungsräume innerhalb eines inklusiven Schulsystems. Aus der Praxis heraus wird das besondere Potenzial inklusiver Kunstpädagogik beispielhaft erprobt und reflektiert. Die Beiträge diskutieren den Begriff der Inklusion unter pädagogischen, künstlerischen sowie philosophischen Aspekten und teils auf sehr persönliche Weise.

Heterogenität nicht als Problem, sondern als Potenzial zu betrachten, lässt sich in der Theorie einfach formulieren, bereitet aber in der Unterrichtspraxis an vielen Schulen Schwierigkeiten. Anstatt über Beispiele guter Praxis zu berichten oder differenzierte Ursachenforschung der Umsetzungsschwierigkeiten zu betreiben, wird vor allem in der medialen Öffentlichkeit ein Bild des Scheiterns geprägt, dass sich an Negativschlagzeilen ablesen lässt wie »Illusion Inklusion« (FAZ 28.05.2017), »Inklusion? Bitte nicht hier!« (SZ 07.05.2018), »Keine Schule für alle« (03.08.2011), »Zurück zur Vernunft« (SZ 31.07.18) oder »Mangelhaft« für Inklusion in NRW« (RP 19.05.2016), um nur wenige Beispiele anzuführen. Die Zielrichtung dieser Beiträge liegt häufig nicht darin, zu zeigen, dass der Ausbau des inklusiven Schulsystems in Deutschland nicht ausreichend vorankommt, sondern dass Inklusion per se zu problematisieren sei. Erkennbar ist dabei eine Tendenz, die zu inkludierenden Kinder mit Förderbedarf oder auch mit Migrationshintergrund für die strukturellen Probleme unseres Schulsystems mitverantwortlich zu machen. Vor diesem Hintergrund wird für die Erhaltung des Förderschulsystems plädiert, mit dem Argument, den Kindern mit Förderbedarf ginge es dort besser. Im Zuge dessen lässt sich sehr deutlich eine wachsende negative Konnotation des Begriffs Inklusion beobachten. Ohne Frage ist auf die meist sehr schlechten Rahmenbedingungen hinzuweisen, auf fehlende Pädagog*innen, auf Unterrichtsausfall, auf desolate Gebäude, auf zu große Lerngruppen, auf fehlenden Raum und vor allem auf fehlende Zeit für die Arbeit in multiprofessionellen Teams. All diese genannten Aspekte betreffen aber das deutsche Schulsystem als Ganzes und nicht die Inklusionsfrage im Speziellen. Warum aber existieren trotz der für diese Aspekte verantwortlichen Unterfinanzierung des Bildungssystems dennoch gute Praxisbeispiele in einigen wenigen Schulen, vor al-

lem Grundschulen, in denen seit Jahren erfolgreich gemeinsam gelernt und inklusiv gearbeitet wird? Dies ist in der Regel auf die Handlungsbereitschaft einzelner Pädagog*innen und Inklusionsassistent*innen, im besten Fall ganzer Kollegien, der Schulleitungen, häufig in Kooperation mit den Erzieher*innen des Ganztags zurückzuführen, allen Kindern gemeinsam und ohne Aussonderung in separaten Systemen die bestmögliche Bildung zukommen zu lassen. Eine Haltung bildet die Grundlage, in der Diversität nicht als störend oder bedrohlich empfunden wird, sondern als positive Herausforderung. Neben einer Verbesserung der selbstverständlich beklagenswerten Rahmenbedingungen, geht es gerade deshalb darum, ein Bewusstsein dafür auszubauen, dass Bildungsgerechtigkeit ohne Teilhabe und Partizipation nicht zu verwirklichen ist und im eigenen Unterricht damit begonnen werden kann.

Die Besonderheit unseres schon sehr früh selektierenden und stark gegliederten Schulsystems besteht darin, vor allem in den weiterführenden Schulen zielgleiche und möglichst homogene Lerngruppen herzustellen. Diese Praxis aber steht der Forderung des gemeinsamen Lernens in einer Schule der Vielfalt gegenüber.

Im Kunstunterricht gehören die Förderung des subjektiven Ausdrucks, des individuellen Gestaltungsvermögens und der Ausbau auch der nonverbalen, bildbezogenen Kommunikationsformen schon lange zu den zentralen Inhalten und Zielen. Allen Beiträgen in diesem Buch ist gemeinsam, den Blick für Differenzen in den Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu schärfen, den Blick auf das vermeintlich Andere zu richten, und dieses nicht als defizitär zu betrachten, sondern als Ausdruck von Verschiedenheit. Die individuellen Zugänge gilt es durch ein breites Gestaltungsrepertoire auszubauen und zu stärken, ohne das Gemeinsame zu übersehen.

In den teils sehr praxisnahen Beiträgen dieses Bandes werden Projekte vorgestellt, in denen Schüler*innen in komplexen Lernarrangements mit differenzierten Methoden und Inhalten arbeiten und der Unterricht somit an Schüler*innen, die besondere Bedürfnisse haben, und das sind letztlich alle, angepasst wird. Das schwierige Spannungsfeld besteht darin, innere Differenzierung auf der einen Seite zu erproben und dennoch kooperatives Lernen am gemeinsamen Gegenstand zu erhalten, d.h. differenzierend und gemeinschaftsstiftend zugleich zu agieren, denn sonst besteht die Gefahr, dass Aussonderungsmechanismen nur in den vermeintlich inklusiven gemeinsamen Unterricht hinein verlagert werden, indem Kinder mit Förderbedarf in externen Räumen beschult werden oder aber durchgehend, isoliert von den anderen, gemeinsam mit ihren Schulassistenten eigene Aufgaben bearbeiten.

In den Beiträgen wird diskutiert, wie Menschen in ihrer Neurodiversität, Menschen, die anders sehen, hören oder sprechen, oder Menschen, die eingeschränkt bewegungsfähig sind, auf verschiedene Arten lernen können und dabei zu beeindruckenden künstlerischen und gestalterischen Ausdrucksformen gelangen. Gefragt wird nach Möglichkeiten des Kunstunterrichts, subjektorientierte und individualisierte Lehr- und Lernprozesse innerhalb künstlerischer Praktiken zu eröffnen. Methoden der Differenzierung beziehen sich dabei auf Unterrichtsstrukturen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsinhalte sowie auf Aufgabenstellungen.

Der Inklusionsdiskurs besitzt insofern eine besondere politische Aktualität, als in den Bildungsinstitutionen im gemeinsamen Lernen ganz selbstverständlich so früh wie möglich für den Wert des Anderen und ein Denken der Differenz sensibilisiert werden kann, um der Gefahr von Ausgrenzungen in Sonderinstitutionen aller Art zu begegnen. Wenn wir diesen Diskurs auf pädagogischer und konkreter fachdidaktischer Ebene führen, beinhaltet das zwingend eine gesamtgesellschaftliche Relevanz. Dazu sollen die in diesem Band versammelten Beispiele aus der kunstpädagogischen Praxis beitragen.

Die Herausgeberinnen danken den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge zu dem vorliegenden Band. Dank geht auch an Anne Barkhausen und Kai Gieseler, die bei der Textkorrektur mitgeholfen haben, und an die Universität Siegen für die finanzielle Unterstützung der Publikation.

Daniela Gernand

Inklusionspraktiken denken

Zu den Beiträgen

Einen Inklusionsbegriff, der einer Suspendierung einer hierarchischen Wertung von Tätig- und Fähigkeiten besondere Bedeutung beimisst, legt SUSANNE HENNING ihrem Beitrag *Bilder und Buchstaben. Drucken im inklusiven Kunstunterricht* zugrunde. Besonders im handelnden Materialumgang sieht sie zahlreiche Potenziale, die inklusiven Bestrebungen zuträglich sind: zum Beispiel das zeitweise Aufgeben eines wertenden und zuordnenden Sehens zugunsten einer multimodalen verlangsamten Wahrnehmungsweise. Neben den emanzipatorischen Chancen druckgrafischer Distributionsweisen im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe, steht die Verschränkung künstlerisch-gestalterischer und handwerklicher Tätigkeiten, die sich zwischen Planung und Planbarkeit sowie experimenteller Variation und Zufall entfalten und an zeitgenössischen künstlerischen Verfahren orientieren, im Vordergrund. Gerade auch in der Beschränkung auf einfache Mittel und Verfahren kann sich die Materialität von Buchstaben als fruchtbarer Ausgangspunkt für Bildgestaltung zeigen.

Im Beitrag *Bilder und Buchstaben. Vom Bleisatz über die Papierschablone zum Hochdruck* geben SUSANNE HENNING und EVA WEINERT Einblicke in die Verfahrensweisen und Intentionen des am *Kunstpädagogischen Tag* angebotenen Workshops.

SARA HORNÄK postuliert in ihrem Beitrag *Meine Kita. Fotografische Bildwelten* einen Begriff von Inklusion, der individuelle Bildungswege und damit zunächst einmal grundlegende Teilhabe an Bildung als Menschenrecht versteht. Differenz begreift sie als Merkmal bildnerischer Prozesse, die Ausgangspunkt und Ressource inklusiven künstlerischen Handelns sein können. Am Beispiel eines Kindes, das sich seine Welt, hier die der Kita, fotografisch zu eigen macht, werden Möglichkeiten eröffnet, Personen unter Berücksichtigung ihrer eigenen Stärken und Interessen Mittel an die Hand zu geben, sich mitzuteilen, lustvoll produktiv zu sein und sich als selbstwirksam zu erfahren. Die Fotografien legen eindrucksvoll Zeugnis des neugierigen kindlichen Blicks ab und geben in der Beständigkeit des Bildlichen (im Gegensatz zur Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes) immer wieder Anlass und Möglichkeit zur Kommunikation und Auseinandersetzung. Deutlich wird hier das Bestreben einer beiderseitigen Teilhabe, die sich sowohl darin äußert, dem Kind neue und adäquate Ausdrucks-

möglichkeiten zu ermöglichen und gleichzeitig diese nichtsprachlichen Ausdrücke zu nutzen, um selbst (neue) Einblicke und Sichtweisen zu erhalten.

»Das bin ich!«. *Das Selbstporträt und sein didaktisches Potenzial zur Auseinandersetzung mit Identität und Selbstbild* lautet der Titel des Beitrags von ANNA-LENA SCHWEINSBERG, der angelehnt an ihr Promotionsvorhaben Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen zum Anlass nimmt, diagnostische Überlegungen an sie anzuschließen und darüber hinaus Methoden entwickelt, die Verbindung von eigener Körperwahrnehmung und bildnerischem Ausdrucksvermögen im Kunstunterricht zu unterstützen und zu fördern. Die Entwicklung eines positiven Selbstbildes lokalisiert sie entsprechend auch in der Ausbildung einer ausdifferenzierten Sensomotorik, auf die im Kunstunterricht begünstigend eingewirkt werden kann, indem beispielsweise sogenannte Körperreisen zunächst für die eigenen Wahrnehmungsvorgänge sensibilisieren und im weiteren Schritt Auswirkungen auf die bildnerische Umsetzung (z.B. in Form von Zeichnungen) zeigen. Das Thema Selbstbild scheint als besonders relevantes und ebenso sensibles auf, dem mit dem nötigen Feingefühl und methodischen Überlegungen – vor allem im Kontext heterogener Klassengefüge – Rechnung getragen werden kann.

Gesten und Gebärden stehen im Beitrag *Visuelles Begreifen mit der Signcreative Spiel- und Lernplattform* von HANNAH GRONINGER und HORST SIEPRATH im Fokus. Die Autor*innen stellen heraus, dass die Nutzung von Gebärden in der Performance von Wissen an Hochschulen teilweise stark kritisiert wird. Sie selbst nutzen sie jedoch aktiv, um taublosen Personen, also solchen, die nicht die Expertise besitzen, per Gebärdensprache zu kommunizieren, neue Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen. Der sogenannte Gestenraum wird als diskursiver aufgefasst, der Möglichkeiten bietet, die Trennung zwischen haptisch-körperlichen und digital-körperlosen Entwurfspraktiken in Gestaltungsprozessen (hier im Speziellen innerhalb der Architekturausbildung) zu überwinden oder mindestens in ein produktives Spannungsverhältnis zu überführen. Anhand diverser Übungen wird verdeutlicht, wie die Gebärde sich zwischen erlebter Wirklichkeit, mentalen Vorstellungsbildern und digitaler Darstellung aufspannen und zu einem vertieften Raum- und Körperwissen führen kann. Hier wiederum scheint ein Potenzial für das weite Feld der Gestaltung(-slehre) auf, das für ableistische Konzepte derselben sensibilisieren kann.

Als Künstlerin und Mitglied der Ateliergruppe UNART e.V. skizziert ULRIKE KESSL bilderreich die Arbeit in den Räumen des genannten Vereins. Im Zentrum steht das Teilen von Atelierfläche und Zeit. Beteiligt sind Künstler*innen und Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Verhalten als abweichend oder auffällig kategorisiert wird und die sich in therapeutischen Kontexten befinden. Bei UNART arbeiten alle Mitglieder in verschieden gestalteten Projektsettings – von offen bis stärker angeleitet – künstlerisch mit- und nebeneinander, es entstehen im Sinne eines weiten Kunstbegriffs unter anderem *Seife und Gemeinschaftsbilder*. In diesem Handeln realisiert sich ein paradoxes Phänomen: Gerade dadurch, dass das Vorgehen sich von (kunst-)therapeutischen Intentionen löst, wirkt es therapeutisch.

CAROLIN EHRING und HEIKE THIENENKAMP zeigen in ihrem Beitrag die Möglichkeit der *subjektiven Handykamera* auf, »physische und psychische Andersartigkeit« zu vermitteln. Sie ziehen dabei die Verfilmung des Kinderbuchs »Rico, Oskar und die Tieferschatten« heran, bei der das Stilmittel, das auch als Point-Of-View-Shot bekannt ist, eindrücklich Verwendung findet, um Rico, den Protagonisten des Films, in seiner Eigenwilligkeit darzustellen und den Betrachter*innen somit neue Chancen der Identifikation mit ihm einzuräumen. Aus hochschuldidaktischer Perspektive übertragen in das Workshopformat *Die subjektive Handykamera im Kunstunterricht* entwerfen die Autorinnen ein experimentelles Setting zur Erzeugung von subjektiven Bildnarrationen mit dem Smartphone. Zusätzlich können die Bilder aus ungewöhnlicher Perspektive, die mit Hilfe von fahrbaren Untersätzen oder Besenstielverlängerungen entstehen, mit speziellen Brillen verfremdet werden. Auf diese Weise werden Sehbeeinträchtigungen simuliert, sodass »anderes« Sehen erfahrbar wird. Aufgezeigt wird die Vielfältigkeit der Darstellung von Alltäglichem und somit der Sichtbarmachung von Subjektivität in Bewegtbildwelten.

Aus einer Perspektive, die an schulischem Kunstunterricht ausgerichtet ist, entwerfen SUSANNE BAUERNSCHMITT und TERESA SANSOUR Aufgabenstellungen, die sich innerhalb eines Spannungsfeldes entfalten. Zunächst, so ihre These, braucht (inklusive, projektorientierter) Unterricht ein gemeinsames Anliegen als Movers und Ausgangspunkt, vielleicht auch als Ziel. Gleichzeitig sollte die individuelle und auch unvorhersehbare Entwicklung eines Bildungs- und Erkenntnisprozesses bei größtmöglicher Freiheit gewährleistet sein. Diese beiden Grundvoraussetzungen gilt es zu vereinen und auszuhandeln. Als essenziell bedeutend sehen die beiden Autor*innen daher bereits das Anfangen und einhergehend die Aufgabenstellung an. Ihr Beitrag *Anfangen. Impulse und Aufgabenstellungen für individuelle, künstlerische Bildungswege im inklusiven Kunstunterricht* bietet dezidierte Einblicke in eine Unterrichtspraxis, die sich Konzeptionen einer Künstlerischen Kunstpädagogik annähert und in ihrer Projektartigkeit Wege aufzeigt, ambitioniert und inklusiv zu lehren.

ANDREAS BRENNE bezieht sich in seinem Beitrag zentral auf den Gedanken, dass das »Andere« immer als konstitutiv für das Eigene angesehen werden kann und somit – auch für den Kunstunterricht – eine Forderung der konstruktiven und produktiven Auseinandersetzung daraus abgeleitet werden sollte. Er stellt bildanalytische Verfahren, die vornehmlich deklaratives Wissen voraussetzen, in Frage und zeigt alternative Strategien auf, die auch die Zentralstellung von Sprache als oftmals exkludierendes Medium aufgeben. Anhand des in »Come Together«. *Künstlerische Kollaborationen als Möglichkeit einer inklusiven Kunstpädagogik* vorgestellten Kunstunterrichtsprojekts zu konkreter Kunst, das Inklusion als fundamentale Akzeptanz von Verschiedenheit und den Verzicht auf dichotome Unterscheidungen ernst zu nehmen wagt, stellt Brenne inklusive Vorgehensweisen sowie deren Chancen und Grenzen in Kooperationen von Schule und Museum dar.

SIDONIE ENGELS fragt in ihrem Beitrag *Inklusiver Kunstunterricht. Chancen prozess- und subjektorientierter Ansätze* nach kunstpädagogischen Konzeptionen, die einem Anspruch der Inklusion gerecht werden, sich aber vom Bestreben eines kom-

pensatorischen Handelns abheben. Sie wirft ein, dass zentrale Begriffe der Debatte um Inklusion im Feld der Kunstpädagogik differenzierter auf ihre Relevanz hin betrachtet werden müssen und stellt fest, dass Unterscheidungen bezüglich einer zielfferenten und -gleichen Konzeption eher hinfällig seien. Weiterhin legt sie dar, dass der Forderung nach Inklusion im Sinne eines weiten Begriffs, demnach der Anerkennung einer heterogenen Gesellschaft in Bezug auf *race*, *class*, *gender*, Religion, körperlicher Konstitution sowie weiterer Aspekte, nicht erst seit dem Aufkommen eines breiteren gesellschaftspolitischen Inklusionsdiskurses Rechnung getragen wird. Sie führt dazu zwei Ansätze sowie entsprechende Umsetzungen in verschiedenen Schulsettings an, die sie als wegweisend und immer noch aktuell – unter Berücksichtigung kleiner Modifikationen vielleicht sogar als aktueller denn je – betrachtet: Klaus-Peter Busses »Atlas« sowie Carl-Peter Buschkühles »Künstlerisches Projekt«.

Eine zentrale Beobachtung leitet den Beitrag *Infektion! Kooperative Klassenprojekte als Chance für Inklusion* ein, nämlich die, dass Schüler*innen vermehrt – und gerade auch außerhalb sogenannter Brennpunkte – Probleme zeigen, sich auf Andere und deren Bedürfnisse einzustellen. Ein gemeinsames, kompromissberechtigtes Arbeiten, mit dem auch das Verlassen der eigenen Komfortzone einhergeht, ist jedoch die Voraussetzung für ein soziales Miteinander, nicht zuletzt auch für realisierte Inklusion. JEANETTE OBST lehnt ihre Konzeption kooperativer künstlerischer Klassenprojekte daher auch an den Beuys'schen Begriff der Sozialen Skulptur an und bezieht sich weiterführend auf Grundintentionen Künstlerischer Bildung. Im Zentrum der vorgestellten Projekte stehen verbale und künstlerisch-kreative Aushandlungsprozesse, in denen transdisziplinär fachliches sowie soziales Lernen ermöglicht wird. Somit werden Kunst und künstlerische Prozesse bewusst zu Orten des Konflikts und des Dissenses. Einer Orientierung an »perfekten« Ergebnissen wird abgeschworen und die Erfahrung, dass Fähigkeiten wie Schwierigkeiten meist an den unvorhersehbaren Stellen auftreten, fordert von allen Beteiligten ein hohes Maß an Reflexivität ein.

Einblicke in das außerschulische kunstpädagogische sowie -therapeutische Handeln mit heterogenen Kinder- und Jugendgruppen im Atelier artig in Köln gibt RABEA MÜLLER in ihrem Beitrag. *Potenziale kunsttherapeutischer Praxis in ästhetischen Bildungsprozessen* zeigt sie in der dort praktizierten ressourcenorientierten Arbeit auf, die keiner pathologischen Sichtweise folgt. Multiprofessionelle Teams und eine enge Vernetzung mit dem gesamten Sozialraum, dazu gehören unter anderem Schulsozialarbeiter*innen, Ärzt*innen und entsprechende Ämter, prägen die Arbeit. Aus der Perspektive der Kunsttherapie werden kunstpädagogische Verfahrensweisen adaptiert und ganzheitlich begründet, sie finden Einzug in diagnostische, präventive, rehabilitative und allgemein unterstützende Maßnahmen. Am Beispiel des Trickfilms werden die kunsttherapeutischen Potenziale aufgezeigt und wiederum an Überlegungen bezüglich schulischen Kunstunterrichts rückgekoppelt. Besonders ertragreich erscheinen hier Impulse zur Gestaltung von Raumsettings und zur Arbeitsweise des Teamteachings, die ein verändertes Rollenverständnis einfordern kann und besondere Chancen im pädagogischen Tun eröffnet.

THOMAS RÖSKE zeichnet in seinem Beitrag *Von medizinischer Diskriminierung zu künstlerischer Inklusion. Das mehrfache Entdecken der Heidelberger Sammlung von Anstaltskunst* die rund hundertjährige Geschichte der heutigen Sammlung Prinzhorn, die um die 600 Werke von Menschen »mit psychischen Ausnahmeerfahrungen« umfasst, nach. Dazu zieht er die beiden Disziplinen, Psychiatrie und Kunstgeschichte, die Prinzhorn verband, entlang der Entwicklung der Sammlung so zusammen, dass ein differenzierter und kritischer Blick auf die Bestrebungen des Sammlers und die spätere Verwendung der Sammlung im jeweiligen gesellschaftlichen sowie fachlichen Kontext möglich wird. Die zugrundeliegende Markierung der Urheber*innen der Kunstwerke als »krank« und das ursprüngliche Ziel, ein »Museum für pathologische Kunst« zu etablieren, müssen ebenso wie die diagnostischen Bemühungen, aus formalen und inhaltlichen Kriterien auf psychische Störungen zu schließen, die Verwendung der Werke zur Diffamierung moderner Kunst im NS sowie der wachsende Einfluss auf die zeitgenössische Kunst- und Ausstellungsszene benannt und zeitgeschichtlich eingeordnet werden, um das Potenzial der Sammlung für heutige Bestrebungen der Inklusion offen zu legen.

Als Kulturwissenschaftler und Bruder einer Schwester mit Down-Syndrom wirft CHRISTOPH RIBBAT in seinem essayistischen Beitrag *Inklusionsdebatte in einem extra weit von Karstadt weg geparkten Ford Fiesta* einen sehr persönlichen Blick auf eben jene Debatte, die auch sein Innerstes als Familienmitglied in einer neoliberalen Gesellschaft betrifft. Nicht frei von Ironie und (Selbst-)Kritik beschreibt er Alltagsszenarien zwischen einem übersteigerten Gefühl der Verantwortung und dem Drang, sich im eigenen Leben, weit weg von der Lebensrealität der Schwester, den Freuden eines großstädtischen Lifestyles im kunst- und kulturaffinen Bekanntenkreis hinzugeben, stets begleitet von einem ambivalenten Streben nach Flexibilität, die seiner Schwester in dieser Form fehlt. Er bringt seine teilweise präinklusive Perspektive zur Sprache und lässt sie durch innere Widersprüchlichkeiten, ironische Brechungen und selbstkritische Reflexionen problematisch erscheinen. Somit regt er zum eigenen Nachdenken über unser Inklusionsverständnis an und lässt uns mit der Frage zurück, ob einem Zeitalter etwas entgegengesetzt werden könne.

ELFI ALFERMANN wirft in ihrem Nachwort des BDK *Kunstunterricht und Inklusion* einen Blick auf die Situation der nordrhein-westfälischen Schullandschaft. Gerade auch im Hinblick auf Inklusion(-sbemühungen) sieht sie dabei ein gravierendes Gefälle besonders in den zahlreichen Ballungszentren: während sich in den strukturstarken Regionen zahlreiche Berufseinsteiger*innen finden, sieht die Situation anderenorts äußerst misslich aus. Ärmere Regionen, denen das Image der Problembezirke, etc. anhaftet, haben kaum Bewerber*innen auf ausgeschriebene Stellen an Schulen. Das wirkt sich auch auf den maßgeblichen Beitrag zur Reproduktion von Ungleichheit aus, den Schule besitzt, anstatt diese bloß widerzuspiegeln. Kunstunterricht verfügt ihr zufolge aufklärerisches Potenzial und im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs, die Fähigkeit, Ungleichheit zu thematisieren und dabei gleichzeitig gemeinsame Gegenbestrebungen zu fördern.

Susanne Henning

Bilder und Buchstaben

Drucken im inklusiven Kunstunterricht

Inwiefern und unter welchen Schwerpunktsetzungen vermag Drucken im Kunstunterricht zu dessen inklusiver Entwicklung beizutragen bzw. die dem Kunstunterricht immanenten inklusiven Potenziale zu erschließen?

Diese Frage lässt sich unter Bezugnahme auf Überlegungen Johannes Kirschenmanns vor dem Hintergrund einer historischen Perspektive betrachten. Wie Kirschenmann aufzeigt, verschränken sich in unterschiedlichen Zielperspektiven und Schwerpunktsetzungen, unter denen ein Einbezug von Druckverfahren in den Kunstunterricht des 20. Jh. erfolgt, künstlerische und kunstpädagogische Hintergründe mit gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen.¹ Die unterschiedlichen kunstpädagogischen Sichtweisen auf das Drucken, die u.a. handwerkliche und ästhetische Aspekte unterschiedlich gewichten, können demnach in einen Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Aufgaben gebracht werden, die in verschiedenen zeitlichen Kontexten an den Kunstunterricht herangetragen werden. Wenngleich sich unter dieser Perspektive auch andere Bereiche des Kunstunterrichts analysieren ließen, bietet das Drucken, das in der Kunstpädagogik der 1970er Jahre als »politisch relevante Technik«² attraktiv wird und auch jenseits dieser spezifischen Sicht als eine für die Distribution von Informationen und Wissen bedeutsame Kulturtechnik erachtet werden kann, hierzu möglicherweise ein besonders geeignetes Feld, das im Folgenden in Bezug auf das aktuelle gesellschaftspolitische und damit auch schulische Ziel der Inklusion betrachtet wird.

Hierzu wird zunächst ein Blick auf das komplexe Feld inklusiver Pädagogik geworfen, anhand dessen über Anforderungen, die diese an den Kunstunterricht im Allgemeinen und an das Drucken im Besonderen stellt, nachgedacht werden kann. Auf dieser Basis werden inklusive Chancen des Druckens im Kunstunterricht untersucht. Mit dem Themenfeld Bilder und Buchstaben wird abschließend eine mögliche Schwerpunktsetzung vorgestellt und hinsichtlich ihrer inklusiven Möglichkeiten reflektiert.

1 Vgl. Kirschenmann, Johannes: »Expression – Aus hartem Material geschnitten. Historischer Rückblick: Drucken in der Kunstpädagogik«, in: Kunst+Unterricht Nr. 339-340 (2010), S. 1-6, hier S. 1.

2 Ebd., S. 5.

Reflexivität und Ressourcenorientierung als Basis inklusiver Kunstpädagogik

Auf einer elementaren Ebene kann es als ein Ziel inklusiver Pädagogik beschrieben werden, Unterricht so zu gestalten, dass alle Lernenden gleichberechtigt mit gleich großen, von der Heterogenität der Lerngruppe profitierenden Lern- und Entwicklungschancen daran teilhaben können. Konkret geht es unter einer solchen Zielperspektive nicht darum, einzelnen Schüler*innen die Teilnahme am Unterricht einer sonst homogen gedachten Lerngruppe zu ermöglichen und ebenfalls nicht um eine Reduzierung der Zielgruppe von Inklusionsbemühungen auf Menschen mit Behinderungen. Folgt man den Überlegungen von Jürgen Budde und Merle Hummrich, bedeutet Inklusion vielmehr, »dass überall dort keine Unterschiede gemacht werden und Ungleichheitskategorien dekonstruiert werden, wo dies möglich ist.«³ Gleichzeitig seien die individuellen Möglichkeiten und Voraussetzungen aller Lernenden in den Blick zu nehmen und hinsichtlich ihrer Exklusionsrelevanz und der mit ihnen zusammenhängenden Aspekte exkludierenden pädagogischen Handelns⁴ zu reflektieren. Inklusive Pädagogik erfordere damit den Erwerb und Einsatz von Wissen »um pädagogische Diagnostik und die Bedeutungen sozialer Ungleichheitskategorien wie Behinderungen, Gender, Ethnizität, Milieu usw.«⁵. Die Perspektive Buddes und Hummrichs ist insofern zu ergänzen, als das Reflexionserfordernis heterogener Voraussetzungen sich auch auf Unterstützungsmöglichkeiten individueller Entwicklungen bezieht.

Die hier deutlich werdenden Erfordernisse von Differenzierung und Dekategorisierung scheinen einander auf den ersten Blick zu widersprechen und verweisen damit auf ein Spannungsfeld, innerhalb dessen eine inklusive pädagogische Perspektive immer wieder neu auszuhandeln ist. Als notwendige Basis inklusiven pädagogischen Handelns und mit diesem in einer Wechselbeziehung stehend, bedarf inklusives Denken, insbesondere vor dem Hintergrund ihm teilweise zuwiderlaufender institutioneller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, damit eines hohen Maßes an Reflexivität.

Wenngleich Überlegungen, die eine Abmilderung sozialer Ungerechtigkeit fokussieren, ein zentrales Anliegen von Inklusion betreffen, erfordert inklusives pädagogisches Denken und Handeln aber auch, über eine bisher vorgestellte Perspektive hinauszugehen, die dazu tendiert, Differenz vor allem als Hintergrund von Exklusion und damit problematisierend in den Blick zu nehmen. Soll inklusiver Unterricht nicht nur eine Problemlage beseitigen, sondern seine ihm immanente Sinnhaftigkeit entfalten, ist vielmehr eine Sichtweise erforderlich, die »Vielfalt als notwendige Voraussetzung [...] für gelingende Lern- und Entwicklungsprozesse«⁶ begreift. Erst sie bildet die

3 Budde, Jürgen/Hummrich, Merle: »Reflexive Inklusion«, in: Manfred Blohm/Andreas Brenne/Sara Hornäk (Hg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung*, Hannover: fabrico Verlag 2018, S. 17-22, hier S. 20.

4 Vgl. ebd., S. 18.

5 Ebd., S. 20.

6 Dannenbeck, Clemens: »Kernaufgaben inklusionsorientierter Handlungskompetenz«, in: M. Blohm/A. Brenne/S. Hornäk (Hg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der*

Grundlage einer Haltung, aus der heraus Differenz nicht mehr mit Blick auf tendenziell defizitäre Abweichungen von einer wie auch immer hinterfragten Norm, sondern als Wert betrachtet werden kann.

Mit einer solchen Perspektive untrennbar verbunden ist eine ressourcenorientierte Sicht, die, ohne Unterstützungsbedarfe zu vernachlässigen, vor allem individuelle Stärken und Fähigkeiten in den Blick nimmt und pädagogisches Handeln darauf ausrichtet, diese als Basis von Weiterentwicklungen zu erschließen.⁷ Auf diese Weise können Lernprozesse »an der aktuellen individuellen Leistungsgrenze«⁸ initiiert und die Entfaltung vielfältiger Begabungen unterstützt werden. Ebenso wie inklusives Denken wird allerdings auch eine ressourcenorientierte Pädagogik durch institutionelle Strukturen des deutschen Bildungssystems insofern nicht umfassend unterstützt, als mit den Bildungsstandards ein Spektrum an zu erreichenden Kompetenzen vorgegeben wird. Ressourcen, die sich nicht unter diese Kompetenzen subsumieren lassen und denen so eine Bildungsrelevanz implizit abgesprochen wird, geraten dadurch tendenziell aus dem Blick. Eine besondere Herausforderung inklusiver Pädagogik besteht daher darin, entgegen diesen Engführungen und einem damit korrespondierenden verengten Leistungsbegriff individuelle Fähigkeiten in ihrer Vielfalt zu erkennen und als Anknüpfungspunkte für Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu erschließen.

Inklusive Kunstpädagogik

Vielfalt kann ihr Potenzial als günstige Voraussetzung für Lern- und Entwicklungschancen erkennbar entfalten, wenn im Unterricht gemeinsam Problemstellungen erkundet werden, hinsichtlich derer unterschiedliche Perspektiven, Lösungsansätze und Herangehensweisen nicht als besser oder schlechter, geeigneter oder ungeeigneter erkannt werden, sondern als differente Möglichkeiten gleichberechtigt nebeneinanderstehen und gemeinsam zu einer Konturierung und Differenzierung des Lerngegenstandes beitragen können. Problemstellungen, die sich als gemeinsame Gegenstände inklusiven Unterrichts eignen, sind daher solche, die von einer multiperspektivischen Betrachtungsweise profitieren. Sie überschneiden sich in diesem Punkt mit Fragestellungen, mit denen sich Künstler*innen auseinandersetzen. Wie Ralph Rugoff in Bezug auf zeitgenössische künstlerische Entwicklungen feststellt, wird in der Kunst Situationen nachgegangen, »die, reich an Informationen, extrem mehrdeutig sind. Kunst vermag, Dinge aus verschiedenen Perspektiven gleichzeitig zu betrachten.«⁹ Damit einhergehend erkennt Rugoff ein dekategorisierendes Potenzial zeitgenössi-

ästhetischen Bildung, S. 23-27, hier S. 25.

7 Vgl. Müller, Rabea: »Ressourcen. Ressourcenorientierung und Inklusion. Möglichkeiten, Eigenheiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten von SchülerInnen für ästhetische Bildungsprozesse erkennen und fördern«, in: M. Blohm/A. Brenne/S. Hornäk (Hg.), Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung, S. 125-127.

8 Ebd., S. 127.

9 Ralf Rugoff zitiert nach Jocks, Heinz-Norbert: »Das Spiel vom offenen Denken. Ein Gespräch mit dem Kurator der 58. Biennale di Venezia«, in: Kunstforum International (2019), S. 52-60, hier S. 56.

scher Kunst, vor dessen Hintergrund sie als ein Lernfeld für inklusives Denken erkennbar wird: »Kunst zeichnet sich dadurch aus, dass sie Widersprüche bejaht und begrüßt, statt sie zu glätten oder auszumerzen. Sie verlangt uns ab, mehrere, auch konträre Ideen gleichzeitig im Kopf zu haben. Genau das ist es, was Kunst uns bietet und lehrt.«¹⁰ Wie er weiter darstellt, ist Kunst »ein Bastard im positiven Sinne, insofern sie gerade dadurch, dass sie sich zwischen festen Kategorien und Konventionen bewegt, diese aufbricht.«¹¹ Kunstpädagogische Überlegungen, die sich mit diesen Kriterien entsprechenden zeitgenössischen Formen künstlerischen Denkens und Handelns auseinandersetzen, bieten somit besondere Chancen, Fragestellungen und Strategien ihrer mehrperspektivischen Betrachtung zu erschließen, auf deren Basis künstlerische Erkundungsprozesse eines genuin inklusiven Kunstunterrichts initiiert werden können.¹² Relevant ist in diesem Zusammenhang, dass vor allem zeitgenössische künstlerische Positionen Chancen und Grenzen sozialer Teilhabe in einem Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion zum Teil auch unmittelbar thematisieren und somit reflexiv-inklusives Denken unterstützen.

Neben Möglichkeiten eines produktiven Einbezugs vielfältiger Perspektiven erfordert inklusiver Unterricht darüber hinaus, dass unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihrer gleichberechtigten Relevanz erfahren werden können. Das Fach Kunst verfügt hier insofern über gute Voraussetzungen, als neben bildlichen und verbalen Formen der Erkenntnisgewinnung auch solche eine wichtige Rolle spielen, die sich im praktischen Handeln entwickeln.¹³ Ästhetische Erfahrungsprozesse, die sowohl durch die Rezeption künstlerischer Arbeiten, als auch in der künstlerisch-praktischen Produktion begünstigt werden, eröffnen besondere Chancen, um mit unterschiedlichen Sinnen aufgenommene Informationen und Eindrücke sowie auf Handlungen, Bildlichkeit und Sprache basierende Erkenntnisformen zu verbinden. Darüber hinaus unterstützen sie die Hinterfragung bestehender Annahmen und Kategorisierungen und eine damit verbundene Entwicklung divergenten Denkens. Insofern für diese Prozesse Formen der Erkenntnisgewinnung konstitutiv sind, die jenseits begrifflichen Denkens oder quer zu diesem verortet werden können, und eine Trennung zwischen verschiedenen Formen des Erkenntnisgewinns zugunsten ihrer Vernetzung aufgegeben wird, wird in kunstpädagogischen Kontexten eine Priorisierung einzelner Fähigkeitsbereiche obsolet. Wenngleich ästhetische Erfahrungsprozesse in Rezeption und Produktion künstlerischer Arbeiten gleichermaßen begünstigt werden, kann ihr Zustandekommen und mit ihm eine Vernetzung unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Erkenntniswei-

10 Ebd.

11 Ebd.

12 Wie Andreas Brenne erkennt, können vielfältige Perspektiven »deutlich zur Steigerung der Qualität von Kunstunterricht beitragen.« Ihre Berücksichtigung erfolge damit »nicht aus einem ethisch-moralischen Impetus heraus«, sondern könne unmittelbar bildungstheoretisch begründet werden. Brenne, Andreas: »Come Together« – Künstlerische Kollaborationen als Möglichkeit einer inklusiven Kunstpädagogik, in diesem Band.

13 Vgl. Kathke, Petra: »Materialität inszenieren. Ein Desiderat im Handlungsfeld künstlerischer Lehre«, in: Sabiene Autsch/Sara Hornäk (Hg.), *Material und künstlerisches Handeln. Positionen und Perspektiven in der Gegenwartskunst* (unter Mitarbeit von Susanne Henning), Bielefeld: transcript 2017, S. 23-51, hier S. 29.