

„DIE BILDUNG ALLER“
inklusive Kunstpädagogik



„DIE BILDUNG ALLER“
inklusive Kunstpädagogik

herausgegeben von Andreas Brenne und Michaela Kaiser

Inhalt

Einführung

Brenne & Kaiser
Die Bildung Aller
Kunstpädagogik und Inklusion S. 9

Pädagogik

Kottmann
Inklusion, (k)eine ganz besondere Kunst?!
Das Konstrukt ‚Sonderpädagogischer
Förderbedarf‘ als eine Diagnose zwischen
Schutz und Stigma S. 27

Hollen
Inklusion und Kreativität
Eine vernachlässigte Korrelation? S. 59

Seitz
Inklusive Bildung – Anknüpfungspunkte für
eine inklusive Kunstpädagogik S. 75

Kunstpädagogik

Kaiser
Konturen inklusiver Kunstpädagogik S. 91

Engels
Vielfältig und unvorhersehbar: Kunstunterricht S. 103

Bauernschmitt & Sansour
Von Kisten, Krokodilen und hypothetischen
Konzepten.
Künstlerische Kunstvermittlung mit inklusiven
Lerngruppen S. 115

Schmidt
Inklusion braucht Begegnung.
Bereits in der Lehrkräftebildung die Grundlagen
für gelingende Inklusion anbahnen S. 135

Kaiser & Brenne
Das ist anders wie jetzt zum Beispiel in Mathe'.
Zum spannungsvollen Verhältnis von
Kunstunterricht und Inklusion S. 145

Mohr & Bäck
Mit Kunst Geschichte entdecken
Ein inklusives Raumerkundungsprojekt mit
tauben und hörenden Schüler*innen S. 173

Schütz
'Inklusive Gesprächsführung' im Kontext
ästhetischer Praxis S. 189

Schötter
Inklusiver Kunstunterricht und das schulinterne
Curriculum Kunst S. 197

Kunst

Staab & Boger
'Schnipp-Schnapp' – Rhizom/Collage als
Theorie und Praxis inklusiver Kunstpädagogik S. 217

Engels
Inklusion und Empathie S. 229

Griebel
Innenseite Außerhalb
Egalitäres Handeln im Feld des Sichtbaren S. 239

„Die Bildung Aller“

Kunstpädagogik und Inklusion

Andreas Brenne & Michaela Kaiser

Einleitung

Gegenstand dieses Sammelbandes ist die Auseinandersetzung der Kunstpädagogik mit den Anfragen einer inklusiven Pädagogik bzw. Fachdidaktik.

Dem Unterrichtsfach Kunst wird im Kontext der Entwicklung inklusiver Unterrichtsarrangements oftmals eine Vorreiterrolle zugeschrieben, ausgehend davon, dass hier eine besondere Affinität zu Problemstellungen aus dem Bereich inklusiver Pädagogik bestünde. Angegeben werden hier sowohl fachimmanente als auch fachdidaktische Gründe (z.B. entgrenzende Strategien, Outsider-Art, der therapeutisch-kompensatorische Einsatz gestalterisch-expressiver Verfahren). Gemeint ist zum einen die Bezugsgröße der Kunst als kontingente und heterogene Größe und zum anderen die unterrichtliche Betonung einer Herausbildung divergenter Perspektiven als zu entwickelnde Form und als persönlichkeitsbildendes System. Es stellt sich die Frage, ob dabei lediglich wohlfeile Mythen revitalisiert oder ob hier substantielle Entwicklungschancen der Kunstpädagogik sichtbar werden. Diese Aspekte sollen pointiert und im Hinblick auf die Fachgeschichte betrachtet werden, wobei auch die Beziehung zwischen Kunst und Diversität eine wichtige Rolle spielt.

In diesem Band werden Modelle und pädagogische Arrangements vorgestellt, die einen inklusiven Kunstunterricht denkbar machen. Also keine Rezepte, sondern Impulse und Experimente, die dazu anregen sollen, sich auf den Weg zu machen. Gleichzeitig soll deutlich werden, dass ein inklusiver Unterricht die Qualität von Unterricht allgemein verbessern kann. Des Weiteren geht es auch um grundsätzliche Überlegungen und

theoretische Erwägungen aus dem Kontext der Kunstpädagogik, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft.

Von Prinzhorn, Art Brut und Outsider Art

Betrachtet man Kunst im Hinblick auf disparate Denkformen, ungewöhnliche Perspektiven und fremde Welten des „Onirischen“ (Reck 2010, S. 22), so findet sich eine lange Tradition, in der das Vorbewusste formgebend ist. Dies reicht vom ‚Book of Kells‘ mittelalterlichen Bestiarium, Boschs Höllenbildern, Goyas Capriccios und den Manifestationen des Unbewussten im Surrealismus bis hin zu den aleatorischen Verfahren der zeitgenössischen Kunst. Signifikant ist trotz aller Unterschiedlichkeit in der Form, dass es stets um das explizit Andere geht; also um künstlerisch-gestalterische Inkorporationen des Fremden. Wie Hans-Ulrich Reck (2010) in seiner umfassenden Traum-Enzyklopädie darlegt, lässt sich eine komplexe Kulturgeschichte der Träume und Visionen in der bildenden Kunst nachzeichnen, die sich bis in die Gegenwartskunst erstreckt. Insbesondere das frühe 19. Jahrhundert setzte sich explizit und produktiv mit unterschiedlichen Formen der impliziten Wissensgenese auseinander, wobei die Freudschen Untersuchungen als zentrale Inspirationen fungierten und bis in die Popkultur ausstrahlten. Zu nennen sind die automatischen Bildprogramme der Surrealisten, die psychedelischen Mescalinezeichnungen von André Michaux (vgl. Michaux 2002), Antonin Artauds ‚Theater der Grausamkeit‘, aber auch Formen der informellen Malerei und der Konkreten Kunst. Daneben gab es aber auch ein aktives Interesse an den bildnerischen Arbeiten von gesellschaftlichen Outsidern oder von Menschen mit psychischen Erkrankungen. Die Sammlung des Psychiaters und promovierten Kunsthistorikers Hans Prinzhorn inspirierte Kurator*innen und Künstler*innen gleichermaßen. Die ‚Weltmaschine‘ des forensischen Patienten Adolf Wölfli wurde durch seinen Psychiater Morgenthaler dokumentiert und ausgestellt (vgl. Morgenthaler 1921). Leo Navratil, der Leiter der Psychiatrie in Gugin, setzte sich mit Bildern psychisch erkrankter Patienten auseinander (Art Brut) und kooperierte in seiner Arbeit mit dem Künstler Jean Du-

buffet, der diese Impulse künstlerisch transformierte (Navrartil 1965). Auch die ‚Outsider Art‘ wird seit einigen Jahren in größeren Sammlungen (z.B. im Hamburger Bahnhof) oder in Groß-Ausstellungen kunstöffentlich dargeboten und kunsthistorisch aufgearbeitet. Gezeigt werden bildnerische Arbeiten von ‚Sonderlingen‘, Außenseitern, aber auch von Menschen mit Behinderungen wie etwa George Widener, bei dem das Asperger-Syndrom festgestellt wurde (vgl. Kittelmann, Dichter und Safarova 2013).

Formate der Gegenwartskunst untersuchen die Grenze zwischen ausgewiesener Kunst und anderen Bildprogrammen, indem sie kollaborative und partizipative Formen der Interaktion zwischen psychisch Erkrankten und Menschen mit geistigen Behinderungen erproben und gemeinsam präsentieren. So z.B. die Arbeiten von Christine und Irene Hohenbüchler, die ihre Produkte gemeinsam mit Menschen mit geistigen Behinderungen entwickeln bzw. anleiten und ausstellen (vgl. Kunstmuseum Thun 2010). Oder der Choreograph Jérôme Bel, der Menschen mit Down-Syndrom eine Plattform zur Verfügung stellt, auf der sie einen unverstellten Ausdruck zur Aufführung bringen können (vgl. Umathum und Wihstutz 2015). Diese Form einer quasi dokumentarischen Kunst speist sich aus den Formen des postdramatischen Theaters. Es lässt sich aber auch kritisch fragen, ob hier ‚besondere‘ Menschen prekär inszeniert werden, wie dereinst in den Völkerschauen des Hagenbeck'schen Tiergartens in Hamburg. Auch die Arbeit des polnischen Künstlers Artur Zmijewski, der blinde Menschen zum Malen motiviert und den Malprozess filmisch dokumentiert, hinterlässt zahlreiche offene Fragen: Ist es für blinde Menschen tatsächlich erkenntnistiftend, sich malerisch zu betätigen? Sind diese Formen Kooperationen auf Augenhöhe oder werden hier interessante Bilder kreiert, in denen besondere Menschen mit ihren spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten platziert werden? Oder handelt es sich um kunstpädagogische oder kunsttherapeutische Maßnahmen von Künstler*innen, die sich eine außerkünstlerische Expertise angeeignet haben und diese in künstlerische Zusammenhänge überführen? Sind diese Arbei-

ten künstlerisch weiterführend und gesellschaftlich relevant oder geben sie dies bloß vor? Lässt sich daraus ein Arrangement für eine inklusive kunstpädagogische Praxis ableiten?

Sicher ist, dass ein geschichtlich gewachsenes Spannungsfeld diese Entwicklungen prägt: dieses zeichnet sich durch die Abwendung von normalisierenden Vorstellungen künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge und einer gleichzeitigen Tendenz zu einer (affirmativen) Essentialisierung künstlerisch-ästhetischer Positionen aus. Für die kunstpädagogischen Positionen der letzten Jahrzehnte bezeichnend ist, dass sie die Gleichzeitigkeit dieser Entwicklungen zum Ausdruck bringen, denn die Offenheit des Kunstbegriffs ermöglicht eine Verbindung mit unterschiedlichen Konzepten wie Normalisierung, Empowerment und Dekonstruktion (Boger 2017) oder anders gesagt – mit Inklusion und Exklusion (Budde 2018). Gleichwohl der Topos einer inklusiven Kunstpädagogik bereits einen expliziten Platz auf der Agenda der Kunstpädagogik einnimmt (Blohm et al. 2017; Brenne 2017a; Hornäk et al. 2019; Engels 2017; Kaiser 2019), wird den Reformherausforderungen der Kunstpädagogik sowohl im fachlichen als auch im handlungspraktischen Diskurs eher mit einer „Sonderpädagogisierung“ (Biermann, Pfahl und Powell 2020, S. 199) als mit einem graduellen Übergang hin zu einer inklusiven Kunstpädagogik begegnet. Das berührt auch die schulische Kunstpädagogik, denn für die kunstpädagogischen Entwicklungen folgt hieraus, dass inklusive kunstpädagogische Ansätze und Konzepte nicht losgelöst von diesen Dilemmata, sondern nur in ihnen bearbeitet werden können.

Inklusion bedeutet einen Perspektivwechsel vollziehen

Anknüpfend an unsere vorherigen Ausführungen legen wir einen menschenrechtlich orientierten Begründungsrahmen zugrunde (allgemeinpädagogisch: u.a. Biermann und Pfahl 2016; Boban und Hinz, 2017; Prengel 2020; für den Bereich Kunst und Kultur: Krebber-Steinberger, Quinten und Sauter 2017), der als normativer Orientierungshorizont für (kunst-)pädagogische Praktiken und Kulturen aufgefasst wird. Ziel ist

die gleichberechtigte Partizipation und soziale Zugehörigkeit als Bedingung sowie als Ausdruck und Konstitution einer demokratischen Pädagogik (vgl. DGfE 2017, S. 3). Damit liegt ein Diskussionsangebot vor, das eine Bündelung von Fragen der Bildungsungleichheit im Allgemeinen und von Gerechtigkeitsfragen im Spezifischen verspricht. Das interaktionistische Verständnis von Behinderung, wie es das menschenrechtliche Verständnis der UN-BRK nahelegt, öffnet einen Blick auf die sozialen, also interaktiv hergestellten, Formen von Behinderung und Benachteiligung – in unserem Fall mit Fokus auf (kunst-)pädagogische Konstellationen. In Abgrenzung zu einem heil- und sonderpädagogisch geführten Diskurs eröffnet das menschenrechtliche Verständnis die Möglichkeit, Beeinträchtigungen von Lernprozessen über die administrative Kategorie der Behinderung bzw. des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ hinaus in den Blick zu nehmen. Inklusion „beendet das Wechselspiel von Exklusion und Integration“ (vgl. Hinz 2006, S. 96). Der Grundsatz des inklusiven Lernens baut auf der Gemeinschaft aller Schüler*innen auf, wobei sowohl geteilte als auch Individualinteressen Beachtung finden müssen.

Dabei erfolgt die Reflexion nach mit der menschenrechtlichen Perspektive vereinbaren kunstpädagogischen Ansätzen und Konzeptionen vor dem Hintergrund der Einsicht, dass sich die Kunstpädagogik „der Herausforderung stellen [muss], fachliche Inhalte unter Berücksichtigung allgemeindidaktischer und pädagogischer Aspekte so zu vermitteln, dass alle Schülerinnen und Schüler einbezogen werden und die komplexe Fachlichkeit erhalten bleibt“ (Brenne 2017b, S. 195, Hervorhebung Verf.). Damit werden sowohl die Kunst selbst als auch die Didaktik und Pädagogik zu relevanten Bezugssystemen inklusiver Kunstpädagogik.

Eine an Inklusion ausgerichtete Schule sollte allen Schüler*innen Zugang zu Kunst und Kultur ermöglichen. Nicht im Sinne einer Anpassungsleistung, sondern als anerkennender und kooperativer Ausgleich zwischen divergenten Positionen und kulturellen Manifestationen. Hier bietet die Auseinandersetzung

mit Kunst Chancen; das prinzipiell Fremde evoziert eine prinzipielle Ethik der Offenheit (vgl. Welsch 1994, S. 4). Die heutige Bildungslandschaft braucht die Kunstpädagogik mehr denn je, denn „durch Menschen bewegen sich Ideen fort, während sie in Kunstwerken erstarren und schließlich zurückbleiben“ (Beuys 1988, S. 2).

Dies greifen wir im vorliegenden Band als Diskussionsangebot auf, sich mit den grundlegenden Ideen der Theorien, Ansätze und Konzepte der Kunstpädagogik auseinanderzusetzen. Damit ist der Ausgangspunkt für die Verhandlung von kunstpädagogischen Dilemmata und die Formulierung von Perspektiven benannt.

Die Beiträge in diesem Band nehmen sich der Desiderate innerhalb der Bestimmung einer inklusiven Kunstpädagogik vor dem Hintergrund ihrer Bezugssysteme an. Dabei bilden die Beiträge weniger einen einheitlichen Diskussionsstand als vielmehr eine Zahl unterschiedlicher Blickwinkel auf inklusive Perspektiven innerhalb kunstpädagogischer Debatten und Fragestellungen ab. Die unterschiedlich konturierten Beiträge diskutieren entlang der Bezugssysteme Kunst – Didaktik – Pädagogik für eine inklusive Kunstpädagogik zentrale Überlegungen und Konzepte, wenngleich sich in den Texten auch übergreifende Bezugnahmen finden.

Überblick über den Band

Pädagogik

Im Hinblick auf pädagogische und didaktische Aspekte wurde sich zwar bereits inzwischen kunstpädagogischen und -didaktischen Fragestellungen genähert, jedoch wurde diesbezüglich schon früh eine Forschungslücke festgestellt (Brenne 2017a). In den Folgejahren erschienen weitere Veröffentlichungen (u.a. Blohm et al. 2017; Brenne 2017a, b; Engels 2017; Hornäk 2019; Kaiser 2019). Es wird sich allerdings insgesamt noch sparsam Konzepten für kunstpädagogische Lernumgebungen im Allgemeinen (Engels 2017, 2019; Kaiser 2019) und einzelnen Themenbereichen im Spezifischen (u.a. Bauernschmitt und Sansour 2017; Hornäk 2019; Schirmer 2015) genähert.

Eine übergreifende Einordnung (kunst-)pädagogischer Praxis wird im Beitrag „Inklusion, (k)eine ganz besondere Kunst?! Das Konstrukt Sonderpädagogischer Förderbedarf als eine Diagnose zwischen Schutz und Stigma“ von Brigitte Kottmann vorgenommen, indem regulierende Strukturen des pädagogischen Handelns in theoretischer, historischer und soziologischer Hinsicht kritisch beleuchtet und hierüber Barrieren sowie Chancen für eine inklusive kunstpädagogische Praxis aufgezeigt werden. Machtvolle Entscheidungspraktiken der Disziplin werden an der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen illustriert und die Bedeutung der Konstruktion des Kindes mit und ohne Förderbedarf im Lichte von Otheringprozessen diskutiert – Konzepte, die auch im Rahmen einer kritischen Kunstpädagogik befragt werden.

Hier anknüpfend liefert Magdalena Hollen in ihrem Beitrag „Inklusion und Kreativität – Eine vernachlässigte Korrelation?“ eine theoretische Auseinandersetzung rund um das Potenzial von Kreativität für Inklusion und inklusive Entwicklungen im Hinblick auf Persönlichkeitsmerkmale, Prozessualität und die Rolle des sozialen Umfeldes. Vor dem Hintergrund der Einsicht, dass Inklusion als soziale und schulische Innovationsleistung kreative Lösungsansätze fordert, werden Bezüge zwischen den

beiden Konzepten entwickelt. Eine Parallelität wird unter der Berücksichtigung individueller Lernausgangslagen, einer Stärkenorientierung und der universellen Anerkennung von Leistung herausgearbeitet.

Das Fach Kunst orientiert sich vornehmlich an Aufgabenformaten, ohne dass Prinzipien einer inklusiven Didaktik (Brodesser, Simon und Frohn 2020; Seitz 2008, 2020) eine herausgehobene Rolle spielen. Eine besondere Perspektivierung inklusiver Kunstpädagogik leisten also pädagogische und didaktische Zugänge durch die Betonung allgemeiner inklusiver Prämissen für die Umsetzung einer inklusiven Kunstpädagogik. An dieser Stelle setzt der Beitrag „Inklusive Bildung – Anknüpfungspunkte für eine inklusive Kunstpädagogik“ von Simone Seitz an, in welchem sie vor dem Hintergrund allgemeindidaktischer und inklusionspädagogischer Überlegungen das Prinzip der Personalität, der Sozialität und der Komplexität als drei Prinzipien inklusiver Didaktik nachzeichnet, die einen Ausgangspunkt für eine inklusive Kunstdidaktik bilden können.

Kunstpädagogik

Unterrichtsmethodologisch sind zwei Gegenstandsbereiche zu unterscheiden: die analytische Auseinandersetzung mit einem Werk und die gestalterisch-künstlerische Praxis. Dabei ist hervorzuheben, dass die Aspekte von Rezeption und Gestaltung eng miteinander verwoben sind, allerdings in unterschiedlicher Akzentuierung. Während die ‚Bilddidaktik‘ die Gestaltung nutzt, um bildnerische Inhalte zu vermitteln, fokussiert die ‚Gestaltungsdidaktik‘ Realisationsmöglichkeiten, wobei Bilder und Kunstwerke als sinnstiftende Impulse fungieren können:

Bilddidaktisch behandelt werden zumeist ausgewiesene Kunstwerke oder Bilder der Alltagskultur. Spezifische Strukturelemente von Bildern sollen entdeckt, verstanden und generalisiert werden. Die Zielsetzung dieser in den 1960er Jahren entwickelten Kernmethode der Kunstpädagogik (vgl. Otto 1964) ist die Förderung von Bildliteralität (vgl. Duncker und Lieber 2013) und die Ausbildung motivierter und informierter Kunstrezipient*innen. Im Rahmen dieser Konzepte spielen indi-

viduelle Sichtweisen und Perspektiven eine wichtige Rolle und finden sich gleichfalls in etablierten kunstwissenschaftlichen Analysesystemen wie der Ikonik von Max Imdahl wieder (vgl. Imdahl 1996).

Da sich die Gestaltungsdidaktik an künstlerischen Methoden und Verfahren ausrichtet, werden thematisch disparate Praxen eingeübt und sukzessive etabliert. Neben den klassischen Bereichen wie Malerei, Handzeichnung, grafischen Verfahren und Bildhauerei werden auch Methoden der visuellen Medien und der zeitbasierten Kunst im Unterricht eingesetzt. Hinzu kommen Methoden einer ästhetisch-künstlerischen Forschung, mittels derer lebensweltliche Phänomene interdisziplinär untersucht werden (vgl. Brenne 2004, Kämpf-Jansen 2001). Inwieweit die gestalterische Praxis unter inklusiven Bedingungen funktioniert, hängt von den jeweiligen pädagogischen Arrangements ab. Freie Methodenwahl, peerbezogene Unterrichtsformen und ein forschender Zugang zum Gegenstand kontrastieren mit Konzepten, in denen es um die Erzeugung von normativen Gestaltungskompetenzen geht (vgl. Sowa 2012).

Eine besondere Herausforderung stellt demnach die Frage dar, wie eine inklusive Kunstdidaktik zu denken ist. In diesem Zusammenhang untersucht Michaela Kaiser in ihrem Beitrag „Konturen inklusiver Kunstpädagogik. Zum Verhältnis Künstlerischer Feldforschung, Ästhetischer Forschung und inklusiver Didaktik“ die Frage, wie die im Beitrag von Simone Seitz aufgezeigten Prinzipien inklusiver Didaktik im Rahmen der Ästhetischen Forschung nach Helga Kämpf-Jansen und der Künstlerischen Feldforschung nach Andreas Brenne realisiert sind. Von hier ausgehend wird weiterführend den besonderen Qualitäten der Kunstdidaktik im Kontext inklusiven Lernens Aufmerksamkeit geschenkt, die sich vor allem in der medialen Situierung kunstunterrichtlicher Lernprozesse ausmachen lassen. Der sozialen Situierung des Lernens wird noch zu selten – so die These des Beitrags – Aufmerksamkeit geschenkt. Sie sollte aber stärker berücksichtigt werden, wenn sowohl dem Individuum als auch der Gemeinschaft im Lernen Rechnung getragen werden soll. Aus der Perspektive der Künstlerischen Bildung skizziert

Sidonie Engels in ihrem Text „Vielfältig und unvorhersehbar: Kunstunterricht“ anhand von theoretischen Impulsen und Praxisbeispielen, dass der Kunstunterricht – so gedacht – per se ein inklusiver, weil zieldifferenter und individualisierter Unterricht sei. Das Künstlerische Projekt wird zentral gestellt, denn an diesem veranschaulichen sich selbstgesteuerte, partizipative und natürlich differenzierte künstlerische Bildungsprozesse, indem sich in dieser Komplexität von Aufgaben im Kunstunterricht nicht reduziert, sondern vielmehr erweitert und damit substanzielle Lerngelegenheiten im prozessorientierten künstlerischen Arbeiten schafft. Ebenfalls vor dem Hintergrund der theoretischen Perspektive der Künstlerischen Bildung arbeiten Susanne Bauernschmitt und Teresa Sansour in ihrem Beitrag „Von Kisten, Krokodilen und hypothetischen Konzepten. Künstlerische Kunstvermittlung mit inklusiven Lerngruppen“ Bezüge zwischen Künstlerischer Kunstvermittlung und Inklusion heraus und argumentieren, dass eine Künstlerische Kunstvermittlung aufgrund ihres Fokus auf Individualisierung und Partizipation vielfältige kindgerechte Denk- und Handlungsräume der Kunstvermittlung eröffnet. Illustriert wird dies an einem Kooperationsprojekt des Heidelberger Kunstvereins mit einer Grundschulklasse.

Auch im Text von Rebekka Schmidt „Inklusion braucht Begegnung. Bereits in der Lehrkräftebildung die Grundlagen für gelingende Inklusion anbahnen“ bildet ein Kooperationsprojekt zwischen Universität und einer Einrichtung für Menschen mit Behinderungen den Ausgangspunkt. Im Beitrag wird ausgehend von den Grundgedanken des Partizipatorischen Kunstprojekts ein hochschuldidaktisches Setting beschrieben, in welchem Studierende durch das Lernen im Kontakt bzw. durch Begegnung mit dem vermeintlichen Fremden zur Reflexion der professionellen Haltung angeregt werden sollen. Die Projektanlage wird differenziert dargelegt und der Ablauf sowie Eindrücke auf Seiten von Studierenden werden geschildert. Michaela Kaiser und Andreas Brenne untersuchen dann in ihrem Beitrag „Das ist anders wie jetzt zum Beispiel in Mathe“. Zum spannungsvollen Verhältnis von Kunstunterricht und

Inklusion“ Spannungsverhältnisse in der Etablierung einer inklusiven Kunstpädagogik, die sich sowohl programmatisch als auch empirisch in der Frage nach Individualität und Gemeinsamkeit, Potenzialität und Differenz sowie in der Vermittlung der Kunstgeschichte und der Vermittlung der künstlerischen Praxis zeigen. Der Beitrag „Mit Kunst Geschichte entdecken – Ein inklusives Raumerkundungsprojekt mit tauben und hörenden Schüler*innen“ von Anja Mohr und Regina Bäck thematisiert die Herausforderung der geteilten Erfahrung in inklusiven kunstpädagogischen Szenarien, wobei spezifische Formen der Kommunikation vorgestellt werden. In diesem Kontext werden nicht allein Unterstützungssysteme und Instrumente diskutiert, sondern divergente Sprachen und Kommunikationen als Voraussetzungen künstlerischer Innovationen hervorgehoben. Der Thematik einer „Inklusiven Gesprächsführung im Kontext ästhetischer Praxis“ widmet sich Norbert Schütz, indem er der Frage nachgeht, wie gemeinschaftliches Miteinander im Kontext gestalterisch-ästhetischer Praxis durch eine inklusive Gesprächsführung befördert werden kann, wenn diese nicht nur Deutungshandeln, sondern auch soziale Interaktion leitet. Als wesentlich für eine inklusive Gesprächsführung wird eine biografieorientierte Interaktion mit Blick auf die Gestaltungsgegenstände beschrieben, die inhaltlich durch fachdidaktische Ansätze wie die des Biografischen Arbeitens, des Ästhetischen Forschens oder einer transkulturellen Didaktik gestützt wird. Es wird weiterhin der Einfluss einer inklusiven Gesprächsführung auf die Auseinandersetzung mit dem unterrichtlichen Gegenstand skizziert. Ausgangspunkt für den Beitrag „Inklusiver Kunstunterricht und das schulinterne Curriculum Kunst“ von Ulrich Schöttker ist ein inklusiver Schulentwicklungsprozess. Aus der Praxisperspektive einer Hamburger Grundschule beschreibt er beispielhaft die Erarbeitung eines schulinternen Curriculums für das Fach Kunst, das transkulturelles und inklusives Lernen im Sinne des Lernens am gemeinsamen Gegenstand berücksichtigt. Vor allem die systemische Einbettung des Kunstunterrichts in das System Schule und die damit verbundenen Schulentwicklungsprozesse erfährt einen hohen Stellenwert im Text. Die Frage, wie Schul- und Unterrichtsent-

wicklungsprozesse miteinander zusammenhängen, wird am Beispiel eines Archäologie-Projekts skizziert.

Kunst

Kunst als zentrales Bezugssystem der Kunstpädagogik ist durchaus aus zwei wichtigen Gründen geeignet den Inklusionsprozess voranzutreiben:

Kunst besitzt die Offenheit, unterschiedliche und vor allem marginalisierte Perspektiven ‚ins Bild zu setzen‘. Diese Qualität schafft Freiheitswerte und eröffnet neue Bildungshorizonte jenseits curricularer Festlegungen und Standardisierungen. Mit einem Blick auf die Beiträge feministischer und dekonstruktivistischer, inter- und transkultureller Ansätze der Rezeption und Produktion von Kunst werden Ansätze der Dekonstruktion von Andersheit aufgezeigt. Kunst ist eine Weltsprache, die Traditionen offenlegt, zur Diskussion stellt und transformiert. Dies befördert den generational geforderten kulturellen Wandel und trifft den Kern schulischen Handelns.

Kunst ist medial offen strukturiert und in der Lage, differente Zeichensysteme in Kommunikationsprozessen zu verwenden, zu verbinden oder zu substituieren. Sprache ist nur eine Form der sinnhaften Artikulation. Insofern kann mittels Kunst der primär sprachlich strukturierte Unterrichtsdiskurs erweitert werden, so dass literal unterschiedlich disponierte Kinder und Jugendliche sich an kommunikativen Handlungsprozessen beteiligen können (Brenne 2017b).

Lena Staab und Mai-Anh Boger nehmen in ihrem Beitrag „‘Schnipp-Schnapp’ – Rhizom/Collage als Theorie und Praxis inklusiver Kunstpädagogik“ das Prinzip der Collage als kunstpädagogische Theorie, Haltung und Gestaltungstechnik als Ausgangspunkt, um in einem rhizomatischen Sinn Bilddidaktik und Gestaltungsdidaktik miteinander zu verbinden und eine inklusive Kunstpädagogik somit in einem doppelten Sinn anzuvizieren. So ist die Inklusionspädagogik selbst als Collage zu verstehen, denn sie ist ebenso pluralistisch und heterogen zu verhandeln wie die heterogenen Gruppen, an die sie sich rich-

tet. Eine inklusive Kunstpädagogik hat es auf formaler Ebene mit Heterogenität zu tun, aber auch auf materialer Ebene, wenn die künstlerische Technik der Collage angesprochen ist, die Vielperspektivität in der Bildrezeption, -produktion und -reflexion ermöglicht. Damit wird ein Raum radikaler Multiperspektivität eröffnet. In ihrem Beitrag „Inklusion und Empathie. Impuls für die künstlerisch-gestalterische Praxis in Bildungseinrichtungen“ untersucht Sidonie Engels aus einer zeichentheoretischen Perspektive Instrumente und Verfahren der Förderung emotionaler Kompetenzen - eine Voraussetzung für die Etablierung inklusiver Überzeugungen – in kunstpädagogischen Arrangements. Dabei geht sie von der Annahme Richard Rortys aus, dass die Rezeption literarischer Texte Empathiefähigkeit befördere und überträgt dies auf Bild-Textarrangements, wobei sie im Bild ein Medium der körperbezogenen Wahrnehmung in Anschlag bringt. Daraus leitet sie Potentiale der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Bilderbüchern ab und exemplifiziert dies am Beispiel von Maurice Sendaks' „Wo die wilden Kerle wohnen“.

Unter Rückbezug auf Beispiele der Kunstgeschichte und aktueller Kunst fragt Christina Griebel in ihrem Beitrag „Innenseite Außerhalb. Egalitäres Handeln im Feld des Sichtbaren“ nach Differenz in kunstpädagogischen Handlungsfeldern, nach den Grenzen des ‚Normalen‘, der Normalisierung, der Dekonstruktion und Essentialisierung. Dabei wird theoretisch herausgearbeitet, dass es eines versierten Umgangs mit Differenz bedarf, um Künstler*innen als unterschiedlich verschieden anzuerkennen. Wie eine solche Versiertheit resp. Sensibilität auch bei angehenden Kunstlehrkräften entwickelt werden kann, wird am Beispiel des hochschuldidaktischen Projekts „outside“ illustriert, in welchem die künstlerische Kollaboration von wohnungslosen Frauen und Kunststudierenden beschrieben wird.

Inklusion ist nicht allein ein Begriff, der besondere Qualitäten gesellschaftlicher Vielfalt hervorhebt, sondern speist sich strukturell aus unterschiedlichen Fachkulturen und Theoremen, die Praxisformen, theoretische Standortbestimmungen, ethische Erwägungen und konkret-utopische Skizzen synergetisch zu verbinden suchen. Der vorliegende Sammelband versucht

diesem Anspruch gerecht zu werden und diskutiert aus unterschiedlichen Perspektiven die qualitative Verbesserung kunstpädagogischer Praxis – auch jenseits des expliziten Inklusionsdiskurses. An dieser Stelle sei den Autor*innen gedankt, die sich engagiert auf diesen Weg eingelassen haben und unabhängig von fachlichen Grenzen und Standards die fachdidaktische Konzeptbildung befördern.

Literaturverzeichnis

Bauernschmitt, Susanne, und Sansour, Teresa. 2017. Das Potenzial künstlerischer Bildung für inklusiven Unterricht In Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung, Hrsg Sidonie Engels, 29-38. Oberhausen: ATHENA.

Biermann, Julia, und Pfahl, Lisa. 2016. Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Hrsg. Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger, und Reinhard Markowetz, 199-207. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Biermann, Julia, Pfahl, Lisa, und Powell, Justin. 2020. Mehrebenenanalyse schulischer Inklusion: Zwischen globaler Diffusion der Inklusionsrhetorik, behinderten Bildungskarrieren und institutionellen Pfadabhängigkeiten in Deutschland. In Inklusion – Partizipation – Menschenrechte, Hrsg. Torsten Dietze, Dietlind Gloystein, Vera Moser, Anne Piezunka, Laura Röbenack, Lea Schäfer, Grit Wachtel, und Maik Walm, 195-201. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blohm, Manfred, Brenne, Andreas, und Hornäk, Sara. 2017. Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung. Hannover: fabrico

ENDE DER LESESPROBE