Let’s talk about sex and art!

Von Andrea Günther

Wie und warum wir im Museum über Gender und vielfältige sexuelle Lebensweisen sprechen sollten

Welchen Beitrag können Kunst und Kunstvermittlung bei der Beschäftigung mit aktuellen politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen leisten? Wie können Kulturinstitutionen gesellschaftliche Verantwortung übernehmen und welche Werkzeuge müssen kulturelle Bildungsarbeiter*innen entwickeln, um der Diversität und der sich wandelnden sozialen und kulturellen Zusammensetzung von Gesellschaft adäquat begegnen zu können?

Diese Fragestellungen sind leitende Motive von *lab.Bode – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen*[1].
Das 2016 von der Kulturstiftung des Bundes und den Staatlichen Museen zu Berlin initiierte Programm soll Veränderungsprozesse in den Museen anstoßen, um diese für ein breiteres Publikum zugänglicher und attraktiver zu gestalten. Ziel ist es, vor allem jungen Museumsnutzer*innen neue Zugänge zu musealen Inhalten zu ermöglichen, etwa indem aktuelle soziale und politische Themen aufgegriffen und mögliche Anknüpfungspunkte in historischen Sammlungen identifiziert werden. Die kulturellen Bildungsangebote im Schulprogramm von lab.Bode finden meist in Form von Projektwochen mit den neun Berliner Partnerschulen[2] statt. Diese experimentellen Formate, die aus Fragen und Interessen der teilnehmenden Schüler*innen und Lehrer*innen hervorgehen, werden zum Teil auch in kürzere Workshop-Formate übertragen[3], die dann von allen Schulen und nicht nur von den Partnerinstitutionen gebucht werden können. Eines dieser im Rahmen von lab.Bode entwickelten interdisziplinären Formate ist „Let´s Talk about Sex! Gender und vielfältige sexuelle Lebensweisen in der Kunst“[4]. Der vorliegende Textbeitrag gibt Praxiseinblicke in dieses sexpositive und diskriminierungskritische Bildungsprogramm, welches seit 2018 als kostenloser Projekttag für Jugendliche im Bode-Museum[5] durchgeführt wird.

Als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Bildung, Vermittlung und Besucherdienste der Staatlichen Museen zu Berlin bin ich seit 2016 Teil des *lab.Bode* Schulteams und verantwortlich für die Entwicklung, Qualitätssicherung und Koordination von Schulprojekten und buchbaren Vermittlungsangeboten im Bode-Museum. In dieser Rolle war ich maßgeblich daran beteiligt „Let´s Talk about Sex!“ als Programm zu initiieren, inhaltlich zu entwickeln, in der Praxis mit Fokusgruppen zu erproben und diskrimierungserfahrene Sexualpädagog*innen und Kunstvermittler*innen für die Workshopumsetzung zu gewinnen.
Im Folgenden stelle ich verschiedene Aspekte der Entwicklung und Umsetzung des Programmes vor. Zunächst werden Beobachtungen aus der Projektarbeit mit Schulklassen beschrieben, welche spezifische Bedarfe der jungen Museumsnutzer*innen abbilden, sich im Bode-Museum mit Themen rund um Körperbilder, Nacktheit, Gender und Pornographie zu beschäftigen.

Vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen[6] sind in Deutschland gesellschaftliche Realität und Teil der sozialen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hartmann 2018: 20). Für die auf Menschenrechten und Demokratie basierende Institution Museum sollte es daher selbstverständlich sein, systematisch darauf zu achten, die Vielfalt der Gesellschaft im Blick zu haben und sich über vielfältigere Angebotsformate einem diversen Publikum zuzuwenden (vgl. Nettke 2018: 49f.). Ebenso sind Lust und Begehren Themen, die in all ihren Facetten und Spielarten in der Kunst immer wieder aufs Neue verhandelt wurden und werden. „Geschlecht und Sexualität als grundlegende Modi menschlicher Vergesellschaftung und als immanente Elemente der Geschichte spielten in Museen schon immer eine Rolle“ (ebd.: 50).

Unter diesen Aspekten galt es, die Skulpturensammlung im Bode-Museum neu zu untersuchen. Wichtig war *lab.Bode* bei der Neusichtung der Sammlungsobjekte, die Reproduktion von Heteronormativität und binärer Geschlechterrepräsentation zu adressieren und in unserem Bildungsauftrag die Perspektive der sozialen Gerechtigkeit und Diversität umzusetzen, wie das etwa Museumsforscher Richard Sandell fordert (vgl. Sandell 2002). Diskriminierung sowie ein Mangel an Informationen und *role models*, machen es schwulen, lesbischen, bi- und pansexuellen, queeren sowie asexuellen und aromantischen Kindern und Jugendlichen

schwer, ihre sexuellen und romantischen Orientierungen bzw. Begehren zu erkennen bzw. anzuerkennen; zumal ihre Lebensweisen medial und in Schulbüchern meist nur einseitig verzerrend, unter den Vorzeichen eines Problems oder gar nicht auftauchen. Dies beeinträchtigt ihre Bildungsteilhabe erheblich (vgl. Debus/Laumann 2018: 53). So wird in vielen pädagogischen Zusammenhängen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nicht mitgedacht und auch in kulturellen Bildungsprojekten gehören Heteronormativität und Heterosexismus leider noch zur Regel. Dies führt zu Ausschlussmechanismen und Diskriminierung marginalisierter Gruppen, auch in der Bildungsarbeit im Museumskontext. „Die Vermittlung von Wertschätzung der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt sowie anderer Formen von Vielfalt in der Gesellschaft ist somit Teil des Bildungsauftrages, mit denen Museen ihren Dienst an der Gesellschaft verrichten“ (Nettke 2018: 50). *lab.Bode* setzt daher einen Schwerpunkt auf macht- und diskriminierungskritische Vermittlungsarbeit, etwa auch auf sexualitätsbezogene Inhalte und deren visuelle Repräsentationen.

In Folge stelle ich den Entstehungsprozess von „Let´s Talk about Sex!“ anhand der bisherigen Entwicklungsschritte vor, um dann konkrete Einblicke in Methodik und Objektbezug im Rahmen der Umsetzung des Workshopangebots zu geben. Abschließend werden sowohl inhaltliche und strukturelle Herausforderungen beleuchtet und reflektiert als auch ein Ausblick auf die Weiterentwicklung und mögliche Verstetigung des Programmes am Bode-Museum gegeben.

„Warum sind die alle nackt?“ und „Warum gibt es kein FSK[7] fürs Museum?“: Worüber junge Besucher*innen sprechen möchten

Das Bode-Museum ist mit seinen Skulptur-Beständen vor allem ein Museum des Menschen, und Schüler*innen nehmen die Kunstwerke stark in ihrer physischen Erscheinung und körperlichen Präsenz war. Nacktheit und Geschlechterrollen werden daher oft beim Besuch der Sammlungen thematisiert. Die Bedarfe der Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit den Kunstwerken sind dabei häufig Themen außerhalb des kanonischen kunsthistorischen Kontexts. Zur näheren Beleuchtung der Reaktionen von Kindern und Jugendlichen auf die Sammlungen des Bode-Museums stelle ich hier drei markante Beispiele vor, welche u.a. initiierende Auslöser für die Entwicklung eines sexualpädagogischen Workshopangebots im Museum waren.

So fragte eine Gruppe von Grundschüler*innen beim ersten Besuch im Bode-Museum: „Warum sind die alle nackt?“ Konfrontiert mit der Vielzahl von Aktdarstellungen zeigten die Kinder ein ungemeines Interesse daran, den nackten Skulpturen etwas anzuziehen, und entwickelten in ihrer Projektzeit eine ganze „Mini Bode Mode Kollektion“. Diese Kollektion wurde später ein sehr beliebtes interaktives Angebot beim „Aktionstag Museum“ für Schulen: Unter Anleitung der Grundschüler*innen konnte die „Mini Bode Mode Kollektion“ auf fotografische Streifzüge durch die Sammlung mitgenommen werden, um den Statuen per Fotomontage am Handy digitale Kleider anzuziehen. Ein interessanter Aspekt, der uns in den Fotomontagen auffiel, war, dass z.B. einige Herkulesskulpturen einen Faltenrock verpasst bekamen und viele Besucher*innen die Möglichkeit nutzten, um eine spielerische Auflösung von geschlechtlich normierter Mode an den Skulpturen auszuprobieren.

Abb. 1: Schüler*innen einer 5. Klasse der Grunewald-Grundschule mit Mini Bode Mode © lab.Bode, 2017

Abb. 2: Mini Bode Mode in Anwendung © lab.Bode, 2017

Abb. 3: Mini Bode Mode Kollektion im Einsatz an: Herkules, Antonio di Jacopo d'Antonio del Pollaiuolo, Florenz, ca. 1490 © lab.Bode, 2017

Abb. 4: Mini Bode Mode Kollektion in Anwendung © lab.Bode, 2017

Die Projektwoche einer 9. Klasse des Thomas-Mann-Gymnasiums mit dem Titel „Periodensystem Kunst“ gab Anlass, die Sammlung des Bode-Museums zu untersuchen und neu zu ordnen. Die Schüler*innen waren aufgefordert, passende Ordnungssysteme und Kategorien für die vorgefundenen Kunstwerke zu erstellen. Angelehnt an bereits bestehende Interessen und Betrachtungsschwerpunkte entwickelten die Schüler*innen folgende Kategorien: Form, Material, Emotionen und FSK. Der Saal mit Barockbronzen beschäftigte die Schüler*innen dabei besonders, da diese vor allem Akte, Gewalt- und ‚Raub‘- (engl. Übersetzung *rape*) Szenen zeigen.

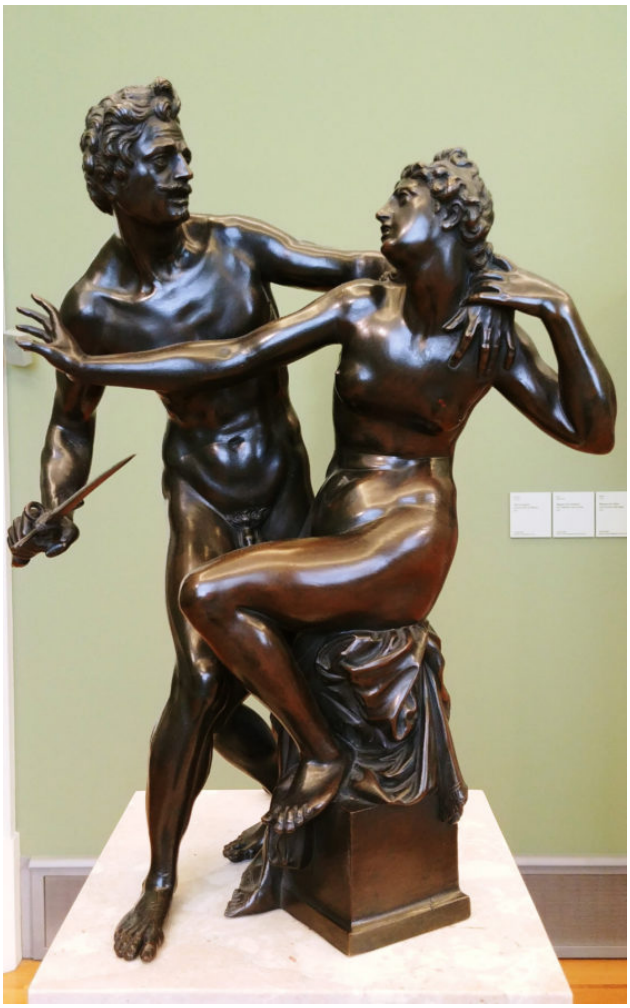

Abb. 5: Tarquinius und Lukretia, Pietro Tacca, Florenz, ca. 1663 © lab.-Bode, 2020

Abb. 6: Raub der Sabinerin (The Rape of the Sabine Woman), nach Adrien de Fries, Den Haag, zw. 1556 – 1626 © lab.Bode, 2020

In diesem Zusammenhang wollten sie das Thema Jugendschutz in Verbindung mit der Fragestellung rund um eine scheinbare Normalisierung von Gewalt- und Erotikdarstellungen im Bode-Museum verhandeln. Es kamen bei den Jugendlichen Diskussionen darüber auf, ob auch kulturhistorische Darstellungen und Kunstwerke nicht trotzdem ‚pornographisch' sein können. Folglich führten sie als Feldforschung im Museum dazu Interviews mit Besucher*innen durch, in denen u.a. folgende Fragen gestellt wurden: (O-Ton) „Würden Sie Ihren Kindern oder Enkelkindern diese Skulpturen zeigen? (Antwort: Ja natürlich.) Finden Sie nicht, das ist zu gewaltreich oder sogar pornographisch?"[8] Die Ergebnisse ihrer Forschung, in Form aufgezeichneter Dialoge, wurden zu einer 8-Kanal-Soundinstallation zusammengestellt, in der folgende Fragen im Zentrum stehen: Was unterscheidet historische Kunstwerke von Pornographie? Und sollte es eigentlich auch eine FSK fürs Museum geben? Die auf diese Weise kreierte Sound--Landschaft verknüpften die Schüler*innen mit einer visuellen Ausgestaltung des Raums: Fotos von Skulpturen aus der Museumssammlung an den Wänden erzählten in Zusammenspiel mit der akustischen Gestaltung des Raumes neue Geschichten. Je nach Position der Rezipient*innen im Raum konnten ganz unterschiedliche akustisch-visuelle Eindrücke entstehen. Auf diese Weise wurde eine alternative Ebene der Sammlungsrezeption kreiert, die Themen und Wahrnehmungen anbot, die im Museum bisher kaum inhaltlich repräsentiert oder reflektiert waren[9].

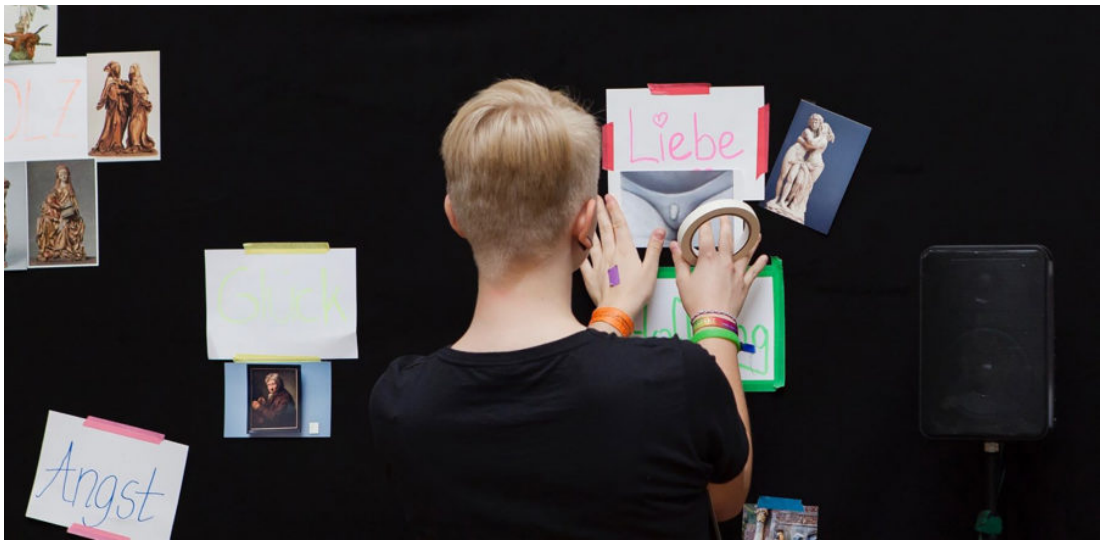

Abb. 7: Installation, Projekt mit einer 9. Klasse des Thomas-Mann-Gymnasium © lab.Bode / Lina Ruske, 2017

Einen weiteren Anlass für eine vertiefende Auseinandersetzung mit Gender und sexualitätsbezogenen Inhalten gab das Trickfilmprojekt[10] der Grunewald-Grundschule. Hier wechselt z.B. der „Heilige Georg“ ohne Probleme sein Geschlecht und wird im Film „Nina vs. Drache“ zur Prinzessin. Auch das Erscheinungsbild mancher Ritterdarstellungen gab den Schüler*innen in dem Projekt immer wieder Anlass für Diskussionen darüber, ob die Ritter Make-up tragen und wer das eigentlich tragen ‚darf‘. Diese Beobachtungen warfen Fragestellungen rund um Gender und Genderperformance auf und initiierten Gespräche zu diesen Themen. Dies sind nur einige wenige Beispiele der vielfältigen Auseinandersetzungsbedarfe von Kindern und Jugendlichen in Reaktion auf die Sammlungen des Bode-Museums. Nach über zwei Jahren Programmlaufzeit zeigt sich ein Bedarf besonders deutlich:
Die Kinder und Jugendlichen wollen im Zuge der Werkbetrachtung über für sie ganz offensichtlich sammlungsimmanente Themen wie Nacktheit, Sexualität und Geschlechterrollen in Austausch treten.

Workshopangebot „Let´s Talk about Sex!“

Den Impulsen der Schüler*innen folgend, nutzten wir die forschende Ausrichtung von *lab.Bode*, um ein Bildungsformat zu entwickeln, welches die Fragen und Kommentare der Jugendlichen ernst nimmt und diskriminierungssensibel in den Museumskontext einbettet. Die Entwicklung des Workshops fand vorerst in drei Phasen statt. Die erste Phase bestand aus Recherchen und Austausch zu möglichen bereits existierenden Programmen und Initiativen in diesem Bereich an anderen Museen. Hervorzuheben ist in dieser ersten Phase meine Teilnahme an der Tagung „VieL*Bar – Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit (nicht nur) im Museum“ im Januar 2018, welche wegweisend für die Entstehung des Workshops am Bode-Museum war. Die Tagung bot nicht nur interessante Einblicke und Erkenntnisse in das gleichnamige Praxisforschungsprojekt[11], sondern ermöglichte auch den Austausch und die Vernetzung mit (Sexual-)Pädagogen*innen und Museumspraktiker*innen, die ähnliche Anliegen verfolgen. So folgte im Mai 2018 ein Besuch am British Museum in London, verbunden mit einer Einladung, bei der Durchführung des von Chloe Chooper und Melany Rose konzipierten „Sex and Relationship“-Workshops[12] zu hospitieren. In der zweiten Phase wurden die Sexualpädagogin Taina Engineer sowie die Künstlerin und Kunstvermittlerin Pauline Recke damit beauftragt, ein erstes Strukturkonzept für einen Tagesworkshop zu entwickeln. In der dritten Phase wurde der Workshop mit einer Fokusgruppe, einer 8. Klasse, getestet, um qualitatives Feedback (verbal und anonym/schriftlich) einzuholen. Die Auswertung dessen wurde anschließend für die Überarbeitung des Workshops genutzt. Seit September 2018 wird der Projekttag als kostenloses Workshopangebot für Schulen im Bode-Museum durchgeführt.[13]

Abb. 8: Didaktische Materialien und Literatur, die bei „Let´s Talk about Sex!“ zum Einsatz kommen © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Ausgehend von den Kunstwerken des Bode-Museum werden im gemeinsamen Dialog mit Schüler*innen im Alter von 11 bis 16 Jahren aktuelle Fragen zu Körperbildern, Konsens[14] und LSBTIQ+[15] identifiziert und verhandelt. Der Workshop kombiniert Kunstvermittlungsmethoden[16] wie performative Übungen, Comics und Zeichnungen mit didaktischen Materialien und Arbeitsweisen aus der Sexualpädagogik und wird von einem Tandemteam, bestehend aus Sexualpädagog*in und Kunstvermittler*in, durchgeführt. Dabei bilden Skulpturen immer den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit einem neuen Themenkomplex. Die Werkbetrachtung bietet die Möglichkeit, Schwellenängste abzubauen und auch über sensible Themen ins Gespräch zu kommen, ohne dass über sich selbst gesprochen werden muss. Durch eine gemeinsame Analyse der Objekte können Themen in einen historischen Kontext eingebettet und ihre Bedeutung verbildlicht werden. Aktuell werden anhand von sechs Stationen die folgenden Schwerpunkte verhandelt: Konsens, Lust und Begehren (LSBQA[17]), Nacktheit und Körperbilder, Mythos ‚Jungfernhäutchen‘, Sex-Shaming, Geschlechternormen und Genderperformance.

Abb. 9: Themenfächer18lab.Bode und Sexualpädagogische Materialien © lab.Bode/ Ute Klein, 2018

Der Workshop beginnt mit einer kurzen Begrüßung und einer Vorstellung der beiden Workshopleiter*innen. Es folgt eine Vorstellungsrunde von allen mit einer „Ice-Breaker"-Methode[19]. Anschließend werden die Rahmenbedingungen vor- und Regeln für den Workshop aufgestellt: zum einen Regeln, die wichtig sind, wenn in einer Gruppe über Sexualität gesprochen wird[20], zum anderen Regeln, die bei einem Museumsbesuch[21] generell einzuhalten sind. Diese Regeln werden auf Flipcharts festgehalten und können von den Jugendlichen ergänzt werden. Da es sich bei „Let´s Talk about Sex!" um ein sexualpädagogisches Angebot handelt, ist die Teilnahme der Jugendlichen auf freiwilliger Basis wichtig. Das heißt, dass die Teilnehmenden den Workshop zwischendurch oder auch ganz verlassen dürfen, wenn sie merken, dass sie ein Thema psychisch belastet.[22] Dies ist verbunden mit einem wichtigen Lernaspekt zum Thema Sexualität: Jugendliche sollen befähigt werden, ihre eigenen Grenzen zu erkennen und wahrzunehmen. Des Weiteren gilt das Gebot der Schweigepflicht, das den Jugendlichen zu Beginn des Workshops kommuniziert wird. Über einzelne Schüler*innen werden im Nachhinein also keine persönlichen Details weitergegeben. Diese Regel tritt nur außer Kraft, wenn der Verdacht auf Kindeswohlgefährdung besteht. Die allgemeine Gruppenstimmung im Workshop sowie Themen und Inhalte können natürlich geteilt werden. Am Ende der Vorstellungsrunde unterschreiben die Workshopleitenden sowie die Jugendlichen die Flipcharts mit den Workshopregeln als Zeichen der Zustimmung und gemeinsamen Vereinbarung.
Für den Workshop werden die teilnehmenden Schulklassen (mit Klassengrößen von meist 24 bis 31 Schüler*innen) in 2 Gruppen geteilt. Da sich im Praxistest herausgestellt hat, dass eine reduzierte[23] Teilnehmer*innenzahl von max. 15 Schüler*innen pro Gruppe notwendige Grundlage ist, damit die Teilnehmer*innen sich über sexualitätsbezogene Themen in einem geschützteren Raum austauschen und die Workshopleiter*innen die einzelnen Teilnehmer*innen angemessen begleiten können. Alle Gruppen durchlaufen in ihrem vierstündigen Workshop vier der sechs Stationen, wobei bedarfsorientiert auf die Gruppe reagiert wird und sie je nach Interessensbekundungen z.T. unterschiedliche Themenblöcke intensiver kennenlernen. Die Station zum Konsensprinzip ist jedoch immer Teil des Workshops.

Konsens

Abb. 10: Satyr und Nymphe, Künstler*in unbekannt, Italien, 18.Jh. © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 11: Schüler*innen Gruppe und Workshopleiterin an Workshopstation: Satyr und Nymphe, Künstler*in unbekannt, Italien, 18.Jh. © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Ausgehend von einer Skulptur, die Satyr und Nymphe zeigt, wie sie nackt miteinander interagieren, wird das Thema Konsens behandelt. Ausgangspunkt ist eine Werkbetrachtung, in der die Schüler*innen beschreiben, was sie sehen und wie sie die dargestellte Situation beurteilen würden. Als Einstieg in die Einheit widmet sich die Workshopgruppe gemeinsam einer Begriffsklärung: Was ist Konsens? Haben die Teilnehmer*innen Beispiele für Konsens? Wieso ist Konsens wichtig? Wieso ist Konsens sexy? Dann folgt eine praktische Aufgabe: Die Jugendlichen erhalten einen vorgezeichneten Comic, der Satyr und Nymphe mit leeren Sprechblasen zeigt. Sie werden gebeten, die Sprechblasen der Comic-Vorlage zu füllen. Es geht darum, eine Sprache zu finden, um über Grenzen und Zustimmung zu kommunizieren. Sie können in diesem Comic selbst einen Dialog entwickeln, der eine konsensuelle Situation darstellt. Danach tauscht sich die Gruppe gemeinsam über die Ergebnisse aus.

Abb. 12: Konsens – Comic Vorlage © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Lust und Bergehren

In diesem Block geht es um Lust, Begehren und ihre Vielfältigkeit. Welche Formen von Begehren gibt es und was bedeutet LSBQA (Lesbisch, Schwul, Bi, Queer, Asexuell)? Hierbei soll die individuelle Wahrnehmung von Lust und Begehren aufgezeigt werden. Die Schüler*innen werden in Kleingruppen aufgeteilt, mit iPads ausgestattet und gebeten, im Museum Darstellungen von Lust und Begehren zu finden und zu fotografieren. Die Objektfotos dienen als Ausgangspunkt für einen Dialog über vielfältige Ausdrucksformen von Sexualitäten. An einer Wand wird mit Kreidemarkern eine Sammlung von Begriffen erstellt, die im Gespräch rund um Liebe, Lust und Begehren aufkommen. Alle Teilnehmenden bekommen einen bunten Marker und dürfen selbst die Wand mit ihren Begriffen ‚taggen', was immer sehr enthusiastisch aufgenommen wird und schnell eine große Begriffssammlung und Diskussion darüber zu Stande bringt.

Abb. 13: Gemeinsame Begriffssammlung „Liebe, Lust & Begehren“ mit Schüler*innen einer 7.Klasse © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Mythos ‚Jungfernhäutchen’

Abb. 14: Mutter Gottes mit Papagei, unbekannt, Burgund ca. 1440, © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Anhand einer Statue der ‚Jungfrau' Maria wird das Thema der ‚Jungfräulichkeit' behandelt. In der Workshopgruppe wird gemeinsam darüber gesprochen, welche gesellschaftlichen Erwartungen und Vorstellungen sich an diesem Begriff festmachen. Außerdem stellen die Sexualpädagog*innen an dieser Stelle die anatomische Beschaffenheit des Hymens (sog. ‚Jungfernhäutchen') vor und räumen mit dem Mythos auf, dass diese dünne Schleimhaut etwas über sexuelle Aktivitäten von Menschen aussagen kann. An dieser Station arbeiten wir mit anatomischen Modellen von Hymen.

Abb. 15: Sexualpädagogische Materialien im Einsatz: anatomische Modelle von Hymen © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Sex-Shaming

Anhand einer Memento Mori Figur, welche Wollust als eine der sieben Todsünden darstellt, wird über Sex-Shaming und seine historische Verankerung in Kunstwerken gesprochen. Dieses Thema wird anhand der Werkanalyse einer Figurengruppe behandelt, die auf der einen Seite den Tod abbildet und auf der anderen Seite eine junge nackte Frau, die auf ihre Vulva deutet. Die Darstellung sollte zur Entstehungszeit vermutlich eine abschreckende Wirkung haben und verdeutlichen, dass Wollust und ‚Unkeuschheit' den Tod nach sich ziehen. Die Workshopleiter*innen besprechen anschließend Aspekte der Selbstbestimmung und diskutieren darüber, ob den Jugendlichen in Darstellungen oder Erzählungen Unterschiede zwischen den Gendern auffallen. Wir wollen aufdecken, dass einige ganz aktuelle Phänomene wie z.B. Slut-Shaming historisch gewachsene patriarchale Diskriminierungspraxen sind, die es als solche zu hinterfragen und zurückzuweisen gilt.

Abb. 16: Memento Mori, Künstler*in unbekannt, ca. 1520, © lab.Bode / lab.Bode, 2019

Abb. 17: Schüler*innen im Workshop vor Memento Mori Figur, Künstler*in unbekannt, ca. 1520, © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Nacktheit und Körperbilder

Abb. 18: Schüler*innen Gruppe an der Workshopstation „Nacktheit und Leerstelle Vulva“ © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 19: Amor und Venus, Künstler*in unbekannt, 2. Hälfte des 16. Jh. © lab.-Bode / Ute Klein, 2018

Ausgehend von einer Skulptur, welche Venus und Amor nackt zeigt, sprechen wir über idealisierte Körper in der Kunst. Dann betrachten wir die Skulptur gemeinsam. Es fällt auf, dass alles sehr detailgetreu gearbeitet ist, bis auf eine Leerstelle: die Vulva. Gemeinsam nimmt sich die Workshopgruppe dem Thema an, wobei die Workshopleiter*innen darauf aufmerksam machen, dass Penisse in der Gesellschaft oft viel präsenter sind als Vulven. Jugendlichen fällt es meist leicht, einen Penis zu zeichnen; bei der Vulva sieht das hingegen ganz anders aus. In einer praktischen Übung können die Jugendlichen, wenn gewollt, eine Vulva zeichnen. Danach sprechen wir mit Hilfe von sexualpädagogischen Modellen über die anatomische Beschaffenheit von Vulva und Vagina.

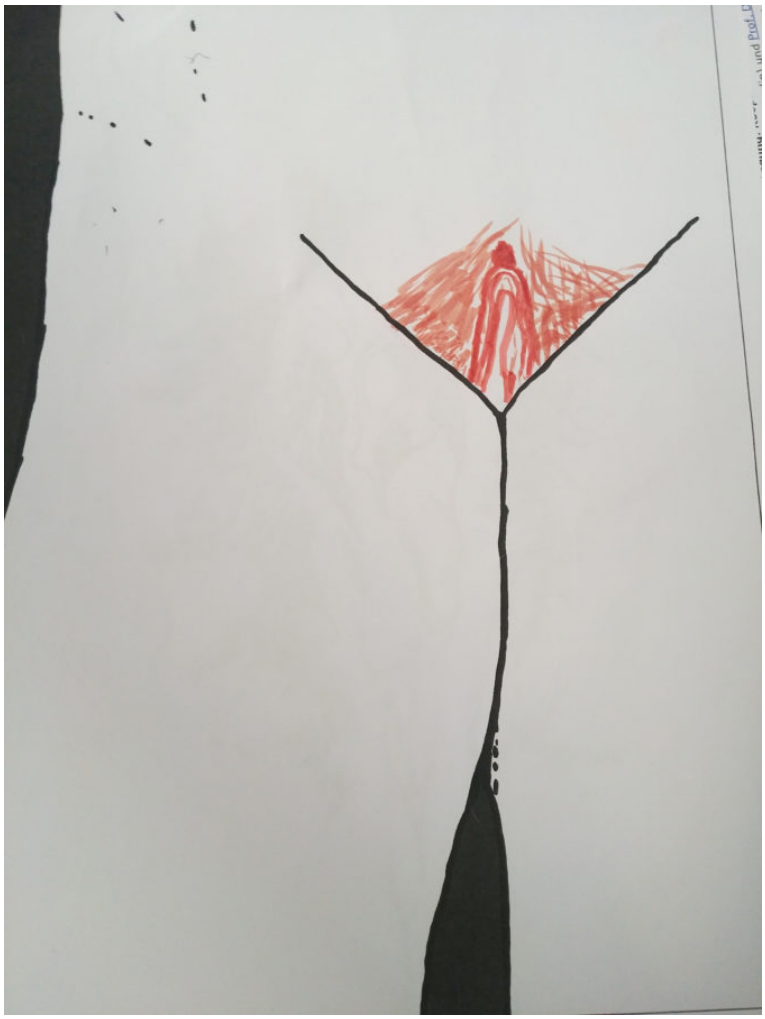

Abb. 20: Comic „Leerstelle“ Aphrodite mit eingezeichneter Vulva (Schülerzeichnung) © lab.Bode, 2019

Je nach Bedarf der Schüler*innen wird an dieser Stelle auch über die Größenvariationen von Penissen gesprochen. An dieser Stelle geben die Workshopleiter*innen den Hinweis darauf, dass für sicheren Geschlechtsverkehr mit Kondomen die Kondomgröße unbedingt zur Penisgröße passen muss. Bei Interesse wird an Penismodellen demonstriert wie ein Kondometer[24] benutzt werden kann.

Geschlechterrollen und Genderperformance

Abb. 21: Genderperformance-Übung mit Schüler*innen Gruppe © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 22: Diana als Jägerin, Bernardino Cametti, Rom, 1717/20 © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 23: Barberinische Faun, Vincenzo Pacetti, Rom, 1799 © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 24: Herkules, Pierre Puget, Frankreich, ca. 1660 © lab.Bode / Ute Klein, 2020

In diesem Block sollen folgende Fragen geklärt werden: Was bedeutet Geschlecht und Geschlechtsidentität? Was bedeuten die Begriffe Trans* und Inter*? Welche Zuschreibungen und Reproduktionen von Geschlechterverhältnissen finden wir hier?

Zur Annäherung an das Thema kommt das Mittel der inszenierten Fotographie zum Einsatz. Das heißt, die Schüler*innen werden darum gebeten, sich gemeinsam in die Pose von verschiedenen Skulpturen zu begeben. Dies passiert mit vier verschiedenen Skulpturen: jeweils mit zwei unterschiedlichen Darstellungen von Weiblichkeit und von Männlichkeit.

Im Anschluss werden die Bilder gemeinsam angeschaut und zusammen reflektiert. Leitfragen dabei sind: Was hat das bei euch ausgelöst? Wie habt ihr euch beim Posieren gefühlt? Das Erlebte wird mit Hilfe der Fotos im Workshopraum besprochen. Danach werden die Schüler*innen gebeten den Skulpturen mit Hilfe von Adjektiven[25] die auf Karten stehen, Eigenschaften zuzuordnen. Abschließend wird über die konstruierten Charaktere von Geschlechterperformance diskutiert. Ziel ist es an dieser Stelle, unterschiedliche Geschlechterperformances zu beleuchten und eindimensionale, stereotype Vorstellungen von Geschlechterrollen in Frage zu stellen.

Herausforderungen sexualpädagogischer Arbeit im Museum

Nach eineinhalb Jahren Praxiserprobung und dem Aufbau eines zehnköpfigen Teams von freien Mitarbeiter*innen, bestehend aus Sexualpädagogen*innen und Kunstvermittler*innen, ist *lab.Bode*, gemeinsam mit einer Fokusgruppe[26], nun im Prozess der Rückschau und der Reflexion mit dem Ziel der erneuten Schärfung der Workshopziele und Methoden des Vermittlungsangebots. Abschließend benenne ich die aktuellen inhaltlichen Zielsetzungen von „Let's Talk about Sex!" sowie die Herausforderungen, mit denen das Programm auf struktureller Ebene konfrontiert ist.

Inhaltlich geht es im Moment sowohl um die Überarbeitung von Zielformulierungen der einzelnen Stationen des Workshops als auch um klare Definitionen von sexualpädagogischen und politischen Begrifflichkeiten und Inhalten: Wie können intersektionale und postkoloniale Aspekte in eurozentrischen Sammlungen adressiert und verhandelt werden? Wie gehen wir mit zeitgenössischen Definitionen und Sprache in Auseinandersetzung mit historischen Sammlungen und Objekten um? Wie kann (ungeschriebene) queere Geschichte in kulturhistorischen Sammlungen identifiziert und wie können diese Leerstellen durch Vermittlung adressiert und mit Publikum reflektiert werden? Die Fokusgruppe bestehend aus Kunstvermittler*innen, Kulturhistoriker*innen und Sexualpädagog*innen erarbeitet entlang dieser Fragestellungen Werkzeuge, die „Let's Talk about Sex!" über *lab.Bode* hinaus erhalten und weiterentwickeln sollen.[27]

Besonders wichtig in der Arbeit mit Jugendlichen ist *lab.Bode* der Grundsatz einer diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. In den Bildungsangeboten wird dafür sensibilisiert diskriminierende Sprechweisen nicht zu reproduzieren und *Othering*[28] durch Workshopleitende wie Teilnehmende zu vermeiden. Dazu hat *lab.Bode* aktuell gemeinsam mit Felicia Rolletschke, Pauline Recke und Nicola Lauré al-Samarai ein Glossar mit politischen wie sexualpädagogischen Begriffsklärungen und Sprechweisen überarbeitet und allen anderen Workshopleiter*innen als Handreichung zur Verfügung gestellt. Ein wichtiges Werkzeug für die Qualitätssicherung eines solchen interdisziplinären Vermittlungsprogramms sind sicherlich die Informationsveranstaltungen für die Workshopleiter*innen. Dort werden Workshopziele kommuniziert und diskriminierungssensible Pädagogikansätze vermittelt. Auf struktureller Ebene besteht dahingehend die größte Herausforderung an der Durchführung des Workshopangebots „Let´s Talk about Sex!", dass die Workshops und Bildungsangebote von freien Mitarbeiter*innen auf Honorarbasis durchgeführt werden. Durch diesen Umstand ist die Bildung und der Erhalt eines qualifizierten und diskriminierungserfahrenen Teams von Sexualpädagogen*innen[29] und Kunstvermittler*innen durchaus schwierig.[30] Weitere Herausforderungen stellen sich in der Auswahl und Zusammenarbeit mit den Kunstvermittler*innen. Diese müssen sowohl inhaltlich mit der Sammlung und den kunstgeschichtlichen Hintergründen vertraut sein als auch das Interesse und die Fähigkeit haben, anhand der Skulpturen mit Schüler*innen über sexualpädagogische Themen ins Gespräch zu kommen.

lab.Bode versucht durch gut aufgearbeitete Leitfäden, welche sowohl die Workshopinhalte, Begriffsklärungen und mögliche Herausforderungen klar darstellen, grundlegende Qualitätsstandards an freie Mitarbeiter*innen zu vermitteln. Dies erfolgt, verbunden mit Literaturempfehlungen und dem Zugang zu Fachtexten, in der *lab.Bode* Bibliothek.[31]
Trotz der erwähnten strukturellen Herausforderungen hat *lab.Bode* es geschafft, ein engagiertes, diverses und wachsendes Team zu motivieren, das Workshopangebot „Let´s Talk about Sex!" seit eineinhalb Jahren regelmäßig mit einer Vielzahl von Schulklassen im Museum durchzuführen und dabei achtsam, kritisch und offen für inhaltliche und methodische Weiterentwicklungen zu bleiben. Im letzten Jahr von *lab.Bode* geht es stark um Reflexion der einzelnen Programmteile. Im Hinblick auf „Let´s Talk about Sex!" wird vor allem die Schnittstellen zwischen intersektionaler Pädagogik, *queering collections*und kritischer Kunstvermittlung Kern der Auseinandersetzung sein. Dahingehend ist es *lab.Bode* wichtig, mit dem Workshopangebot „Let´s Talk about Sex!" im Bode-Museum ein Beispiel dafür zu setzen, dass queere diskriminierungskritische Bildungsarbeit in allen gesellschaftlichen Institutionen und Systemen möglich und notwendig ist und dass Bildung, wo immer sie stattfindet, diskriminierungssensibel und heteronormativitätskritisch praktiziert werden kann.

Anmerkungen

[1] Mit einem Vermittlungslabor am Bode-Museum in Berlin und einem bundesweiten Volontärsprogramm an 23 weiteren Institutionen soll modellhaft gezeigt werden, was Vermittlungsarbeit an Museen auszeichnet und was sie bewirken kann (Kulturstiftung des Bundes o.J.: o.S.).

[2] Die Partnerschulen sind folgende: Athene-Grundschule, Barnim-Gymnasium, B.-Traven-Gemeinschaftsschule, Grunewald--Grundschule, Gustav-Langenscheidt-Schule, Herder-Gymnasium, Schule am Rathaus, Sophie-Brahe-Gemeinschaftsschule und Thomas-Mann-Gymnasium.

[3] Als kostenlose Angebote konzipiert, geben die 180 bis 240 Minuten langen Workshops Schulklassen aller Altersstufen die Möglichkeit, das Bode-Museum aus neuen Perspektiven kennenzulernen.

[4] Der vollständige Programmtitel wird im folgenden Text mit „Let´s Talk about Sex!“ abgekürzt.

[5] Das Bode-Museum auf der Museumsinsel in Berlin beherbergt die Skulpturensammlung, das Museum für Byzantinische Kunst und das Münzkabinett. Es präsentiert europäische Skulptur und Malerei des 13.-18. Jahrhunderts aus den deutschsprachigen Ländern sowie aus Italien, den Niederlanden, Frankreich und Spanien. Das Museum für Byzantinische Kunst besitzt Kunstwerke und Alltagsgegenstände vom 3. bis zum 15. Jahrhundert aus allen Gegenden des antiken Mittelmeerraumes, des oströmischen Reiches und des spätantiken Ägyptens (Staatliche Museen zu Berlin o.J.: o.S.).

[6] In der *lab.Bode* Projektarbeit mit Schulen in der Skulpturensammlung des Bode-Museums ist sexuelle Vielfalt ein virulentes Thema. Dies tritt immer wieder zu Tage, entweder versteckt in Unsicherheiten und damit verbunden durch homophobe Äußerungen oder durch Jugendliche, die sich im Prozess der Schulprojektwochen outen und einen Bedürfnis zur Auseinandersetzung mit ihrer Identität und gesellschaftlicher und historischer Einordnung dessen und gewachsenen Normen äußern/zeigen. Daher war es *lab.Bode* besonders wichtig, in der Bildungsarbeit u.a. heteronormative Lesarten von Kunstwerken in Frage zu stellen und gleichzeitig queere Erzählweisen in die Kunstvermittlungsformate einzubauen.

[7] Die Abkürzung FSK steht für ‚Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft’, deren Hauptaufgabe in der Prüfung der Altersfreigabe von Filmen besteht, wobei die Rechtsgrundlage dafür die jeweiligen Jugendschutzgesetze darstellen (vgl. Wikipedia 2020).

[8] In dieser Frage der Schüler*innen erscheint Pornografie geradezu als Steigerungsform von Gewalt. Nicht-konsensuelle sexuelle Handlungen – wie sie häufig in Pornos und auch in den Abb. 5 und 6 dargestellt sind – als solche zu benennen, ist im Sinne der klaren Unterscheidung von einvernehmlichem Sex und Gewalt ein wichtiger Aspekt von Präventionsarbeit. Dass jedoch nicht jede pornografische Darstellung gewaltvoll ist, ist ebenso eine wichtige Information für Heranwachsende, damit ein selbstbestimmter Umgang mit diesen Inhalten möglich wird.

[9] Projektdokumentation und Audiocollage sind auf der *lab.Bode* Website verfügbar (lab.Bode[a] o.J.: o.S.).

[10] Projektdokumentation und Trickfilme sind auf der *lab.Bode* Website verfügbar (lab.Bode[b] o.J.: o.S.).

[11] Bei der Tagung wurden Ergebnisse des interdisziplinären Praxisforschungsprojekts „VieL*Bar: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit – Didaktische Potentiale und Herausforderungen museumspädagogischer Zugänge“ vorgestellt, das seit April 2016 an der Alice Salomon Hochschule Berlin und der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin durchgeführt wird. Eine Dokumentation der Tagung ist online verfügbar (Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin 2018: o.S.).

[12] Eine Übersicht des „Sex and Relationship“-Workshops findet sich online (British Museum o.J.: o.S.).

[13]Der Workshop wurde als Erweiterung des schulischen Sexualkundeunterrichts konzipiert. Die folgenden Beschreibungen der Rahmenbedingungen und Inhalte des Workshops basieren auf dem Workshopablauf und dem Informationsmaterial, welches neben den freien Mitarbeiter*innen auch Lehrpersonen zur Verfügung gestellt wird, wenn sie das Angebot mit ihrer Klasse besuchen. Das Material wurde von Taina Engineer, Pauline Recke und mir entwickelt und durch Unterstützung von Felicia Rolletschke und Nicola Lauré al-Samarai in einer späteren Phase kritisch reflektiert und erweitert. Das Material für die Lehrpersonen umfasst die Darlegung des diskriminierungskritischen Ansatzes des Workshops, eine Auflistung der Skulpturen, die Gegenstand der Auseinandersetzung sind, sowie die Information, dass der Workshop ohne Beteiligung der Lehrkräfte stattfindet. Diese Handreichung kommt dem Bedarf von Lehrkräften nach, sich vorab einen Überblick über die konkreten Inhalte des Workshops verschaffen zu können, um diese eventuell im Unterricht zu besprechen oder nach dem Workshop noch weiter zu behandeln.

[14] Konsens (engl. Consent) ist ein Begriff, der aus dem Englischen stammt und aktive „Zustimmung“ oder „Einverständnis“ bedeutet. Im sexuellen Kontext heißt das Folgendes: Wenn alle Beteiligen mit dem einverstanden sind, was gerade passiert, niemand gezwungen oder überredet wurde und alle die Fähigkeit haben zuzustimmen, dann liegt *Konsens* vor. In der Realität sieht das allerdings oft komplexer aus, etwa weil es Menschen schwerfällt, offen und ehrlich zu kommunizieren, oder weil Machtungleichheit und Abhängigkeit die Entscheidungsfreiheit beeinflussen.

[15] LSBTIQ+ steht für: lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, intergeschlechtlich, queer.

[16] Die Grundhaltung und Methodik, welche die kritischen und partizipativen Kunstvermittlungsformate des *lab.Bode* informieren, basieren u.a. auf folgenden Diskursen bzw. diskursbildenden Personen: Carmen Mörsch, Nora Sternfeld, Claire Bishop, Irit Rogoff, Ayşe Güleç, Richard Sandell, Grada Kilomba u.v.m. Literatur und weitere Ressourcen sind im erweiterten Literaturverzeichnis am Ende des Beitrags zusammengestellt.

[17] LSBQA steht für Lesbisch, Schwul, Bi, Queer, Asexuell.

[18] *lab.Bode* hat einen Themenkatalog: Zur Gewinnung von Themen, die in den Projekten mit Schüler*innen im Museum verhandelt werden können, holte lab.Bode Expertisen von unterschiedlichen Akteur*innen ein. Von März bis Mai 2017 nahmen neun Mitarbeiter*innen des Bode-Museums, 24 Lehrer*innen, 93 Schüler*innen sowie 16 Expert*innen im Bereich Museum und Vermittlung an einer Befragung teil. Auf ihren Vorschlägen und Wünschen basierend, wurde ein Katalog von 12 Oberthemen und 5 Zugängen entwickelt. Dieser „Themenfächer“ wird als didaktisches Werkzeug zur bedarfsorientierten Projektentwicklung mit Schulklassen eingesetzt. Der komplette Katalog steht auf der *lab.Bode* Website zum Download zur Verfügung.

[19] Bei der Namensrunde, wird jede*r gebeten, den ersten Buchstaben des Namens mit einem Begriff aus dem Feld Liebe und Begehren zu kombinieren und laut in die Runde zu sagen, alle anderen wiederholen dann Namen und Begriff: z.B.: „Andrea wie Anfassen.“

[20]Sex-Päd-Regeln: 1) Freiwilligkeit. 2) Vertraulichkeit. 3) Lachen über die Themen ist erlaubt, aber nicht übereinander.

[21] Regeln für den Museumsbesuch: 1) Nicht rennen. 2) Nichts anfassen. 3) Relativ ruhig sein.

[22]Die Erfahrung in sexualpädagogischen Angeboten zeigt, dass es Jugendlichen leichter fällt, sich Themen rund um Sexualität zu öffnen, wenn Workshops ohne Lehrer*innen oder nahe erwachsene Bezugspersonen, die sie in ihrem Alltag begleiten, stattfinden. Deshalb hat sich lab.Bode dazu entschieden, die Workshops im Bode-Museum ohne Begleitung von Lehrkräften durchzuführen. Gleichzeitig werden die Lehrer*innen gebeten, das Museum nicht zu verlassen und als Anlaufstelle zur Verfügung zu stehen, falls eine Person den Workshop verlassen möchte.

[23] Im Gegensatz zu anderen Workshopformaten im Bode-Museum, welche mit max. Gruppengrößen von 25 bis 30 Teilnehmer*innenzahlen arbeiten.

[24] Ein Kondometer ist ein Kondommaßband, das Personen bei der Wahl der richtigen Kondome unterstützt.

[25] Z.B. stark, schön, sanft, grazil, energisch, mutig.

[26] Die Fokusgruppe besteht aus Expert*innen und Praktiker*innen verschiedener Disziplinen (Kunstgeschichte, Geschichts- und Kulturwissenschaft, Sexualpädagogik, Bildende Kunst, Kunstvermittlung): darunter Taina Engineer (Sexualpädagogin) und Pauline Recke (Künstlerin, Illustratorin und Kunstvermittlerin), welche die 1. Workshopversion gemeinsam konzipiert haben; Felicia Rolletschke (Sexualpädagogin und Transaktivistin) die als Workshopleiter*in „Let´s talk about Sex!“ regelmäßig durchführt und immer wieder beratend fürs Programm tätig ist; Nicola Lauré al-Samarai (Geschichts- und Kulturwissenschaftlerin) die von Anfang an kritische intersektionale Beraterin und Workshopleiter*in von „Let´s talk about Sex!“ ist. Seit kurzem ist zusätzlich Karen Grunow Teil der Gruppe, sie ist Kunsthistorikerin und langjährige freischaffende Kunstvermittlerin im Bode-Museum, die als kunsthistorische Beraterin des Teams tätig ist.

[27] Die Programmlaufzeit von *lab.Bode* endet voraussichtlich zum 31.12.2020. Zurzeit wird an einem didaktischen Material gearbeitet, welches Besucher*innen bei ihrem Ausstellungsbesuch mitnehmen und nutzen können. Diese ‚Toolbox' wird alle Stationen und Kernaspekte des Vermittlungsworkshops beinhalten und diese um handlungsbasierte Aufgabenkarten erweitern. Geplant sind neben Comics, Fragenkarten, Bewegungs- und „Pose“Anleitungen u.a. auch ein Lust & Begehren Kreuzworträtsel und eine Origami-Vulva-Faltanleitung.

[28] Der Begriff *Othering* wurde durch postkoloniale Theorien und Bewegungen etabliert und verweist auf Unterscheidungspraktiken und deren machtvollen Charakter. Einführend dazu kann ein Interview mit Christine Riegel zu ihrer Forschung zu *Othering* in diskriminierungskritischer Bildungsarbeit nachgelesen werden (Transfer für Bildung e.V. 2018: o.S.).

[29] Sexualpädagog*innen in Berlin sind es gewohnt, zu ganz anderen Konditionen zu arbeiten und setzen generell einen höheren Stundensatz an als das festgesetzte SMB Honorar für freie Vermittler*innen. Daher ist die Mitarbeit für viele Sexualpädagog*innen finanziell nicht attraktiv, da sie zusätzlich ein hohes Maß an inhaltlicher Einarbeitung in den Museumskontext erfordert. Außerdem ist es für viele Sexualpädagog*innen ungewohnt oder teils auch nicht denkbar, in einem öffentlichen Raum wie dem Museum sexualpädagogische Bildungsformate anzubieten.

[30] Die freie Mitarbeit verlangt Flexibilität bezüglich Einsatztagen, Zeiten und Teamzusammensetzung. Dies macht Vertrauensbildung und gut eingespieltes Zusammenarbeiten der Tandemteams schwierig. Es widerspricht auch dem Bedürfnis einiger freien Mitarbeiter*innen, Möglichkeiten für Teamzusammenhalt und Kollegialität zu schaffen. Fortbildungen und Informationsveranstaltungen können ausschließlich auf freiwilliger Basis angeboten werden, was die Qualitätssicherung des Programms erschwert.

[31] Siehe dazu auch die ergänzende Literatur und Materialien am Ende dieses Beitrags.

Literatur

British Museum (o. J.): Relationship and Sexual Health Education. Online: www.britishmuseum.org/learn/schools/ages-14-16/school-workshop-relationship-and-sexual-health-education [4.4.2020]

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.) (2018): Pädagogik geschlechtlicher, amoröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Eigenverlag: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.

Hartmann, Jutta (2018): Jugendbildung queer(en) – Zur Relevanz einer heteronormativitätskritischen Pädagogik. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (Hrsg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, S. 19-48.

Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin – Master Museumsmanagement und -Kommunikation (2018): Tagung VieL*Bar. Online: https://mmk.htw-berlin.de/aktivitaeten/tagungen/vielbar [30.12.2019]

Kulturstiftung des Bundes (o. J.): lab.Bode – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen. Online: www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/erbe_und_vermittlung/detail/labbode.html [27.12.19]

lab.Bode[a] – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen (o. J.): Dokumentation einer Trickfilmwerkstatt. Online: www.lab-bode.de/schulprogramm/schulprojekte/menschenbilder-—-eine-trickfilmwekstatt-im-bode-museum [15.4.2020]

lab.Bode[b] – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen (o. J.): Museumssammlung mit Schüler*innen neu ordnen. Online: www.lab-bode.de/schulprogramm/schulprojekte/periodensystem-kunst/ [15.04.2020]

Nettke, Tobias (2018): Museen als Bildungsorte – Queere Inhalte auf dem Weg ins Museum. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (Hrsg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, S. 49-68.

Sandell, Richard (Hrsg.) (2002): Museums, Society, Inequality. London u. New York: Routledge.

Staatliche Museen zu Berlin. Preußischer Kulturbesitz (o. J.): Skulpturensammlung und Museum für Byzantinische Kunst. Online: www.smb.museum/museen-und-einrichtungen/skulpturensammlung/ausstellungen/detail/skulptur-und-malerei-13-18-jh.html [27.12.19]

Transfer für Bildung e.V. (2018): Interview mit Christine Riegel zu ihrer Forschung zu Othering in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. Online: www.transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/es-geht-darum-macht-und-herrschaftsverhaeltnisse-zu-hinterfragen-interview-mit-christine-ri [4.4.2020]

Wikipedia (2020): Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft. Online: https://de.wikipedia.org/wiki/Freiwillige_Selbstkontrolle_der_-Filmwirtschaft [3.4.2020]

Erweiterte Literatur

Zu kritischer Kunst- und Kulturvermittlung

Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (Hrsg.) (2009-2012): Zeit für Vermittlung. Online: www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d [6.4.2020]

Janes, Robert/Sandell, Richard (Hrsg.) (2019): Museum Activism. London u. New York: Routledge.

Kilomba, Grada (2015): Decolonizing Knowledge. Lecture Performance. Online: www.voicerepublic.com/talks/grada-kilomba-decolonizing-knowledge-016ae920-48de-445f-845d-dcfe6926c4b4 [6.4.2020]

Kilomba, Grada (2016): Wenn Diskurs persönlich wird. Online: www.missy-magazine.de/blog/2016/04/22/grada-kilomba-wenn-diskurs-persoenlich-wird/ [6.4.2020]

Manifesta Foundation (Hrsg.): Manifesta Workbook – An Art Mediation Resource. Online: www.workbook.manifesta.org/contents.html [6.4.2020]

Mörsch, Carmen/Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hrsg.) (2009): Kunstvermittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Zürich: Diaphanes.

Mörsch, Carmen/Schade, Sigrid/Vögele, Sophie (Hrsg.) (2017): Kunstvermittlung zeigen: Über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld. Wien: zaglossus.

Sandell, Richard/ Nightingale, Eithne (Hrsg.) (2012): Museums, Equality and Social Justice. London u. New York: Routledge.

Sandell, Richard (2017): Museums, Moralities and Human Rights. London u. New York: Routledge.

Sternfeld, Nora (2018): Das radikaldemokratische Museum. Berlin: De Gruyter.

Zu antidiskriminierender Bildungsarbeit mit Schwerpunkt Sexualität und Geschlecht

Corinne, Tee (o. J.): Cunt Coloring Book. o. O.: o. V.

Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. (o. J.): Projekt „Interventionen für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“. Online: www.dissens.de/materialien/paedagogische-materialien [6.4.2020]

IFMGZ HOLLA e.V. (Hrsg.) (o.J.): Mythos Jungfernhäutchen. Köln: o.V.

Läuger, Alica (2019): „da unten“. Über Vulven und Sexualität. Ein Aufklärungscomic. Münster: UnRast.

Méritt, Laura (Hrsg.) (2012): Frauenkörper neu gesehen. Berlin: Orlanda.

Schaal, Sonja/Schaal, Steffen (2019): Schatzkiste Ich. Schülerheft. Sexualpädagogisches Material für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Hannover: Friedrich Verlag.

Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung (Hrsg.) (2016): LSBTI-Geschichte entdecken! Leitfaden für Archive und Bibliotheken zur Geschichte von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Menschen. Berlin: o.V. Online: https://www.berlin.de/sen/lads/schwerpunkte/lsbti/materialien/schriftenreihe/ [6.4.2020]

Abbildungen

Abb. 1: Schüler*innen einer 5. Klasse der Grunewald-Grundschule mit Mini Bode Mode © lab.Bode, 2017

Abb. 2: Mini Bode Mode in Anwendung © lab.Bode, 2017

Abb. 3: Mini Bode Mode Kollektion im Einsatz an: Herkules, Antonio di Jacopo d’Antonio del Pollaiuolo, Florenz, ca. 1490 © lab.Bode, 2017

Abb. 4: Mini Bode Mode Kollektion in Anwendung © lab.Bode, 2017

Abb. 5: Tarquinius und Lukretia, Pietro Tacca, Florenz, ca. 1663 © lab.Bode, 2020

Abb. 6: Raub der Sabinerin (The Rape of the Sabine Woman), nach Adrien de Fries, Den Haag, zw. 1556 – 1626 © lab.Bode, 2020

Abb. 7: Installation, Projekt mit einer 9. Klasse des Thomas-Mann-Gymnasium © lab.Bode / Lina Ruske, 2017

Abb. 8: Didaktische Materialien und Literatur, die bei „Let´s Talk about Sex!“ zum Einsatz kommen © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 9: Themenfächer[1] lab.Bode und Sexualpädagogische Materialien © lab.Bode/ Ute Klein, 2018

Abb. 10: Satyr und Nymphe, Künstler*in unbekannt, Italien, 18.Jh. © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 11: Schüler*innen Gruppe und Workshopleiterin an Workshopstation: Satyr und Nymphe, Künstler*in unbekannt, Italien, 18.Jh. © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 12: Konsens – Comic Vorlage © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 13: Gemeinsame Begriffssammlung „Liebe, Lust & Begehren“ mit Schüler*innen einer 7.Klasse
© lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 14: Mutter Gottes mit Papagei, unbekannt, Burgund ca. 1440, © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 15: Sexualpädagogische Materialien im Einsatz: anatomische Modelle von Hymen © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 16: Memento Mori, Künstler*in unbekannt, ca. 1520, © lab.Bode / lab.Bode, 2019

Abb. 17: Schüler*innen im Workshop vor Memento Mori Figur, Künstler*in unbekannt, ca. 1520 © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 18: Schüler*innen Gruppe an der Workshopstation „Nacktheit und Leerstelle Vulva“ © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 19: Amor und Venus, Künstler*in unbekannt, 2. Hälfte des 16. Jh. © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 20: Comic „Leerstelle“ Aphrodite mit eingezeichneter Vulva (Schülerzeichnung) © lab.Bode, 2019

Abb. 21: Tänzerin, Antonio Canova, Rom, 1809/12 / Genderperformance-Übung mit Schüler*innen Gruppe © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 22: Diana als Jägerin, Bernardino Cametti, Rom, 1717/20 © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 23: Barberinische Faun, Vincenzo Pacetti, Rom, 1799 © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 24: Herkules, Pierre Puget, Frankreich, ca. 1660 © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Let’s talk about sex and art!

Von Andrea Günther

Ausgangspunkte der Entwicklung inklusiver kunstpädagogischer Praktiken

Vor einem Jahrzehnt wurde die Behindertenrechtskonvention [UN-BRK] in Deutschland ratifiziert. Schnell wurde auch von schulisch wie außerschulisch tätigen Pädagog*innen dieses Thema aufgegriffen und das Ziel formuliert, inklusive Bildung verwirklichen zu wollen (u.a. Kultusministerkonferenz 2011). Man kann heute, eine Dekade nach Unterzeichnung der UN-BRK, fragen, warum inklusive pädagogische Praktiken im Allgemeinen und eine inklusive Kunstpädagogik im Besonderen längst nicht verwirklicht sind, denn in diesen Diskurs kann die Kunstpädagogik eine weitgefächerte Expertise einbringen und auf umfangreiche Auseinandersetzungen mit Fragen von Inklusion und Exklusion im Hinblick auf die Zugänglichkeit von Kunst zurückgreifen.

Im Anschluss an die sich aus dem Otto-Selle Konflikt fortentwickelten kunstpädagogischen Ansätze und Konzepte fließen eine ungleichheitskritisch informierte Bildanalyse, die mit der Bildorientierung in Verbindung gebracht werden kann, die Selbstgestaltungsfähigkeit und Positions- und Orientierungsfähigkeit in komplexen gesellschaftlichen Verhältnissen, die mit der künstlerischen Bildung herausgestellt werden, vor allem aber die Orientierung an den Potenzialen des Subjekts und der natürlichen Differenzierung entsprechend der ästhetischen Forschung (zusammenfassend Peez 2012), als wichtige Bildungsvalenzen in die Entwicklung einer inklusive Kunstpädagogik ein. Neben diesen wichtigen Impulsen werden jedoch die Fragen, wie die Kunstpäda-

gogik auf die Diversität von Kindern und Jugendlichen hin geplant werden kann, in diesen Ansätzen nicht explizit beantwortet. Wohl aber lassen sich die Ansätze auf die Frage zuspitzen, ob Kunst lehrbar ist und somit auf Egalität abzielt oder aber, ob künstlerisches und ästhetisches Handeln nicht curricular vermittelbar und somit einer exklusiven Personengruppe vorbehalten ist.

Parallel zur schulpädagogischen Debatte hat sich im Kontext der heil- und sonderpädagogischen Kunstpädagogik und den kunsttherapeutischen Strömungen eine differenzierte, jedoch gleichermaßen separierte und infolgedessen separierende schulische und außerschulische kunstpädagogische Landschaft entwickelt. Entwickelt wurden zielgruppenspezifische Ansätze und Konzepte, allerdings ist mit ihnen, insbesondere im Bereich der außerschulischen Kunstpädagogik, eine Förderlandschaft entstanden, die sich durch ein Nebeneinander von Maßnahmen, deren Marktgängigkeit sich durch die Qualität sogenannter „Outsider Art“ und „Art brut“ auszeichnet, charakterisiert. Mit den Debatten der Sonder- und Heilpädagogik ebenso wie mit den Beiträgen feministischer und dekonstruktivistischer, inter- und transkultureller Ansätze der Rezeption und Produktion von Kunst kann mittlerweile auf eine fünfzig Jahre währende kunstpädagogische Tradition der Konzeptentwicklung zurückgeblickt werden. Sicher ist, dass mit ihr eine breite Expertise im Hinblick auf eine kunstpädagogische Förderung junger Menschen aufgebaut wurde. Die kunstpädagogischen Entwicklungen prägt, wie aufgezeigt, ein geschichtlich gewachsenes Spannungsfeld: eine Tendenz zur sozialen Öffnung und einer gleichzeitig stattfindenden Hierarchisierung künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge. Für die kunstpädagogischen Positionen der letzten Jahrzehnte bezeichnend ist, dass sie die Simultanität dieser Entwicklungen zum Ausdruck bringen, denn die Offenheit des Kunstbegriffs ermöglicht eine Verbindung mit unterschiedlichen Konzepten, wie Egalität und Exzellenz (Rebentisch 2015) oder anders gesagt, mit Inklusion und Exklusion. Dennoch steht die Thematik erst seit kurzem auf der Agenda der Kunstpädagogik (Blohm et al. 2017; Brenne 2017a; Engels 2017; Kaiser 2019), weshalb sie vor die Herausforderung gestellt ist, kunstpädagogische Entwicklungen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion vor dem Hintergrund der eigenen disziplinären Verortung zu reflektieren.

Anknüpfend daran legt dieser Beitrag einen an Teilhabe orientierten Begründungsrahmen zugrunde (dazu im Allgemeinen Sen 2011; bezogen auf die Kunstpädagogik Sindermann 2018), um eine inklusive kunstpädagogische Konzeptentwicklung durch die Formulierung von Leitideen zu spezifizieren. Wenn Teilhabe sich in der Ansprache von Kindern und Jugendlichen durch eine differenzielle und an den Voraussetzungen der Einzelnen orientierten Pädagogik ausrichten soll, dann zentriert sich Teilhabe um die Frage, inwiefern Individuen die Möglichkeiten erfahren, ihre Potenziale zu entfalten (vgl. Seitz et al. 2012: 12). Seinen Ausdruck findet dies in einer potenzialaffinen und differenzversierten Pädagogik (Kaiser 2019). Potenzialaffinität meint, Kinder und Jugendliche gemäß ihrer Interessen und Stärken an den aktuellen Grenzen ihres Könnens herausfordern (Seitz & Scheidt 2012), um ihnen größtmögliche Entwicklungsräume zur Transformation von individuellenPotenzialen in künstlerisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge zu ermöglichen. Die Affinität für die künstlerischen Potenziale von Kindern und Jugendlichen versteht sich daher als ein Steigbügel inklusiver Kunstpädagogik. Hingegen verweist der Begriff der Differenzversiertheit auf die transaktionalen Differenzierungsprozesse (Walgenbach 2017) innerhalb einer heterogenen Lerngemeinschaft. Es wird hieran anschließend davon ausgegangen, dass Differenzen unhintergehbar sind (vgl. Emmerich & Hormel 2013:153 ff.). Praxeologisch gesehen ist Differenz aber lediglichals eine Momentaufnahme eines fluiden, im Wandel begriffenen und intersektionalen Differenzierungsprozesses zu verstehen.Deshalb erfordert das Konstrukt der Differenz eine reflexive und komplexitätserweiternde Versiertheit für die praktischen Handlungsvollzüge, mit denen Differenzen hinterlegt sind (vgl. Kaiser 2019: 33-34), was sich als zweiter Steigbügel einer inklusiven Kunstpädagogik erweist. In der Kunstpädagogik werdenabereine an den Potenzialen orientierte Sichtweise und eine ungleichheitskritische Versiertheit für die Differenzierungsprozesse innerhalb einer Lerngemeinschaft noch zu selten explizit im Hinblick auf ihre Synergien betrachtet. Damit ist die Ausgangslage inklusiver kunstpädagogischer Entwicklungen angedeutet und es soll nun genauer die Kontur einer inklusiven Kunstpädagogik bestimmt werden.

Skizziert wurde, dass eine inklusive Kunstpädagogik als Weiterentwicklung vorliegender kunstpädagogischer Ansätze verstanden werden kann. Hieran anschließend ist zu fragen, welche Implikationen daraus für die Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik abgeleitet werden können. Zwar wurde sich bereits vereinzelt kunstpädagogischen und -didaktischen Fragestellungen genähert, jedoch wurde diesbezüglich schon früh ein umfassendes Desiderat verzeichnet (Brenne 2016). Es folgten weitere Veröffentlichungen (bspw. Blohm et al. 2017; Brenne 2017a, b; Engels 2017; Kaiser 2019; Loffredo 2016) und es liegen bereits ausdifferenzierte Konzepte für den Unterricht im Allgemeinen (Engels 2017) und einzelne Lernbereiche im Besonderen (bspw. Bauernschmitt & Sansour, 2017; Schirmer 2015) vor, jedoch fehlen kunstpädagogische Positionen, die sowohl der Kultur des Fachs Kunst als auch den Grundlagen einer inklusiven Didaktik angemessen Rechnung tragen. Daher soll in diesem Beitrag die Explikation einer inklusiven Kunstpädagogik vorangetrieben werden. Darin wird der Kunstpädagogik jedoch ein herausfordern-

der Prozess der Beantwortung von Anforderungen und Möglichkeiten im Zuge ihrer inklusionsorientierten Umgestaltung zugesprochen: 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: 195, Hervorhebung MK), gilt es sie entsprechend auf der Ebene der fachlichen, didaktischen und pädagogischen Einflüsse weiterzuentwickeln. Hierzu werden Prinzipien zur Reflexion und Planung inklusiver kunstpädagogischer Lernsettings erarbeitet, denn ohne solche fachlichen, didaktischen und pädagogischen Verknüpfungen scheint der Anspruch einer inklusiven Kunstpädagogik, die sich potenzialaffin und differenzversiert ausgestaltet, kaum einzuholen sein. Unter dieser Perspektivegeht es zum einen um die Suche nach mit diesen Ansprüchen vereinbaren kunstpädagogischen Ansätzen und Konzeptionen und zum anderen um eine kritische Reflexion blinder Flecke in den vorliegenden Zugängen. Im Dialog fachlicher, didaktischer und pädagogischer Perspektiven im Kontext der Weiterentwicklung einer inklusiven kunstpädagogischen Praxis sollen hiervon ausgehend drei Prinzipien herausgearbeitet werden, mit denen ihre Anschlussfähigkeit an vorhandene Ansätze und Konzeptionen aufgezeigt wird.

Anerkennende Beziehungsgestaltung

Spannungsfelder ergeben sich derzeit in den Umsetzungspraktiken der Inklusion, vor allem im Hinblick auf die Entwicklung einer inklusiven kunstunterrichtlichen Praxis, in der sonderschulpädagogische Konzepte additiv zur kunstpädagogischen Unterrichtspraxis eingesetzt werden (bspw. Schirmer 2017) sowie mit Blick auf eine sich in einem Parallelsystem etablierte Faszination für die Kunst von Menschen mit Behinderungen. Vermeintliche Förderbedarfe und Behinderungen stehen hier als scheinbar statische Eigenschaft im Vordergrund der kunstpädagogischen Handlungspraxis. Im Kontext inklusiver Kunstpädagogik geht es hingegen darum, Unterschiedlichkeit nicht als stigmatisierendes Moment herauszustellen, sondern als Quelle für individuelles, wechselseitiges Lernen und Entwicklung (Seitz & Scheidt 2012; Sonntag & Veber 2014). Die künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge von Heranwachsenden anzuerkennen und die Vielgestaltigkeit der künstlerischen Unterschiedlichkeit zu akzentuieren, ist Teil einer Kultur der Akzeptanz (Prengel 2013). Dies erfordert eine wertschätzende Haltung gegenüber der (künstlerischen) Individualität (Ameln-Haffke 2014; Kirchner 2014) und die die Anerkennung, dass jedes Kind auf seiner Stufe kompetent ist (vgl. Prengel 2015: 40), anstelle vorgezeichneter Lern- und Entwicklungswege. So konstitutiert sich die pädagogische Beziehungsgestaltung im Kontext inklusiver Bildung in besonderer Weise, denn die Affinität für die künstlerischen Potenziale von Kindern und Jugendlichen geht mit dem Anspruch personaler Anerkennung einher.

Damit ist die Beziehungsebene zwischen Kindern und Jugendlichen und Kunstpädagog*innen angesprochen (Reich 2014), die auf Wertschätzung und Anerkennung individueller künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge aufbaut und Gemeinsamkeit entstehen lässt. Die Entwicklung einer anerkennenden und wertschätzenden Beziehungsgestaltung ist jedoch von vielerlei Faktoren abhängig, u.a. von den Kunstpädagog*innen selbst und ihren handlungsleitenden Orientierungen über Inklusion und den Umgang mit Heterogenität (Kaiser & Brenne 2019). In nicht wenigen Fällen verbindet sich die (kunst-) pädagogische Handlungspraxis mit einer „Sehnsucht nach Homogenität" (Tillmann 2004), sodass eine Anerkennung der künstlerischen Individualität und Potenzialität von Kindern und Jugendlichen nicht wenig voraussetzungsreich erscheint. Diese erfordert jedoch die Irritation des modus operandi und eine reflexive kunstpädagogische Professionalisierung (Brenne & Kaiser 2020). Eine an den individuellen Potenzialen orientierte Kunstpädagogik aber kann einen Beitrag leisten, alle jungen Menschen als Person in ihrer Besonderheit anzuerkennen und damit wichtige Impulse für die Selbstmotivation, die Selbstkompetenz und in der Folge für die Persönlichkeitsentwicklung zu setzen (vgl. Legler 2009: 141). Damit ist ein kunstpädagogischer Perspektivwechsel, weg von bildanalytischen und gestalterischen Kompetenzen und Defiziten hin zu den auch unentdeckten künstlerischen Potenzialen und der Einzigartigkeit der künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge verbunden (vgl. ebd.). Den künstlerischen Ausdruck nicht zu korrigieren, Heranwachsende mit ihrem künstlerischen Ausdruck anzunehmen, gilt Legler (2009) zufolge als eine wichtige Voraussetzung, um Zutrauen in die eigene gestalterische und bildanalytische Leistungsfähigkeit zu entwickeln (vgl. 141).

Individualisierung und Gemeinsamkeit in kunstpädagogischen

Prozessen

Hierzu muss auf didaktischer Ebene danach gefragt werden, wie eine inklusive Kunstpädagogik individualisiert und selbstdifferenziert (Kullmann, Lütje-Klose & Textor 2014; Seitz 2017) realisiert werden kann, denn neben einer hohen kunstpädagogischen Fachlichkeit, die sich in komplexen Frage- und Aufgabenstellungen äußert (Kaiser 2019), bilden sowohl Gemeinsamkeit *und* Individualisierung gleichermaßen eine Klammer kunstpädagogischer Settings. Individualisiertes und gemeinsames Lernen sind darin Komplemente und können *gleichzeitig* realisiert werden (Scheidt 2017). So gehen künstlerische Lernsettings zugleich von individuellen- als auch gemeinsamen künstlerisch-ästhetischen Interessen und Erfahrungen aus, die sich in unterschiedlicher Weise entsprechend der individuellen künstlerisch-ästhetischen Wege entfalten (Seitz & Scheidt 2012), indem Kinder und Jugendliche einerseits mittels subjektiv bedeutungsvoller Aneignungsprozesse in ihren künstlerischen Interessen und Potenzialen individuell herausgefordert werden und sie andererseits zugleich ko-konstruktive Lernprozesse in und von der Gemeinschaft anregen.

Eine individualisierende Kunstpädagogik konnte sich bereits mit den Ansätzen der künstlerischen (Brenne 2004) und ästhetischen Forschung (Kämpf-Jansen 2001) etablieren. Gemein ist ihnen, dass sie die Diversität der kindlichen Fragestellungen für die Erschließung des Gegenstandes in ihr Zentrum stellen. Künstlerische Lernsettings, die sich an den Fragestellungen von Heranwachsenden orientieren, machen Angebote, die einer von ihnen ausgehenden Differenzierung entsprechen und bringen damit ihre pluralen Potenziale zur Entfaltung. Gerade die Potenzialität der Person ist für die Kunstpädagogik insofern ein genuines Moment (vgl. Krautz 2013: 8).

Der künstlerisch-ästhetisch-forschende Prozess verbindet normatives und deklaratives Wissen mit dem gezielten Aufbau von gestalterischen Handlungsstrategien und bildanalytischen Kompetenzen sowie mit vertiefenden offenen Fragestellungen, die kreative und künstlerische Denk- und Handlungsweisen fordern und fördern, sodass eine Orientierung an den individuellen Potenzialen aller Kinder und Jugendlichen möglich ist. Ausgehend von dieser Perspektive wird die ästhetische Forschung aus einem eigenen pädagogischen Prinzip heraus begründet, nämlich dem der Person und ihrer hier anknüpfenden Diversität (Weigand 2015), deren Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge sich in unterschiedlicher Weise differenzieren (Kämpf-Jansen 2001).

Eine individualisierte Planung, die Räume der Förderung individueller Potenziale eröffnet, kann entsprechend nur gelingen, wenn sich künstlerisch-ästhetische Lernprozesse durch das Erkunden einer selbst gewählten Thematik auszeichnen (vgl.Kämpf-Jansen 2001: 157), die an Talente und Interessen anknüpft. Diese an der Person des Kindes orientierte Vorstellung ist für ein bildungstheoretisch reflektiertes Inklusionsverständnis konstitutiv. Entsprechend erfährt die Projektarbeit einen erhöhten Stellenwert, „da sie […] einen großen Spielraum für individuelle Wege und Entscheidungen lässt, und Momente der Selbststeuerung sowie der Kooperation enthält." (Engels 2017: 20-21). Indem innerhalb der künstlerischen Ausdrucksprozesse mit neuen (künstlerischen) Handlungsweisen experimentiert wird, vergrößern Heranwachsende das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen. Innerhalb des explorativen Prozesses entwickelt sich das Bewusstsein über die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten, Vorlieben und Abneigungen sowie über die persönlichen (künstlerischen) Stärken (Haeyen 2011), die im Rahmen kunstpädagogischer Settings Raum bekommen.

Individuelle Erkenntnis- und Deutungsmuster werden darin als Bereicherung für die Perspektivenvielfalt in der Gemeinschaft aufgegriffen und kunstpädagogisch eingebunden. Der kommunikative Austausch über künstlerisch-ästhetische Erfahrungs- und Handlungsvollzüge sowie über das ästhetische Produkt ist konstitutives Element. Sowohl auf der inhaltlichen Ebene des künstlerisch-ästhetischen Handlungsvollzugs kommt es zu Auseinandersetzungen mit der eigenen Welt- und Selbstsicht sowie der Anderer als auch in der Interaktion mit anderen. So liefern der künstlerisch-ästhetische Prozess und die Kunstrezeption bereichernde Interaktionsanlässe mit anderen. Daneben findet in der Kunstrezeption die Begegnung mit subjektiven und kollektiven Wahrnehmungskontexten statt. Zum einen machen sie Gemeinsamkeiten der ethnokulturellen und sozioökonomisch eingelassenen Wertvorstellungen sichtbar, zum anderen legen sie Divergenzen der kulturellen und historischen Bedingtheit der Heranwachsenden offen und machen ihre Unterschiedlichkeit kommunizierbar (vgl.Heil & Hummerich 2015: 18). Die Erfahrungen von Differenz, Ambiguität und Perspektivübernahme in entsprechenden bildnerischen und interaktiven Aushandlungsprozessen erfahren darin eine konstruktive *und* eine ko-konstruktive Wendung (für die Kunstpädagogik vgl. Bauernschmitt & Sansour 2017: 190-191; für die Schulpädagogik Brüning & Saum 2012; Seitz & Scheidt 2012). Damit ist ein Lernbegriff angesprochen, der die Verschränkung von differenten Wahrnehmungsweisen wie in der Ästhetischen Bildung der Differenz (Maset 2012) als konstitutiv

begreift.

Reflexive Auseinandersetzung mit den individuellen und kollektiven Wahrnehmungs- und Deutungsweisen

Selbstdifferenzierte und zugleich ko-konstruktive kunstpädagogische Prozesse lassen sich nicht über zielgruppenbezogene Themenstellungen und Aufgabenniveaus – von pop- bis hochkulturell, von simpel bis komplex – erreichen (bspw. Schirmer 2015). Man kann meinen, dies läge angesichts der nicht nur erlaubten, sondern geradezu erwünschten Individualität künstlerischer Prozesse (Ameln-Haffke 2014) auf der Hand, jedoch erweist sich die Frage nach der Umsetzung selbstdifferenzierter und ko-konstruktiver künstlerisch-ästhetischer Prozesse oder kurz: nach der Verwirklichung von Individualität und Gemeinsamkeit in kunstpädagogischen Settings nicht selten als Leerstelle des professionellen Selbstverständnisses (*Kaiser & Brenne 2019).* Dabei bieten kunstwissenschaftliche Perspektiven zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine potenzialaffine und differenzversierte Entwicklung der Kunstpädagogik, welche Heranwachsenden vermitteln, dass sie in kulturellen Konventionen nicht aufgehen müssen, sondern Urheberschaft über ihre künstlerisch-ästhetischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge besitzen.

So wird mittels künstlerischer Produktemotivisch ein Verständnis von Vielfalt wiedergegeben, welches kunstgeschichtlich kontextualisiert und als Teil soziokultureller Diversität herausgestellt werden kann. Der Stellenwert kunstgeschichtlicher Reflexion ist in der kritischen Auseinandersetzung mit kulturgeschichtlich vermittelten Werten und Traditionen zu sehen, indem mit Heranwachsenden die Entstehung von Werten und kulturelle Identitätsbildung reflektiert wird (vgl. Hornäk 2006: 106-108). Insbesondere die Reflexion des gesellschaftlichen Umgangs mit Diversität und hegemonialen soziokulturellen und -ökonomischen Machtasymmetrien, die in den Werken der Kunstgeschichte und der Gegenwartskunst zum Ausdruck gebracht werden, können in den Vordergrund gerückt werden. Diese Diversität ermöglicht über differente Deutungsweisen hinausgehend vielfältige Bildzugangsweisen (Kirschenmann & Schulz 1999; Schirmer 2015). Hier ansetzend verbinden sich fachliche Lern- und Entwicklungsprozesse mit „Milieu-, kultur- und geschlechtersensibler Pädagogik“ (Seitz 2011: 51).

Wie darüber hinaus ausgehend von zeitgenössischer Kunst hegemonial legitimierte Subjektpositionen neu verhandelt werden können, beantwortet Heil (2017), wenn sie unter Rückgriff auf Silverman eine Befremdung des Blickregimes einfordert. Befremdungen des Blickregimes fasst sie als „Chance, etwas über unbemerkte, aber wirksame Vorprägungen und strukturelle Effekte des eigenen Blicks auf Kunst wie auf uns selbst und andere in Erfahrung zu bringen und sie vielleicht zu verändern und zu erweitern.“ (210). Insofern ist Befremdung auch als Befragung von Normalitätsvorstellungen in künstlerisch-ästhetischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzügen zu verstehen. Ihren Ausdruck findet eine solche aktuell in den Themen queerer, transkultureller, postkolonialer und post-Internet Kunst (vgl. Heil 2017: 212), mit welcher die regulierende Wirkung kultureller Prägungen kritisch befragt wird. Hierauf aufbauend sollten in inklusiven kunstpädagogischen Lernarrangements Räume eröffnet werden, in denen sich aufgebrochene Bildgewohnheiten neu inszenieren lassen, was zu einer „Verschiebung der Erwartungen von Vertrautem und Andersartigem“ (ebd.) führen kann. Dazu zählt auch, den bisher noch stark eurozentrisch geprägten Blick der Kunstpädagogik auch für außereuropäische Bildsprachen zu öffnen. Es sollte infolgedessen auch auf rezeptiver Ebene expliziertes Ziel einer inklusiven Kunstpädagogik sein, hegemoniale Vorstellungen von Normalität in unterschiedlichen Epochen, Milieus usw. zu thematisieren und ihnen gegebenenfalls eine künstlerische Bildantwort entgegen zu setzen (vgl. Skladny 2017: 154 f.).

Nicht nur auf rezeptiver Ebene, sondern auch auf produktiver Ebene regt die reflexive Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Werk die Positions- und Orientierungsfähigkeit in komplexen sozio-kulturellen Verhältnissen an (vgl. Buschkühle 2003: 40).Künstlerisch-ästhetische Handlungsvollzüge können jenseits von Sprache einen Raum eröffnen, um Sichtweisen zu kommunizieren und in Interaktion zu treten. So können künstlerisch-ästhetische Handlungsvollzüge vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten über die verbale Kommunikation hinaus anbieten (vgl. Lofreddo 2016: 145). Vor allem aber kann es durch die Offenheit der Kunst gelingen, den Raum zu öffnen, um auch marginalisierte Perspektiven in das Bild zu setzen (vgl. Brenne 2017a: 39). Erleben kann artikuliert und behauptet werden (Lenk & Wetzel 2017: 171), denn im Medium der Künste verliert die Auseinandersetzung mit der eigenen Person ihren flüchtigen und prozessualen Charakter, indem sich diese aus der Einbindung in die praktischen Lebensvollzüge herauslöst und im künstlerischen Werk manifest wird (Liebau 2015). Der ästhetische Prozess konfrontiert Künstler*innen mit einer „permanenten Selbstdeutungs- und Findungsprozedur“ (Zirfas 2008: 136). So kann der künst-

lerische Prozess einen Zugang schaffen, persönliche Ordnungen herzustellen und bedeutungsvolle Erfahrungen zu kommunizieren.

Die künstlerische Ikonografie bietet eine größere Offenheit als sprachliche Zeichen, da sie nicht den Anspruch auf Logik erhebt (vgl. Brenne 2004: 262). Gerade die Unbestimmtheit künstlerischer Zeichen ist es, die zu einem ästhetisch bedingten „Freiheitsspielraum der Wahrnehmung“ (Zirfas 2004: 79) zu führen vermag. So lassen sich die ästhetischen Produkte von Heranwachsenden nicht auf eine Perspektive vereinfachen, sondern veranlassen aufgrund ihrer Vieldeutigkeit dazu, Ungewohntes, Eigenartiges und Mehrdeutiges zu tolerieren, da eindeutige Kategorien zur Rezeption fehlen. Sie setzen sich mit ihren Selbst- und Weltsichten auseinander, indem sie auch möglichen Dissens kreativ aufgreifen und produktiv künstlerisch wenden können (vgl. Heil 2006: 235). Heranwachsende werden entsprechend ermuntert, Sichtweisen zu erkunden, die sich von ihren eigenen unterscheiden. Das Kunstwerk regt hierdurch eine erweiterte und reflexive Wahrnehmung an. Dies kann als wichtiger Aspekt zur Erhöhung der Ambiguitätstoleranz von Heranwachsenden und zur Entwicklung eines positiven Verständnisses von Unterschieden gesehen werden

Zukünftige Herausforderungen

Inklusive kunstpädagogische Entwicklungen können an bestehende Erfahrungen kunstdidaktischer Ansätze und Konzeptionen, insbesondere den subjektorientierten (u.a. Brenne 2004; Kämpf-Jansen 2001), sowie an den Entwicklungen der heilpädagogischen Kunstpädagogik (u.a. Aissen-Crewett 2001; Ameln-Haffke 2014) anknüpfen und auf der Basis eines potenzialaffinen und differenzversierten Perspektivwechsels solche weiterentwickeln. Zentrale Ressourcen auf diesem Weg stellen eine anerkennende Beziehungsgestaltung, die didaktische Adressierung der Gleichzeitigkeit von Individualisierung und Gemeinsamkeit und die fachlich reflexive Auseinandersetzung mit den individuellen und kollektiven Wahrnehmungs- und Deutungsweisen dar. Die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Ressourcen zur Umsetzung einer inklusiven Kunstpädagogik können als Anregung zur Weiterentwicklung einerseits und zur Erforschung von inklusiver Kunstpädagogik andererseits dienen. Zu berücksichtigen gilt dabei jedoch, dass die kunstpädagogischen Entwicklungen nicht isoliert betrachtet werden können.

- So erweist sich die in diesem Beitrag vorgeschlagene konzeptionelle Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik nicht nur als Herausforderung für die kunstpädagogischen Praxen, sondern auch als Impuls im Hinblick auf die Reformierung kunstpädagogischer Strukturen, denn es gilt zu berücksichtigen, dass die Entwicklung kunstpädagogischer Praktiken in einem engen Verhältnis zu den institutionellen Strukturen schulischer und außerschulischer Bildungsorte und ihrer Curricula, der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Kunstpädagog*innen usw. steht. Daher bedarf es einer kontinuierlichen Rückbildung an diese.
- Zudem werden Impulse für die Entwicklung potenzialaffiner und differenzversierter kunstpädagogischer Kulturen gesetzt, die danach fragen, inwiefern es im Kontext schulischer und außerschulischer kunstpädagogischer Lernsettings gelingt, ein inklusives Selbstverständnis zu verankern, das durch inklusive Überzeugungen und Haltungen repräsentiert ist.
- Schlussendlich wird ein weiterer Impuls für die wissenschaftliche Erforschung dieses Feldes gesetzt.

Anders gewendet sind Rückkopplungen zwischen der Entwicklung inklusiver kunstpädagogischer Praktiken, Kulturen und Strukturen zu erwarten und im Rahmen von Forschungsarbeiten zu berücksichtigen.

Literatur

Aissen-Crewett, M. (2001). *Ästhetische Erziehung für Behinderte. Ein Arbeitsbuch für die Praxis*. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Ameln-Haffke, H. (2014). Inklusion und Kunstunterricht. Eine Annäherung. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 153-168). Münster: Wax-

mann.

Bauernschmitt, S. & Sansour, T. (2017). Teamteaching im inklusiven Kunstunterricht. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 189-194). Hannover: fabrico.

Brenne, A. (2004). *Ressource Kunst. Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe*. Münster: Monsenstein & Vannerdat.

Brenne, A. (2016). Inklusion und Kunstunterricht. In M. Blohm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Stichworte* (S. 51-54). Hannover: fabrico.

Brenne, A. (2017a). Inklusion. In S. Burkhardt & A. Dudek (Hrsg.), *1-13 kunstpädagogische Begriffe* (Kunstpädagogische Knotenpunkte, Bd. 02, S. 34-45). Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.

Brenne, A. (2017b). Inklusion und die künstlerische Feldforschung. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 195-199). Hannover: fabrico.

Brenne, A & Kaiser, M. (2020, i.E.). Inklusionsbezogene Anforderungsbearbeitung angehender Kunstlehrkräfte und die Entwicklung kunstpädagogischer Fachlichkeit. In T. Iwers, U. Graf & A. Clausen (Hrsg.),*Vielfalt thematisieren – Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten. Herausforderungen und Chancen in pädagogischen Kontexten.*

Brüning, L. & Saum, T. (2012). Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In I. Kunze & C. Solzbacher, (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*(S. 83-90). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Buschkühle, C.-P. (2003). *Perspektiven Künstlerischer Bildung*. Köln: Salon.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.

Engels, S. (2017). Inklusion und Kunstdidaktik heute. In S. Engels (Hrsg.), *Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung* (S. 11-28). Oberhausen: ATHENA.

Haeyen, S. (2011). *De verbindende kwaliteit van beeldende therapie. Effecten van beeldende therapie in de behandeling van persoonlijkheidsstoornissen: introductie van een beeldende therapie vragenlijst*. Apeldoorn: Garant.

Heil, C. (2006). Kartierende Erkenntnispraxen. Rahmenwechsel zur Erfindung und Erforschung von Vermittlungsräumen. InJ. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.),*Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 391-398). München: kopaed-Verlag.

Heil, C. (2017). Inklusion und aktuelle Kunst. Das Blickregime befremden und Normalität dekonstruieren. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 209-215). Hannover: fabrico.

Heil, C. & Hummerich, M. (2015). Bildung in der Begegnung mit den Dingen der Kunst. In C. Heil (Hrsg.), *Kreative Störfälle. (un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen* (S. 15-55). Hannover: fabrico.

Hornäk, S. (2006). Zur Kunstgeschichte als Bezugsfeld der Kunstpädagogik. Der Stellenwert der Kunst, ihrer Geschichte und ihrer Theorie innerhalb der ästhetischen Bildung. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 98-109). München: kopaed.

Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon.

Kaiser, M. (2019). *Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Explikation inklusiver kunstpädagogischer Praxen und Kulturen*. (Kunst und Bildung, Band 20). Oberhausen: Athena

Kaiser, M.& Brenne, A. (2019). Typisch Kunstpädagogik? Inklusionsbezogene Überzeugungen angehender Kunstlehrkräfte. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 290-295). Wiesbaden: Springer VS.

Kirchner, C. (2014). Identitätsbildung im Kunstunterricht. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 503-517) Wiesbaden: Springer.

Kirschenmann, J. & Schulz, F. (1999). *Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption*. Stuttgart: Klett.

Krautz, J. (2013). Ich, Wir, Welt: Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung Zugriff am 15.06.2017. Verfügbar unter https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/fff/Schriftenreihe/KRAUTZ_Schriftenreihe_01.pdf

Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Texter, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-107) Münster u.a.: Waxmann.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen*. Zugriff am 23.01.2017. Verfügbar unter http://www.kmk.org/ fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive- Bildung.pdf

Legler, W. (2009). Ermutigung und künstlerischer Anspruch. Ein kunstdidaktisches Plädoyer für Maßstäbe anhand individueller Lernfortschritte. In G. Peez (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung* (S. 134-143). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Lenk, S. & Wetzel, T. (2017). Haltung. In S. Burkhardt & A. Dudek (Hrsg.), *1-13 kunstpädagogische Begriffe* (Kunstpädagogische Knotenpunkte, Bd. 02, S. 162-173). Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.

Liebau, E. (2015). Arenen Kultureller Bildung. In J. Zirfas (Hrsg.), *Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe* (Ästhetik und Bildung, Bd. 9, S. 117-130). Bielefeld: transcript.

Loffredo, A.-M. (2016). Kunstunterricht und Inklusion. Eine Annäherung. In A.-M. Loffredo (Hrsg.), *Kunstunterricht und Inklusion. Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählten Unterrichtsbeispielen für die Primar- und Sekundarstufen* (S. 11-57). Oberhausen: ATHENA.

Maset, P. (2012). *Ästhetische Bildung der Differenz. Wiederholung 2012*. Lüneburg: HYDE.

Peez, G. (2012). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Prengel, A. (2015). Inklusive Bildung. Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 27-47). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rebentisch, J. (2015). *Theorien der Gegenwartskunst*. Hamburg: Junius

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.

Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schirmer, A.-M. (2015). *Kunstgeschichten gemeinsam entwickeln. Ein Projekt aus dem integrativen Kunstunterricht*. In KUNST 5 bis 10. Ausgabe 38.

Schirmer, A.-M. (2017). Kognitiv Anderssein im Bild. In M. Blohm, A. Brenne &

S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 133-138). Hannover: fabrico.

Sen, A.-K. (2011). *The idea of justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.

Seitz, S. (2017). Enrichment im Unterricht oder: Wie sich inklusive Schulen bereichern können. In A. Textor, S. Grüter, B. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg*.), Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*(S. 69-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seitz, S. (2011). *Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen*. In Journal für LehrerInnenbildung (Heft 3, S. 50-54) Wien: Verbund für Bildung und Kultur.

Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). *Vom Reichtum inklusiven Unterrichts. Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung.* Zeitschrift für Inklusion, 1–13. Zugriff am 04.06.2017. Verfügbar unter http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62

Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (2012). Inklusiv gleich gerecht? Zur Einführung in den Band. In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 9-14) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sindermann, M. (2018). *Inklusive Kunstpädagogik – potenzial- und differenzaffin*. In Zeitschrift für Inklusion (1). Zugriff am 30.04.2018. Verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/428

Skladny, H. (2017). Disability Studies. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 151-156). Hannover: fabrico.

Sonntag, M. & Veber, M. (2014). Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chancen – ein Dialog über den Tellerrand. In Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift (164, H. 3-4, S. 288-296).

Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion: die homogene Lerngruppe. In G. Becker, Gerold u.a. (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen. Gemeinsamkeiten stärken* (S.6-9). Frankfurt a. M.: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft.*Opladen: Barbara Budrich.

Weigand, G. (2015). Personenorientierung und kulturelle Bildung. Ein Vergleich pädagogischer Ansätze zu Grundlegung und Gestaltung von Schulen. In M. Fuchs& T. Braun, (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik* (S. 118-133). Weinheim: Beltz Juventa.

Zirfas, J. (2004). *Pädagogik und Anthropologie*. Eine Einführung. Stuttgart: Kolhhammer.

Zirfas, J. (2008). Das Spiel mit der Welt. Über das Theaterspielen. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (Ästhetik und Bildung, Bd. 2, S. 129–148). Bielefeld: transcript.