

Gestaltungsfragen einer inklusiven Kunstpädagogik

Von Michaela Kaiser

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 inklusiven Kunstpädagogik ein. Neben diesen wichtigen Impulsen werden jedoch die Fragen, wie die Kunstpädagogik 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 therapeutischen 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 individuellen Potenzialen 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 lediglich als 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 werden abbereine 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 herausfordender 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 differenziert ausgestaltet, kaum einzuhören sein. Unter dieser Perspektive geht 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. Vermehrte 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 Anerkennung, dass jedes Kind auf seiner Stufe kompetent ist (vgl. Prengel 2015: 40), anstelle vorgezeichneter Lern- und Entwicklungswege. So konstituiert 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 „Sohnsucht 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 selbst-differenziert (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 bildungsthe-

oretisch 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. Hornák 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. Befremdung des Blickregimes fasst sie als „Chance, etwas über unbemerkte, aber wirksame Vorprägungen und strukturelle Effekte des ei-

genen 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 künstlerische 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 kunstpädago-

gischer 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: Waxmann.
- Bauernschmitt, S. & Sansour, T. (2017). Teamteaching im inklusiven Kunstunterricht. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornák (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. Hornák (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 persoon-*

lijkheidsstoornissen: introductie van een beeldende therapie vragenlijst. Apeldoorn: Garant.

Heil, C. (2006). Kartierende Erkenntnispraxen. Rahmenwechsel zur Erforschung und Erforschung von Vermittlungsräumen. In J. 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. Hornák (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.

Hornák, 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*.

- sion. 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 Hoheneggen.
- 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. Hornák (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. Hornák (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: Kolhammer.
- 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.

Gestaltungsfragen einer inklusiven Kunstpädagogik

Von Michaela Kaiser

„Einstiegen, statt von außen zuzuschauen, das ist der zentrale Punkt in ‚Situation Rooms‘. Sich umschauen, statt darauf.“ (Rimini Protokoll 2015: 10)

Die Zeit

Wir wissen, dass unsere Welt äußerst komplex und widersprüchlich ist und die Gleichzeitigkeit von globalem und regionalem Denken und Handeln heute genauso untrennbar miteinander verquickt sind wie die Existenz der analogen und digitalen Wirklichkeiten. Wie wahr diese Aussage ist, spüren wir zur Zeit anhand der vielen Geflüchteten, die Europa erreichen, und der Herausforderungen, die das Eintreffen von Menschen anderer Kulturen und Religionen in den meisten Ländern Europas, darunter auch in Deutschland, bereitet.

Seit Frau Merkel Anfang September 2015 die in Budapest unter katastrophalen Bedingungen verharrenden Geflüchteten aus Syrien, Irak und anderen Ländern nach Deutschland eingeladen hat, kommen jeden Tag mehrere Tausend asylsuchende Menschen in die Bundesrepublik Deutschland. Täglich müssen neue Unterkünfte für die Ankommenden gesucht und eingerichtet werden. Die vielen freiwilligen und institutionellen Helfer*innen geben ihr Bestes und kommen seit Beginn des Zuwanderungsstroms nach Deutschland nicht mehr zur Ruhe. Ein Ende des Flüchtlingsdramas ist nicht abzusehen, da sich die Lage in den Herkunfts ländern nicht verbessert. Denn die Staaten des westlichen Bündnisses haben keinen funktionierenden Plan darüber, wie sich die Lage in Syrien, Afghanistan und im Irak für die Menschen dort in kürzester Zeit zum Besseren verändern könnte. Diese augenblickliche Weltlage zeigt, wie komplex, global zusammenhängend und auch nicht rasch lösbar die politischen Probleme derzeit sind.

Zeitgleich marschiert seit Sommer 2015 wieder jeden Montag eine zahlenmäßig ansteigende Menschenmenge als „Pegida“ durch die Straßen deutscher Städte (vor allem aktiv in Dresden und Leipzig) und fordert mit fremden- und regierungsfeindlichen Sprüchen das Ende der solidarischen Flüchtlingspolitik. Sogar zu gewalttätigen Angriffen auf Hilfsunterkünfte ist es in diesem Sommer in Freital, in Heidenau und in Meißen sowie in anderen deutschen Städten gekommen.

Als Menschen aus den arabischen Staaten zu Hunderten über das Mittelmeer flüchteten, um schließlich, wenn sie vorher nicht ertrunken waren, erschöpft in Italien und Griechenland anzukommen, scherte sich in Resteuropa kaum jemand darum, wie die Ankunfts länder mit der steigenden Anzahl der entkräftet und teilweise krank Ankommenden fertig werden.

Jetzt haben wir das Bewältigungsproblem im eigenen Land und siehe: Nicht wenige Menschen in unserem Land signalisieren in erschreckend radikalisierter Form Angst vor dem Fremden als Angst vor der Konfrontation mit anderen Werten, Bräuchen und re-

ligiösen Traditionen. Jenseits von Empathie und Solidarität möchten sie den deutlich sichtbaren Reichtum unseres Landes nicht mit den Ankommenden teilen.

Aber nicht nur Deutschland, sondern ganz Europa steht vor einer äußerst komplizierten politischen und sozialen Situation, die den Bürgern ein komplexes, tief schürfendes Denken, ein Einfühlen in unterschiedliche Situationen (beispielsweise, was sie selbst tun würden, wenn ihre Familie verfolgt und ihre Kinder hungrig würden) und damit eine mehrperspektivische Sicht auf die politische Lage abfordert. Da die Problemvielfalt und deren oft undurchsichtige wirtschaftliche, politische, militärische Verwobenheit auf unserem Erdball in Zukunft mit hoher Wahrscheinlichkeit eher anwachsen als abnehmen werden, müssen wir jetzt, heute, augenblicklich und nicht erst morgen, darüber nachdenken, wie die zukünftige *Multitude* zu einem Handeln gelangen kann, dem die Vielschichtigkeit des Denkens und Abwägens zugrunde liegt.

Wir wissen, dass kontemporäre Kunst, welcher tatsächliche Zeitgenossenschaft (Boris Groys) zugrunde liegt, in der Lage ist, die Antagonismen und die vernetzten Abhängigkeiten von Themen einzufangen. Denn „ein sehr deutlich erweiterter Begriff von Kunst entgrenzt den Gegenstand künstlerischer Aktivität in den Alltag, ins transdisziplinäre Wissenschaftliche und vor allem ins globale Soziale hinein.“ (Meyer/Kolb 2015: 6)

Mein Text untersucht am Beispiel des Multiplayer*innen Videosticks *Situation Rooms* der Gruppe Rimini Protokoll, wie es performativer Kunst gelingt, die Mehrperspektivität von Sachverhalten ästhetisch erlebbar zu machen. In dieser dem Dokumentartheater entlehnten künstlerischen Praxis werden aus dem traditionell im Theater sitzend verharrenden Publikum Mitspieler*innen in einem Stück, in dem sie sowohl die Rolle von Beobachter*innen, Opfern wie auch von Täter*innen einnehmen und das es ohne ihre aktive Teilnahme nicht gäbe. *Situation Rooms* zeigt, wie es performativ-medialen Settings zwischen Beobachtung und Interaktion gelingt, den Teilnehmer*innen das Einnehmen von mehreren Sichtweisen auf einen thematischen Zusammenhang zu ermöglichen, der sich mit Waffen, Waffengeschäften, *sauberer* und *schmutziger* Kriegsführung, Verfolgung, Leid, körperlicher Versehrtheit, Tod und menschlicher Hilfeleistung beschäftigt (Abb. 1-10).

Mein Forschungsinteresse besteht darin zu fragen, mit welchen künstlerischen Mitteln eine Arbeit wie *Situation Rooms* es vermag, ästhetische Situationen zu schaffen, in denen komplexe Prozesse des Wahrnehmens, der körperlichen und emotionalen Affiziertheit, der Wissensaneignung, der Beobachtung und Reflexion, der performativen Teilhabe, Erinnerung und Distanzierung (vgl. Adamovsky 2010: 191) ausgelöst werden. Was passiert mit und in den Akteur*innen des Multiplayerstückes, wenn sie in die „Gleichzeitigkeit unvereinbarer, aber in ihrer Existenz unumgänglicher Situationen und Perspektiven eindringen“ (Rimini Protokoll 2015: 10)? Welche psychischen Zustände erleben die Akteur*innen, wenn sie, das iPad haltend, ihr Gesicht einer fremden Erzählerstimme leihen, welche, wie beispielsweise ein Kindersoldat, sagt: „Ich habe getötet, um nicht getötet zu werden“?¹

Was passiert, wenn die Player*innen – völlig eingebunden in den medialen und räumlichen Rahmen des Stücks, in welchem ihre Körper zeitnah von einer Biografie zu einer anderen reisen – Blick und Körper in Situationen bringen, die ihnen fremd sind und in die sie freiwillig nie gelangen wollten?

Inwieweit bleibt das Videostück für die Akteur*innen dann ein, zwar an realen Biografien orientiertes, aber dennoch inszeniertes Theater-Spiel (mit ihnen selbst in 10 der 20 Hauptrollen) und wird nicht, ob seiner dramatischen Inhalte, zu einer moralischen Zerreißprobe für die eigene Person?²

Das Stück

Das Videostück *Situation Rooms* bezieht sich auf den real installierten *Situation Room*, den John F. Kennedy 1961 nach der gescheiterten amerikanischen Landung im kommunistischen Kuba im Weißen Haus einrichten ließ und in dem das Sicherheitsteam um Barack Obama am 1. Mai 2011 die Erschießung Osama bin Ladens in dessen Haus in Abbottabad/Pakistan in Echtzeit miterlebte. Alle Informationen zu den entfernt stattfindenden Ereignissen sind in diesem *Situation Room* gleichzeitig auf verschiedenen Monitoren zu sehen: „ein Haus, eine unbemannte Drohne, eine Kommandoeinheit in Pakistan, und eben dieser kleine, fensterlose (...) Raum im Washington D.C.“ (Hirsch 2013: 11).

Im Stück können jeweils 20 Akteur*innen an dem performativen Rundgang durch die *Situation Rooms* teilnehmen.

„Ausgestattet mit iPads und Kopfhörern begeben sich die Zuschauer*innen in ein Filmset, bestehend aus 17 unterschiedlichen „Situation Rooms“, und spüren Erzählungen von Menschen nach, deren Biografien auf jeweils andere Weisen von Waffen geprägt wurden. In einem Raum plant ein Rüstungsmanager die nächsten Investitionen, nebenan sortiert ein Pressefotograf Fotos eines Bundeswehreinsatzes, führt ein Arzt eine Amputation in Sierra Leone durch, bittet ein angeschossener Kämpfer um Waffen zur Selbstverteidigung.“ (Rimini Protokoll 2015: 7)

Die Player*innen wandeln der Perspektive ihres iPad-Erzählers folgend auf einem eigens für sie konzipierten Weg durch das Raumlabyrinth. Dabei kreuzen sie die Wege der anderen Spielteilnehmer*innen und setzen sich durch im iPad als Icons erscheinende Anweisungen auch live, real-körperlich mit ihnen in Beziehung.

„Die Rollen, in die der Zuschauer anhand von iPad-Informationen schlüpft, verlaufen von klassischen Opfer-Täter-Kategorien bis in die Grauzonen von Ökonomie und Menschenrechtspolitik: der Flüchtling aus Syrien, der Drohnenpilot, der Waffenmanager, der Menschenrechtsanwalt, der Waffenexperte und Bundestagsabgeordnete, der Hacker, der Drogenkrieger, der Sportschütze, der Waffenfeinmechaniker, die Aktivistin gegen Waffengeschäfte, der Kriegsfotograf, der Chirurg für die Ärzte ohne Grenzen, der Journalist und Dozent, der Protokollchef, die Kantinenwirtin, der Pazifist, der Entwickler für schusssichere Kleidung, die Bootsfüchtlinge, der ehemalige Kindersoldat.“ (Hirsch 2013: 15)

Das labyrinthische Raumentvironment der *Situation Rooms* rekonstruiert die globale Architektur von Krieg, Kriegsvorbereitung, Kriegsbeobachtung und Kriegsschäden: „ein Lazarett, eine Straße in Homs, ein Internetcafé in Jordanien, ein mexikanischer Friedhof, eine Drohnenlenkstation und Terrasse in Pakistan, ein Büro in Saudi-Arabien, eine Rüstungsmesse in Abu Dhabi, ein Konferenzzimmer in Berlin, eine iranische Nuklearanlage, die Hackerklause, das Chefzimmer des Rüstungsherstellers, der Schießstand des Sportschützen, die Waffenproduktionshalle, die Asylantenunterkunft in Deutschland, ein Schulzimmer im Südsudan, eine Kantine in Russland, ein OP-Zelt in Sierra Leone, der Konferenzraum im Hauptquartier der Ärzte ohne Grenzen in Paris.“ (ebd.: 17)

Jeder Raum und jede an realen Biografien orientierte Situation entwickeln ihre eigene Logik, während die Logik der Geschichte im Nebenraum für sich genommen zwar wiederum nachvollziehbar, in Relation zu den anderen Geschichten mit diesen jedoch kausal nicht zusammenhängt. Das inszenierte Raumgefüge bildet mit seinen simultanen Geschichten und Geschehnissen die Unübersichtlichkeit der im globalen Raum agierenden Kräfte, welche sich in unterschiedlicher Weise als Expert*innen des Kriegs- und Antikriegsgeschäfts mit dem Kreislauf von Gewalt und Waffengeschäften beschäftigen, ab. Die Teilnehmer*innen dieses 20 Personen-Stücks begreifen relativ schnell, dass zunächst einmal jede*r „aus der Perspektive ‚seines‘ Erzählers auf die Realität“ blickt und „jeder einzelne zugleich Zuschauer, Stellvertreter seines Erzählers sowie Akteur für einen anderen Zuschauer“ (ebd.: 7) ist.

Die szenischen Erzählungen aller Spieler*innen laufen am nachgestellten großen Verhandlungstisch des *Situation Rooms des Weißen Hauses* zusammen. Am Ende des Stückes stehen sich dann alle beteiligten Akteur*innen irritiert und durch die Vielzahl und informative Dichte der zehn in 75 Minuten erfahrenen Biografien überfordert gegenüber. Keine Person weiß von einer anderen, in welcher Rolle er oder sie am großen Verhandlungstisch erschienen sind – Freund*in oder Feind*in, Opfer oder Täter*in, Beobachter*in oder am Waffengeschäft beteiligte*r und verdienende*r Teilnehmer*in

Die Player*in

Als Playerin³ habe ich beispielsweise in der Rolle als Entwickler*in von schusssicheren Westen gehandelt, indem ich einer anderen Akteur*in, die in der Rolle als zukünftige Besucher*in von Kriegsgebieten steckte (möglicherweise als Journalist*in, als Waffenverkäufer*in oder Friedensbotschafter*in), eine Weste überstreifte und diese an ihrem Körper sorgfältig verschloss. In einer anderen Szene stellte ich als Kantinenangestellte einer russischen Munitionsfabrik für eine/n nächste*n mir unbekannte*n Player*in einen Teller Suppe auf den Tisch.

Besonders unangenehm empfand ich die Situation, als ich einem Oberleutnant der indischen Luftwaffe bei seiner Arbeit am PC zuschauen musste (ich stand im Rücken eines anderen Players, der wiederum in einer anderen Funktion an diesem PC saß), wie er von seiner gesteuerten Drohne aus auf in Pakistan ausgebildete Terroristen schießt und dabei kommentiert: „Wir eliminieren

alle Terroristen, die wir als anti-nationale Elemente, kurz ANEs, bezeichnen. Wenn ich anfange darüber nachzudenken ob der Typ tatsächlich unschuldig ist oder ob da möglicherweise Frauen und Kinder drin sind – kann ich nicht kämpfen und siegen! Es ist ganz einfach. Wir lokalisieren – feuern – vergessen!“⁴

Auch die Szenen, in denen ich aufgefordert wurde, Patronenhülsen in die Hand zu nehmen und auf dem Bauch liegend mit einer Waffe auf ein Ziel zu schießen oder in einer Friedhofsgruft einen Drogenbaron kaltblütig über die grausame Ermordung seiner Erfüllungsgehilfen sprechen hörte, riefen in mir großes Unbehagen hervor.

Andere Szenen wiederum weckten in mir eine warme Empathie – etwa die Erzählung des angeschossenen syrischen Flüchtlings, der erst nach 7 Monaten Aufenthalt in Deutschland Gewissheit hatte, nicht abgeschoben zu werden oder der Bericht des traumatisierten Chirurgen von *Ärzte ohne Grenzen*, der noch zu Hause in seiner Heimat von abgehackten Händen träumt und nachts zum Bett seiner Kinder eilt, um sich davon zu überzeugen, dass ihre Hände und Arme unversehrt sind. Auch die Erzählung des ehemaligen Kindersoldaten aus dem Kongo, der erleben musste, wie die Soldaten Laurent-Désiré Kabila in sein Dorf einfielen und seine Lehrer*innen folterten und ihn sowie weitere Jungs zwangen, für Kabilia zu kämpfen, hinterließ in mir einen tiefen Eindruck.

Die multiperspektivische Erfahrung

Der Fragestellung der Tagung *where the magic happens* folgend, wie Bildung nach der Entgrenzung der Künste aussehen und welche künstlerischen Formate Bedeutung und Sinn zwischen Künsten, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik stiften können, unternehme ich den Versuch, einige Aspekte der komplexen künstlerischen Erfahrungsgestaltung für die mitspielenden Player*innen durch das multimediale Videostück *Situation Rooms* hervorzuheben.

Das Stück *Situation Rooms* verfolgt ein polyfokales Raumkonzept, welches physische mit digitalen und reale mit imaginierten Räumen verbindet. Inszenierte Environments bilden die Kulissen, in welchen sich die digitalen, der augmented reality nachempfundenen Raumkonzepte des iPads mit den computervermittelten Videobildern sowie dem Handlungsräum, den die teilnehmenden Player*innen durch ihre Körper entstehen lassen, entwickeln. Die Folge dieser verwirrenden Raumperspektiven ist eine „(Raum-)Ästhetik der *multiplen* Verortung (Multilokalität)“ (Wiens 2014: 89), die „den einzelnen Spielort einerseits zwar, wie im Theater gewohnt, im ‚Hier und Jetzt‘ der Performance lokal grundiert, ihn andererseits aber auch – auf der Meta-Ebene – zugleich relational ein Stück weit einbindet in das global ausgreifende Gewebe der verschiedenen geografischen“ (ebd.: 89) und politisch orientierten Projekte und Biografien.

Die Anordnung zwischen den szenografierten (Bühnen-)Räumen und den medial eingespielten Lebenssituationen realer Personen, um die es beim Thema Waffen geht, und dem Verfolgen des Weges mit dem iPad, verursacht in den Akteur*innen ein heterotopologisches Raumempfinden. Dieses provoziert eine gesteigerte Aufmerksamkeit auf die narrativ wie ortsspezifisch vermittelten biografischen und politischen Situationen, in denen sie sich als Player*innen befinden. Als multimedial konstruierte Erfahrungsräume werden viele Sinne zur Vergegenwärtigung eines abwesenden Realen angespielt, was letztendlich zum „Prozess der Verschränkung von verschiedenen Repräsentationsebenen und ihrer Inszenierung im realen Raum“ (Adamovsky 2010: 186) führt. „Von besonderer Bedeutung ist der Aspekt der Bewegung. [...] Sobald nämlich Bilder, Texte, Töne und natürlich auch die Teilnehmenden in Bewegung sind, entstehen multidimensionale Kommunikations- und Raumstrukturen, die geschlossene oder starre Grenzführungen [...] unterlaufen. Hier zeigt sich ein Grundzug von Medialität, nämlich die Fähigkeit, die Nicht-Identität zwischen etwas und seiner Darstellung im Moment des Geschehens zu vergleichsgültigen.“ (ebd.: 186/187)

Die Player*innen müssen sich bei ihrem Gang von Raum zu Raum körperlich und geistig blitzschnell in eine andere kulturelle und soziale Befindlichkeit sowie in eine andere politische und moralische Situation einfühlen. Denn sie begegnen im Stück zeitlich unmittelbar aufeinanderfolgend Menschen, die aktiv am Waffen-, Kriegs- und Drogengeschäft beteiligt sind und daran verdienen, wie aber auch Menschen, die in Kriegen verletzt und verfolgt wurden, die flüchten mussten oder die ihr Leben für die Hilfe anderer einsetzen und gefährden. Quasi ohne Wahrnehmungspause – ständig durch die Sprechstimme und die visuelle Wegbeschreibung im iPad aufgefordert zu gehen, sich zu drehen, etwas in die Hand zu nehmen usw. – fallen die Akteur*innen nicht nur in die Beobachtung von Täter*innen- und Opferbiografien, sondern werden auch noch visuell aufgefordert, eine bes-

timmte Rolle einnehmend, mit anderen Player*innen zu interagieren bzw. sich in irgend einer Weise unmittelbar handelnd an der vorgeführten Situation zu beteiligen. Das überfordert, wenn sich die Player*in wirklich auf das dynamische Raum-*Spiel* einlässt, von Zeit zu Zeit deren unmittelbares Reflexions- und Distanzierungsvermögen, was zu Verunsicherung, Irritation aber auch mitunter zu Ärger führen kann. Denn – jede*r Teilnehmende will natürlich die Kontrolle über sich behalten und jederzeit selbstermächtigt über Themen und biografische Verläufe urteilen.

Alle Akteur*innen sind von Beginn des Videorundgangs an Teilnehmende der Performance.⁵ Obwohl die Aktionen und Interaktionen der sich fremd gegenüber stehenden Player*innen von Rimini Protokoll medial über die iPad-Geschichten sorgfältig geplant sind, gibt es keine Pflicht zur Interaktion. Man kann sich natürlich auch, wie oben weiter beschrieben, verweigern.

Beim Gang durch das Raumlabyrinth verdichten sich die Perspektiven des Wahrnehmens und Erfahrens von dokumentarischen Inhalten, medial-narrativen Rahmungen und des eigenen performativen Handelns zu einem vielschichtigen Gesamterlebnis. Die Akteur*innen erleben ein mehrdimensionales, schwer durchschaubares Konglomerat aus räumlich-geografischen und politischen Ereignissen. Auf ihrem Weg verlassen die Teilnehmer*innen physisch wie mental ihre vertraute Heimatwelt, um in ganz unterschiedliche Fremdwelten einzutauchen (vgl. Wiens 2014: 94, mit Bezug auf Waldenfels). Die direkte körperliche Konfrontation mit verschiedenen biografischen und lebensweltlichen Zugängen zum Thema Waffen, Gewalt und Kapitalismus eröffnet den Player*innen konfliktreiche globale Perspektiven und disparate Sichtweisen auf die Strukturen, in denen Waffen angefordert, hergestellt oder verwendet werden. Während der Tour durch die *Situation Rooms* entsteht kein fiktionaler vom Realen abzutrennender Raum. Vielmehr beginnen die Grenzen zwischen tatsächlich im Hier und Jetzt erlebter Wirklichkeit, auf dokumentarischem Material beruhender Präsentation der Geschichten und inszenierter Fiktion zu oszillieren. Denn das Projekt verknüpft inhaltlich Situationen, die sonst nicht so deutlich als nebeneinander existierend wahrnehmbar sind. Sie zeigen die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher sozialer, politischer und kultureller Lebenswirklichkeiten der ausgewählten Protagonist*innen, ohne die gesellschaftlichen Systemzusammenhänge, aus denen heraus sie ihre Entscheidungen treffen, zu bewerten.

Die Player*innen tauchen im Stück *Situation Rooms* für kurze Zeit probeweise in ganz verschiedene menschliche und gesellschaftliche Mikrokosmen und Weltbilder ein. Sie nehmen die Informationen über die heterogenen Optionen des Waffenthemas in einem Zeitmodus wahr, der ihnen keine Zeit zu einer vertieften reflexiven Beurteilung der Einzelsituation lässt, weil alle Sinne auf das „Im-Spiel-bleiben“ gerichtet sind.

In diesen Situationen, in denen Performativität, Medialität und Spiel zusammenfallen, erfahren die Teilnehmer*innen die emotionalen wie kognitiven Dimensionen ihrer eigenen Wahrnehmungs-, Wissens- und Urteilsvorgänge als einen sich immer wieder verändernden, unabgeschlossenen Prozess.

Im Switchen zwischen den politischen und gesellschaftlichen Fronten entwickelt sich für die Spieler*innen die „vitale Erfahrung von Ambivalenz“ (Adamovsky 2010: 193) und einer zwischen Spiel und Ernst changierenden Situation des „In-Between-Seins“, aus der heraus sich die Teilnehmer*innen vor allem durch postrezeptive Reflexion und Kommunikation mit anderen Akteur*innen katapultieren können.

Situation Rooms ist ein ästhetisch-performatives Praxis-Labor für die Entfaltung heterogener Wahrnehmungsperspektiven auf disparate politische Fallbeispiele im Hinblick auf den Umgang mit Waffen in dieser Welt. Daran teilzunehmen gibt den Akteur*innen mannigfaltige Impulse, über die widersprüchliche Beschaffenheit des globalen Weltzusammenhangs und die Schwierigkeit, sich selbst im kulturwissenschaftlichen, künstlerischen und politischen Diskurs zu positionieren, nachzudenken.

Anmerkungen

1 Ehemaliger Kindersoldat aus dem Kongo, Programmheft 2015: 11.

2 Wie widersprüchlich und spannungsvoll das Stück abläuft, kann man folgender Schilderung aus dem Programmheft entnehmen: „Du hörst zum Beispiel: ‚Wir haben den Raum ab 14 Uhr gemietet‘ – und bist temporärer Guest in einem Wir, das zwei Delegationen erwartet – eine deutsche und eine chilenische – und die feierliche Übergabe von 120 Kampfpanzern Typ Leopard 2. Ihr öffnet die Tür zum Konferenzsaal, ordnet analog zur Hand des Protokollstabsoffiziers (im iPad, die Autorin) die

Wasserfläschchen und Gläser auf dem Tisch und überprüft die Sicherheitslage im Raum.“ Dazu schrieb ein/e Besucher*in, dessen/deren Situation Rooms-Aufführung mit derselben temporären Rolle begonnen hatte: „Ich habe mich Euern Spielregeln nicht unterworfen. Ich habe im Vorfeld Türen geöffnet und wurde gemäßregelt, ich hätte den Spielregeln zu folgen, um das Projekt nicht zu gefährden. Ich müsste den Anweisungen folgen, um die Gruppenerfahrung nicht zu zerstören. Ich sei ein wichtiger Teil dieses Spiels. Dann ging es los. Verkauf des Leoparden. Da bin ich ausgestiegen.“ (Rimini Protokoll 2015: 10)

3 Ich habe das Stück *Situation Rooms* zwei Mal besucht, weil man nur in zwei Durchläufen mit allen 20 Biografien konfrontiert wird.

4 Aus dem Bericht von Narendra Divekar, Indien, Oberstleutnant a. D. (Rimini Protokoll 2013: 59).

5 Alle Teilnehmenden des *Situation Rooms*-Projekts wissen, wenn sie ein Veranstaltungsticket erstehten, dass sie kein passives Publikum bleiben, sondern zu aktiv Beteiligten des Stücks werden. Würden sie sich weigern, der iPad-Stimme durch den vorgeschriebenen Parcours zu folgen, würde das Multiplayer*innen-Videostück nicht oder nicht vollständig funktionieren.

Literatur

Adamovsky, Natascha (2010): Zwischen Kunst und Spiel – Medienästhetische Betrachtungen medialisierter Umgebungen. In: Fischer-Lichte, Erika/Hasselmann, Kristiane/Rautzenberg, Markus (Hrsg.): Ausweitung der Kunstzone. Interart Studies – Neue Perspektiven der Kunsthistorik. Bielefeld: Transcript, S. 183-200.

Hirsch, Nikolaus (2013): *Theatrum belli*. In: Rimini Protokoll (Haug/Kaegi/Wetzel) (2015): *Situation Rooms*. Programmheft Militärhistorisches Museum und Staatsschauspiel Dresden.

Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.) (2015): *What's Next? Art Education*. München: kopaed.

Rimini Protokoll (Haug/Kaegi/Wetzel) (2013): *Situation Rooms*. Ein Multi Player Video-Stück. Bönen: Kettler.

Rimini Protokoll (Haug/Kaegi/Wetzel) (2015): *Situation Rooms*. Ein Multi Player Video-Stück von Helgard Haug, Stefan Kaegi und Daniel Wetzel. Programmheft Militärhistorisches Museum und Staatsschauspiel Dresden.

Wiens, Birgit (2014): Flexible Formate, wechselnde Orte: Multifokalität im Theater der Gegenwart. In: Kunstforum International. Bd. 224, S. 88-96.

Abbildungen

Abb. 1: Online: https://i.ytimg.com/vi/Qp2G_wKkc2w/hqdefault.jpg [12.7.16].

Abb. 2:

Online: http://www.tagesspiegel.de/images/heprodimagesfotos861201412165909_rimini_protokoll_situation_rooms_2_jo_rg_baumann-jpg/11123628/3-format43.jpg [12.7.16].

Abb. 3: Online: http://www.staatsschauspiel-dresden.de/content-images/gallery1920/21283/situation_rooms__mg_1680.jpg [13.7.16].

Abb. 4:

Online: <http://static1.squarespace.com/static/51b36f27e4b08305624e27c9/523b4cc4e4b08b2b587d1f6e/523b4db4e4b02ce48f87b5e5/1389977270804/stage-1.jpeg> [12.7.16].

Abb. 5: Online: http://www.staatsschauspiel-dresden.de/content-images/gallery1280/21279/situation_rooms__mg_1202_pigi.psimenou_gmail.com.jpg [13.7.16].

Gestaltungsfragen einer inklusiven Kunstpädagogik

Von Michaela Kaiser

1. Leerstellen im Sprachlichen: Forschung zwischen Kunst- und Sonderpädagogik

Erzählweisen des Biografischen wurden in jüngerer Zeit nicht nur im literarisch-künstlerischen Bereich erweitert, sondern ebenso im Kontext qualitativer, sozialwissenschaftlicher Forschung: Auch aus dem erziehungswissenschaftlichen Kontext heraus kann ‚Biografie‘ als eine ästhetische Kategorie verstanden werden, die wesentlich auf dem Spannungsverhältnis von Darstellung individuellen Lebens und subjektiver Ansprüche mit den kollektiv wie kontextuell dafür vorhandenen Formen beruht. Biografisches ist untrennbar mit seinem Material verknüpft. Wurde ‚Biografie‘ ursprünglich meist als eine kontinuierliche, lineare, ‚erfolgreiche‘ be- und geschriebene Entwicklungsgeschichte verstanden, können darunter heute auch fragmentarische, brüchige, situativ und kommunikativ bedingte Entwürfe gefasst werden, wie sie z.B. im narrativen Interview entstehen. Auftauchende Leerstellen, Widersprüche und dadurch ausgelöste Transformationen wurden zu einem wichtigen Ansatz für Bildungsforschung.

Während das Verhältnis zwischen ‚Leben‘ und dessen medialer Übersetzung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vorwiegend noch im Umgang mit erzähltem oder geschriebenen Text verhandelt wird, widmen sich kunst- und geistigbehindertenpädagogische Positionen zum biografischen Arbeiten darüber hinaus in besonderer Weise auch ‚nichtsprachlichen‘ Anteilen in biografischen Prozessen. Aus bislang je unterschiedlicher Perspektive entwickeln sie methodische und didaktische Ideen, auch andere als verbalsprachliche Artikulations-, Entwurfs- und Darstellungsformen in der Auseinandersetzung mit dem ‚Eigenen‘ produktiv werden zu lassen. Auch in unterschiedlichen Arten des ‚Machens‘ und ‚Zeigens‘ (z.B. im Umgang mit Materialien, Objekten oder Bildern) kann demnach etwas auf je spezifische Weise reflexiv werden. Diese – zunächst aus sehr verschiedenen Gründen formulierte – Annahme der Begrenztheit eines verbalsprachlichen Dialoges bildet für mich einen ersten Anhaltspunkt, über Schnittstellen beider Disziplinen nachzudenken. Kann eine Verknüpfung kunst- und sonderpädagogischen Wissens in diesem Feld möglicherweise dazu beitragen, eine differenziertere Aufmerksamkeit für nichtsprachliche Anteile biografischer Bildungsprozesse zu entwickeln?

Mit dem Artikel möchte ich einige Fragmente aus meiner laufenden Forschung zur Diskussion stellen, in der ich mich auf interdisziplinäre Weise mit dem Phänomen-Bereich der ‚biografischen Arbeit‘ befasse.^[1] Skizziert werden soll hier zunächst ein Umriß des Feldes, vor dessen Hintergrund ein vorläufiger Ausblick auf die sich abzeichnenden Stränge und Fragen möglich wird. Formuliert wird damit auch ein erster exemplarischer Versuch, wie ein engerer Austausch zwischen Kunst- und Sonderpädagogik im Sinne *wechselseitiger* Bereicherung gedacht und möglicherweise auch für allgemein erziehungswissenschaftliche Fragen fruchtbar werden könnte: So genannte ‚geistig behinderte‘ Menschen stehen im Folgenden als ernstzunehmende und relevante Adressaten innovativer kunstpädagogischer Praxis im Zentrum – zugleich erweitert die Zusammenarbeit mit ihnen den bildungstheoretischen Blick auf ‚Biografisches‘ und schärft das Bewusstsein für unsere nach wie vor vorhandenen Normalerwartungen an lebensgeschichtliches Erzählen. Was zeigt sich im Kontakt mit Menschen, die strukturell daran gehindert wurden, eigene Erzählweisen zu entwickeln und ihr Leben in Vergangenheit und Zukunft zu entwerfen – etwa durch das Prinzip einer eng gedachten Vernunft und eingeschränkte Möglichkeiten der Darstellung und Aufbewahrung? Was lerne ich als Kunstpädagogin aus dem Dialog mit Menschen, die nicht oder kaum verbalsprachlich kommunizieren und damit die vielbeschworenen ‚Grenzen des Sagbaren‘ zunächst auf einer ganz konkreten, handlungspraktischen Ebene vor Augen führen? Und wie beeinflusst wiederum der Bezug zum Ästhetischen und zur Kunst mein „behinderten“ pädagogisches Denken und Handeln? Ausgangspunkt bildet ein transformatorisches Verständnis biografischer Bildungsprozesse und der Versuch, dieses auch in nichtsprachliche Bereiche weiter zu denken. Dargestellt werden dafür zunächst jeweils Ansatzpunkte, die in der Kunstpädagogik und in der Arbeit mit ‚geistig behinderten‘ Erwachsenen bereits entwickelt wurden. Damit eröffnete Dialog- und Reflexionsformen erhalten ihre Relevanz keinesfalls

allein im Kontext bestimmter pädagogischer Nischen oder eines eingrenzbaren Klientels, sondern bieten, wie ich meine, interessante Weiterungen für ein Verständnis biografischer Arbeit, dessen wesentlicher Bestandteil ein produktives Spiel mit Übersetzungen ist.

Biografische Arbeit: Bezug, Entzug und unauflösbare Reste

Biografische Arbeit konfrontiert – wie jeder Gestaltungsprozess – notwendig mit den Grenzen der Darstellbarkeit. Welchem Medium man sich dafür auch anvertraut: Es bleibt immer etwas nicht sagbar, nicht sichtbar. Etwas entsteht – aber etwas fehlt auch, wird verfehlt, geht nicht ganz auf. Statt diese Lücken mit dem Rekurs aufs Nonverbale umgehen oder gar schließen zu wollen, möchte ich sie im Gegenteil – und im expliziten Anschluss an aktuelle erziehungswissenschaftliche Positionen – als produktiven Ausgangspunkt für Bildungsprozesse begreifen und hier an den Anfang stellen. So geht es im Folgenden nicht um Wünsche und Versprechen, doch irgendwie Vollständigkeit und Ganzheit herstellen zu können – etwa durch bild- oder objekthafte Ausdrucksweisen und Ergänzungen, die ein diffuses Mehr verheißen und das ‚bloße Sprechen‘ damit per se übertragen. Ebenso wenig interessiert in diesem Zusammenhang, etwas ‚Unsagbares an sich‘ und jenseits jeder Ordnung zu behaupten. Im Zentrum sollen vielmehr die möglicherweise durch die Begegnung mit Understallbarkeit herausgeforderten Versuche stehen, etwas neu und anders zu sagen und sagen zu lassen. Analog zu sprachphilosophisch fundierten Konzeptionen wie der von Koller verstehe ich Bildungsprozesse in erster Linie als das „Erfinden neuer Diskursarten“, die das bisher Sagbare übersteigen (Koller 1999: 155) – ein Wechselspiel aus zumindest kurzfristigem Sprachlos-Werden und Sprechen.

Ästhetische, auch nonverbale Entwurfs- und Kommunikationsformen sollen dementsprechend nicht als etwas ‚ganz Anderes‘ als Sprache verstanden werden, sondern ebenso als – jeweils spezifische – Möglichkeiten des Bezugs. So sind auch Artikulationen, die keine im engeren Sinne textuellen Relationen herstellen, nie deckungsgleich mit Erfahrung und Erinnerung. Sie machen ein jeweils unterschiedliches Wissen verfügbar bzw. stellen dieses her und bieten dabei eine spezifische Form der ‚eigensinnigen‘, subjektiven Involviertheit (vgl. Sabisch 2007). Gleichzeitig produzieren sie neues Unwissen: Nicht einholbare Lücken und Grenzen des Sagbaren erscheinen als solche immer nur vor dem Hintergrund eines *Ordnungsversuches* und damit verbundener Muster und Strukturen. Biografische Arbeit kann als ein solches Bemühen verstanden werden, das gleichzeitig immer ein Prozess der Sinnproduktion ist. Sie stellt einen Versuch dar, über den Moment hinaus gültig Bedeutung zu formulieren und eine Perspektive einzunehmen, von der aus sich ordnen und sprechen lässt. Behauptet werden soll im Folgenden, dass dies prinzipiell auch mit ‚nichtsprachlichen‘ Mitteln geschehen kann, die – ebenso wie Sprache – immer neue Reste produzieren werden.

2. Kunstpädagogische Bezüge: Aufzeichnung und (ästhetische) Erfahrung^[2]

Erweiterte Formen biografischer Bezugnahme und Bearbeitung werden in der Kunstpädagogik bereits seit längerem thematisiert. Eine prominente Rolle spielt die mehrdimensionale, ästhetische Auseinandersetzung mit eigenen, fremden oder fiktiven Biografien beispielsweise in Helga Kämpf-Jansens 2001 veröffentlichtem Konzept der *Ästhetischen Forschung*, das seitdem vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt wurde (vgl. z.B. Blohm/Heil/Peters/Sabisch/Seydel 2006). Während Manfred Blohm im 2002 von ihm herausgegebenen Sammelband *Berührungen und Verflechtungen* nach den biografischen Spuren in *ästhetischen* Prozessen fragt und betont, dass nur unter der Berücksichtigung biografischer Anteile eine „ernst zunehmende ästhetische Praxis“ möglich sei (Blohm 2002:11)^[3], drehen Andrea Sabisch und Fritz Seydel mit den 2004 veröffentlichten Ausgaben der Zeitschrift *Kunst + Unterricht Bio-Grafie und Biografieren* die Gewichtung erstmals explizit um und fragen danach, wie – umgekehrt – *biografische Arbeit* zum ästhetischen Prozess werden kann.^[4] Ausgehend von einem Verständnis von Biografie als Konstruktion und Entwurf sollen im Unterricht Spielräume geschaffen werden, in denen aktiv mit unterschiedlichen Darstellungs- und Erzählformen experimentiert werden kann. Im Mittelpunkt stehen also die biografischen Prozesse der Lernenden und damit die persönliche „Be-Deutung“ der sie betreffenden Dinge, Ereignisse und Erwartungen (Sabisch / Seydel 2004a: 4). Künstlerische Verfahrensweisen erhalten, ähnlich wie bei Kämpf-Jansen, eher Modellcharakter und sollen zu eigenen Auseinandersetzungsprozessen anregen. Insbesondere Strategien so genannter Spurensicherung – häufig selbst mit der Problematik von Subjekt- und Identitätskonstruktion befasst – könnten ein erweitertes Spektrum von Möglichkeiten der ‚Grafie‘ darstellen, das ebenso sprachliche, bildhafte, räumliche, körperliche wie auch dokumentarische Darstellungen umfasst (ebd. 7). Auch bildet Kunst nicht unbedingt immer den Aus-

gangspunkt und Anfang; vorgeschlagen werden ebenfalls ästhetische Bearbeitungsformen von Erinnerung und Selbstthematisierung jenseits exemplarischer Arbeiten, z.B. der Einbezug von Gerüchen und Geräuschen (vgl. z.B. Sabisch/ Seydel 2004b: 22).

Diese weniger im engen Sinne fachdidaktische denn in einem weiteren Verständnis an den bildenden Momenten ästhetischer Prozesse und Erfahrungen interessierte Perspektive behält Seydel in seiner 2005 erschienen Dissertation *Biografische Entwürfe* bei. Er untersucht darin die Möglichkeiten ästhetischer Bearbeitungen (festgefahren, stereotyper, teils unbewusster) LehrerInnen- und Selbstbilder in der LehrerInnenbildung und entwickelt dafür – ebenso in direktem Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Forschung, philosophische Diskurse um ästhetische Erfahrung und Kämpf-Jansens *Ästhetische Forschung* – einen Begriff biografischer Arbeit, für den das Ästhetische nicht nur konstitutiv, sondern in der Art und Weise des Vollzugs auch besonders hervorgehoben ist (vgl. Seydel 2005:181).

Ganz direkt schließen meine Überlegungen an die Forschung Sabischs an, in der diese Zusammenhänge zwischen Darstellungsversuchen und (neuen) Erfahrungen unter dem Aspekt erweiterter und selbstgewählter Aufzeichnungspraktiken untersucht und dabei insbesondere auch die motivierende Funktion der Entzugserfahrung thematisiert. Bereits Kämpf-Jansen legt ihrer Konzeption ein Verständnis ästhetischer Erfahrung zugrunde, für das gerade das *Umkippen* des Blicks und ein Aufmerksam-Werden auf Differenzen verschiedener Herangehensweisen und Darstellungsformen konstitutiv ist (vgl. u.a. Kämpf-Jansen 2001: 164): So bringt die Verknüpfung verschiedener Zugänge und Ordnungsmuster aus den Systemen Alltag, Kunst und Wissenschaft einen Gegenstand nicht nur vielfältiger und umfassender hervor und eröffnet damit potentiell einen größeren Raum der Erkenntnis – erfahrbar wird ebenso die Spezifität und Eigenlogik und damit manchmal auch Endlichkeit einer jeweiligen Perspektive. In ihrer 2007 erschienenen Dissertation *Inszenierung der Suche* beschäftigt sich Sabisch mit den Zugängen und Anfängen ästhetischer Forschungsprozesse und setzt damit explizit einen Schritt früher an als Kämpf-Jansen, für die sich die Frage nach dem auslösenden Interesse gar nicht weiter stellt. Aufzeichnungen werden von Sabisch – ähnlich wie gesprochene Sprache in einer Interview-Situation – als mögliche (ästhetische) Anwendungen der Erfahrung verstanden, die Erfahrungen sichtbar und kommunizierbar machen, jedoch auch zu allererst auslösen können. Anhand von prozessbegleitenden Tagebüchern Studierender wird die Wechselwirkung von Suche nach dem ‚Eigernen‘ und dessen Manifestation im Entwurf augenscheinlich – eigene Fragen und Ansprüche stehen so verstanden nicht immer schon am Anfang, sondern entstehen im Prozess und bereits im Material. Biografisches schreibt sich in die Artikulationsversuche des Subjekts ein, zugleich wirken die verwendeten Aufzeichnungspraktiken auf dessen zukünftige Entwürfe zurück, indem sie die jeweils mögliche Perspektive bestimmen. Brüche und Wechsel in den Aufzeichnungsweisen werden wiederum als Hinweise dafür gelesen, dass ein jeweiliger Darstellungsversuch an seine Grenzen geraten sein könnte. Das ein ‚Ringen um Sprache‘ (Sabisch 2008:196) durchaus auch in nichtsprachlichen Bereichen vollzogen werden kann, wird meines Erachtens bei Sabisch besonders sichtbar.^[5]

3. Biografie und Behinderung: Erweiterte Entwürfe?

Kunstpädagogische Herangehensweisen an biografische Arbeit eröffnen somit Raum für Entwürfe, die auch andere Zuggangsweisen und Wissensformationen berücksichtigen und einbeziehen als die sprachlich darstellbaren. Das ebenso in der erziehungswissenschaftlichen Forschung thematisierte Verhältnis zwischen Darstellungsweisen und damit sichtbar werdender Geschichte erfährt eine Erweiterung in nichtsprachliche Bereiche. Die Aufmerksamkeit für die medialen Bedingungen von Erzähl- und Subjektivierungsprozessen kann dagegen als ein genereller Fokus der aktuell mit biografischen Bildungsprozessen befassten Diskurse beschrieben werden – verschoben hat sich damit grundsätzlich der Blick auf das Selbst: Statt dieses länger als eine mächtige und aktive, bewusst schreibende und sprechende Substanz zu begreifen, verlagert sich die Betrachtung auf dessen Abhängigkeit und Eingebundenheit in intersubjektive Praktiken. Sowohl Biografiekonzept wie auch Bildungsbegriff erfahren damit eine Umdeutung und Loslösung von ihrer ursprünglich engen Bindung an die moderne Idee eines autonomen und abgegrenzten Selbst. Statt vollständiger Dekonstruktion des Subjekts und der Aufgabe jeglicher Vorstellung von identitärem Zusammenhang drängt sich aus der Arbeit mit älteren, so genannten ‚geistig behinderten‘ Menschen nun jedoch zunächst eine gänzlich umgekehrte Blick- oder Fragerichtung auf: Wie können Erzählweisen entwickelt werden, die auch diejenigen *miteinschließen*, die lange Zeit von Prozessen der Subjektkonstitution ausgeschlossen schienen? Welche Möglichkeiten ergeben sich aus den genannten Öffnungen für Menschen, deren Existenz bis vor Kurzem als kaum erzählwürdig galt und deren Recht auf eigene Zusammen-

hangsbildung und Sinnkonstruktion systematisch stark beschnitten war?

Auf die im Zuge qualitativer Sozialforschung bereits seit den 1970er Jahren unternommenen Versuche, den Kreis der an Forschung beteiligten Subjekte zu erweitern, mit möglichst offenen Methoden auch bislang marginalisierte Stimmen einzubeziehen und zu einem Teil des Spektrums sichtbarer Normalität zu machen, kann an dieser Stelle nur verwiesen werden.^[6] Insbesondere für einen gleichberechtigteren Dialog mit so genannten ‚geistig behinderten‘ Menschen gilt es nach wie vor dringend, geeignete Zugänge und Methoden zu entwickeln. Dies gilt für Forschung^[7] und gesellschaftliche Partizipation gleichermaßen wie für den Bereich (Erwachsenen-)Bildung: Im Zuge gesellschaftlichen Wandels und veränderter Strukturen im Hilfesystem sollen von Behinderungen und Benachteiligungen betroffene Menschen nun endlich für sich selbst sprechen dürfen und ihr Leben mit- und selbst gestalten. Auch für sie wächst folglich die Notwendigkeit, das ‚eigene Leben‘ zur relevanten Ordnungs- und Plänungskategorie werden zu lassen. Eigene Entwürfe müssen dafür jedoch nicht nur ernst genommen, sondern zu allererst ermöglicht werden.

„Geistige Behinderung“ und „Geschichtslosigkeit“: Spurlos leben?

Vor dem Hintergrund des skizzierten Verständnis biografischer Prozesse kann das immer noch wirkmächtige Vorurteil einer vermeintlich personal bedingten Gegenwartsgebundenheit ‚geistig behinderter‘ Menschen dekonstruiert werden (vgl. auch Lindmeier 2008:18). Statt eine unterstellte ‚Geschichtslosigkeit‘ als Legitimation für die Behauptung begrenzter Bildbarkeit heranzuziehen, muss diese vielmehr als Produkt isolierender Bedingungen und Ausschluss von gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe verstanden werden, vor deren Hintergrund für einen besonderen Bedarf an Räumen argumentiert werden kann, die das Experiment mit eigenen Darstellungs- und Artikulationsformen erlauben. So lassen sich die mit der Zuschreibung von Abweichung lange Zeit verknüpften Ausgrenzungen und Erschwernisse auf verschiedenen Ebenen geradezu als Be- und Verhinderung derjenigen Prozesse beschreiben, die die Entwicklung einer eigenen Geschichte als einem Selbsterleben in der Zeit allererst ermöglichen – dies gilt insbesondere für Menschen, die einen Großteil ihrer Tage in fremdbestimmten und ent-individualisierenden Institutionen verbracht haben, in denen kaum Möglichkeiten bestanden, eigene Fragen und Deutungen zu entwickeln, Erfahrungen mit Bewegung und Beweglichkeit, Veränderungen und Perspektivwechseln und der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns und Denkens zu machen.^[8] Erschwerende Umstände bestanden zudem für diejenigen, für die Verbalprache kein adäquates Mittel zur Kommunikation darstellt und mit denen lange Zeit kaum Alternativen entwickelt wurden.

Ohne diese kollektiven Bedingungen der Lebensgeschichten (die es im Übrigen überhaupt rechtfertigen, ältere ‚geistig behinderte‘ Menschen zu einer gemeinsamen Zielgruppe im Nachdenken über Bildungsprozesse zusammenzufassen) an dieser Stelle weiter ausführen zu können^[9], kann auf eine spezifische Dimension des ‚geistig behindert Werdens‘ verwiesen werden, die für das hier Verhandelte vorerst im Mittelpunkt stehen soll: Das *Fehlen der Möglichkeit, „Spuren zu hinterlassen“*, die zu einem anderen Zeitpunkt selbst und von Anderen ‚gelesen‘ werden können. Rück-Griff und Entwurf werden dabei nicht nur durch fehlenden Zugang zu Symbolsystemen im engeren Sinne erschwert, sondern durch die Abwesenheit von Material insgesamt: Durch nicht vorhandene Praxen des Austauschs konnten Erlebnisse z.B. tendenziell seltener zu Geschichten verbunden werden; für die meisten von uns selbstverständliche Anhaltspunkte wie Fotografien oder persönliche Erinnerungsgegenstände existieren häufig nicht. In einem ganz elementaren Sinne meint der Ausschluss von Interaktionsweisen eine eingeschränkte Vermittlung mit der Welt – die Behinderung von Möglichkeiten, sich zu Anderen und sich selbst in ein Verhältnis zu setzen, etwas zu teilen und somit überhaupt durch ein Außen für jegliches Innen verfügbar zu machen.^[10] Unter der biografischen Perspektive ließe sich hier noch konkretisieren, was die Abwesenheit von Erzählungen und Bildern für Vergangenheit für Handlungsoptionen in der Gegenwart bedeutet.

Biografische Arbeit und ‚geistige Behinderung‘

Etwas vereinfachend kann hier zunächst festgehalten werden, dass sich biografisch orientierte Angebote im Kontext ‚geistiger Behinderung‘ auf mehreren Ebenen einer sozial bedingten ‚Sprachlosigkeit‘ zu stellen haben, die es mittels geeigneter Kooperations- und Dialogangebote zu überwinden gilt. Dies kann und muss teilweise wiederum auf einem ‚nichtsprachlichen‘ bzw. nonverbalen Weg passieren. Gleichzeitig lassen sich in diesem Bereich immer wieder auch beeindruckende und überraschende Handlungen und Darstellungsweisen beobachten, die sich als eigensinnige Versuche der Selbstthematisierung interpretieren lassen.

Auf die von Wolfgang Jantzen und Mitarbeitern seit den 1990ern u.a. im Anschluss an Lurias ‚romantische Wissenschaft‘ (Luria 1993) entwickelte Konzeption der *rehistorisierenden Diagnostik* soll hier nur verwiesen werden – der damit unternommene Versuch, Sinn dort zu produzieren, wo institutionelle Bedingungen ihn zerstörten und Verhalten unverständlich geworden scheint, bildet für biografisch orientierte Arbeitsweisen im Bereich ‚geistiger Behinderung‘ eine wesentliche und komplexe Grundlage. Die mit dieser Herangehensweise vollzogene Um- und Neuschreibung von Krankengeschichte in individuelle Lebensgeschichten zielt jedoch teilweise in eine andere Richtung, als die bei meiner Betrachtung im Zentrum stehenden Angebote biografischer Bildungsarbeit, bei denen es zunächst eher um selbstzweckhaften Dialog und Experiment mit neuen Darstellungsformen als um ein ‚Verstehen‘ des behinderten Menschen durch sein Gegenüber geht.^[11] Klare Abgrenzungen zwischen Bildungs- und Forschungskontext scheinen hier wiederum allerdings vorerst nicht nötig: Wenngleich meine Recherchen und Beobachtungen bisher hauptsächlich im Bereich von Angeboten der Erwachsenenbildung stattfanden, können diese ebenso mit Settings zusammen gedacht werden, die im Sinne von Biografieforschung auf den Gewinn neuer Erkenntnisse auf beiden Seiten zielen.^[12]

Beobachten lässt sich in der gegenwärtigen geistigbehindertenpädagogischen Praxis – entsprechend der geschilderten Ausgangslage, aber auch der allgemein in sonderpädagogischer Didaktik verbreiteten Orientierung am konkreten Handeln – eine betonte Hinwendung zur Produktion von ‚Greifbarem‘, zur Suche nach manifesten Formen für Erinnerung.^[13] So können Praktiken wie das Brief- oder Tagebuch Schreiben für nichtschreibende Menschen beispielsweise durch Ton- oder Videoaufnahmen und Bildersammlungen modifiziert werden (Lindmeier 2008: 88-90, 156), nicht vorhandene ‚Andenken‘ an erinnerte und imaginäre Erlebnisse können hergestellt, Geschichten durch die Produktion gegenständlicher ‚Spuren‘ dargestellt und festgehalten werden. Angeregt wird in der Praxisliteratur z.B. die Herstellung von Archiven, in denen Erinnerungsstücke auf unterschiedliche Weise angeordnet und kommentiert werden können. Auch thematische und emotionale Archive, Objekt-Assemblagen und Sammlungen können angefertigt werden (ebd. 137/ 138). Weitere Vorschläge sind beispielsweise die zu Gegenständen assoziierten Geschichten aufzunehmen und dadurch wiederum selbst zum Erinnerungsgegenstand werden zu lassen (ebd. 141) oder an Erinnerungsorte zu fahren um dort zu fotografieren und im Anschluss daran Alben anzulegen. Ebenso können bedeutsame Orte auch nachgestellt und nachgebaut werden (ebd. 153/154). Biografische Arbeit als eine Art ‚Spurenproduktion‘ erfährt in diesem Kontext offenbar eine besondere Relevanz. Müssen Spuren also ‚hergestellt‘ werden, weil keine ‚echten‘ mehr zu finden sind?

In einem bei Lindmeier beschriebenen Beispiel bauen zwei ehemals hospitalisierte Frauen das psychiatrische Krankenhaus, in dem sie sich kennen lernten, aus Pappe nach und thematisieren dabei mit den Projektmitarbeiterinnen den damaligen Beginn ihrer Freundschaft (ebd. 128). In einem anderen Beispiel wird ein verlorenes Boot zum neuen Gegenüber und entwickelt im Herstellungsprozess eine ganz eigene Dynamik (ebd. 111/112). Ein älterer Mann filmt seine Streifzüge durch Hamburg und dokumentiert diese anschließend mit meiner Assistenz in einem ausgeklügelten System von Ortsbezeichnungen und gezeichneten Wegen.

Etwas selbstbewusster, als dies in der geistigbehindertenpädagogischen Literatur häufig noch getan wird, möchte ich behaupten: Solche Manifestationsversuche müssen keineswegs als ‚Ersatz‘ oder Formen der ‚Vereinfachung‘ (Theunissen 2002:123) bezeichnet oder auch mit einem erhöhten Bedarf an ‚Anschaulichkeit‘ (Lindmeier 2008: 89) begründet werden, sondern können vielmehr als komplexe Formen biografischer Arbeit beschrieben werden, die nicht nur eine Antwort auf vermeintliche Sprachlosigkeit suchen, sondern einer generellen Nichtsprachlichkeit vieler Anteile von Subjektivität und Erinnerung Rechnung tragen. Ebenso wie aus der kunstpädagogischen Perspektive kann aus der Arbeit mit ‚geistig behinderten‘ Menschen zudem auf die besondere Bedeutung der Verankerung von Erinnerung in Körpererfahrungen und -wahrnehmungen verwiesen werden. Gearbeitet wird beispielsweise mit Geruchs- und Geräusch-Karteien, dem Ertasten von Gegenständen und Oberflächen, dem Probieren von Kostproben (vgl. z.B. Lindmeier 2008:69/70 und Theunissen 2002:123). Auch könnten Geschichten – statt erzählt – nachgespielt und nachgestellt werden (ebd.). So konnte ich beispielsweise dem Tun einer kleinen Gruppe beiwohnen, die mithilfe einer Kiste von Flohmarktrequisiten kurze pantomimische Sequenzen inszenierte und auf Video aufnahm. Eine nichtsprechende Frau nähte derweil einige der Gegenstände in verschiedene Stoffe und ordnete diese zu unterschiedlichen Ensembles.

4. Ästhetisch-biografische Arbeit als Spurenproduktion?

Schnittstellen und Ausblicke

Wahrnehmung des ‚Eigenen‘ im Gegenüber

Anknüpfend an genannten kunstpädagogischen Positionen und in der Arbeit mit ‚geistig behinderten‘ Erwachsenen entwickelte Ideen lässt sich nun eine Lesart von ‚Spur‘ entfalten, die statt auf das Sammeln und Sichern von bereits Vorhandenem auf den Entwurfsprozess selbst zielt. Bereits vorangestellt wurde ein Verständnis biografischer Arbeit als ein Bildungsgeschehen, für das die Begegnung mit Abwesenheit konstitutiv ist: Biografische Prozesse sind alles andere als selbstgenügsam. Das Aufscheinen der Möglichkeit, dass da noch etwas anderes war, ist oder sein könnte, als in der unmittelbaren Situation enthalten, wird zur Herausforderung, überhaupt einen Bezug herstellen zu müssen, aus sich heraus treten zu wollen und sich zu äußern. Biografische Entwürfe sind so verstanden das Herstellen von Relationen zu einem Anderem, einem Gegenüber, das zur Aufforderung geworden ist – dass sich dieses jedoch unter Umständen auch erst im Auseinandersetzungsprozess herausbildet, wird sowohl aus kunstpädagogischer Perspektive wie aus der Arbeit mit ‚geistig behinderten‘ Menschen besonders sichtbar. Es kann so verstanden sowohl in einem Materialprozess entstehen – z.B. durch Aufzeichnungen, durch die man sich selbst gegenüber tritt – wie auch durch Dialog mit einer anderen Person, für den man wiederum ebenso Mittel braucht bzw. entwickeln muss. Es kann ein Anderer sein, der ganz konkrete Fragen stellt oder mich auf andere Weise anspricht; es kann auch die Erinnerung an die eigene Person zu einem anderen Zeitpunkt oder ein Erlebnis sein, das sich in besonderer Weise abhebt. Fremdheit wird zur Bedingung der Bezugnahme, muss jedoch nicht unbedingt am Anfang eines solchen Prozesses stehen. Auch ein Bewusstsein vom Selbst in der Zeit bildet keine Voraussetzung biografischer Entwurfsprozesse, sondern kann mitunter erst innerhalb derer entstehen – etwa durch die Produktion von Material, in dem zurückblättert werden kann oder von dem behauptet wird, von ‚anderswo‘ zu kommen.

Produktion von Präsenz und Abwesenheit

Lese ich etwas als Spur, ist damit gleichermaßen auf die Unmöglichkeit unmittelbaren Zugangs wie auf einen spezifischen zeitlichen Gebrauch verwiesen: Ein Kontakt mit dem Abwesenden findet zwar statt, wird jedoch gleichzeitig bereits als ein notwendig vermittelter, zu konstruierender erfahrbar. Im Sinne eines Abdrucks oder Rests zeigt eine Spur nie dasjenige, was sie erzeugte, sondern deutet vielmehr auf dessen „Abwesenheit“ (Krämer 2007b: 14/15). Ihren Sinn und Nutzen erhält eine Spur immer nur nachträglich – in dem sie als Zeuge gelesen wird, dass da zu einem anderen Zeitpunkt etwas stattgefunden hat, etwas nun Abwesendes bereits einmal da gewesen ist (vgl. Krämer 2007a: 159). Ohne die Anknüpfungspunkte an philosophische und psychoanalytische Diskurse um die Figur der Spur an dieser Stelle weiter ausführen zu können, sei zunächst nur festgehalten^[14]. Spuren interessieren im hier verhandelten Zusammenhang weniger als Repräsentanten einer bereits gefassten Vergangenheit, sondern können vielmehr als deren *Produzenten* betrachtet werden, die einen zeitlichen Bruch und eine Art der Erzählung allererst erzeugen. So findet jede Form der Vergegenwärtigung von Vergangenheit vom momentanen Standpunkt aus statt und ist damit eine Bewegung der Formulierung und Deutung für etwas nicht mehr – und damit vom Jetzt aus *noch nicht* – Vorhandenes. Dies gilt zunächst gleichermaßen für Alltagshandlungen wie den Umgang mit Fotoalben und Erinnerungsgegenständen, das allabendliche Gespräch über den Tag wie auch für umfangreichere lebensgeschichtliche Erzählungen im narrativen Interview oder die Rekonstruktion eines Geschehens, vor dessen Spuren wir zu stehen meinen. Als spezifische kunst- und geistigbehindertenpädagogische Erweiterung kann die skizzierte Ausweitung der einbezogenen Manifestationsweisen gelten, deren Beobachtung vielfältige Möglichkeiten eröffnet, über die Beziehung von Materialität, Leerstelle, Präsenz und Konstruktion nachzudenken. Je nachdem, ob ich etwas mit meinem Körper aufführe, in einer Zusammenstellung von Objekten oder mit Bildern zeige, aus plastischen Materialien forme, mit einem Bleistift oder mit der Kamera aufzeichne, mit Worten erzähle oder in einem Text schreibe (etc.), erscheint etwas anderes; wird Verschiedenes kommunizierbar und erfahrbar. Die an den Anfang gestellte Notwendigkeit von Übersetzung wird durch das Experiment mit der Unterschiedlichkeit von Darstellungsformen oder der Auseinandersetzung mit besonders ‚sprachfern‘ erlebten Erlebnissen und Erinnerungen möglicherweise besonders deutlich erfahrbar.

„Spurenproduktion“: Kollektive Muster und implizites Wissen

„Spurenproduktion“ kann als Tätigkeit verstanden werden, die sich zwischen den Polen notwendiger Intentionalität im Akt des Leseens und unverfügbarer Einschreibungen bewegt: Als Anhaltspunkt für Orientierung und Deutung verweist die Spur immer auch auf kollektive Muster der Sinngebung und teilbare Geschichten, zugleich tritt in ihrem Konstruktionsprozess – in dem ich etwas als Spur lese und es damit erst zu einer solchen mache, in dem ich nach der Spur für etwas suche – ebenso etwas Neues in Erscheinung.

nung, prägt sich etwas Ungeplantes auf, was den vorläufig zugrunde gelegten Deutungsrahmen und die damit versuchsweise unterstellte Ordnung wieder verschieben kann. Spuren werden so verstanden zwar zu Werkzeugen, mit denen sich Vergangenheit ‚begreifen‘ lässt – zugleich entsteht diese als ein abwesender, anderer Zustand erst innerhalb des Lese- und Bearbeitungsprozesses – sozusagen als eine Form der Überlagerung von Verfügbarem (etwas Sagbarem, Denkbarem, Teilbarem) und unbewusst bleibender Erinnerungsspur, die durch den Versuch des Mitteilens wiederum erst motiviert wird und gleichermaßen mit dem Subjekt, dem Kontext und dem verwandten Medium zu tun hat. Auch körper- und handlungsgebundenes, nicht explizierbares Wissen kann in solchen Prozessen wirksam und sichtbar, jedoch eben nicht vollständig verfügbar werden.

Kann biografische Arbeit also auch in Formen stattfinden, für die gerade eine gewisse ‚Selbstvergessenheit‘ bzw. sogar ein partieller ‚Selbstverlust‘ von Nöten sind? Wie kann das Unbeabsichtigte und Unkontrollierte in Prozessen Raum erhalten, die ebenso der Orientierung dienen sollen? Und lässt sich eine Haltung lernen, in der Wahrnehmung nicht immer gleich auf Identifizierung von bereits Bekanntem zielt?

Machen / Denken

Reflexiv wird etwas, in dem es ein Verhältnis einfordert und einen Rückbezug ermöglicht. Die Suche nach Möglichkeiten, solch distanzierende Momente auch in nichtsprachlichen Prozessen zu erschaffen, lässt sich als ein zentrales Anliegen beider hier verhandelter Perspektiven beschreiben. In einem Beispiel aus ihrem Unterricht schildert die Kunstpädagogin Christine Heil, wie sie ihre Schülerin beim selbstvergessenen Spiel mit Klebefäden filmt. Der Anschluss an Biografisches findet sich im spielerischen Materialumgang, eine Verschiebung findet wiederum durch die Möglichkeit statt, sich anschließend selbst im Video dabei zu beobachten (Heil 2002). Eine ‚geistig behinderte‘ Frau fotografiert auf ihren Spaziergängen durch ihr Viertel scheinbar wahllos alles, was ihr begegnet. Spätere Systematisierungsversuche des umfangreichen Bildmaterials machen Vorlieben sichtbar und wirken wiederum auf noch folgende Streifzüge und ihr Seh- und Sammelverhalten zurück.

Könnte eine Verbindung von kunst- und behindertenpädagogischem Denken hier dazu beitragen, den Blick von einem vermeintlich verallgemeinerbaren Mehr oder Weniger an ‚Anschaulichkeit‘ auf ein zunächst nur singuläres Geschehen zu verschieben und die Frage an den Einzelfall zu richten: Was schaut mich jeweils an, je nachdem, welchem Medium ich mich dafür anvertraue?

Wechselseitige Bereicherung?

Eine aus meiner bisherigen Arbeit entwickelte Behauptung ist also: Ästhetisch-biografische Arbeit könnte einen Raum für das Experiment mit eigenen Entwürfen bieten, der nicht nur Kompensation durch Institutionalisierung erlittener Einschränkungen ermöglicht, sondern Lernende zu eigenen Forschungsprozessen herausfordert. Die Produktion von Leerstellen und eigenen Antwortmöglichkeiten zeigt sich in der Arbeit mit älteren ‚geistig behinderten‘ Menschen als besonders relevant. Die Öffnung der Methoden über das Produzieren von Text im engen Sinne hinaus und die Betonung des ästhetischen Anteils stellt jedoch gerade *nicht* ein speziell behindertenpädagogisches Angebot dar, sondern kann als Bestandteil jeder komplexen Biografiearbeit beschrieben werden, die unterschiedliche Wissensformationen und eigensinnige Ansprüche des Subjekts einbeziehen will. Biografische Arbeit dient in diesem Sinne gleichermaßen der Versicherung wie Verunsicherung. Sie produziert ebenso viel Sinn wie Unsinn. Auch im behindertenpädagogischen Bereich muss biografische Arbeit immer allererst als ein zweckfreies und offenes Unterfangen verstanden werden.

Versteht man die Forderung nach Partizipation ‚geistig behinderter‘ Menschen an der Gesellschaft nicht bloß als Aufforderung an diese, an gegebener Normalität teilzunehmen, sondern diese mitzugestalten und damit auch zu verändern, können sich daraus kulturelle Bereicherungen ergeben: So wurden für den hier umrissenen Bereich zunächst einige Denkmöglichkeiten für eine Bildungs- und Forschungspraxis skizziert, die nicht mehr starr zwischen Machen und Denken hierarchisiert und damit potentiell weniger Menschen von vornherein ausschließt. Das Anerkennen und Erntnehmen unterschiedlich organisierter Logiken kann Handlungsspielräume erweitern und bereits bekannt Erscheinendes infrage stellen und verschieben – beispielsweise eben unsere gewohnte Sicht auf ‚Biografisches‘. Aus dem Zusammendenken aktueller kunst- und sonderpädagogischer Debatten ergeben sich meines Erachtens vielfache Anknüpfungspunkte, andere Erzählweisen des Subjekts zu entwickeln – insbesondere auch durch den direkten Einbezug so genannter ‚geistig behinderter‘ Menschen in solcherlei Aushandlungsprozesse.^[15]

Sehr allgemein gesprochen verweist eine solche Zusammenarbeit zunächst auf die notwendige Erweiterung- einer Vorstellung ‚normalen Lebens‘ um Formen jenseits einseitiger Leistungs- und Effizienzorientierungen. Subjektorientierung in der Bildungskultur könnte so verstanden auch etwas anderes meinen als die derzeit verbreitete Fixierung auf die Anstrengungen des Einzelnen: Statt zu fragen, wer ein Mensch (von sich aus) ist; was er bereits weiß und kann, wäre zunächst danach zu fragen, welche Möglichkeiten ihm gegeben werden, aus sich herauszutreten, etwas zu erfahren, von sich zu erzählen.

Endnoten

[1] Bei dieser handelt es sich um mein interdisziplinäres Dissertationsprojekt zum ‚biografischen Arbeiten‘, das auf theoretische und praktische Verbindungslien verschiedener damit befasster Diskurse verweist und diese – u.a. unter Hinzuziehung von Fallstudien aus dem Bereich ‚geistiger Behinderung‘ – weiter denkt. Hauptsächlich angebunden ist das Projekt dabei an die Diskurse der Kunst- und Sonderpädagogik. Weitere theoretische Bezugsfelder bilden philosophische, kultur- und sozialwissenschaftliche Diskurse um ‚geistige Behinderung‘ und Gedächtnis. Langjährige Erfahrungen aus der praktischen Arbeit mit ‚geistig behinderten‘ Erwachsenen flossen bereits in die Konzeption des Vorhabens mit ein.

[2] Vgl. Andrea Sabisch: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung. Hamburg 2009. Die Überschrift an dieser Stelle in Anlehnung an diese im Rahmen der Hamburger Reihe Kunstpädagogische Positionen veröffentlichte Publikation zu wählen, verweist so-gleich darauf, dass Sabischs Forschung zu diesem Gebiet für mich einen wesentlichen Bezugspunkt bildet.

[3] Einen anderen Schwerpunkt legen auch Veröffentlichungen zur ästhetischen Biografie, die als eine Art innerer Bildervorrat, als kulturelle Sozialisation oder ‚subjektive Kunstgeschichte‘ verstanden wird (vgl. dazu Fritz Seydel: Biografische Entwürfe. 2005. S.182/ 183, der hier u.a. auf Gert Selle verweist). Die Auseinandersetzung mit dieser wird – gerade auch im Zusammenhang der KunstreherInnenausbildung – für wichtig erachtet und spielt in die ästhetisch-biografische Arbeit hinein, berührt aber nur einen Teilaспект der vom Biografischen her gedachten Arbeit.

[4] Zu diesem Anschluss an den kunstpädagogischen Diskurs mit veränderter Gewichtung vgl. Sabisch / Seydel 2004a, S. 6. Vgl. zum Fundierungsverhältnis von Biografie und ästhetischer Erfahrung auch Karl-Joseph Pazzini: Bio muss erst graphiert werden. 2002.

[5] Sabisch beschreibt Bildungsprozesse im Bezug auf die brüchige Erfahrungskonzeption des Phänomenologen Waldenfels als den Zwischenbereich, in dem wir das, was uns trifft – und worüber wir nicht verfügen – umwandeln in das, worauf wir antworten. Aufzeichnungen können in diesem Sinne als erweiterte Praxen des Antwortens verstanden werden. Vgl. Sabisch 2007.

[6] In diesem Sinne kann erziehungswissenschaftliche Biografieforschung auch als kritische Sozialforschung beschrieben werden. Schulze beschreibt die Ausarbeitung der Methode des freien oder thematisch gebundenen narrativen Interviews als einen wesentlichen Schritt der Biografieforschung und betont die damit vollzogene Öffnung: Fast jeder Mensch sei bereit und fähig, aus seinem Leben zu erzählen (vgl. Schulze 2002, S. 28).

[7] Für den hier nicht weiter vertieften Bereich des Einbezugs ‚geistig behinderter‘ Menschen als Subjekte der Forschung geben Buchner/ König 2011 einen knappen Überblick zur Situation im deutschsprachigen Raum.

[8] Insbesondere jene als bildungswirksam beschriebene Wechselwirkungen zwischen Kontinuität und Bruch konnten unter diesen Umständen selten erlebt werden – verwiesen sei hier z.B. auf die zu vermutende Unmittelbarkeit und Heftigkeit von Brüchen, etwa bei der frühen Trennung von Bezugspersonen, kompletten Umgebungswechseln bei Verlegungen in andere Einrichtungen ohne jede Begleitung oder die Schwierigkeit, unter den Umständen häufig wechselnden Personals und fluktuierender Mitbewohner so etwas wie stabile Beziehungen und kontinuierlichen Austausch zu entwickeln.

[9] Zu nennen und in meiner Dissertation entsprechend ausführlicher ausgeführt sind hier u.a. die Sanktionierung von vermeintlich unverständlichem Verhalten und das Absprechen subjektiven Sinns, damit verbundener Normierungsdruck; domi-

nante Versorgungssituation und damit fehlende Entscheidungsspielräume innerhalb festgelegter und unveränderlicher Strukturen; das Aufwachsen in krankenhausähnlicher Atmosphäre ohne jegliche Privatsphäre, oft erst spät im Leben erhaltener Raum, einen eigenen Rhythmus oder Vorlieben zu entwickeln; wenig Erfahrungen mit Übergängen zwischen verschiedener Lebensphasen und Rollen oder mit Ortswechseln; prekäre Situation sozialer Beziehungen; ungleich häufigere Erfahrung mit traumatischen Brüchen und Gewalt; oft nur rudimentäre Bildungsmöglichkeiten in Kindheit und Jugend, teilweise bis heute noch unzureichender Zugang zur Erwachsenenbildung. Auch nach dem Wandel reiner Verwahr- in Förderkonzepte bleibt die Dominanz des Expertenurteils und damit die Definition des eigenen Lebens durch Andere tendenziell bestehen und hat bis heute Auswirkungen auf das Leben und die Selbstwahrnehmung ‚geistig behinderter‘ Menschen. Auch das Prinzip der Gruppe vor dem Rückzug des Einzelnen gilt häufig noch in neueren Konzepten betreuten Wohnens. ‚Individualisierung‘ – zunächst einmal als Recht – muss vor diesem Hintergrund z.T. noch anders diskutiert werden, als vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen; Biografische Arbeit muss in diesem Sinne häufig noch ganz buchstäblich als Suche nach Möglichkeiten der (Wieder-)Erlangung von Subjektivität und Geschichtlichkeit verstanden werden. Analysegrundlage bilden hier sowohl sozialwissenschaftliche und behindertenpädagogische Literatur zum Prozess der Normalisierung und De-Institutionalisierung wie auch eigene Erfahrungen aus der Arbeit in der Behindertenhilfe mit älteren Klienten.

[10] Verwiesen sei hier auf Wolfgang Jantzens Verständnis von Behinderung als Effekt isolierender Bedingungen, der diese ganz allgemein als eine Störung in den Vermittlungsprozessen zwischen Selbst und Welt begreift. So wirken alle organischen Schädigungen und Einschränkungen ebenso wie soziale Entfremdung nie direkt, sondern immer nur vermittelt auf die Herausbildung psychischer Prozesse, indem sie in das Verhältnis „Subjekt – Tätigkeit – Objekt“ eingreifen (vgl. dazu Wolfgang Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik. 2007. Teil 1: S. 276).

Zu isolierenden Bedingungen und damit zur Ursache von Behinderung können sensorische Besonderheiten oder Veränderungen des Zentralnervensystems demnach beispielsweise nur werden, wenn aufgrund – unzureichender Kooperationsmöglichkeit mit anderen keine – alternativen Kommunikations- und Orientierungssysteme entwickelt werden können und folglich der Kontakt zur Welt wie auch zum Selbst labil zu werden droht (vgl. dazu Jantzen / Lanwer-Koppelin: Diagnostik als Rehistorisierung. 1996. S. 14/ 15).

Ausführlich zu Jantzens Isolationsbegriff vgl. Jantzen 2007, Teil 1: S. 270-290, Teil 2: S. 194-207. – Jantzen / Lanwer-Koppelin 1996. S. 2-29.

[11] Rehistorisierende Diagnostik verfolgt den Ansatz, ein ‚Gewordensein‘ auch derjenigen zu rekonstruieren und zu verstehen, die durch Formen separierender Verwahrung soweit ins gesellschaftliche Abseits geraten sind, dass Kommunikation und Verständnis kaum mehr möglich scheinen. Mit dem Versuch, diese von ihm als „harter Kern“ bezeichneten, oft in Psychiatrien ‚vergessenen‘ Menschen wieder in ihre Geschichte zu versetzen (vgl. Jantzen / Lanwer-Koppelin 1996. S. 3/4) ist ebenso ein kritisches Aufdecken der Gewaltverhältnisse und gesellschaftlichen Bedingungen verbunden, die zur Isolation geführt haben.

[12] Auch im ‚klassischen‘ Setting erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung kann der Prozess der autobiografischen Stegreiferzählung im narrativen Interview schließlich sowohl als Erkenntnisprozess für den Forschenden wie als Bildungsprozess des Erzählenden beschrieben werden.

[13] Meine Ausführungen beziehen sich an dieser Stelle zusammenfassend sowohl auf die Analyse vorhandener Literatur zum Thema wie auf Hospitationen in entsprechenden Kursangeboten und Einzelsettings. Die Auswahl an Bildungsangeboten zum biografischen Arbeiten für Erwachsene und alte Menschen, die als ‚geistig behindert‘ gelten, wächst langsam. Das Thema wird im Bereich der Behindertenhilfe und angrenzenden Wissenschaften seit längerem sogar immer mal wieder als ‚Modethema‘ bezeichnet – stellt aber insgesamt eine noch ziemlich neue Errungenschaft dar. Kurse und Projekte finden meist noch im separierten Rahmen der Behindertenhilfe statt, z.B. als Angebote von Wohneinrichtungen, Fortbildungsmöglichkeiten von Werkstätten oder im Rahmen trägerübergreifender Erwachsenenbildungsangebote. Auch die Veröffentlichungen und theoretischen Grundlegungen in diesem Bereich sind noch überschaubar. So gibt es neben einer Reihe von Artikeln und im Netz – veröffentlichten Tagungsdokumentationen eine einschlägige Buchpublikation zum Thema, die verschiedene in und für die Praxis entwickelte und erprobte Methoden biografischer Arbeit vorstellt und in erster Linie auf die Anregung konkreter Angebote gerichtet ist. U.a. Lindmeier 2008, Theunissen 2002 (Kapitel zur Biographiearbeit S.113-125), Bader 2005, Friebe/ Wetzel 1999, Boehlke 2008.

[14] Verwiesen sei hier zunächst auf ein vielbeachtetes Essay des Kunsthistorikers Carlo Ginzburg (Ginzburg 1995), in dem das Spurenlesen als ein Ende des 19Jh. verstkt auftauchendes epistemologisches Paradigma beschrieben wird, das in seiner Bedeutung für die Humanwissenschaften bis heute noch nicht genug erkannt wurde. Er bringt zwischen 1870 und 1880 aufkommende Praxen des Spurenlesens aus unterschiedlichen Bereichen (u.a. Kunstgeschichte, Psychoanalyse, Detektivroman) zusammen und unterstellt Zusammenhänge zu einem viel weiter zurückreichenden ‚Jgerwissen‘ und frühen Formen der Wahrsagerei (als umgekehrte Variante des Spurenlesens). Kern dieses ‚Indizienparadigmas‘ ist das Aufspuren einer komplexen, anders nicht erfahrbaren Realität anhand scheinbar nebенschlicher empirischer Daten.

Aufgegriffen und erweitert wird die Auseinandersetzung mit der erkenntnistheoretischen Bedeutung der Figur der Spur in einem von Krämer/ Kogge/ Grube herausgegebene Sammelband Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst (2007), in dem sich dieser paradoxen Figur ‚zwischen Zeichen und Ding‘ aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven genähert wird.

[15] So stellt der Einbezug von Fallstudien biografischer Kommunikation mit sog. ‚geistig behinderten‘ Menschen einen wesentlichen Bezugspunkt meines Dissertationsprojekt dar: Der Versuch einer Beobachtung und Beschreibung dient mir als eine Art Auffächerung und Erweiterung des Feldes, zur Gewinnung neuer, mir bislang unbekannter Zugänge und Sichtweisen. Zugeleich stellt dieser mich vor ein für Forschung wahrscheinlich unumgängliches Paradox: Wie kann ich etwas mir Neues, Unbekannte überhaupt bemerkern – also eine Aufmerksamkeit für Formen biografischer Bezugnahme entwickeln, die ich noch nicht kenne und deswegen auch möglicherweise gar nicht als ‚biografisch‘ (an)erkenne? Als eine Möglichkeit _erscheint mir die Beschreibung von Grenzbereichen: (Wie) werden bekannte Erzählweisen unterbrochen, verschoben, irritiert? Nutzen einige Menschen unter den Bedingungen ‚geistiger Behinderung‘ mir vertraute Darstellungs- und Erzählformen anders und lassen mich diese dadurch neu sehen? Ergeben sich daraus spezifische Hinweise auf dominante kollektive Erzählweisen / Erinnerungspraxen und ihre Ausschlüsse? Dabei stossen ich wiederum auf Grenzen meiner Denkmöglichkeit: So sind Bezugnahmen ohne einige Bedingungen – selbst wenn diese nicht als Voraussetzungen, sondern als mögliche Ziele biografischer Arbeit formuliert werden – für mich kaum vorstellbar: Wie ist z.B. ein Selbstbezug ohne ein bestimmtes Bewusstsein von Kontinuität, vom Selbst in der Zeit denkbar? Wie werden Erfahrungen ohne den Rückbezug auf ein integrierendes Selbst in Form eines autobiografischen Bewusstseins verarbeitet?

Literatur

Bader, Ines (2005): Sich im Alter die eigene Biografie bewahren – Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. In: Dokumentation der Fachtagung „50 plus – Menschen mit Behinderung im Alter. Verantwortung und Perspektive für die Behindertenhilfe und -selbsthilfe“. Stuttgart. S. 32-40.

Blohm, Manfred (Hg.) (2002): Berührungen und Verflechtungen. Biografische Spuren in ¢sthetischen Prozessen. Flensburg.

Blohm, Manfred / Peters, Maria / Heil, Christine / Sabisch, Andrea / Seydel, Fritz (Hg.) (2006): ¢ber ¢sthetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München.

Boehlke, E. (Hg.) (2008): Integrationsgesprche Bd. 5. Individuelle Biografieforschung als Entwicklungschance für Menschen mit Intelligenzminderung. Edition G.I.B..

Buchner, Tobias/ König, Oliver (2011): Von der Ausgrenzung zur Inklusion: Entwicklung, Stand und Perspektiven des gemeinsamen Forschens. In: Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.v.: Forschungsfalle Methode? Partizipative Forschung im Diskurs. Dokumentation der Jahrestagung der DIFGB 18.-19.November 2010. Leipzig. S. 2-16.

Friebe, S./ Wetzel, R. (Hg.) (1999): Lebensgeschichten – Die biografische Perspektive in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Schwarzach.

Ginzburg, Carlo (2002): Spurensicherung. Die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst. Berlin.

Heil, Christine (2002): „Das, um was es eigentlich geht, ist nicht sichtbar.“ Mit Schülerinnen und Schülern neue Erzählweisen entwickeln. In: Blohm, Manfred (Hg.): Berührungen und Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Flensburg. S. 231-243.

Jantzen, Wolfgang / Lanwer-Koppelin, Willehad (Hg.) (1996): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwerbehinderter Menschen. Berlin.

Jantzen, Wolfgang (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. (Neuausgabe, Teil 1 und Teil 2). Berlin.

Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. München.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München.

Krämer, Sybille (2007a): Immanenz und Transzendenz der Spur: Über das epistemologische Doppel Leben der Spur. In: Krämer, Sybille/ Kogge, Werner/ Grube, Gernot (Hg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a.M.. S. 155-181.

Krämer, Sybille (2007b): Was also ist eine Spur? Und worin besteht ihre epistemologische Rolle? Eine Bestandsaufnahme. In: In: Krämer, Sybille/ Kogge, Werner/ Grube, Gernot (Hg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a.M.. S. 11- 33

Krämer (2007), Sybille/ Kogge, Werner/ Grube, Gernot (Hg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a.M..

Lindmeier, Christian (2008): Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. (3. Auflage). Weinheim und München.

Luria, Alexandr R. (1993): Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn. Reinbek bei Hamburg.

Pazzini, Karl-Josef (2002): Bio muss erst graphiert werden. Manuskriptfassung vom 1. März 2002. Hamburg.

Sabisch, Andrea / Seydel, Fritz (Hg.) (2004a): Bio-Grafie. Kunst + Unterricht. Heft 280. Seelze.

Sabisch, Andrea / Seydel, Fritz (Hg.) (2004b): Biografieren. Kunst + Unterricht Material kompakt. Heft Nr.281. Seelze.

Sabisch, Andrea (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld.

Sabisch, Andrea (2008): Ästhetische Bildung ist Grundlage jeder Bildung. In: Billmayer, Franz (Hg.): Was die Kunstpädagogik leisten kann. München. S. 192-198.

Sabisch, Andrea (2009): Aufzeichnung und Ästhetische Erfahrung. Hamburg.

Schulze, Theodor (2002): Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried (Hg.): Biografische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung. Opladen. S.23-48.

Seydel, Fritz (2005): Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung. Köln.

Theunissen, Georg (2002): Altenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- und geistigbehindert gelten. Bad Heilbrunn.

Gestaltungsfragen einer inklusiven Kunstpädagogik

Von Michaela Kaiser

„In dieser bloßen Wahrnehmung, in der die ästhetische Erfahrung entsteht, ‚lassen wir ein gegenüberstehendes Anderes, eine Welt ganz auf uns wirken, nehmen wir sie neugierig ganz in uns auf, schmiegen wir uns dem anderen ganz an, öffnen wir uns für Neues, für bis dahin Undenkbares, Unvorstellbares, selbst dann, wenn es sich um ganz vertraute Gegenstände handelt‘.“ (Oevermann 1996)

In den Diskursen zwischen Kunst, Medien und Bildung sprechen wir viel davon, auf welche Weisen wir die Welt wahrnehmen, erfahren und zum Ausdruck bringen. Die ästhetische Erfahrung, deren Entstehungsstadium U. Oevermann eingangs präzise beschreibt, ist dabei nur einer, aber ein für uns wichtiger Modus der Welterschließung. Wir halten ihn in ästhetischen Prozessen für bedeutsam, da hier der Blick umkippt vom fraglos Bekannten zur veränderten und neuen Sichtweise. Eine solche Komplexitätssteigernde Umstrukturierung von Orientierungsrahmen ist sicherlich als Bildungsprozess zu bezeichnen. (Schnurr 2008a: 331) Diese ästhetisch grundierten Bildungserfahrungen, so der Tenor weiter Bereiche unserer Diskurse, stehen prinzipiell allen Kindern und Jugendlichen in ähnlicher Weise offen wie uns.

Dieser Aufsatz möchte nicht erneut den Zusammenhang zwischen ästhetischem Erfahren und Bildung nachzeichnen, sondern das *Wir* problematisieren, von dem in diesem Zusammenhang immer wieder die Rede ist, siehe Eingangszitat (dort sicherlich auch im methodologischen Kontext der „Objektiven Hermeneutik“ zu verstehen (Oevermann, Allert, u.a. 1997). Ein solches *Wir* versammelt *uns* gewissermaßen unter einer gemeinsam geteilten Weltsicht: Fachdidaktiker/innen, Bildwissenschaftler/innen und Laien, *uns* Erwachsene gleichermaßen wie die Schülerinnen und Schüler. Dieses vereinheitlichende *Wir* bzw. *Die* verpflichtet implizit alle Menschen auf jene experimentelle und spielerische Erfahrungsform, die mit prinzipieller Zweckfreiheit und der Abwesenheit von Pragmatismus beginnt und im Konventionen überwindenden Abbau von Stereotypen mündet. Angesichts der gegebenen Heterogenität von Kindern und Jugendlichen, sei sie ethno-kulturell (Schnurr 2011) oder milieuspezifisch bedingt, erscheint es jedoch sinnvoll, nach möglichen Differenzierungen in den Sichtweisen zu fragen. Es steht an, die prinzipielle Verschiedenheit von Lebensstilen, Weltbildern und ästhetischen Verhaltensweisen in den Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern stärker zu problematisieren. Impulsgebend kann hier die im Folgenden vorgestellte sozialwissenschaftliche Jugendstudie mit dem Titel „Wie ticken Jugendliche?“ (Wippermann, Calmbach u.a. 2007) sein, die differenzierte Einblicke in die Milieuorientierungen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gibt.

Die „U 27“ Sinus-Studie⁽¹⁾

Diese 2007 publizierte Lebensweltanalyse wurde im Auftrag des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend und Misereor durch das sozialwissenschaftliche Institut *Sinus Sociovision*, Heidelberg durchgeführt. Sinus Sociovision ist ein kommerziell arbeitendes Forschungsinstitut, das im Rahmen von Marktforschung Zielgruppenanalysen erarbeitet und verkauft. Auch die vorliegende Jugendstudie verfolgt die Absicht, die Zielgruppen der katholischen Jugendverbände für gezielte Nachwuchswerbung zu analysieren, was sie für eine Bildungsdiskussion grundsätzlich kritisch erscheinen lässt. Hier sind Folgestudien notwendig.⁽²⁾ Doch jenseits mercantiler Interessen verdienen die Sinus-Studien durchaus Aufmerksamkeit, da sie in einer besonderen Weise gesellschaftliche Milieus untersuchen: Jene (rechtlich geschützten) „Sinus-Milieus®“ erfassen soziale Zugehörigkeiten eben nicht nur in einer vertikalen Schichtung des sozioökonomischen Status‘ oder des Bildungsniveaus, sondern mit ganzheitlichem Anspruch auch durch die horizontalen Dimensionen Wertorientierung, Lebensstile, Einstellungen und Habitus. In dieser Weise mehrdimensional dargestellt, werden die Milieuidentitäten zwischen sozioökonomischer Schichtung bzw. hier zwischen niedrigem und hohem Bildungsgrad sowie zwischen „Traditionalismus“ und „Neuorientierung“ verortet. Indem soziale Milieus lebensweltlich bestimmt werden, entspricht die Sinusstudie beispielsweise den theoretisch und konzeptionell allerdings anders

aufgestellten Milieutheorien, von A.-M. Nohl und R. Bohnsack, die „Milieu als das praktische Leben innerhalb kultureller Zugehörigkeiten“, also als „gelebte Gemeinsamkeiten der Erfahrung“ verstehen. (Nohl 2010: 148; Bohnsack 2008: 112) Schnittmengen zeigen sich ebenfalls etwa zu dem ebenfalls auf Bourdieu (1982) fußenden soziologischen Lebensstilmodell z.B. von G. Schulze. (Schulze 2005: 95; auch Karmasin 2004: 102-106) Von besonderem kunstdidaktischen Interesse ist die U-27-Studie, da hier solche lebensweltlichen Orientierungen auch auf die Mediennutzung, das kulturelle Kapital sowie auf die ästhetischen Präferenzen der Kinder und Jugendlichen in den unterschiedlichen Milieus bezogen werden. So wird ein differenzierter Einblick in die milieubedingt völlig unterschiedlichen ästhetischen Standorte, Blickwinkel und letztlich Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler möglich: Was liegt bei wem auf dem metaphorischen Teller, was kurz hinter dem Tellerrand, was jedoch weit fernab außerhalb des lebensweltlichen Horizontes?

Die qualitativ-empirische „U 27“-Jugendstudie bildet drei Alterssegmente ab, nämlich den Bereich der 9- bis 13-jährigen Kinder, der 14- bis 19-jährigen Jugendlichen sowie der 20- bis 27-jährigen Erwachsenen. Erfasst wurden ausschließlich katholisch getaufte Jungen und Mädchen im gesamten Bundesgebiet. Die im Modell abgebildete Gruppe ist also eng begrenzt und macht eine Verallgemeinerung der Ergebnisse für z.B. muslimische Jugendliche fraglich. Hier wäre die Schwesterstudie des Sinus-Institutes „Lebenswelt und Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland und NRW“ (Staatskanzlei NRW 2010) hinzuzuziehen, die bei allerdings erwachsenen MigrantInnen etwas andere Milieustrukturen abbildet. Da bei Kindern und Jugendlichen die soziokulturelle Identität noch nicht festgelegt ist, spricht die U-27-Studie vorsichtiger von „Milieuorientierungen“. Diese müssen nicht der Milieuidentität der Eltern entsprechen, sondern werden auch durch jugendkulturelle Kreise, Peers etc. geprägt. Methodisch werden in der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Rekonstruktion von Alltag (Honer 1993; Soeffner, Hitzler 1994) als Datenmaterial mehrstündige transkribierte Interviews, Fotomaterial von Jugendzimmern sowie Hausarbeiten der Probanden herangezogen und mittels einer qualitativ-ethnografischen Hermeneutik ausgewertet. (vgl. Wippermann 2007: 9-19)

Jugendliche Milieuorientierungen und ästhetische Präferenzen

An dieser Stelle soll nur das mittlere Alterssegment der Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren mit Schwerpunktsetzung auf die großen Milieus skizziert werden. Von den insgesamt 2400 erhobenen Fällen der Gesamtstudie wurde das Material von 56 Jugendlichen des mittleren Segments qualitativ-empirisch rekonstruiert. Es werden dort modellhaft sieben verbreitete Milieuorientierungen festgestellt (Abb. 1), denen neben den offiziellen Bezeichnungen wie „Sinus BI 12-jug“ auch pragmatisch-illustrierende Milieunamen, in dem Fall „Bürgerliche Jugendliche“, zugeordnet sind.

Solche Zuordnungen dürfen ausschließlich modellhaft verstanden werden. Die jedem Modell eigene Reduktion gegebener Komplexität suggeriert hier eine klare und eindeutige Begrenztheit der verschiedenen Lebensstile und Weltsichten und damit eine scheinbar eindeutige Zuordnung von Menschen zu einer der sieben Milieuidentitäten. Dies ist im Kontext von Marktforschung durchaus erwünscht, in der Übertragung auf pädagogische Kontexte hingegen fraglos kritikwürdig. Die letztlich deduktive Konzeption der Sinusstudie verschweigt zudem die zu erwartenden mehrfachen Zugehörigkeiten von Individuen zu ganz unterschiedlichen sozialen und kulturellen Identitäten (vgl. Nohl 2010: 137ff.; Mecheril 2009) und berücksichtigt nicht die Vielschichtigkeiten und Brüche in den einzelnen Lebensweisen sowie die Prozesse ihrer Konstruktion. Für eine tatsächliche Übertragung auf Individuen in der pädagogischen Arbeit wären induktiv orientierte Modelle mit geringerer Trennschärfe sicherlich sinnvoller. Doch genau jene modellhafte theoretische Zusitzung der U 27-Studie, die eine handlungsrelevante Übertragung auf Individuen kritisch macht, soll im Folgenden als erkenntnisreiches Kontrastmittel (Schnurr 2008b) dienen: Als ein künstliches (vielleicht sogar giftiges?) Mittel soll es in den Bereich des „Wir“ hineingegeben werden, um das oftmals von verschleiernden Grauwerten geprägte Fachdenken im Hinblick auf zentrale Orientierungen wieder zu schärfen. Die sich anschließende Diskussion der Sinus-Studie wird sich dieser Erkenntnisform bedienen, um das kunstpädagogische Denken im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler und den eigenen fachlichen und milieubedingten Standort zu problematisieren. Zugunsten dieser kontrastiven Einsichten muss eine zunächst unvermeidliche Stereotypisierung methodisch bedingt in Kauf genommen werden – um sie an anderer Stelle wieder mit den nötigen Grauwerten anreichern zu können.

Die „Bürgerlichen Jugendlichen“, so die Autoren der Studie, (Wippermann 2007: 165-207) werden mit einem Anteil von 14 % im Bereich der mittleren bis gehobenen Bildung und einer Grundorientierung zwischen Traditionalismus und schwacher Moder-

nisierung angesiedelt. Extravaganz sei nichts für diese Jugendlichen, die in ihren Abgrenzungen einerseits zu „traditionellen“ Jugendlichen und andererseits zu exzentrischen Jugendkulturen normal und eher unauffällig sein wollten. Wichtige Motive für sie seien das Spaßhaben im Heute, um irgendwann in einem normalen, modernen Leben anzukommen. Ihr Lebensstil sei eher durch Risikovermeidung gekennzeichnet und sehe das Aufbrechen gewohnter, konsistenter Weltbilder nicht vor. Hierin ähnelten sie teilweise den sehr konservativen, jedem Experiment abgeneigten „Traditionellen Jugendlichen“ (4%), die sie jedoch als rückständig ablehnten. Im ästhetischen Bereich orientierten sich die „Bürgerlichen“ ohne tiefgreifenden Enthusiasmus an der „popularisierten Hochkultur“. Herausfordernde Hochkultur werde ebenso abgelehnt wie auch alle extremen, „trashigen“ Formen, die als fremd und suspekt gelten und angstbesetzt seien, weil sie Sicherheiten in Frage stellten. „Kunst, die wehtut, ist nicht ihre Sache“. (Wippermann 2007: 179) Einhergehend mit der Ablehnung kreativer und experimenteller künstlerischer Prozesse favorisierten die „Bürgerlichen“, wie auch die „Traditionellen“ Jugendlichen, solide handwerkliche Arbeiten, die ihrem Wunsch nach Eindeutigkeit, Bodenständigkeit und Stabilität (auch des Blicks!) entgegenkämen.⁽³⁾ Insgesamt ist in den Strukturen dieser Milieuorientierung deutlich von einer, wie W. Schulz sagt, „Befriedigung in der Variation des Gewohnten“ auszugehen und eben nicht von einer kunstpädagogisch oft angestrebten „Befreiung von der fraglosen Befangenheit im Gewohnten“ (Schulz 1993: 17).

Sehr ähnlich hinsichtlich der eher traditionellen oder nur verhalten modernistischen Einstellung, aber v.a. im Hauptschulbereich verortet, wird das Milieu der „Konsum-materialistischen Jugendlichen“ (11%) beschrieben. (Wippermann 2007: 208-235) Ihre Weltsicht sei der Sinus-Studie zufolge in hohem Maße geprägt von einem Wettbewerbs- und Aufstiegsdenken: Man wisse sich im unteren gesellschaftlichen Segment – wenn auch nicht ganz unten! – und versuche durch prestigeträchtiges, betont körperbezogenes Kapital Anschluss nach oben, also an die breite Mitte, herzustellen. Auf Statussymbole, wie (gefakede) Marken, Kleidung und Fitnessstudiobesuche etc. werde daher überdurchschnittlichen Wert gelegt, um am „Lifestyle“ teilzuhaben. Auch diese Jugendlichen orientieren sich kulturell nicht am Ungewöhnlichen, Überraschenden oder Skurrilen, sondern am popkulturellen Mainstream. Stilistische Provokationen, z.B. in Jugendszenen oder auch in zeitgenössischer Kunst, würden von ihnen als eher gefährliche Abweichung erlebt; hier zeige sich ein erheblich konventioneller Zug dieser Jugendlichen. Allem Hochkulturellen stünden sie ansonsten mit großer Gleichgültigkeit gegenüber, da es schlicht keine lebensweltliche Rolle für sie spiele. Insgesamt sei ihr ästhetisches Verhalten von großer Pragmatik geprägt und auf die Anerkennung durch die Peergroup hin ausgerichtet: „Sich einigermaßen handlungskompetent im Umgang mit populärer Kultur zu zeigen, reicht diesen Jugendlichen völlig aus“ (Wippermann 2007: 223). Gerade weil die konsum-materialistisch orientierten Schülerinnen und Schüler eben nicht das Neuartige oder Überraschende suchten, sondern nach einer Normalität der gesellschaftlichen Mitte strebten, sei es nicht verwunderlich, dass sie in erheblicher Weise nicht nur gesellschaftliche, sondern auch ästhetische Stereotypen reproduzierten. Eingefahrene Sichtweisen zu bestätigen, hielten sie dabei nicht für einen Mangel, den es zu beseitigen gälte. Sie pflegten vielmehr ihre Stereotypen des gesellschaftlich-kulturellen Mainstreams, an dem sie ja gerade teilhaben wollten, da dies soziale Sicherheit verspreche. Aus der Darstellung des Sinusmilieus folgt, dass ein Aufbrechen von Blick-Konventionen in unabsehbaren Wahrnehmungsexperimenten ihnen nicht nur weitgehend fremd sein muss, sondern zunächst einmal ihrem durchaus existentiellen Drang nach konsistenten Weltbildern entgegen laufen wird, der an die Reproduktion von Etabliertem und damit Stereotypen gekoppelt ist. In den bisher referierten Milieuorientierungen, folgte man der Logik der Studie, sieht sich eine Kunstpädagogik, die vertraute Sichtweisen in ästhetischen Erfahrungen brechen will, sicherlich mit besonderen Herausforderungen konfrontiert.

Das mit 26% größte Milieu ist das der „Hedonistischen Jugendlichen“ (Wippermann 2007: 279-312). Es wird v.a. im Bereich der geringen bis mittleren, teilweise auch hohen Bildung angesiedelt und orientiert sich zwischen fortgeschrittener „Modernisierung“ und „Neuorientierung“, also weitgehend in der Mitte der U-27-Milieus. Obwohl die entsprechend typisierten Jugendlichen die Mehrheit stellten, nähmen sie sich als unangepasste Minderheit wahr. Sie hätten keine ausgeprägten Zukunftspläne, wollten sich auf keinen Fall von Eltern oder der Schule kontrollieren lassen und reagierten mit großer Unlust, Provokation und gleichgültiger Verweigerung auf alles, was anstrengend ist und keinen Spaß macht. Sie verspürten einen inneren Drang nach Individualität, Authentizität und Freiheit – jedoch innerhalb der vorgegebenen Rollenmuster und Freizeitaktivitäten. Daher seien viele von ihnen Jugendszenen zugehörig, in denen sie lustvolle Lebens- und Selbsterfahrung suchten. Der Zurückweisung bürgerlich-konventioneller Werte und Stile entspreche die Ablehnung hochkultureller Äußerungen, wogegen sie ihre stark affektive Beziehung zur Popkultur setzten. Weit verbreitet im ästhetischen Bereich sei eine starke „Lust am Trash“. Dies richtete sich nicht nur als bewusste Abgrenzung gegen alles Bürgerliche, sondern auch gegen die kontemplativen, als mühsamen empfundenen Rezeptionsweisen z.B. der bildenden Kunst. Da die bevorzugten Szenen, Ausdrucksformen und Ästhetiken sich meist im Rahmen popkulären Mainstreams befänden, bescheinigt ihnen die U-27-Studie eine „eher geringe Experimentierfreude“ (Wippermann 2007:

297). Gleichwohl findet sich in ihrem Wunsch nach Individualität und Andersartigkeit ein gewisses Potential für ästhetische Veränderungs- und Erfahrungsprozesse – sofern sie nicht allzu anstrengend sind.

Obwohl ihre affektiv-genussvolle Gegenwartsorientierung auch dem hedonistischen Lebensstil entspricht, unterscheiden sich die Jugendlichen des großen Milieus „*Moderne Performer*“ (25%) der Studie nach durch eine betont rational-strategische Zukunftsorientierung. Mit besonderem Ehrgeiz wollten sie in allen Bereichen möglichst viele Erfahrungen sammeln, um darauf erfolgreich aufzubauen zu können. Bildung in verschiedensten Disziplinen werde neben kulturellem Engagement als zentraler Schlüssel für ihre persönliche, erfolgreiche Zukunft gesehen. Neben popkulturellem Engagement pflegten sie ein demonstratives Interesse an Hochkultur, um symbolischen Anschluss an die Oberschicht zu zeigen. Hier unterscheidet sich das mit 6% kleine protestkulturelle Milieu der „*Postmateriellen Jugendlichen*“, die ein deutlich weniger instrumentelles Verhältnis zur Kunst pflegten und es durch „feinsinnigen ästhetischen Nonkonformismus“ erweiterten. (Wippermann 2007: 236-278) Das kulturelle Kapital beider Milieus wird insgesamt als „flexibel-multikulturell beschrieben. Die darin auftretenden Paradoxien würden von den „Performern“ als spannend und inspirierend empfunden, worin sich ihre postmoderne „Neuorientierung“ erweise. Obwohl sie eine Affinität für alle möglichen später nutzbaren Erfahrungen zeigten, fänden sich in dieser Milieuorientierung nur wenige originäre Stilschöpfungsprozesse oder ästhetische Grenzüberschreitungen. Mit ihrem eher „inszenierten denn ausgelebten ästhetischen Nonkonformismus“ werden die „Performers“ schließlich eher der breiten Mitte zugerechnet.

Als deutlich erlebnishungriger und aufgeschlossener hinsichtlich ästhetischer Erkundungen im Unvertrauten werden schließlich die „*Experimentalistischen Jugendlichen*“ (14%) beschrieben (Wippermann 2007: 342-376). Im äußersten Bereich der „Neuorientierung“ angesiedelt und mit hoher bis mittlerer Bildung ausgestattet, seien sie getrieben von der Neugier auf radikal erweiterte Erfahrungen, Grenzberührungen und ästhetische Tabubrüche ohne vorhersehbare Ergebnisse. Das tastende Ausprobieren, Erspüren von Widerständen, kurzzeitige „Durchbrechen von Mauern, um zu sehen, was dahinter ist“, zeichne ihren Lebensstil aus. Sie versuchten in ihrer Suche nach dem „Eigentlichen“, verschiedenste sinnliche Eindrücke synästhetisch zusammenzubringen, um die Welt „ganz“ und „neu“ zu begreifen. Die Autoren der Studie sprechen hier von einem „Trieb nach Selbstdurchforstung und Selbst-exploration“ (ebd: 347). Ästhetisches Verhalten und Erfahren mache bei diesen Jugendlichen nicht nur einen Randbereich aus, sondern betreffe sie im Kern, da sie sich gerade durch die Adaptation und den Remix verschiedenster und widersprüchlicher ästhetischer Fragmente selbst zu bestimmen versuchten. Durch ihre große Faszination für das Unvertraute, Paradoxe, Skurrile und Unmoderate erkläre sich auch ihr ausgesprochenes Faible für Kunst, ohne eine eindeutige Unterscheidung zwischen high und low zu treffen. Insbesondere die intertextuell geprägte postmoderne Kunst begeistere durch ihre Seltsamkeit, die sich schnellen Einordnungen widersetze. Hiervon versprächen sie sich eine radikale Erweiterung ihres Erfahrungshorizontes. Das kulturelle Verhalten der Experimentalisten sei jedoch gerade auch durch ihre ästhetische Produktion bestimmt, wobei sie eine „genussvoll-postmoderne Bricolage“, eine „Ästhetik des Widerspruchs“ bevorzugten.

Implizite Subjekthypothesen

Es könnte mehr als eine Gedankenspielerei sein, die Sinus-Milieubeschreibungen neben die verschiedenen aber letztlich konvergierenden Theorien und pädagogischen Konzeptionen zur ästhetischen Erfahrung und zur bildenden Erweiterung des gewohnten Blickes zu legen. Es fällt hierbei ins Auge, dass zunächst nur das letztgenannte Milieu der „*Experimentalistischen Jugendlichen*“ auf der Ebene ihrer Beschreibung exakt dem entspricht, was in Teilen der Kunstpädagogik mit der Überwindung stereotyper Sichtweisen angestrebt wird. Denn nur hier bringen die Jugendlichen eine große Alteritätstoleranz im Sinne einer vorbehaltlosen Offenheit mit, sich auf experimentelle Wahrnehmungssituationen einzulassen, um ihre eigenen Sichtfelder immer wieder in Frage zu stellen. Nur in diesen neuorientierten Milieus entsprechen die Formen und Strukturen, in denen die Jugendlichen auf Neuartiges und Abweichendes reagieren, denen, die in den Theorien zur ästhetischen Erfahrung beschriebenen werden – nämlich lustvoll und transformativ mit starker Tendenz zur dauerhaften Veränderung. (Ein Prozess, der gerade aus der Perspektive strukturaler Bildungsprozesstheorien produktiv erscheint (vgl. Marotzki 1990; Kokemohr 2007.) Jugendliche aus konservativer orientierten Milieus zeigen andere und viel verhalterne Formen und reagieren zunächst oftmals mit Zurückhaltung oder sogar affektiver Ablehnung,⁽⁴⁾ wie sich sowohl aus der Sinusstudie wie auch aus eigener Forschungspraxis erkennen lässt.

Angesichts der sich abzeichnenden Heterogenität in den jugendlichen Sichtweisen erscheint es ratsam, in den pädagogischen Bereichen zwischen Kunst, Medien und Bildung differenzierter über die Adressierung bestimmter und das Ausblenden anderer

Milieus durch vereinheitlichende pädagogische Theorien nachzudenken. Wer, bzw. welche milieubedingte Weltsicht ist mit kunst-pädagogischen Theoremen angesprochen und gemeint? Mit W. Marotzki gesprochen gilt es, nach der „*impliziten Subjekthypothese*“ der Kunstdidaktik zu fragen, die als Annahme über bestimmte Menschenbilder den Theorien unterliegt und „über die prinzipielle Stellung bzw. Haltung des Menschen zur Welt (Weltbezug) aussagt“ (Marotzki 1984: 331). Diese Haltung des Menschen zur Welt, diese Weltsicht, das geht klar aus der Milieustudie hervor, kann nur im Plural formuliert sein! In den fachdidaktischen Diskursen spielt bislang die Frage, wer in welchem Sozial- und Bildungsniveau und in welcher Milieuorientierung adressiert ist, eine viel zu geringe Rolle. Es scheint hier sehr sinnvoll, gegen das generalisierende „*Die*“ in Bezug auf Schülerinnen und Schüler anzudenken.

Wer ist „Wir“?

Die Frage nach der milieubedingten Sozialisation kann auch umgedreht und auf das *Wir* gerichtet werden, das fraglos Kunstpädagog/innen und –didaktiker/innen zusammenfasst. Wer ist eigentlich *Wir*? Und in welchen Milieus werden Kunstpädagog/innen sozialisiert, denn fraglos bilden *wir* nicht die gesellschaftliche Breite ab. Es werden wohl eher wenige in traditionell-bürgerlichen und konsum-materialistischen Milieus ihren Blick auf die Welt erlernt haben. Zu vermuten ist, dass „experimentalistische“ Milieus mit ihren Nachbarfeldern bei Kunstpädagog/innen deutlich über dem Bevölkerungsdurchschnitt repräsentiert sind. Bei Jugendlichen sind dies nur 14 %, in der Gesamtbevölkerung 2007 nur 8%,⁽⁵⁾ in der kunstpädagogischen Szene jedoch wahrscheinlich weit mehr.

Es wäre denkbar, dass diese milieubedingte Sicht auch im professionellen Bereich den Blick auf die Welt färbt und sich in fachdidaktische Theorie einschreibt. Es ist vorstellbar, die Farbigkeit der sprichwörtlichen Brille, die *wir* aufhaben, zu generalisieren und die dadurch gefärbte Weltsicht bei anderen fraglos als selbstverständlich oder zumindest als erstrebenswert vorauszusetzen. Vor dem Hintergrund dieses zwangsläufig gefärbten eigenen Blicks auf die Anderen ist es schwierig, im Kontext von Milieus und ihren Weltsichten, die zunächst einmal nur strukturell begründet sind, nicht auch normativ zu sprechen. Genauer: Es ist nicht selbstverständlich, das pädagogische Denken, welches zwangsläufig normativ ist, auf die Milieubedingtheit des eigenen Blicks hin zu befragen. Denn trotz allen Wissens um den Wert von Vielfalt und gleichgültig aus welcher Perspektive gelingt es kaum, eine abweichende Weltsicht mit ihren anderen Formen des Weltumgangs als Bildungsziel zu denken. Im Bewusstsein dessen erscheint es sinnvoll, fachdidaktische Theorie und Bildungsziele nicht nur auf ihren immer vorherrschenden normativen Gehalt, sondern auch auf die Milieuspezifität ihrer inneren Struktur hin zu befragen: Wohin, zu welcher Sichtweise und zu welchen Fähigkeiten und Formen des Sehens wollen *wir* bilden? Denn hier liegt schließlich der blinde Fleck: Was hat das mit uns, mit unserem Standort zu tun?

Solche normativen Tendenzen spielen sicherlich auch in die Sinus-U27-Studie hinein, prägen stellenweise ihren Sprachduktus bei einzelnen Milieus und erzählen gerade dadurch manches über die Weltsicht ihrer Forscher. Die Tendenzen schreiben sich sogar in ihre Darstellungsformen ein – auffälligerweise verläuft die logische Entwicklungslinie der Sinus-Grafik von unten links in Längsrichtung und aufsteigend nach oben rechts. Dort oben, so scheint die Grafik zu rufen, sind der Fortschritt und das Ziel, was es zu erreichen gilt.⁽⁶⁾ Ob die Weltsichten der „Experimentalisten“, „Performer“ und „Postmateriellen“ tatsächlich mit kunstpädagogischen Bildungszielen gleichgesetzt werden sollen und dürfen, gilt es zu diskutieren. Die Milieustudie als *Kontrastmittel* könnte hierbei den Blick auf das *Wir* schärfen und weitere Fragen generieren.

Literatur

- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Honer, A. (1993): Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen, Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden.

- Karmasin, H. (2004): Produkte als Botschaften. Frankfurt a.M.
- Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungstheorie. In: Koller , C. / Marotzki, W. / Sanders, O. (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: 13-68.
- Marotzki, W. (1984): Zum Verhältnis von Lernprozess und Subjekthypothese. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 34: 331.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim.
- Mecheril, P. (2009): Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In: Mertens, G. / Frost, U. / Böhm, W. / Ladenthin, V. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn, Bd. 3: 1086-1096.
- Nohl, A.-M. (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn.
- Oevermann, U./ Allert, T./ Konau, E./ Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: 352-434.
- Oevermann, U. (2005): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht, Vortrag am 19.06.1996 in der Städel-Schule, Frankfurt a.M.; zitiert nach: Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse, München: 14.
- Schnurr, A. (2008a): Über das Werk von Timm Ulrichs und den künstlerischen Witz als Erkenntnisform. Analyse eines pointierten Vermittlungs- und Erfahrungsmodells im Kontext ästhetischer Bildung. Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstdidaktik Bd. 8, Norderstedt.
- Schnurr, A. (2008b): Forschen mit Kontrastmittel. Über die Grenzen ästhetischer Erfahrung. In: Meyer, Torsten / Sabisch, Andrea (Hg.): KunstPädagogikForschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld: 103 – 112.
- Schnurr, A. (2011): Raum ohne Begrenzung? Zur Kulturspezifizität ästhetischer Erfahrung. In: Brenne, A. / Engel, B. / Gaedtke-Eckard, G.-D. / Siebner, A.-S. (Hg.): Raumskizzen. Interdisziplinäre Annäherungen an aktuelle kulturelle Übergangsräume. München.
- Schulze, G. (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.
- Schulz, W. (1993): Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? Über einen unverzichtbaren Beitrag von Ästhetik zu Bildungsprozessen. In: Kunst+Unterricht, Nr. 177.
- Soeffner, H.G. / Hitzler, R. (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: Schröer, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Opladen.
- Staatskanzlei des Landes NRW (Hg.) (2010): Von Kult bis Kultur. Von Lebenswelt bis Lebensart. Ergebnisse der Repräsentativuntersuchung „Lebenswelten und Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland und NRW“. Düsseldorf.
- Wippermann, C. / Calmbach, M. / BDKJ / Misereor (Hg.) (2007): Wie ticken Jugendliche? Sinus Milieustudie U27. Düsseldorf.

Abbildungen

Abb. 1 & 4: Milieugrafik U-27 Jugendstudie. Quelle: SINUS-Institut, Heidelberg 2007.

Abb. 2: Jugendzimmer einer 15-Jährigen Schülerin, aus einer Studie des Verf. (hier illustrativ ohne eindeutige Milieuordnung gezeigt). Foto: der Verf.

Abb. 3: Jugendzimmer eines 15-Jährigen Schülers, aus einer Studie des Verf. (hier illustrativ ohne eindeutige Milieuordnung

gezeigt). Foto: der Verf.

Endnoten

¹ Der Verfasser diskutiert parallel die Sinus U-27 Jugendstudie unter der bildungstheoretischen Perspektive von „Lust und Grauen in ästhetischer Bildung“ in folgendem Text: Schnurr, Ansgar: Weltsichten zwischen Tradition und Experiment: Kunstpädagogik in unterschiedlichen jugendlichen Milieus. In: BDK-Mitteilungen 4/2011. Die Darstellung der einzelnen Milieus ist hier weitgehend übernommen.

² Der Verfasser forscht derzeit im Kontext eines Interkulturprojekts an Lebenswelten von Jugendlichen in milieuspezifischer Perspektive.

³ Vor allem bei den „Traditionellen Jugendlichen“ stellt die Studie fest, dass für sie „Kreativität eine geringere Rolle (spiele, A.S.) als handwerkliches Geschick“. Wippermann 2007: 130.

⁴ Die Umstrukturierung von Orientierungsrahmen, z.B. in ästhetischen Erfahrungsprozessen, birgt immer ein spannungsreiches, widerständiges Moment, da es zuvor aufgebaute Sicherheiten in Frage stellt. Vgl.: Schnurr (2008a): 301-304.

⁵ Vgl.: Wippermann, 2007:10. Sinus gibt aktuell die Milieuugehörigkeiten der Gesamtbevölkerung 2011 in einem etwas anderen Milieuraster an. Die „Expeditiven“ nehmen dort 6 % ein. Vgl. <http://www.sinus-institut.de/loesungen/sinus-milieus.html>.

⁶ Erkenntnisreich könnte es sein, kunstpädagogische Theorien in ähnlicher Weise zu visualisieren und nach der Milieulagerung und ihrer normativen Logik zu fragen.