

Netzwerk als Subjekt der Inklusion. Von der Ausstellung „Co-Workers. Network as Artist“ lernen

Von Annemarie Hahn

Still, an exhibition is more than the series of artworks produced by a list of artists, occupying a given space and hung more or less high on a wall. [...] This suggests that an exhibition isn't only the sum of its artworks, but also the relationships created between them, the dramaturgy around them, and the discourse that frames them. (Filipovic 2013)

Ausstellungen sind komplex. Man kann sie nicht auf ihre Einzelteile reduzieren, etwa auf die gezeigten Exponate oder die teilnehmenden Künstler*innen. Und sie lassen sich genauso wenig auf den Raum reduzieren, in dem sie stattfinden oder auf die Idee, die zu ihrer Realisierung geführt hat. Wie die Kuratorin und Kunsthistorikerin Elena Filipovic schreibt, sind sie auch die Beziehungen zwischen all diesen Elementen, die Dramaturgie um sie herum und der Diskurs, der sie umrahmt (vgl. Filipovic 2013).

In diesem Beitrag analysiere ich auszugsweise die Ausstellung *Co-Workers. Network as Artist* als Beispiel, um über inklusive Bildungssituationen nachzudenken. Das tue ich, indem ich methodisch mit Karen Barads Ansatz des Agentiellen Realismus auf die Ausstellung schaue und somit die Verwobenheit individueller Subjektivität mit anderen, menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen zu beobachten suche. Daraus wird zwangsläufig eine Auseinandersetzung mit dem Netzwerk, dem Netzwerk als Künstler*in entstehen, wie sie der Subtitel der Ausstellung paradigmatisch erklärt. Meine Fragestellung wird dann in dem Versuch münden, auch Inklusion und damit auch Subjekte der Inklusion vor dem Hintergrund vernetzter Subjektivitäten zu verstehen. Daraus versuche ich ein Bildungsverständnis für inklusive kunstpädagogische Bildung abzuleiten, das sich eher der Verwobenheit von Dingen, Menschen und Räumen verpflichtet sieht, als der Bildung individueller Subjekte.

Ausstellungen und postdigitale Subjekte

Die Ausstellung *Co-Workers – Le réseau comme artiste / Network as Artist* (Das Netzwerk als Künstler*in), die 2015/2016 im Musée d'art moderne in Paris (MAM) stattfand, wird hier exemplarisch als Ausgangspunkt für ein Nachdenken über inklusiv-pädagogische Settings hinzugezogen. Ich wähle Ausstellungen als Gegenstand der Analyse, weil ich diese als verdichtete Strukturen ihrer Zeit verstehe, in deren Komplexität die Verwebungen sowohl menschlicher als auch nicht-menschlicher Akteur*innen im soziomateriellen Sinne (vgl. Sørensen 2015) verhandelt werden können. Die Ausstellung *Co-Workers* eignet sich hier besonders gut, da sie auf verschiedenen Ebenen Anhaltspunkte bietet, mit denen sich Fragen zu zeitgenössischen Subjektkonstruktionen unter postdigitalen Bedingungen stellen lassen. Vor dem Hintergrund veränderter Kommunikationsformen durch die Digitalisierung ging die Ausstellung der Frage nach, welche Shifts künstlerische Produktionen aktuell durchlaufen. Sie zeigte vor allem Positionen, deren Praktiken eher von Netzwerken und deren Austausch als von individuellen künstlerischen Schaffensprozessen geprägt sind. Bei diesen Netzwerken handelt es sich nicht einfach um den Austausch einiger Künstler*innen untereinander; sie setzen sich vielmehr aus verschiedenen menschlichen und dinglichen Akteur*innen zusammen. In diesem Beitrag wird es daher auch um die Rolle der *Dinge* gehen, um deren Präsenz und insbesondere um deren Wirkmacht in pädagogischen Kontexten. Welche Rolle spielen Dinge oder nicht-menschliche Akteure in Bildungszusammenhängen? Und welche Rolle wird ihnen aktuell zugeschrieben? Vor allem der ‚Stand der Dinge‘, auch wenn er in Ausstellungen schon immer im Mittelpunkt der Debatte stand, erhält derzeit neue Aufmerksamkeit (vgl. Sternfeld 2016).

Unter dem Begriff des *Neuen Materialismus* werden die traditionellen Beziehungen von Dingen und Menschen theoretisch auf die Probe gestellt; die Hierarchisierung von erkennendem Subjekt und zu erkennendem Objekt relativiert. Diese Neukonzeptionierung wirkt sich auch auf den Status des individuellen Subjekts aus, das in (kunst-)pädagogischen Konzepten nach wie vor einen hohen Stellenwert genießt. Allerdings lässt sich die erstarkende Aufmerksamkeit auf die Dinge nicht nur als Verlustgeschichte des Subjekts beschreiben. Vielmehr ermöglicht sie neue Perspektiven für die Auseinandersetzung mit Menschen *und* Dingen innerhalb pädagogischer Kontexte, durch die Potentiale sichtbar werden, die Handlungsmöglichkeiten für inklusive Bildung bereithalten.

Auch im Kontext aktueller postdigitaler Bedingungen ist eine Verschiebung von der Figur des individuellen Subjekts hin zu netzwerkartigen Verflechtungen zu beobachten. Jörissen und Meyer konstatieren 2015, dass Veränderungen von Medialität zu Veränderungen von Subjektivität führen und machen damit, in Rückgriff auf Luhmann, den Einfluss der jeweiligen Leitmedien auf Gesellschaften und ihre Subjekte deutlich (vgl. Meyer/Jörissen 2015: 7). Im Postdigitalen, worin das Digitale als „Infrastruktur unserer Wirklichkeit“ (Klein et al. 2020) verstanden werden kann und demnach in alle Alltagsstrukturen und medialen Prozesse eingewoben ist, zeigen sich neue Strukturmerkmale, mit denen klassische Konstruktionen von Subjektivität nicht länger beschreibbar sind (vgl. Herlitz/Zahn 2019).

Neomaterialistische Ansätze, auf die ich in diesem Beitrag meine Argumentation stütze, bieten ein verändertes Verhältnis von Menschen und Dingen an, indem sie eine grundlegende Trennung menschlicher und nicht-menschlicher Akteur*innen negieren und damit die vermeintliche ontologische und epistemologische Unterscheidung in Frage stellen, die den Menschen als etwas Anderes oder sogar Überlegenes definiert (vgl. Barad 2012). Allerdings behandeln sie medientechnologische Fragestellungen nicht explizit und damit auch nicht deren Auswirkungen auf Gesellschaften, womit ihre Thesen nicht per se an digitale Bedingungen gebunden sind. Es erscheint mir jedoch nicht überraschend, dass neomaterialistische (und posthumanistische) Theorien gerade jetzt immer populärer werden, zumal traditionelle Zuschreibungen vom autonomen Subjekt unter postdigitalen Bedingungen ins Wanken geraten. Mit der zunehmenden Verbreitung sowohl von Mensch-Mensch- und Mensch- Ding-Beziehungen als auch von digitaltechnologischen Netzwerken sieht sich der Mensch in vielschichtige Teilungs- und Teilhabeprozesse eingewoben, die die Vorstellung eines von der Welt und den Dingen abgegrenzten individuellen Subjekts, wie sie in neomaterialistischen Ansätzen explizit in Frage gestellt wird, weniger wahrscheinlich machen.

Subjekte der Inklusion

Aus kunstpädagogischer Perspektive geht es mir nun vor diesem Hintergrund darum, die Komplexität aktueller gesellschaftlicher und kultureller Bedingungen auch für Bildungskontexte ernst zu nehmen. Besonders wichtig ist mir der Bereich der inklusiven Bildung. Dabei folge ich einem weiten Inklusionsbegriff, welcher die strukturellen Dimensionen von Inklusion stärker in den Blick nimmt, als der Integrationsbegriff. Während im Diskurs um Integration die Berücksichtigung bzw. Anerkennung unterschiedlicher individueller Subjekte im Mittelpunkt stehen, fokussiert ein weiter Inklusionsbegriff, wie er auch in den *Cultural Disability Studies* (vgl. Schillmeier 2010; Waldschmidt 2017) diskutiert wird, dies auch aus machtsensibler Perspektive (vgl. Boger 2017). Damit verschiebt sich der Fokus: weg vom individuellen Subjekt der Förderung, hin zu strukturellen Merkmalen von Diskriminierung (vgl. Hinz 2002). In der aktuellen kunstpädagogischen Diskussion zur Inklusion liegt der Fokus jedoch weiterhin eher auf der Förderung individueller Subjekte innerhalb bestehender Bildungssituationen als auf strukturellen Bedingungen (vgl. z.B. Engels 2017; Loffredo 2016), weswegen ich die Position der *Cultural Disability Studies* für die Kunstpädagogik stark machen möchte. Mit Mai Ahn Boger verstehe ich Inklusion synonym zu Differenzgerechtigkeit, als „Vereinigungszeichen sexismus-, rassistismus-, ableismus- und klassismuskritischer Theoriebildung“ (Boger 2017). Inklusion ist damit nicht ein Feld, das sich nur mit dem Ein- und Ausschluss von Menschen mit Behinderungen befasst, sondern mit jeglicher Form von Ausschluss, der sich auf differenzgeleitete Kriterien stützt. Behinderung ist dabei eines dieser differenzgeleiteten Kriterien, welches eine „spezifische soziale Identität einer Minorität“^[1] herstellt, die – und das gilt für verschiedene differenzgeleitete Kriterien – historisch immer wieder reproduziert werden. Dazu gehört auch das Verständnis von Subjektivität, das gerade in den humanistischen Disziplinen gängig ist und sowohl in einigen Wissenschaftszweigen als auch in Alltagsdiskursen stetig reproduziert wird.

Inklusion jenseits von Subjektorientierung und Individualitätskonzeptionen zu fassen, ermöglicht einen breiteren Blick auf die vielfältigen Verflechtungen von Menschen, Dingen, Räumen und Technologien. Diese Verflechtungen lassen sich besonders gut mit neomaterialistischen Theorien beschreiben. Auch wenn sie keine homogene Denkrichtung oder gar einen einheitlichen wissenschaftlichen Stil verfolgen (vgl. Lemke 2015), ist ihnen gemein, dass sie jenen Dualismus von menschlichen Akteur*innen auf der einen Seite und denen gegenüberstehenden nicht-menschlichen Akteuren überschreiten. Materie wird dabei bspw. im *Agentiellen Realismus* von Barad eine ‚agentive‘, also wirkmächtige Rolle zugeschrieben, die auch an der Konstitution von Machtverhältnissen aktiv beteiligt ist (vgl. Hoppe/Lemke 2015). Durch neomaterialistische Theorien werden vermeintlich kausale Zusammenhänge hinterfragbar, da sie die Wirkmacht materieller Akteure mitberücksichtigen. Kausalität ist bspw. bei Barad nicht einfach gegeben, sondern entsteht erst in der „Intra-aktion“ (ebd.). Fragen danach, wer oder was wie auf welche sozialen Konstellationen einwirkt und wer welche Machtposition innerhalb dieser Konstellationen inne hat (bspw. das Subjekt gegenüber dem Ob-

jekt, die Ursache gegenüber der Wirkung), können unter Berücksichtigung der dinglichen Akteure anders gedacht werden.

Die Berücksichtigung nicht-menschlicher Akteure erscheint mir vor diesem Hintergrund als fruchtbar für die Konzeptionierung inklusiver Bildungssituationen. Ausstellungen, als zentrale Bestandteile kultureller Bildungsinstitutionen wie der Galerie und dem Museum, stellen in dieser theoretischen Perspektive besonders brauchbare soziomaterielle Gefüge dar, mit denen die dynamischen Beziehungen verschiedener menschlicher und dinglicher Akteur*innen beschrieben und analysiert werden können, um sie wiederum in einem nächsten Schritt auf weitere Bildungssituationen und -institutionen (wie die Schule) zu übertragen. Vor diesem Hintergrund werde ich nun die Co-Workers Ausstellung als eine potentiell exemplarische Bildungssituation mit einem neomaterialistischen Blick untersuchen.

Co-Workers

Co-Workers lässt sich auf einfachster Ebene mit „Mit-Arbeiter“ ins Deutsche übersetzen, was zunächst einmal auf kollaborative Arbeitsprozesse verweist. Darüber hinaus ist die Assoziation zu Co-Working-Spaces und damit zu Arbeitsplätzen naheliegend, die durch Digitalisierung zunehmend ortsunabhängig geworden sind. Menschen arbeiten an wechselnden Arbeitsplätzen, in Apple Stores, Starbucks Wi-Fi-Areas, Shopping Malls und Flughäfen. Weder das öffentliche noch das private Leben stehen noch im Widerspruch zur Arbeit. Unter den Bedingungen während der Corona-Pandemie, als Starbucks und Shoppingmalls teilweise geschlossen waren, Flughäfen und Bahnhöfe zu möglichst zu vermeidenden Orten wurden, verlagert sich Co-Working stärker in digitale Infrastrukturen aus behelfsmäßigen Home-Offices oder Urlaubsorten – je nach finanzieller Möglichkeit und Arbeitssituation als Homeoffice oder Workation-Konzept. Co-Working verlässt den öffentlichen Raum wieder, wobei die vermeintliche Trennung von Arbeit und Privatleben sich weiter destabilisiert. Je nach Berufsfeld und sozialer Situation rückt die Bedingtheit von Arbeit sowie von räumlichen und technologischen Ressourcen ins Blickfeld. Zum zentralen Aspekt von Co-Working werden mehr und mehr das Teilen von Zeitzonen und die Verfügbarkeit stabiler Internetverbindungen. Die Ausstellung greift die 2015er Version von Co-Working auf, indem sie Bedingungen künstlerischer Arbeit in Szene setzt und damit illustriert. Dabei werden insbesondere kollaborative Arbeitsweisen verhandelt. Die gezeigten Exponate ^[2] sind nicht nur durch Prozesse der künstlerischen Kollaboration entstanden, sondern zeigen diese auch explizit: Cecile B. Evans bspw. inszeniert mit ihrer Arbeit „Working on what the heart wants“ (2015) den Prozess an der ein Jahr später auf der 9. Berlin Biennale gezeigten Arbeit „What the heart wants“ (2016). Über eine 3-Kanal-Installation, eingebettet in ein Möbelarrangement, das an ihr Studio erinnern mag, zeigt sie Chatverläufe mit beteiligten Akteur*innen und sucht über den Nickname HEARTWANTS123D nach Kollaborateur*innen und verteilt Arbeitsaufträge. Damit wird der Prozess kollaborativer Arbeit offengelegt und ist gleichzeitig Teil des Kunstwerks.

Wenn es um die Betrachtung von Co-Working-Prozessen geht, lässt sich erstmal an das Konzept des *networked individualism* von Rainie & Wellman (Rainie/Wellman 2012) anschließen. Sie verweisen 2012 auf neue Formen des Zusammenkommens durch Digitalisierung, die die Figur des vernetzten Individualisten hervorbringen, in dem sich Menschen nicht mehr als Teil einer festen Gruppe verstehen, sondern in unterschiedlichen Kontexten immer wieder neue Konstellationen eingehen – unabhängig vom Ort.

Die Ausstellung geht hier aber einen wesentlichen Schritt weiter, indem sie Netzwerke über die Verbindung menschlicher Akteur*innen hinaus versteht. In Cecile B. Evans Arbeit lassen sich nicht nur die Kollaborateur*innen als Teil des Netzwerks verstehen, sondern auch die technologischen Komponenten und das Studiomobiliar. Akteur*innen im Netzwerk sind auch, wie Toke Lykkeberg es im Katalog der Ausstellung beschreibt, Algorithmen, Katzen oder, in Bezug auf Brad Troemel, vakuumverpackte organische Materialien, die sich im Prozess des Zerfalls und der Rematerialisierung befinden (vgl. Lykkeberg 2015b). Besonders deutlich wird diese Erweiterung im zweiten Teil des Ausstellungstitels: *Le réseau comme artiste*.

Le réseau comme artiste

Le réseau comme artiste verschiebt den Fokus der Ausstellung auf komplexere Netzwerke. Bemerkenswert ist hier nicht nur die Wortwahl an sich, sondern auch deren Reihenfolge: Es ist nicht die Rede von der Künstler*in als Netzwerk, sondern vom Netzwerk als Künstler*in. Die Rolle des*der Künstler*in hat mit der Formulierung ‚Künstler als‘ einige Wandlungen erfahren, vom „Künstler als Produzent“ (W. Benjamin 1934) zum „Künstler als Konsument“ (Groys 2003) – und verschiedenen Varianten dieser

Formen (vgl. Lykkeberg, 2015a). Die Ausstellung mit ihrem Titel kehrt dieses Verhältnis um: Das Netzwerk avanciert darin von einer Struktur, die Akteur*innen miteinander in Beziehung setzen kann, zum*r handelnden Akteur*in. Das Netzwerk, das nicht unbedingt an menschliche Akteur*innen gebunden ist, wird zum*r Künstler*in.

Das Verhältnis zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen wird durch das Ausstellungsthema provokativ in Frage gestellt. Damit werden auch die bestehenden Machtverhältnisse erneut in Bezug auf neomaterialistische Theorien verhandelbar. Sie kritisieren die anthropozentrische Annahme, dass Materie von Natur aus passiv und damit an sich bedeutungslos ist (vgl. Gamble et al. 2019). An dieser Stelle kommt Karen Barads *Agentieller Realismus* für mich maßgeblich ins Spiel: Der neue Materialismus, insbesondere in Barads Konzeption des Agentiellen Realismus (vgl. Barad 2012), verweigert konsequent die Unterscheidung von Materie und dem was außerhalb der Materie – einschließlich des menschlichen Sinns – liegt (vgl. Gamble et al. 2019). Die Performanzen des Menschen liegen damit nicht außerhalb jener materiellen Welt, sondern sind in diese eingebettet und bedingen sich fortwährend in einem dynamischen Bezug (vgl. ebd.).

Der Agentielle Realismus versteht sich damit als anti-essentialistisch. Das bedeutet, dass grundlegende Annahmen und vermeintliche Kausalzusammenhänge anthropozentrischer und konstruktivistischer Theorien des 20. Jahrhunderts in Frage gestellt werden. So werden z.B. bei Barad Identitäten nicht als primär existent, sondern als Effekte von „Intraaktionen“ gedacht, die immer erst innerhalb spezifischer materiell-diskursiver Praxen sinnvoll werden (vgl. Barad, 2012).

Beobachtbare Strukturen lassen sich bei Barad – im Abstand zum Netzwerkbegriff bspw. in der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) – als ‚Apparat‘ beschreiben. Als zunächst technischer Begriff beschreibt er, dass ohne die jeweilige Messtechnik niemals Messergebnisse erzielt werden können oder andersherum gefasste Messergebnisse immer erst durch ihre Messtechnik in ihre Aktualisierung gezwungen werden. Als „Praktiken mit offenem Ende“ (Barad 2007: 170) sind sie dabei grundsätzlich unbestimmt. Momente der Bestimmtheit werden erst durch Unterbrechungen der Dynamiken hergestellt, sogenannte ‚agentielle Schnitte‘. Auch Beschreibungs- und Beobachtungstechnologien lassen sich als Apparate beschreiben. Mit einer gewählten Art des Beobachtens, einer bestimmten Reihe von Annahmen, werden agentielle Schnitte gesetzt, die bestimmte Eigenschaften hervorbringen und einschließen, während andere explizit ausgeschlossen werden (vgl. Barad 2007), die sich wiederum auf das Beobachtete auswirken (vgl. Gamble et al. 2019). Der Apparat besteht also aus einer Reihe von spezifischen, bedeutungserzeugenden Verbindungen mit offenem Ende. Daher verstehe ich ihn zwar in der Nähe des Netzwerkkonzepts (z.B. der ANT), der wichtige und entscheidende Unterschied besteht aber darin, dass die einzelnen Relata einer Beziehung – menschlicher und nicht-menschlicher Art – nicht präexistieren und als feste Einheiten in ein Netzwerk eingehen. Sie werden allererst durch den Apparat performativ hervorgebracht bzw. erzeugt.

Mit dem Agentiellen Realismus lassen sich Phänomene ^[3] nur in Abhängigkeit der Apparate und des agentiellen Schnitts beschreiben. Was zunächst als Einschränkung erscheinen mag, stellt sich im Prozess als methodisch gewinnbringend heraus. Jeder gesetzte agentielle Schnitt, sei es die Definition der Beobachtungsgrenzen, die Reflexion über das eigene Vorwissen oder auch der Einbezug des eigenen Beobachtungsapparates, definieren die Beobachtungs- und Forschungsperspektive innerhalb einer grundsätzlichen Offenheit des beobachteten Phänomens. Künstlerische Praxen, durch die Brille des Agentiellen Realismus betrachtet, erweisen sich somit zwangsläufig als komplexe Gebilde (im Postdigitalen ungleich komplexere Gebilde), deren Einzelteile immer als *Dinge innerhalb* des Phänomens beschrieben werden müssen. Damit werden Beobachtungen von Relationen und Relationierungsweisen möglich, während andere aktiv ausgeschlossen – somit aber beschreibbar – werden.

Die Co-Workers Ausstellung nimmt sich mit dem Untertitel der Ausstellung ‚Netzwerk als Künstler*in‘ dieser existierenden komplexen Netzwerkstrukturen und Relationierungsweisen an. Und sie tut es nicht nur, indem sie arrivierte Subjektkonzepte befragt, sondern auch in ihrer materiell-räumlichen Gestaltung.

Kollektive Räume

Die Verschiebung von einzelnen künstlerischen Positionen hin zu vernetzten und verwobenen Settings lässt sich auch auf Ebene der Organisationsstruktur beobachten. Co-Workers wurde im Kollektiv von Angeline Scherf, Toke Lykkeberg und Jessica Castex kuratiert. Für das *Mise en Scène* wurde das DIS-Kollektiv mit dessen Protagonist*innen Lauren Boyle, Solomon Chase, Marco Roso, David Toro, Nick Scholl, Patrik Sandberg und Samuel Adrian Massey engagiert.

Im MAM wurde ein räumliches Setting hergestellt, welches nach dem Katalogtext von DIS den Anspruch verfolgt, eine Szenografie herzustellen, die sanfte Übergänge zwischen den verschiedenen Projekten als Raum anbietet, in dem Objekte, Bilder und Informationen zirkulieren (vgl. DIS 2015). Die Umsetzung dieses Anspruchs wurde u.a. durch die Arbeit *KEN – The Island* realisiert. KEN ist ein voll funktionsfähiger Hybrid aus Küche und Bad, ausgestattet mit mehreren Bildschirmen. Eine Ästhetik ähnlich der von High-End-Stock-Fotografie wird hier auf eine Installation angewandt – eine Art „rendering coming to life“ (Boyle 2016, 3:45), wie Lauren Boyle es in einem Interview mit Mike Meiré (2016) beschreibt. Die Installation irritiert traditionelle Raumkategorien und schafft darüber hinaus in der Ausstellung einen Raum für Diskurs und Begegnungen. Auf den Screens des Ensembles wird das Video- und Performanceprogramm der Ausstellung gezeigt. Die Arbeit entstand in Kooperation und Umsetzung mit der Firma *Dornbracht*, einem Unternehmen für hochwertige Einrichtungs- und Wohnlösungen. Sie wird in Ausstellungen installiert, ist aber gleichzeitig auf *dornbracht.com* zu finden, womit sie sowohl im Kunstraum als auch außerhalb dessen materialisiert wurde.

Die in der Co-Workers Ausstellung gezeigten künstlerischen Positionen können jeweils als kollaborative sowie auf Vernetzung basierende Praktiken verstanden werden, die sich im Exponat wie im Ausstellungsraum verdichten. Die Arbeit *The Island (KEN)* scheint mir durch ihre Positionierung im Zentrum des MAM und auch durch ihre Hybridität eine verstärkende und vermittelnde Funktion in Bezug auf die vielen anderen ausgestellten Positionen einzunehmen.

Auch wenn das MAM Initiator und Hauptveranstaltungsort der Ausstellung war, fand zeitgleich im *Bétonsalon – Centre d'art et de recherche* die Co-Ausstellung *Co-Workers: Beyond Disaster* statt, kuratiert von Mélanie Bouteloup und Garance Malivel. Das Programm umfasste neben dem Ausstellungsteil auch Vorträge, Workshops und andere diskursive Formate, in denen alternative Perspektiven nicht-anthropozentrischer Ansätze verhandelt wurden.

Ein dritter Kooperationspartner war das Residency-Programm *89plus*^[4], das 2014 von Hans Ulrich Obrist und Simon Castets gegründet wurde – ein internationales und plattformübergreifendes Forschungsprojekt, das der Generation, die in oder nach 1989 geboren wurde, eine Plattform gibt. *89plus* war eingeladen worden, mehrere 15-tägige Einzel- und Duo-Ausstellungen als besondere Interventionen innerhalb der Ausstellung zu initiieren.

Bereits auf der organisatorischen Ebene wird hier eine kollaborative Struktur auf räumlicher sowie institutioneller Ebene sichtbar, die mich dazu bringt, das Ausstellungsprojekt Co-Workers nicht nur als Ausstellernetzwerk, sondern vielmehr das Netzwerk selbst als wesentliches Strukturmerkmal der Ausstellung zu verstehen.

Was würde also mit dem Blick auf Bildungssituationen passieren, wenn diese Betrachtung auf Formen kollaborativer Art auf Institutionen wie die Schule übertragbar wären? Wer oder was müsste demnach mitbetrachtet werden?

Ich möchte gerne noch eine weitere Ebene anreißen, bevor es hier zu einer Art Forderung oder Wunsch kommen kann, nämlich die Ebene der Künstler*innen, die ja dennoch existieren.

Namen

Auch wenn sich die Co-Workers-Ausstellung auf relationale Strukturen und weniger auf Kunstwerke einzelner Künstler*innen konzentriert, kann sie nicht darauf verzichten, die Positionen durch namentliche Erwähnung der Künstler*innen zu benennen. Wie sollte sie auch, wenn genau diese Namen sowohl zur Popularität der Ausstellung beitragen als auch bestimmte Positionen diskursiv verhandelbar machen. Namen scheinen mir hier mehr zu sein, als die Bezeichnung bestimmter Subjektpositionen. Hinter dem Namen der Künstler*in verbirgt sich ein Netzwerk, eine Struktur, ein System, in welcher und wodurch das Kunstwerk entsteht – und damit auch der*die Künstler*in.

Dennoch könnte die namentliche Erwähnung von Künstler*innen so verstanden werden, dass die Künstler*innen das Zentrum des jeweiligen Projekts darstellen. Der Name der Ausstellung *Co-Workers. Netzwerk als Künstler* zeigt hier jedoch eine Schwerpunktverlagerung. Weg von der Zentrierung der menschlichen Akteur*innen und hin zu den Verbindungen, stellt die Ausstellung das Netzwerk in den Mittelpunkt. Und Netzwerke bestehen nicht nur aus menschlichen, sondern aus mehreren verwobenen menschlichen und nicht-menschlichen Agenten. Mit den Hauptaspekten des neuen Materialismus und dem Agentiellen Realismus im

Hinterkopf möchte ich die folgende Perspektive auf die Ausstellung einnehmen: Die Ausstellung entsteht nicht durch die Arbeit der Künstler*innen an den gezeigten Werken – vielmehr werden sowohl Künstler*innen als auch Kunstwerke nur innerhalb der Ausstellung und innerhalb des Kunstsystems zu Künstler*innen und Kunstwerken gemacht, im Sinne eines Apparates. Es ist also nicht das menschliche Subjekt, das auch ein äußeres Objekt hat. Die Trennung von Subjekt und Objekt wird erst durch bestimmte Praktiken hergestellt. Mit der Ausstellung *Network as Artist* werden genau diese Praktiken ausgestellt und verhandelbar.

Von Ausstellungen lernen

In der Co-Workers Ausstellung wurden Prozesse im Kunst- und Ausstellungsbetrieb sichtbar gemacht, die mit tradierten Mustern von künstlerischer Subjektivität brechen und Verstrickungen ins Zentrum der Verhandlung stellen. Es wird deutlich, dass das Konstrukt der Ausstellung nicht allein die Arbeit von Künstler*innen zeigt, nicht allein von Kurator*innen gemacht wird und nicht allein in bestimmten räumlichen Arrangements funktioniert. Die Ausstellung ist mehr als das, sie ist aber auch mehr als die Beziehungen zwischen all diesen Elementen, mehr als die Dramaturgie um sie herum und auch mehr als der Diskurs, der sie umrahmt, wie eingangs mit Filipovic dargestellt (vgl. Filipovic 2013). Mit neomaterialistischen Ansätzen lässt sie sich vielmehr als das Setting verstehen, in dem die Künstler*in, die Objekte, die Diskurse und alle Beziehungen dazwischen erst entstehen. Mit anderen Worten: Es sind die Intraaktionen der verschiedenen Akteur*innen, die punktuell so etwas wie Subjektivität und Objektivität produzieren, abhängig von den jeweiligen räumlichen, materiellen und diskursiven Elementen.

Als ein solches Setting würde ich gerne auch inklusive Bildungssituationen denken. Daher mache ich den Versuch, von der Beobachtung von Ausstellungen als soziomaterielle Ensembles Ansätze für das Denken über inklusive Settings abzuleiten. Mit der Betrachtung von Ausstellungssettings lässt sich die Bedingtheit sowie Verwobenheit insbesondere von menschlichen, dinglichen und räumlichen Akteur*innen in einem für diese Situation gemachten Arrangement untersuchen. Durch die explizite Gemachtheit der Situation im Ausstellungsraum lassen sich Relationen denken und erproben, die für inklusive Bildungssettings fruchtbar gemacht werden können.

Was würde also passieren, wenn wir die Fragestellungen der Co-Workers Ausstellung auf Bildungssituationen übertragen? Wenn wir skizzenhaft die Schule als Co-Learning-Space konzipierten und die Schüler*innen als Co-Lerner?

Wenn wir, wie Gesa Krebber es fordert, die Potentiale von künstlerischer Kollaboration für kunstpädagogische Bildungssituationen nutzen würden (vgl. Krebber 2020), könnten wir Schule als Co-Learning-Space verstehen. Schule wäre als durch Digitalisierung ortsunabhängige vernetzte Institution denkbar, die nicht länger nur an einen architektonischen Bildungsraum (im Sinne eines lokalisierbaren Schulgebäudes) gebunden ist. Kollaboratives Lernen, wie auch kreative Praxen könnten dann räumlich flexibel werden und sich an verschiedenen Stellen und auch in hybriden Formen bündeln. Aber welche Orte müssten dann entworfen werden, um eine Hybridfunktion, wie sie in der Ausstellung die Installation *Ken – The Island* einnimmt, um ort- und zeitunabhängige Lernorte herzustellen?

Krebber diagnostizierte schon vor der derzeitigen Pandemie einen „Kollaborationsmangel des deutschen Schulsystems“ (ebd.: 28). Die derzeitig von Distanzlernen geprägte Schulsituation zeigt, dass infrastrukturelle und konzeptionelle Arbeit bevorsteht, um diesen Schritt ohne neu entstehende Bildungsungerechtigkeiten hervorzubringen und Schule als Co-Learning-Space in diesem Sinne zu realisieren.

Aber nicht nur räumliche und infrastrukturelle Gewohnheiten würden mit einer Anwendung der Ausstellung auf das Bildungssystem, insbesondere im Feld der Kunstpädagogik, neu konzeptioniert werden müssen, sondern auch die Frage des zu bildenden Subjekts.

Mit dem zweiten Aspekt der Ausstellung, dem Untertitel *Network as Artist* formuliert sich eine Priorisierung auf Netzwerke zur Beschreibung von Menschen und gleichsam verliert das individuelle, unteilbare und autonome Subjekt seine Bedeutung als Selbstbeschreibungsfigur. Auf Bildungssituationen übertragen wären wir mit der Figur des Netzwerks als Schüler*in konfrontiert. Das Netzwerk als Schüler*in und damit als das Subjekt von Bildung zu entwerfen, würde den Fokus von Bildung auf die verschiedenen Akteur*innen, die das Netzwerk bilden und gleichermaßen von und durch es gebildet werden^[5] verschieben und damit den Bildungsauftrag auf die Netzwerke ausdehnen. Das würde die schon 2008 von Stephan Münte-Goussar gestellte Forderung einsch-

ließen, Kreativität von der Idee des individuellen Selbst abzulösen (vgl. Münte-Goussar 2008: 38).

Bildung, verstanden als Bildung der Netzwerke verschiedener menschlicher, dinglicher, räumlicher und technologischer Akteur*innen, befindet sich auch in der Nähe von Torsten Meyers Bildungskonzeption des Sujets. Das Sujet, in seiner englischen und französischen Verwendung sowohl als Subjekt, aber auch als Gegenstand, Thema oder Material verstanden, verschiebt „vor dem Hintergrund einer radikal veränderten Medialität“ (Meyer 2015: 104) die Subjektfunktionen aus dem individuellen Subjekt hin zu der Verstrickung verschiedenster Akteur*innen. Meyer schlägt mit dieser Verschiebung vor, Bildungsprozesse „eher zwischen als in den Köpfen“ (ebd.: 113) zu verorten.

Bildung und Förderung zwischen die Köpfe – und auch zwischen die Körper, die materiellen Dingen, Technologien und Räume – zu denken und nicht in sie hinein, hätte nicht mehr die Kategorie des individuellen Subjekts vor Augen, sondern vielmehr die netzwerkartigen Gefüge, die – mit Barads Vokabular – erst in den Intra-aktionen die Figur des individuellen Subjekts hervorbringen. Die Konstitution von individuellen Bildungssubjekten in der Abfolge zu konzipieren, in der sie durch Intra-aktionen entstehen anstatt sie als vorrangig gegeben zu antizipieren, erlaubt es einen genaueren Blick auf die agentuellen Bedingtheiten von Subjektivität zu werfen und damit auch Differenzkategorien besser zu verstehen.

Eine so verstandene Konzeption von Netzwerksubjekten als Bildungssubjekte hat direkte Auswirkungen auf die Konzeption inklusiver Bildungssettings. Denn wenn die Zuschreibung bestimmter diskriminatorischer Marker, wie bspw. Abilität nicht ins Subjekt, sondern als Effekte eines Netzwerk gedacht werden, muss inklusive Bildungsarbeit nicht als Förderung der Fähigkeiten individueller Subjekte, sondern als kritische Förderung der Netzwerke und Arbeit an Relationen und Relationierungsweisen konzipiert werden.

In Bezug auf inklusive Bildung im Allgemeinen und kunstpädagogische Inklusion im Besonderen halte ich diesen Perspektivwechsel für äußerst relevant und dringlich. Denn während aktuelle Diskurse über die gesellschaftlichen Bedingungen von Digitalität eine Neuverortung von Subjektivität mit sich bringen, bleibt die kunstpädagogische Debatte über Inklusion (noch) in der Idee der Subjektorientierung und Individualisierung verhaftet.

Mit einem solchen, aus der Ausstellungsanalyse abgeleiteten Bildungsverständnis, möchte ich einen Vorschlag für die Konzeption inklusiver Bildung wagen, die sich tastend an eine Orientierung jenseits des klassischen Bildungssubjekts heranwagt. Paten hierfür finde in der Soziologie, z. B. Dirk Baecker und Andreas Reckwitz und in Positionen aus der Medienbildung, wie z. B. von Patrick Bettinger und Benjamin Jörissen. Auch in der Kunstpädagogik und Ästhetischen Bildung existieren solche Positionen bspw. bei Torsten Meyer und Manuel Zahn.

Für eine inklusive Kunstpädagogik scheint mir ein Bildungsverständnis ausgehend von relationalen Subjekten noch zu wenig bearbeitet. Dabei zeigen einige aktuelle Ausstellungen, wie z. B. die Co-Workers Ausstellung, auf welche Art und Weise ein Denken in Netzwerken auf verschiedenen Ebenen in institutionelle Praxen übersetzt werden kann, wenn auch nur zeitweise. Daher schlage ich vor, von ihnen zu lernen, sie als Vorbilder für inklusive Bildungsräume zu verstehen. Denn durch die Auseinandersetzung mit Ausstellungen in postdigitalen Kontexten lassen sich potentielle Bildungsräume jenseits der Setzung von subjektiver Individualisierung im Kontext aktueller medientechnologischer Bedingungen mit allen ihren Akteur*innen entwerfen.

Anmerkungen

[1] Eigene Übersetzung: Orig: Being disabled as „a specific social identity of a minority“ (Tom Shakespeare) (Waldschmidt, 2017)

[2] Zu einzelnen Exponaten habe ich in dem Artikel „Educating Things: Art Education Beyond the Individual in the Post-Digital“ in: Kevin Tavin, Gila Kolb, Juuso Tervo (Hrsg.): „Post-Digital, Post-Internet Art and Education: The Future is All-Over“ (2021) genauer hingewiesen.

[3] Mit Barads Phänomenbegriff werden nicht Phänomene von Noumena abgegrenzt, vielmehr setzt sie das Phänomen an einer anderen Stelle der Wirklichkeitskonstitution an. «Die Wirklichkeit setzt sich nicht aus Dingen-an-sich oder aus Dingen-hinter-Phänomenen zusammen, sondern aus Dingen-in-Phänomenen.» (Barad 2007: 140). Das Phänomen ist im agentuellen Realis-

mus somit die kleinste ontologische Einheit, ohne vorher existierende Relata.

[4] <https://www.89plus.com/about/>

[5] Torsten Meyer illustriert diesen Gedanken mit dem Bild des Nebels, der sich Vgl. Torsten Meyer in diesem Band.

Literatur

Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham/London: Duke University Press.

Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. Berlin: Suhrkamp.

Boger, Mai-Anh (2017): *Theorien Der Inklusion – Eine Übersicht*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 1 (April). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [06.10.2021].

DIS (2015): *Coworking DIS : mise en scène*. In: *Musee D'Art Moderne de la Ville de Paris (Hrsg.), Co-Workers. Le réseau comme artiste. Exhibition-Catalogue*. S. 24–29.

Engels, Sidonie (2017): *Inklusion und Kunstdidaktik heute*. In: Engels, Sidonie (Hrsg.), *Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung*. 11–28. Oberhausen: Athena.

Filipovic, Elena (2013): *What Is an Exhibition?* In: Hoffmann, Jens (Hrsg.): *Ten fundamental Questions of Curating*. S. 71–81. Mailand: Mousse Publishing.

Gamble, Christopher N., Hanan, Joshua S. & Nail, Thomas (2019): *What is new materialism?* In: *Angelaki – Journal of the Theoretical Humanities*, 24(6). S. 111–134. <https://doi.org/10.1080/0969725X.2019.1684704>

Groys, Boris (2003): *Der Künstler als Konsument*. In: Groys, Boris (Hrsg.), *Topologie der Kunst*. München: Hanser. S. 47–58.

Herlitz, Lea; Zahn, Manuel (2019): *Bildungstheoretische Potentiale postdigitaler Ästhetiken – Eine methodologische Annäherung*. *Kulturelle Bildung online*. <https://doi.org/doi.org/10.25529/92552.526>

Hoppe, Katharina; Lemke, Thomas (2015): *Die Macht der Materie. Grundlagen und Grenzen des agentiellen Realismus von Karen Barad*. *Soziale Welt*, 66(3), 261–280. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2015-3-261>

Klein, Kristin; Kolb, Gila; Meyer, Torsten; Schütze, Konstanze; Zahn, Manuel (2020): *Einführung: Post-Internet Arts Education*. In: Eschment, Jane; Neumann, Hannah; Rodonò, Aurora; Meyer, Torsten (Hrsg.): *Arts Education in Transition*, *Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2020*. <http://zkmb.de/einfuehrung-post-internet-arts-education/> [10.02.2022]

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

Lemke, Thomas (2015): *Varieties of materialism*. In: *BioSocieties*, 10(4). S. 490–495. <https://doi.org/10.1057/biosoc.2015.41>

Loffredo, Anna-Maria (2016): *Kunstunterricht und Inklusion – Eine Annäherung*. In: Loffredo, Anna-Maria (Hrsg.), *Kunstunterricht und Inklusion. Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählten Unterrichtsbeispielen für die Primar- und Sekundarstufen*. S. 11–58. Oberhausen: Athena.

Lykkeberg, Toyke (2015a): *Le réseau comme artiste*. In: *Musee D'Art Moderne de la Ville de Paris (Hrsg.), Co-Workers. Le réseau comme artiste. Exhibition-Catalogue*. S. 20–23.

Lykkeberg, Toyke (2015b): *Un individualisme en réseau*. *Co-Workers. Le réseau comme artiste. Exhibition-Catalogue*, S. 44–46.

Meyer, Torsten (2015): *Ein neues Sujet*. In: Meyer, Torsten; Jörissen, Benjamin (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 93–116).

Wiesbaden: Springer VS.

Meyer, Torsten; Jörissen, Benjamin (2015): Subjekt, Medium, Bildung – Vorwort. In: Meyer, Torsten; Jörissen, Benjamin (Hrsg.), Subjekt, Medium, Bildung. S. 7–17. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18905-5>

Münste-Goussar, Stephan (2008): Norm der Abweichung. Über Kreativität. Hamburg University Press.

Rainie, Lee; Wellman, Barry (2012): Networked: The New Social Operating System. Cambridge: MIT Press.

Schillmeier, Michael (2010): Rethinking Disability: Bodies, Senses, and Things. London: Routledge.

Sørensen, Estrid (2015): Menschliche Präsenz: Versuch eines posthumanistischen Ansatzes zum Menschsein. In: Meyer, Torsten; Jörissen, Benjamin (Hrsg.), Subjekt Medium Bildung. S. 171–190. Wiesbaden: Springer VS.

Sternfeld, Nora (2016): Der Objekt-Effekt. In: Griesser, Martina; Haupt-Stummer, Christine; Höllwart, Renate; Jaschke, Beatrice; Sommer, Monika; Sternfeld, Nora; Ziaja, Luisa (Hrsg.): Gegen den Stand der Dinge: Objekte in Museen und Ausstellungen. Berlin: de Gruyter. S. 25–34.

Waldschmidt, Anne (2017): Disability Goes Cultural. The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool. In: Waldschmidt, Anne; Berressem, Hanjo; Ingwersen, Moritz (Hrsg.): Culture – Theory – Disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies. Bielefeld: transcript. S. 19–27.

Netzwerk als Subjekt der Inklusion. Von der Ausstellung „Co-Workers. Network as Artist“ lernen

Von Annemarie Hahn

Wie kann in pädagogischen Kontexten eine „reflexive Praxis des Sehens“ (Schaffer 2008) gefördert werden?¹ Mit dieser Frage sowie mit Überlegungen dazu, wie dominante Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster, etwa im Bereich der Kunst- und der Sexualpädagogik, benannt werden, beschäftigen wir uns im Rahmen des Forschungsprojekt *Imagining Desires* in unterschiedlichen Zusammensetzungen² und unter verschiedenen Voraussetzungen. In den jeweiligen pädagogischen Settings – wie Bilderworkshops oder Forschungsstudios – ging es einerseits darum, diese Fragen in Zusammenarbeit mit Schüler*innen und Studierenden zu bearbeiten und andererseits auch darum, das eigene Denken und Tun als pädagogisch Tätige in verschiedenen Institutionen unter diesem Fokus zu beleuchten.

Mit einer Reihe an Fortbildungsmöglichkeiten für uns als Projektmitarbeitende stellte *Imagining Desires* den dafür notwendigen Raum zur Verfügung.³ Anhand von Einblicken in einen Workshop mit der Performance-Künstlerin Elisabeth Löffler zu differenzreflektierender⁴ Körperarbeit möchte ich beispielhaft darstellen, welchen Beitrag die Auseinandersetzung mit künstlerischen Arbeiten bei der Dekonstruktion hegemonialer Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster leisten kann.⁵

DanceAbility und Body Positivity

Das obige Aquarell von Linda Steiner zeigt die Teilnehmenden beim Workshop mit Elisabeth Löffler.

Löffler, die den Workshop für das Projektteam konzipiert und geleitet hat, ist seit den 1990er Jahren als Performance-Künstlerin

tätig.⁶ Zusammen mit Cornelia Scheuer leitet sie *LizArt Productions* einen der ersten Kunstvereine, der von Künstlerinnen mit Behinderung⁷ gegründet wurde und selbst verwaltet wird. „Als Aktive im Kunstbereich sind PerformerInnen mit Behinderung in den meisten Fällen Teil eines Konzepts von Künstlern ohne Behinderung“ lautet ihre Kritik an den strukturellen Rahmenbedingungen der österreichischen Performanceszene (Löffler 2020: o.S.).

In dem für *Imagining Desires* konzipierten Workshop setzte Löffler unter anderem Techniken und Methoden aus dem Bewegungskonzept *DanceAbility* ein. *DanceAbility* versteht sich als eigenständige Tanzmethode für ein gemeinsames Tanzen von Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. DanceAbility International o.J.: o.S.). und fußt auf Grundprinzipien der Kontaktimprovisation: Diese „[...] stellt eine offene Form der Improvisation vor, die allen Menschen die Möglichkeit eröffnet, Tanz zu praktizieren. Dabei entwickeln die jeweiligen Duett-Partner*innen ihre Bewegungs-Elemente auf Basis ihrer gemeinsamen tänzerischen/körperlichen Möglichkeiten“ (Paxton zit. n. mad-dance 2011: o.S.).

Linda Steiner ist Malerin und Illustratorin, die sich in ihren Arbeiten – zunehmend großformatige Wände im öffentlichen Raum – mit weiblichen Körpern und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an Frauen auseinandersetzt. Dabei setzt sie den Schwerpunkt auf Körpernormen und Sexualität sowie Solidaritätspraxen.⁸

Ihre Arbeiten sind in aktuellen feministischen Diskursen rund um den Anspruch auf Selbstrepräsentation und *Self-Care* beheimatet. In den gegenwärtigen Jugendkulturen wird damit auch der Begriff *Body Positivity* in Verbindung gebracht. Steiner wurde eingeladen, während des Workshops als außenstehende Beobachterin anwesend zu sein und mit den Medien ihrer Wahl zu dokumentieren, was ihr auffällt und was ihr wichtig erscheint. Eine Auswahl der dabei entstandenen Aquarelle illustriert diesen Artikel.

„Wo, wann und in welcher Konstellation nehmt ihr Personen mit Behinderung wahr?“

Diese Frage stellte uns Elisabeth Löffler in Vorbereitung auf den Workshop. Damit verbunden stellte sie uns die Aufgabe, unsere Aufmerksamkeit auf die mediale und sprachliche Repräsentation von Menschen mit Behinderung zu lenken und gegebenenfalls Abbildungen und geläufige Redewendungen mitzubringen. Bei der gemeinsamen Sichtung und Diskussion der mitgebrachten Darstellungen und Redewendungen zeigte sich schnell, dass stereotype Darstellungen von Behinderung und Klischees in der visuellen und sprachlichen Repräsentation dominieren. Löffler regte uns Workshopteilnehmende dazu an, im Rahmen einer Intervention zuerst eine bestimmte Pose aus den Bildern nachzuahmen und diese anschließend tänzerisch zu erweitern und zu verfremden.⁹ Uns standen Rollstühle zur Verfügung, die wir nutzen konnten, um performativ zu erkunden, welche Formen von Bewegung und zwischenmenschlichem Kontakt damit entstehen können.

Für mich war es eine schöne Erfahrung, meine Kolleg*innen aus dem Projekt *Imagining Desires* losgelöst von einem Besprechungstisch zu erleben. Die Aquarelle zeigen Situationen, in welchen wir einander gegenseitig betrachten, miteinander tanzen und berühren und das in einer Qualität, die ich als neugierig und achtsam beschreiben würde. Das gemeinsame Bewegen und gegenseitige Beobachten ermöglichte es mir, neue Facetten der anderen Teilnehmenden wahrzunehmen. Auch für die Schule gibt es entsprechende Angebote, die zur Diversifizierung der Wahrnehmung und zum achtsamen Umgang mit sich selbst und anderen anregen möchten.¹⁰

Für mich wurden im Rahmen des Workshops insbesondere zwei Aspekte augenscheinlich: Erstens rückte mir wieder in den Blick, dass Menschen mit Behinderungen in pädagogischen Berufen massiv unterrepräsentiert sind. Damit zusammenhängend fehlen in der Regel auch deren Perspektiven und Expertisen im Bewusstsein der Institutionen. Zweitens bemerkte ich, wie sehr Körperlichkeit in Bildungskontexten vernachlässigt wird. Dies fällt zu Gunsten jener aus, denen es leichter fällt, sich den körperlichen Disziplinierungsmaßnahmen von Schulen und anderen Ausbildungsorten, wie beispielsweise langes, ruhiges Sitzen und vorgegebene Zeitstrukturen, anzupassen. Die Nicht-Thematisierung von unterschiedlichen körperlichen Bedürfnissen reproduziert Ausschlüsse und Diskriminierung (vgl. Gottluck 2019: 114f.).

Immer wieder erlebe ich als Lehrerin Situationen, in denen Schüler*innen mit Lernschwäche oder Behinderung eine eigenständige Sexualität abgesprochen wird¹¹ oder ihr diesbezügliches Interesse wenig ernst genommen wird.¹² Damit verbunden dominiert eine gesellschaftliche Vorstellung, in der Menschen mit Behinderung mit ‚nicht-begehrenswert‘ gleichgesetzt werden. Das schwächt die Betroffenen und macht sie verletzlicher gegenüber sexualisierten Übergriffen (vgl. Selbstlaut 2014: 30). Die differenzreflektierende Körperarbeit von Elisabeth Löffler und die auf Selbstermächtigung zielenden Gemälde von Linda Seiner bieten für mich als (Kunst-)Pädagogin Räume für eine Infragestellung der eigenen Deutungsmuster und Handlungsroutinen an und sind wichtige Impulse in einem Arbeitsalltag, der stark von Normvorstellungen geprägt ist.

Literatur

Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Mecheril, Paul/Menz, Margarete/Plöber, Melanie/Rose, Nadine (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plöber, Melanie/Rose, Nadine (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-28.

Dance Ability International (o.J.): What is DanceAbility? Online: www.danceability.com/faq [29.4.2020]

Egermann, Eva (2012/2017/2019): crip magazine. Online: <http://cripmagazine.evaegermann.com> [8.3.2020]

Gottluck, Susanne (2019): Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Gottluck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer, S. 95-123.

Imagining Desires (o.J): Projektteam. Online: www.imaginingdesires.at/ueberblick/team [29.4.2020]

Initiative Intersektionale Pädagogik (o.J.): Glossar. Online: www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/#menschenmitbehinderungenmenschendiebehindertwerden [9.2.2020]

Löffler, Elisabeth (2020): Lizart Productions. Online: www.elisabethloeffler.com/lizart [9.2.2020]

mad-dance (o.J.): Ein inklusives Schulprojekt für Kinder und Jugendliche. Online: www.mad-dance.eu/mad-projekte/mellow-yellow [12.2.2020]

Österreichischer Behindertenrat (2020): Forderungen der Frauen mit Behinderungen. Online: www.behindertenrat.at/forderungen-der-frauen-mit-behinderungen [8.3.2020]

Paxton, Steve (2011): Steve Paxton about DanceAbility. Online: www.mad-dance.eu/mad-wissenschaft-theorie [9.2.2020]

Raab, Heike (2010): Shifting the Paradigm: Behinderung, Heteronormtivität und Queerness. In: Jacob, Jutta/Köbsell, Swantje/Wollrad, Eske (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, S. 73-94.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Zum Verhältnis von Sichtbarkeit und politischer Handlungsfähigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmutzer, Karla (2016): Körperbilder und Proportionsregeln im Kunstunterricht durchkreuzen. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker, S. 106-126.

Abbildungen

Abb. 1: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt *Imagining Desires*, Akademie der bildenden Künste Wien.

Abb. 2: *My only cage is your opinion*, Linda Steiner 2019.

Abb. 3: *me too*, Linda Steiner 2018.

Abb. 4: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt *Imagining Desires*, Akademie der bildenden Künste Wien.

Abb. 5: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt *Imagining Desires*, Akademie der bildenden Künste Wien.

Anmerkungen

[1] ‚Sehen‘ wird hier als ein Prozess des Verstehens und Deutens von Welt begriffen. In der herrschaftskritischen Tradition der Visual Culture Studies interessiert dabei besonders der Prozess des Be-Deutens durch den soziale Bewertungen und Hierarchisierungen hervorgebracht werden. Eine ‚reflexive Praxis des Sehens‘ weiß um bestehende Ungleichheitsverhältnisse und deren (Re-)Produktionsmechanismen. Susanne Gottluck hat diese Dimensionen insbesondere für ein pädagogisches Sehen und Deuten herausgearbeitet und daran anknüpfend Anforderungen an pädagogische Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung formuliert (vgl. Gottluck 2019). Dazu gehört auch – wie es im Rahmen von *Imagining Desires* versucht wurde – Räume für Reflexion und eine Infragestellung der eigenen Deutungsmuster und Handlungsrouninen anzubieten.

[2] Das ‚Wir‘ in diesem Text umfasst die kontinuierlich am Projekt *Imagining Desires* beteiligten Personen während der Laufzeit 2017-2019, zu denen auch ich, in meiner Rolle als Lehrerin für künstlerisch-gestalterische Unterrichtsfächer, zähle. Die Projektmitarbeitenden sowie Einblicke in die unterschiedlichen Phasen und Forschungssettings wie Bilderworkshops oder Forschungsstudios werden auf der Website des Projekts vorgestellt (vgl. *Imagining Desires* o.J.: o.S.).

[3] Neben dem hier diskutierten Workshop mit Elisabeth Löffler, wurden für Projektmitarbeitende u.a. auch Workshops mit Lilly Axster von der Fachstelle *Selbstlaut – Gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen*, Hella von Unger und Jutta Hartmann organisiert. Im Rahmen des Symposiums *Sex and Visual Culture*, sowie der Abschlussveranstaltung *Sexualität, Visuelle Kultur und Pädagogik* waren Mitarbeitende als Workshopleiter*innen aktiv, konnten aber auch selbst an einem vielfältigen Angebot an Workshops teilnehmen.

[4] Die Bedeutung und Herstellung sozialer Ungleichheiten wurden und werden in der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung unterschiedlich aufgefasst. Es bestehen parallel zu einander verschiedene Ansätze, die Differenz jeweils defizitär oder anerkennend konzipieren, sie ignorieren oder dekonstruieren (vgl. Kleiner/Rose 2014: 8). Mit der Chiffre ‚differenzreflektierend‘ beziehe ich mich auf dekonstruktivistische Ansätze, die das vermeintlich Natürliche an gesellschaftlichen Ordnungen wie z.B. Geschlechterverhältnisse oder die Unterscheidung zwischen behindert und nicht-behindert in Frage stellen und sich für die Herstellung dieser Ordnungen aus einer herrschaftskritischen Perspektive interessieren (vgl. Arens et al. 2013: 15f). „[...] Prozessen des Darstellens, des Wahrnehmens und des Bedeutung-Gebens von Unterschieden [kommt] eine zentrale Rolle zu“ (ebd.: 15), wodurch diese theoretische Perspektive für künstlerische Prozesse sehr anschlussfähig ist.

[5] Hierbei beziehe ich mich auch auf die schriftliche Dokumentation des Workshopablaufs von Aida Jakubović, die als studentische Mitarbeiterin im Projekt involviert war. Ihr Beitrag kann online unter www.imaginingdesires.at/workshop-mit-elisabeth-loeffler/

nachgelesen werden [23.3.2020].

[6] Des weiteren arbeitet Elisabeth Löffler als Lebens- und Sexualberaterin. Darüber hinaus ist sie im Vorstand von MAD, einem Verein zur Förderung von Mixed-Abled Dance & Performance. Auf dessen eigene Projektschiene für Schulen wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

[7] „Menschen mit Behinderungen/Menschen, die behindert werden [sind] Selbstbezeichnung[en] von Menschen, die durch die Gesellschaft Behinderungen im Alltag erfahren. Dazu kann z.B. eine Stufe zum Restaurant gehören, die das Befahren für Menschen mit Rollstuhl erschwert bzw. nur durch Unterstützung Dritter möglich macht. So geht es darum zu verstehen, dass nicht Menschen behindert sind, sondern durch die Gesellschaft behindert werden. Im Allgemeinen muss die Idee in Frage gestellt werden, dass es einen behinderten Körper gibt. Der Ausdruck „Menschen mit Behinderung“ soll hervorheben, dass eine Behinderung einen Aspekt eines menschlichen Daseins bestimmt, jedoch nicht die ganze Person ausmacht. Wie bei allen Diskriminierungsformen werden Menschen mit Behinderung durch Ableismus oft auf Behinderung reduziert. Menschen ohne Behinderung/Menschen, die nicht behindert werden Menschen, die der Norm in Bezug auf körperliche und geistige Befähigung entsprechen. Sie können sich ohne behindert zu werden im Alltag frei bewegen und haben Zugang zu allen öffentlichen Räumen, ohne auf Unterstützung durch Dritte angewiesen zu sein.“ (Initiative Intersektionale Pädagogik o.J.: o.S.).

[8] Die Arbeiten von Linda Steiner sind online unter www.instagram.com/linda._.steiner und www.instagram.com/ripoffcrew zu sehen [8.3.2020].

[9] Diese Aufforderung steht in Verbindung mit dem oben skizzierten theoretischen Zugang wonach Differenz nicht als natürlich gegeben, sondern als hergestellt zu begreifen ist. „Dekonstruktive Strategien beziehen sich [...] auf die Infragestellung symbolischer Ordnungen. Sie zielen auf die Vervielfältigung von Identitäten und auf die Herausführung von Identitätslogiken aus dichotom und oppositionell strukturierten Differenzschemata. Zugleich sensibilisieren sie für die mit jeder Differenzsetzung einhergehenden Festschreibung und motivieren zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit den eigenen (pädagogischen) Handlungen, Normen und Regeln, insofern mit diesen immer auch gängige Ordnungen fortgeschrieben und Ausschlüsse produziert werden“ (Arens et al. 2013: 16f.).

[10] Der bereits erwähnte Verein MAD bietet mit dem Projekt *mellow yellow* Tanzworkshops für Schulklassen an, die sich am oben beschriebenen *DanceAbility* Konzept orientieren. Dabei werden in den Workshops die Körper von Menschen mit und ohne Behinderung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt (vgl. mad-dance o.J.: o.S.).

[11] Unterstützung in Form von Materialien sowie Peer-to-Peer Beratung bietet in Österreich beispielsweise der Verein Ninlil an. Online: www.ninlil.at/kraftwerk/materialien.html [12.2.2020].

[12] Eine zentrale Forderung des Österreichischen Behindertenrats bezieht sich auf den Artikel 6 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und lautet „Frauen mit Behinderungen fordern ein Leben ohne Gewalt. Informationen zu den eigenen Rechten, Empowerment und Selbstbestimmung sowie sexuelle Aufklärung sind wesentliche Faktoren zur Gewaltprävention. Es braucht österreichweit verfügbare, unabhängige Peer-Beratung für Frauen mit Behinderungen zu allen Lebensthemen aber vor allem zu psychischer, physischer und sexualisierter Gewalt.“ (Österreichischer Behindertenrat 2020: o.S.).

Netzwerk als Subjekt der Inklusion. Von der Ausstellung „Co-Workers. Network as Artist“ lernen

Von Annemarie Hahn

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

Anknüpfend daran legt dieser Beitrag einen an Teilhabe orientierten Begründungsrahmen zugrunde (dazu im Allgemeinen Sen 2011; bezogen auf die Kunstpädagogik Sindermann 2018), um eine inklusive kunstpädagogische Konzeptentwicklung durch die Formulierung von Leitideen zu spezifizieren. Wenn Teilhabe sich in der Ansprache von Kindern und Jugendlichen durch eine differenzielle und an den Voraussetzungen der Einzelnen orientierten Pädagogik ausrichten soll, dann zentriert sich Teilhabe um

die Frage, inwiefern Individuen die Möglichkeiten erfahren, ihre Potenziale zu entfalten (vgl. Seitz et al. 2012: 12). Seinen Ausdruck findet dies in einer potenzialaffinen und differenzversierten Pädagogik (Kaiser 2019). Potenzialaffinität meint, Kinder und Jugendliche gemäß ihrer Interessen und Stärken an den aktuellen Grenzen ihres Könnens herausfordern (Seitz & Scheidt 2012), um ihnen größtmögliche Entwicklungsräume zur Transformation von 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 unhintergebar 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 aber eine 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 herausfordernder Prozess der Beantwortung von Anforderungen und Möglichkeiten im Zuge ihrer inklusionsorientierten Umgestaltung zugesprochen: Vor dem Hintergrund der Einsicht, dass sich die Kunstpädagogik „der Herausforderung stellen [muss], *fachliche* Inhalte unter Berücksichtigung *allgemeindidaktischer* und *pädagogischer* Aspekte so zu vermitteln, dass alle Schülerinnen und Schüler einbezogen werden und die komplexe Fachlichkeit erhalten bleibt.“ (Brenne 2017b: 195, Hervorhebung MK), gilt es sie entsprechend auf der Ebene der fachlichen, didaktischen und pädagogischen Einflüsse weiterzuentwickeln. Hierzu werden Prinzipien zur Reflexion und Planung inklusiver kunstpädagogischer Lernsettings erarbeitet, denn ohne solche fachlichen, didaktischen und pädagogischen Verknüpfungen scheint der Anspruch einer inklusiven Kunstpädagogik, die sich potenzialaffin und differenzversiert ausgestaltet, kaum einzuholen sein. Unter dieser 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. Vermeintliche Förderbedarfe und Behinderungen stehen hier als scheinbar statische Eigenschaft im Vordergrund der kunstpädagogischen Handlungspraxis. Im Kontext inklusiver Kunstpädagogik geht es hingegen darum, Unterschiedlichkeit nicht als stigmatisierendes Moment herauszustellen, sondern als Quelle für individuelles, wechselseitiges Lernen und Entwicklung (Seitz & Scheidt 2012; Sonntag & Veber 2014). Die künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge von Heranwachsenden anzuerkennen und die Vielgestaltigkeit der künstlerischen Unterschiedlichkeit zu akzentuieren, ist Teil einer Kultur der Akzeptanz (Prenzel 2013). Dies erfordert eine wertschätzende Haltung gegenüber der (künst-

lerischen) Individualität (Ameln-Haffke 2014; Kirchner 2014) und die die Anerkennung, dass jedes Kind auf seiner Stufe kompetent ist (vgl. Prengel 2015: 40), anstelle vorgezeichneter Lern- und Entwicklungswege. So 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 „Sehnsucht nach Homogenität“ (Tillmann 2004), sodass eine Anerkennung der künstlerischen Individualität und Potenzialität von Kindern und Jugendlichen nicht wenig voraussetzungsreich erscheint. Diese erfordert jedoch die Irritation des *modus operandi* und eine reflexive kunstpädagogische Professionalisierung (Brenne & Kaiser 2020). Eine an den individuellen Potenzialen orientierte Kunstpädagogik aber kann einen Beitrag leisten, alle jungen Menschen als Person in ihrer Besonderheit anzuerkennen und damit wichtige Impulse für die Selbstmotivation, die Selbstkompetenz und in der Folge für die Persönlichkeitsentwicklung zu setzen (vgl. Legler 2009: 141). Damit ist ein kunstpädagogischer Perspektivwechsel, weg von bildanalytischen und gestalterischen Kompetenzen und Defiziten hin zu den auch unentdeckten künstlerischen Potenzialen und der Einzigartigkeit der künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge verbunden (vgl. ebd.). Den künstlerischen Ausdruck nicht zu korrigieren, Heranwachsende mit ihrem künstlerischen Ausdruck anzunehmen, gilt Legler (2009) zufolge als eine wichtige Voraussetzung, um Zutrauen in die eigene gestalterische und bildanalytische Leistungsfähigkeit zu entwickeln (vgl. 141).

Individualisierung und Gemeinsamkeit in kunstpädagogischen Prozessen

Hierzu muss auf didaktischer Ebene danach gefragt werden, wie eine inklusive Kunstpädagogik individualisiert und 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 bildungstheoretisch reflektiertes Inklusionsverständnis konstitutiv. Entsprechend erfährt die Projektarbeit einen erhöhten Stellenwert, „da sie [...] einen großen Spielraum für individuelle Wege und Entscheidungen lässt, und Momente der Selbststeuerung sowie der Kooperation enthält.“ (Engels 2017: 20-21). Indem innerhalb der künstlerischen Ausdrucksprozesse mit neuen (künstlerischen) Handlungsweisen experimentiert wird, vergrößern Heranwachsende das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen. Innerhalb des explorativen Prozesses entwickelt sich das Bewusstsein über die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten, Vorlieben und Abneigungen sowie über die persönlichen (künstlerischen) Stärken (Haeyen 2011), die im Rahmen kunstpädagogischer Settings Raum bekommen.

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

Reflexive Auseinandersetzung mit den individuellen und kollektiven Wahrnehmungs- und Deutungsweisen

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

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

Wie darüber hinaus ausgehend von zeitgenössischer Kunst hegemonial legitimierte Subjektpositionen neu verhandelt werden kön-

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

Nicht nur auf rezeptiver Ebene, sondern auch auf produktiver Ebene regt die reflexive Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Werk die Positions- und Orientierungsfähigkeit in komplexen sozio-kulturellen Verhältnissen an (vgl. Buschkühle 2003: 40). Künstlerisch-ästhetische Handlungsvollzüge können jenseits von Sprache einen Raum eröffnen, um Sichtweisen zu kommunizieren und in Interaktion zu treten. So können künstlerisch-ästhetische Handlungsvollzüge vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten über die verbale Kommunikation hinaus anbieten (vgl. Lofreddo 2016: 145). Vor allem aber kann es durch die Offenheit der Kunst gelingen, den Raum zu öffnen, um auch marginalisierte Perspektiven in das Bild zu setzen (vgl. Brenne 2017a: 39). Erleben kann artikuliert und behauptet werden (Lenk & Wetzel 2017: 171), denn im Medium der Künste verliert die Auseinandersetzung mit der eigenen Person ihren flüchtigen und prozessualen Charakter, indem sich diese aus der Einbindung in die praktischen Lebensvollzüge herauslöst und im künstlerischen Werk manifest wird (Liebau 2015). Der ästhetische Prozess konfrontiert Künstler*innen mit einer „permanenten Selbstdeutungs- und Findungsprozedur“ (Zirfas 2008: 136). So kann der 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 Weltansichten auseinander, indem sie auch möglichen Dissens kreativ aufgreifen und produktiv künstlerisch wenden können (vgl. Heil 2006: 235). Heranwachsende werden entsprechend ermuntert, Sichtweisen zu erkunden, die sich von ihren eigenen unterscheiden. Das Kunstwerk regt hierdurch eine erweiterte und reflexive Wahrnehmung an. Dies kann als wichtiger Aspekt zur Erhöhung der Ambiguitätstoleranz von Heranwachsenden und zur Entwicklung eines positiven Verständnisses von Unterschieden gesehen werden

Zukünftige Herausforderungen

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

- So erweist sich die in diesem Beitrag vorgeschlagene konzeptionelle Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik

nicht nur als Herausforderung für die kunstpädagogischen Praxen, sondern auch als Impuls im Hinblick auf die Reformierung kunstpädagogischer Strukturen, denn es gilt zu berücksichtigen, dass die Entwicklung kunstpädagogischer Praktiken in einem engen Verhältnis zu den institutionellen Strukturen schulischer und außerschulischer Bildungsorte und ihrer Curricula, der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Kunstpädagog*innen usw. steht. Daher bedarf es einer kontinuierlichen Rückbildung an diese.

- Zudem werden Impulse für die Entwicklung potenzialaffiner und differenzversierter kunstpädagogischer Kulturen gesetzt, die danach fragen, inwiefern es im Kontext schulischer und außerschulischer kunstpädagogischer Lernsettings gelingt, ein inklusives Selbstverständnis zu verankern, das durch inklusive Überzeugungen und Haltungen repräsentiert ist.
- Schlussendlich wird ein weiterer Impuls für die wissenschaftliche Erforschung dieses Feldes gesetzt.

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Engels, S. (2017). Inklusion und Kunstdidaktik heute. In S. Engels (Hrsg.), *Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und An-*

sätze künstlerischer Bildung (S. 11-28). Oberhausen: ATHENA.

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

Heil, C. (2006). Kartierende Erkenntnispraxen. Rahmenwechsel zur Erfindung und Erforschung von Vermittlungsräumen. 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. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 209-215). Hannover: fabrico.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Liebau, E. (2015). Arenen Kultureller Bildung. In J. Zirfas (Hrsg.), *Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller*

Kämpfe (Ästhetik und Bildung, Bd. 9, S. 117-130). Bielefeld: transcript.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schirmer, A.-M. (2017). Kognitiv Anderssein im Bild. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 133-138). Hannover: fabrico.

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

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

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

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

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

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

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

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

Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion: die homogene Lerngruppe. In G. Becker, Gerold u.a. (Hrsg.), *Heterogenität. Unter-*

schiede nutzen. Gemeinsamkeiten stärken (S.6-9). Frankfurt a. M.: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

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

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

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

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

Netzwerk als Subjekt der Inklusion. Von der Ausstellung „Co-Workers. Network as Artist“ lernen

Von Annemarie Hahn

Rückt man bei der Auseinandersetzung mit Inklusion in der Kunstpädagogik den Menschen aus dem Fokus und stattdessen die Dinge innerhalb eines Netzwerkes in den Mittelpunkt, so avanciert das Material zum Akteur. Dies verschiebt das Verhältnis des Menschen innerhalb der Strukturen, womit neue Spielräume geschaffen werden, Diskriminierungsstrukturen zu erkennen. Anhand exemplarischer Phänomene aus Popkultur und Kunst sowie einiger Ausstellungen wird eine Perspektivierung vorgenommen, mit der Inklusion nicht mehr vom menschlichen Subjekt her gedacht werden muss, sondern als komplexes Bedingungsgefüge, in dem die materiellen und dinglichen Akteure in den Fokus geraten.

–

In den folgenden Ausführungen möchte ich das Beziehungsgeflecht Inklusion und Kunstpädagogik aus einer Perspektive betrachten, die nicht den Menschen, sondern dingliche Akteure ins Zentrum der Auseinandersetzung rückt. Anhand exemplarischer Phänomene aus Popkultur und Kunst sowie einiger jüngster Ausstellungen werde ich eine Perspektivierung unternehmen, die mit Ansätzen des *New Materialism* und des *Agentiellen Realismus* von Karen Barad einen theoretischen Nährboden bietet, mit dem Inklusion nicht mehr vom menschlichen Subjekt her gedacht werden muss, sondern als komplexes Bedingungsgefüge, in dem die materiellen und dinglichen Akteure in den Fokus geraten. Durch eine Stärkung der Dinge sollen sich neue Anschlussstellen für inklusive kunstpädagogische Konzeptionen herausarbeiten lassen.

Wenn wir von Inklusion sprechen, ist damit zunächst die Forderung verbunden, Bildungsgerechtigkeit für jede*n Einzelne*n zu ermöglichen. Inklusion will, so der utopisch anmutende Wunsch, verschiedene individuelle Subjekte miteinander diskriminierungsfrei unterrichten. Diese Forderung kollidiert mit dem aktuellen Bildungssystem, das von Normativitätsvorstellungen und damit von Ein- und Ausschlussmechanismen durchzogen ist. Inklusion bedeutet jedoch nicht, dass Einzelne ihre Fähigkeiten optimieren müssen, um umfassender an der Gesellschaft teilhaben zu können, sondern vielmehr, dass sich das gesellschaftliche Handlungsfeld selbst ausdehnt, so dass Normativitätsvorstellungen erweitert werden. Nicht die einzelnen Akteur*innen müssen sich verändern, sondern die Strukturen, die Ein- und Ausschluss erzeugen. In Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention heißt es in Absatz 1:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]“ (UN-Behindertenrechtskonvention 2009).

Die Tatsache, dass auf der Ebene der UN-Konventionen eine Vermischung der Konzepte von Inklusion und Integration stattfindet, sollte in Bezug auf ihre realpolitischen Auswirkungen nicht unterschätzt werden. Entscheidend ist jedoch, dass die Vertragsstaaten Bildungsstrukturen gewährleisten sollen, in denen Bildung ohne Diskriminierung stattfinden kann. Dabei stellt sich die Frage, welche Akteur*innen an der Veränderung der Strukturen überhaupt beteiligt sind. Ich halte die dinglichen Akteure in der theoretischen Reflexion für unterschätzt, weshalb ich hier auf ihre Rolle hinweisen und damit das Diskursfeld um die Dinge erweitern möchte.

Zum Begriff der ‚Dinge‘ bieten verschiedene Theorien unterschiedliche Definitionen an. Während Bruno Latour vom ‚Ding‘ als Gegenstand spricht, um den man sich versammeln kann (Latour 2005), die also nicht zwangsläufig körperliche Qualitäten haben, meine ich hier Dinge mit physisch-haptischen Qualitäten, die dauern, beharren und Masse haben (vgl. Roßler 2008: 3). Mein Hauptaugenmerk liegt zunächst auf den makroskopischen Dingen, also denjenigen Dingen, die uns ohne Hilfsmittel als wahrnehmbar erscheinen. Die Dinghaftigkeit anderer Größen wie Quanten ist dabei aber keineswegs unbedeutend.

Mein Vorschlag zielt nicht darauf ab, nach den Möglichkeiten und Fähigkeiten einzelner menschlicher Akteur*innen zu suchen, die durch entsprechende Förderung an verschiedenen Strukturen teilnehmen können. Vielmehr schlage ich vor, die Einflussgröße der Dinge auf gesellschaftliche Prozesse zu beleuchten. Dies muss zunächst auf theoretischer Ebene geschehen, zumal diese Debatte in Bezug auf Inklusion bisher nur unzureichend geführt wird.

Dabei arbeite ich im Folgenden mit einer der Akteur-Netzwerk-Theorie entlehnten Terminologie, welche es mir erlaubt, von menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen zu sprechen. Denn gerade die nicht-menschlichen Akteure sollen in den folgenden Überlegungen wichtig werden. Vielleicht lässt sich Inklusion anders verstehen und auch umsetzen, wenn wir den *Dingen* mehr Platz einräumen.

Mein Verständnis von Inklusion impliziert nicht nur die Einbindung von Menschen mit und ohne Behinderungen, sondern zielt darüber hinaus auf einen differenzkritischen Umgang mit jeglicher Form von gesellschaftlicher Ausgrenzung ab. Ich verstehe Inklusion, im Abstand zu Integration, mit Mai Ahn Boger als Differenzgerechtigkeit (Boger 2017). Es ist also nicht meine Absicht, eine Schüler*innenschaft, die den Normativitätsvorstellungen aktueller Schulsysteme nicht entspricht, in genau diese zu integrieren. Ich bin auch nicht daran interessiert, einzelne Menschen zu verändern. Es geht darum, Strukturen zu verstehen, denn Menschen werden auf struktureller Ebene einbezogen und ausgeschlossen. Die hier zu skizzierende Perspektive unterstellt, dass dies geschieht, weil wir zu sehr auf die Menschen und zu wenig auf die Dinge schauen, die diese Strukturen maßgeblich bedingen. Ein Ansatz, der die Auseinandersetzung mit Inklusion nicht ausschließlich von den menschlichen Akteur*innen, sondern von den Dingen her denkt, könnte eine andere Perspektive auf die, an Inklusion beteiligten Strukturen, ermöglichen, um von dort her Schnittstellen und Stellschrauben zu erkennen, aus denen neue Handlungsmuster entstehen könnten.

Diese Perspektivierung ist zunächst theoretischer Natur und kann sich damit nicht vom Vorwurf, spekulative oder gar utopische Züge zu haben, befreien. Denn es werden keine klaren Handlungsanweisungen aus diesen Ausführungen heraus angeboten – aber ableitbar sein. Wenn ich anbiete, Inklusion von den Dingen aus zu denken, dann ist dem implizit, dass die Stellung der Subjekte sich innerhalb der für Bildungsprozesse maßgeblichen Konstellationen verschiebt. Dieser Versuch wird demnach zu Ungunsten des individuellen Subjekts ausgehen. Der Fokus liegt auf den Verbindungen.

Ich beginne meine Überlegungen mit einer Perspektive, die von den Cultural Dis/ability Studies beeinflusst ist und die eine Betrachtung der kulturellen Bedingungen ermöglichen soll. Gegenwärtige Kultur, d.h. die digitale Kultur, wird nicht als ein Konglomerat menschlicher Errungenschaften betrachtet, sondern als Prozesse der Verbindung zwischen menschlichen, technologischen und anderen nichtmenschlichen Akteuren. Dies zeigt eine Skepsis gegenüber weit verbreiteten Subjekt Konzepten, die in (post)digitalen Gesellschaften unzureichend erscheinen.

A Matter of Culture

Die hier skizzierten Überlegungen zu Inklusion basieren auf Ansätzen der Cultural Dis/ability Studies, die das Wechselspiel zwischen „Normalität“ und „Behinderung“ machtkritisch problematisieren, genauso wie deren wechselseitige Bedingungsgefüge (vgl. Goodley 2014). Behinderung wird weder als individuelles Schicksal, noch ausschließlich als Effekt von Diskriminierung und

Ausgrenzung verstanden. Die Cultural Dis/ability Studies betrachten Behinderung sowie Beeinträchtigungen nicht als eindeutige Kategorien, die man klassifizieren könnte. Denn eindeutige Kategorien führen, so Waldschmidt, automatisch, weil sie einen Kausalzusammenhang herstellen, zu sozialer Diskriminierung (vgl. Waldschmidt 2017: 24). Vielmehr berücksichtigt dieses Modell Beeinträchtigung, Behinderung und Normalität als erzeugte Effekte – durch akademisches Wissen, Massenmedien und Alltagsdiskurse. Behinderung wird nicht als „natürliche“ Tatsache behandelt, sondern als „naturalisierte Differenz“ (ebd.). Mit den Cultural Dis/ability Studies ist es möglich, kulturelle Praxen auf ihre Produktion von Normalität hin zu untersuchen und darauf, wie Wissen über den Körper produziert, transformiert und vermittelt wird (vgl. ebd.: 25). Dafür reicht es nicht aus – darauf weist Waldschmidt hin – in den klassischen Disziplinen wie den Rehabilitationswissenschaften zu schauen, sondern es lohnt sich der Blick in andere Disziplinen, um die kulturellen Praxen und Bedingungen von Ein- und Ausschluss neu zu beleuchten, zu verstehen und zu hinterfragen (vgl. ebd.: 20).

Aktuelle Bedingungen kultureller Produktion anzuschauen und auf die oben gestellten Fragen hin zu untersuchen, heißt aber auch, Bedingungen digitaler Kultur zu beachten. Unter Kultur verstehe ich mit Felix Stalder „all jene Prozesse [...], in denen soziale Bedeutung, also die normative Dimension der Existenz, durch singuläre und kollektive Handlungen explizit oder implizit verhandelt und realisiert wird“ (Stalder 2016: 16). Demzufolge ist Kultur kein „symbolisches Beiwerk, kein einfacher Überbau“; sie leitet das Handeln und gestaltet die Gesellschaft durch die Verdichtung von Praktiken, die in Artefakten, Institutionen und Lebensbedingungen Bedeutung erzeugen (ebd.). Und damit bildet sie bestimmte Subjektivierungsformen aus.

Digitalität ist laut Stalder nicht an Technologien oder Medien gebunden, sondern erscheint als relationales Muster, durch das die „Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird“ (ebd.: 18). Digitale Technologien sind lange nicht mehr Werkzeuge, sondern allgegenwärtige vernetzte Infrastruktur, die Kultur bildet (vgl. Leeker/Schipper/Beyes 2017: 10) – und ihre Subjekte.

Relational Matter

Wenn, wie Felix Stalder es beschreibt, Digitalität an relationale Muster gebunden ist, stehen wir vor der Herausforderung, diese zu beschreiben, um bestehende kulturelle Praktiken im Sinne der Dis/ability Studies zu hinterfragen. Wie können wir aber Relationen beschreiben, ohne unsere Vorannahmen mit einfließen zu lassen? Wie, ohne dabei vermeintliche Kausalzusammenhänge herzustellen? Welche Effekte mit welchen impliziten (und auch expliziten) Machtstrukturen werden durch welche Beziehungen hergestellt? Und wie schaffen wir es, gleichermaßen Relationen zwischen verschiedensten Akteur*innen zu beobachten, ohne in erster Linie auf die Handlungsfähigkeit menschlicher Akteur*innen zu schauen?

Eine Möglichkeit, bestehende Vorannahmen zu reflektieren, bieten anti-essentialistische Theorieansätze, wie etwa der *Agentielle Realismus* von Karen Barad. Anti-essentialistisch meint, dass z.B. Identitäten als Effekte von Prozess und Performanz gedacht werden und immer erst innerhalb bestimmter Strukturen Sinn bekommen. Es geht also darum, bestimmte Kausalzusammenhänge auf ihre Ursächlichkeit zu hinterfragen, insbesondere dann, wenn sie vermeintlich *natürlich* sind.

Mit dem agentiellen Realismus werden nicht einzelne Akteur*innen angeschaut, sondern *Phänomene*. Der Begriff des Phänomens wird von Barad dabei anders verwendet als etwa in geisteswissenschaftlichen Traditionen, wie der Phänomenologie. Phänomene werden als kleinste ontologische Einheiten verstanden, die nicht aus unabhängigen Gegenständen mit vorgegebenen Grenzen und Eigenschaften bestehen. Sie sind, wie Barad es beschreibt, „ontologisch primitive Relationen“, weil ihre Relata vor der Relation nicht existieren, sondern erst durch diese hervorgebracht werden (Barad 2012: 19). Da die Relata nicht vor dem Phänomen, sondern *im* Phänomen entstehen, entstehen Vorannahmen nur im Phänomen und sind damit nicht kausal; also nicht als Vorher-nachher- oder Wenn-dann-Beziehung, sondern prozessual zu verstehen und können als solche reflektiert werden.

„Phänomene sind für die Wirklichkeit konstitutiv. Die Wirklichkeit besteht nicht aus Dingen-an-sich oder Dingen-hinter--den-Phänomenen, sondern aus Dingen-in-den-Phänomenen“ (Barad 2012: 21). Dinge werden nicht als ursächlich für Phänomene verstanden. Sie existieren, wie auch menschliche Subjekte, erst in dem Phänomen. Sie sind das Ergebnis spezifischer *Intraaktionen*.

Barad benutzt den Begriff der „Intraaktion“ im Abstand zur „Interaktion“, weil Zweitere die vorgängige Existenz verschiedener isolierter Entitäten voraussetzt. Intraaktion meint dagegen, dass Entitäten erst in der Relation entstehen. Es gibt also keine Entitäten vor der Relation und keine Entitäten außerhalb des Phänomens. Beispielsweise werden ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘ erst in und durch eine Relation in Kraft gesetzt und gehen dieser nicht voraus (vgl. Hoppe/Lemke 2015).

Der Agentielle Realismus versteht sich als posthumane Theorie. Posthuman heißt bei Barad nicht, dass der Mensch ausstirbt und auch nicht der Humanismus. Es geht ihr auch nicht darum, den Cyborg als befreienden Retter oder Bedrohung zu verstehen. Der Posthumanismus ist schlichtweg nicht auf den Menschen abgestimmt, „[...] im Gegenteil, es geht bei ihm darum, den Ausnahmes-tatus des Menschen aufs Korn zu nehmen, wobei er zugleich die Rolle erklären soll, die wir bei der unterschiedlichen Konstitu-tion und unterschiedlichen Positionierung des Menschlichen inmitten anderer Geschöpfe (sowohl der belebten als auch der un-belebten) spielen“ (Barad 2012 :13). „Der Posthumanismus setzt nicht voraus, daß der Mensch das Maß aller Dinge ist. Er ist kein Gefangener des Größenmaßstabs des Menschlichen, sondern schenkt den Praktiken Aufmerksamkeit, durch die Maßstäbe pro-duziert werden“ (Barad 2012 :14). Das Menschliche wird weder als bloße Ursache noch als bloße Wirkung verstanden. Der Körp-er ist nicht die natürliche und vor allem nicht feste Trennlinie zwischen Innerlichkeit und Äußerlichkeit (ebd.). Körper werden, wie andere Dinge, als Ergebnisse von Diskurspraktiken verstanden, wobei auch Diskurspraktiken nicht ausschließlich an mensch-liche Akteure gebunden sind (Barad 2012: 37).

Körper, und damit sind nicht nur menschliche Körper gemeint, „materialisieren sich und gewinnen Relevanz durch die schrit-tweise Intraaktivität der Welt – ihre Performativität“ (Barad 2012: 42f). Auch die Grenzen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Körpern stehen nicht von Anfang an fest. Sie werden durch Diskurspraxen produziert. Das Verständnis von Men-schen und Dingen ist also Ergebnis performativer Relationen. Auch Bedeutung wird bei Barad erst durch spezifische relationale materielle Praktiken ermöglicht (Barad 2012: 35).

Mit Blick auf die eingangs formulierte Problematik von Inklusion, lohnt sich also der Blick auch auf die dinglichen Akteure, die wesentlicher Teil dieser Relationen und der Konstitution von Bedeutung sind.

Material Matter

Um die materielle Seite scheinbar immaterieller Dinge geht es auch bei der Ausstellung *Speculations on Anonymous Materials*, die, von Susanne Pfeffer kuratiert, 2013/2014 im Friedericianum/Kassel gezeigt wurde. Sie versammelte internationale künst-lerische Positionen, neben Pamela Rosenkranz u.a. Kerstin Brätsch, Simon Denny, Jon Rafman, Ryan Trecartin, Josh Kline und Katja Novitskova, also Künstler*innen, die häufig unter dem Begriff der Post-Internet-Art subsumiert werden und allesamt Posi-tionen anbieten, die Material, vor allem seit dem Internet, anders denken. Die Ausstellung behauptete, die „anonyme[n] Mate-rialien des rasanten und eingreifenden technologischen Wandels“ zu fokussieren, die durch die ausgestellten künstlerischen Ar-beiten neu gedacht werden konnten. Sie nahm eine Verschiebung des künstlerischen Subjekts zu Gunsten des Materials vor. Das „menschliche Maß ist aus den ‚Speculations‘ zugunsten eines spektakulären Materialverständnisses evakuiert“ (vgl. Stakemeier 2014: 173).

In ihrer Besprechung der Ausstellung in *Texte zur Kunst* beschreibt Kerstin Stakemeier das Verhältnis von Digitalität und Material-ität wie folgt: „Das Digitale strömt nicht aus dem Internet in die Realität, sondern wird aus deren Alltagsgegenständen exhumi-ert, es zeigt sich als immer schon anwesend“ (Stakemeier 2014: 169), und verweist so auf die Allgegenwart und Unabtrennbarkeit des Digitalen. Oder anders formuliert: Das Digitale ist nicht mehr als das Digitale wahrnehmbar. Es ist kein Gegenüber, nicht abspalt-bar und schon gar nicht umgehbar. Aktuelle Kultur sei „digitale Kultur“ und kann nur künstlich, wie Stakemeier es beschreibt, ans Licht gebracht, ausgegraben, als Relikt wieder vorgebracht, „exhumiert“, werden. Das Digitale habe durch die „digitale Ver-mittlung aller Produktionsbereiche“ eine neue Materialität hervorgebracht, die nicht zu neuen Formen der Reproduktion, sondern eben zu einem neuen Produktionsparadigma geführt habe (Stakemeier 2014: 177).

Dieses neue Produktionsparadigma zeigt sich richtungweisend in der häufig zitierten Aussage Pamela Rosenkranz', die in dem Ankündigungstext der Ausstellung *Speculations on Anonymous Materials* zu finden ist: „I think that it is more interesting to talk about art in terms of the material that determines the work, rather than the artist's identity...“.

Es ist interessanter und auch besonders produktiv, sich mit dem Material, statt mit den künstlerischen Identitäten zu befassen. Denn in dieser Fokusverschiebung – weg von einer Zentrierung auf den Menschen an sich, hin zu den Dingen, den Beziehungen und den Verbindungen – liegen Potentiale, die sich, insbesondere unter aktuellen medientechnologischen Bedingungen, für gesellschaftliche Verschiebungen produktiv machen lassen.

Der Umgang mit Materialität in der Ausstellung *Speculations on Anonymous Materials* und die damit verbundene neue Position des Subjekts innerhalb künstlerischer und gesellschaftlicher Produktion lässt sich mit dem, was seit einigen Jahren unter dem Begriff des *New Materialism* verhandelt wird, fassen und für inklusionspädagogische Zwecke beschreibbar machen.

Den verschiedenen Ausformungen des *New Materialism* ist gemein, dass das Material zum Akteur avanciert, dem eigene Vermögen und epistemische Qualitäten zugeschrieben werden. Damit reagiert der *New Materialism* auf das Primat der Sprache seit dem *linguistic turn* (vgl. u.a. Witzgall 2015: 127). Er propagiert im Abstand zu diesem eine Relektüre vernachlässigter materialistischer Strömungen, unter anderem in der Geschichte der Philosophie (vgl. ebd.: 140). Damit ist er nicht als anti-linguistische Strömung zu verstehen, sondern als kritische Antwort auf die Vorherrschaft der Sprache (vgl. Tuin 2018: 277).

Neue materialistische Ontologien sind radikal nicht-anthropozentrisch, wie Diane Coole es konstatiert. Sie erkennen den Menschen nicht a priori als unverwechselbar an, sondern betrachten ihn als Akteur neben anderen, auch wenn den menschlichen Akteur*innen eine gewisse Macht und damit auch Verantwortung gegenüber anderen Akteur*innen, z.B. in dessen destruktivem Umgang mit seiner Umwelt, zugesprochen wird (vgl. Coole 2015: 29). Menschen tragen also Verantwortung, auch wenn und obwohl sie nicht Ursache und Grund der Erkenntnis und des Seins sind.

Die Strömungen innerhalb des *New Materialism* bewegen sich zwischen einer Ontologie des Werdens, in der die Prozesse, die an der „Materialisierung der Materie“ beteiligt sind, neu beschrieben werden und einer kritischen Beobachtung tatsächlicher materieller Wandel (vgl. Coole 2015: 40). Diana Coole beschreibt den *New Materialism* in diesem Zusammenhang in Rückgriff auf Latour als flache Ontologie, in der horizontale Strömungen, unbestimmte Assemblagen und auftauchende Entitäten prozesshaft verhandelt und ausgelotet werden (vgl. Coole 2015: 29). Zusammenfassend lassen sich die neuen Materialismen als Forschungsmethodik verstehen, die für eine nicht-dualistische Erforschung der Welt eintritt (vgl. Tuin 2018: 277).

Die Ausstellung *Speculations on Anonymous Materials* zeigt diese Formen des nicht-dualistischen Modus, indem sie nicht das Moment des individuellen künstlerischen Schaffens zentriert. Die Hinwendung zum Material hat in der Konsequenz eine Dezentrierung des Menschen zur Folge. Das Material zu betrachten hilft uns, nicht nur auf den Menschen und dessen Konstitution zu schauen, sondern auf die Verwebungen von Menschen in ihren Umgebungen.

Networks Matter

Während in *Speculations on Anonymous Materials* das Material zum wesentlichen Akteur der Ausstellung wird, geschieht eine andere Spielart der Dezentrierung des Menschen in der Ausstellung *Co-Workers – The Network as Artist*, die 2015/2016 im Musée d'Art Moderne (MAM) in Paris lief. Indem die durch Digitalisierung veränderten Kommunikationsstrukturen thematisiert werden, wird das einzelne Künstler*innensubjekt aus dem Zentrum der Betrachtung gedrängt.

Die Ausstellung arbeitet vor dem Hintergrund durch Digitalisierung veränderter Kommunikationsformen an der Frage, welchen Veränderungen künstlerische Produktion unterliegt. Sie zeigt vordergründig Positionen, deren Praxis eher durch Netzwerke und den Austausch in diesen geprägt ist, als durch individuelle künstlerische Schaffensprozesse und somit die anthropozentrische Position des (Künstler*innen)Subjekts verdrängt.¹

Co-Workers erinnert, nicht nur wegen der Ausstellungsstadt Paris, an die Ausstellung *Les Immatériaux* von 1985, die, organisiert von Jean-Francois Lyotard und Thierry Chaput, im Centre Georges Pompidou stattfand. Mit *Les Immatériaux* wurden Fragen danach, wie sich unser Verhältnis zur Welt verändert hatte, gestellt. Lyotard erklärte schon 1985, dass die Materialität ihre Identifikationskriterien verloren habe und dass Dematerialisierung nur ein Begriff sei, dass die Materialität des Materials ausmacht (vgl. aqnb.com 2015).

Mit *Les Immatériaux* stellen Lyotard und Chaput Fragen über das Verhältnis von Mensch zu Material vor dem Hintergrund der damals neuen Technologien. Dies geht Hand in Hand mit der Frage nach dem Selbstverständnis des Menschen, da sich – durch die Technologien – Fragen nach dem, was wir sind und was die Objekte, die uns umgeben, sind, zwingend stellen (vgl. Wunderlich 2008: 11). Diese Fragen nach dem Verhältnis von Mensch und Material werden heute, da die damals neuen Technologien nicht mehr neu sind, auf eine andere Probe gestellt.

Kuratiert von Angeline Scherf, Toke Lykkeberg und Jessica Castex und inszeniert vom DIS-Kollektiv, zeigte *Co-Workers* Arbeiten von international agierenden Künstler*innen, deren, so die Selbstbeschreibung vom MAM im Presstext, innovative Praktiken von unserer vernetzten Welt geprägt sind. Neben Arbeiten von Hito Steyerl, Ian Cheng und Oliver Laric wurde auch die Arbeit *Working on what the heart wants* (2015) von Cécile B. Evans gezeigt. *Working on what the heart wants* ist eine Art Betaversion der ein Jahr später auf der vom DIS-Kollektiv kuratierten 9. *Berlin Biennale* gezeigten Arbeit *What the heart wants*. Sie zeigt verschiedene menschliche und maschinische Akteur*innen, die, über Zeitachsen hinweg, an der Realisierung einer überindividuellen fiktiven ‚Person‘ *HYPHER* beteiligt sind (vgl. Casavecchia 2016). Cécile B. Evans untersucht so, was es heißt, im digitalen Zeitalter Mensch zu sein und weiter, wie Maschinen unser Menschsein definieren.² *What the heart wants* bietet uns keine Erzählung von und über individuelle Subjekte. Bei Cécile B. Evans geht es um eine neue, durch aktuelle Technologien beeinflusste, Form von Subjektivität.

Working on what the heart wants besteht aus einer 3-Kanal-Installation sowie einigen Artefakten, die an das Studio der Künstlerin erinnern. Über einen Chat, der über die Screens sichtbar ist, ist Evans im Austausch mit verschiedenen anderen Akteur*innen, um die finale Version der Arbeit zu realisieren. Die Installation demonstriert nicht nur die Entstehung der neuen Arbeit, sie ist künstlerische Arbeit und Prozess zugleich. Evans sucht via Chat mit dem Nickname *HEARTWANTS123D* im Rahmen des Kunstwerks nach Kollaborateur*innen und verteilt Aufgaben. Der Prozess der Kooperation wird ausgestellt.

Über die Screens erhalten wir zudem schon Einblicke in die entstehende Arbeit. Zu sehen sind einige Charaktere, die in mehreren Projekten von Evans auftauchen. Eine davon ist *Haku*.

Nonhuman Matter

Haku ist eine der japanischen Animé-Ästhetik nachempfundene weiblich gestaltete Figur. In *Working on what the heart wants* tanzt sie, beinahe schwebend, vor blauen Wellen. *Haku* ist eine Figur, die schon in früheren Arbeiten von Evans eine Rolle spielte. Sie bewirbt in dem Video *softness* (2014) in einem Hotelzimmer singend und tanzend das gleichnamige Parfüm, welches vom Online-Magazin *NOWNESS* als „Digital beauty in a bottle from the post-internet artist“ promoted wird.³ *Haku* singt eine melancholische Version von Billy Idols *Eyes Without a Face*, (man beachte den Refrain „Eyes without a face, got no human grace your eyes without a face“). *Haku* ist dabei keine Erfindung der Künstlerin. Cécile B. Evans hat sie gefunden und in ein neues Setting überführt. *Haku* gehört, wie auch die populärere Version Hatsune Miku, zur *Vocaloid*-Familie. Dabei bricht Evans mit der Logik der Figur *Haku*. Als *Vocaloid*-Charakter ist sie Teil eines Systems, das für medientechnische Veränderungen emblematisch ist. Als Teil eines Kunstwerks verweist sie auf Strukturen von Künstler*in und Werk, künstlerischem Subjekt und Kunstobjekt, die die Ausstellung im Begriff ist, zu zerstreuen.

An Hatsune Miku dagegen lässt sich das Verhältnis von kreativem Subjekt und dessen Produkt auf die gewohnte Art und Weise nicht beschreiben.

Hatsune Miku⁴ wurde als Maskottchen der Software *Vocaloid*, einer vom japanischen Musikunternehmen Crypton entwickelten künstlichen Gesangsstimme, im Jahr 2007 das erste Mal der Öffentlichkeit vorgestellt und erreichte im weiteren Verlauf weitreichende Bekanntheit. Schließlich wurde Hatsune Miku als eigenständiges Produkt vermarktet und durch zahlreiche Medien adaptiert, so weit, dass „sie“ als Live-Act in Form eines Hologramms auftritt.

Ihren ersten Live-Auftritt hatte sie 2009. Die Lieder, die Hatsune singt, sind nicht von ihr geschrieben, sondern von der Fangemeinde, den sogenannten *creators*. Durch frei verfügbare Software können die *creators* Lieder auf dafür vorgesehene Portale hochladen und damit die Erscheinung von Hatsune mitgestalten. Die Gesangsstimme ist einer Schauspielerin entliehen. Damit

Hatsune Miku als Live-Act auf der Bühne eine große Menge von Fans begeistern kann, sind viele Akteur*innen nötig: Das Hologramm basiert auf einer Software, die von Software-Ingenieur*innen animiert wird, die über eine Sounddatenbank und eine stimmgebende Schauspieler*in hörbar gemacht wird.

Ihre Songs werden von vielen Autor*innen geschrieben oder postproduziert, sie wird von Ton- und Bildtechniker*innen auf die Bühne gebracht und über verschiedene global vernetzte Plattformen vertrieben.

Auch wenn die Figur Hatsune Miku als singuläre Person auf der Bühne erscheint, stößt der Versuch, sie als ein individuelles Subjekt zu verstehen, schnell an seine Grenzen. Dennoch wage ich den Versuch, Hatsune Miku als Subjekt zu verstehen, das über die individuellen Grenzen hinausgeht. Vielmehr wird das Subjekt hier ständig in performativen Handlungen des Erschaffens, Teilens, Rechnens, Renderns, Kollaborierens und der Verwendung von Software produziert. Seine Infrastruktur wird nicht ausschließlich von menschlichen Akteur*innen gestaltet, sondern basiert im Wesentlichen auf Interaktionen zwischen Mensch, Technik und der Infrastruktur.

Ich verstehe Hatsune Miku als Symptom aktueller medientechnologischer Entwicklungen, als Symptom für Subjektivierungsprozesse, an dem etwas sichtbar gemacht wird, was sonst in den kulturellen Prozessen und in den individuellen Handlungen und Wahrnehmungen latent vorhanden ist, aber unsichtbar bleibt.

Every things matter

Mit neomaterialistischen und posthumanen Theorien können wir, anstatt auf einzelne Akteure*innen zu schauen, Phänomene und Konstellationen beschreiben und dabei bestehende Vorannahmen hinterfragen. Im Agentiellen Realismus zum Beispiel verschwindet die Existenz verschiedener isolierter Entitäten, und die ständig produzierten Phänomene treten in den Vordergrund. Sie konzentrieren sich nicht mehr auf menschliche Akteure*innen als Ausgangsmaterial, sondern bewegen diese vom Zentrum der epistemischen Prozesse in die Peripherie. So werden Praktiken sichtbar, die von menschlichen, nichtmenschlichen, technologischen, belebten und unbelebten Akteure*innen produziert werden.

Die Ausstellung *Speculations on Anonymous Materials* scheint exemplarisch für diese Prozesse, indem sie das Material zum wesentlichen Akteur der Ausstellung macht.⁵ Durch die Konstellation der Exponate sowie auch durch die Arbeiten selbst wird deutlich, dass dieses Material von der Digitalität gespeist und durchdrungen ist. Digitalität steckt in dem Material. Es ist von Anfang an nicht solitär zu denken, sondern immer in relationalen Settings. Auch die Figur der Künstlerin hat sich verändert. Aus dem kreativen Subjekt ist ein Netzwerk geworden, wie die Ausstellung *Co-Workers* veranschaulicht.

Die durch die Digitalität veränderten Strukturen spiegeln sich jedoch nicht nur in institutionellen Rahmungen wie Ausstellungen wider. Die Akteurskonstellationen, die z.B. an Hatsune Miku gezeigt werden können, sind komplexe Netzwerke, die in der menschenähnlichen holographischen Figur gebündelt sind. Es ist, so zeigen die Beispiele, insbesondere unter Bedingungen digitaler Kulturen, verkürzt, gesellschaftliche Prozesse ausschließlich von Menschen aus zu denken. Auch das Subjekt an sich muss als ein Konstellatives verstanden werden.

Wie eingangs mit den Cultural Dis/ability Studies eingeführt, lässt sich, in Bezug auf Inklusion das individuelle Subjekt nur als Kategorie der Normalisierung innerhalb kultureller Produktion verstehen. Das Subjekt der Inklusion lässt sich aber auch als Teil eines komplexen Netzwerks oder sogar selbst als Netzwerk beschreiben, das sich aus verschiedenen menschlichen und nichtmenschlichen Akteure*innen zusammensetzt. Aus posthumaner Perspektive auf Inklusion werden ihre Subjekte als komplexe *Intraaktionen* zwischen Menschen, Dingen und Diskurspraktiken produziert.

Am Beispiel von Hatsune Miku lässt sich zeigen, wie sehr Phänomene nicht auf Einzelakteure*innen beruhen, sondern als Intraaktion entstehen. Darauf aufbauend schließen sich Fragen an, wie wir eine agentielle Analyse von Phänomenen aus Kunst und Popkultur für pädagogische Prozesse fruchtbar machen können. Dabei lohnt es sich, einen genaueren Blick auf die Dinge und Materialitäten zu werfen, das heißt, die materiellen Dinge selbst der Analyse zu unterziehen, um die Schnittstellen sichtbar zu machen, durch die Subjekte der Inklusion entstehen und zu fragen, wie wir diese im Sinne von Phänomenen – im Sinne Barads – neu verstehen und damit neu verhandeln können.

Anmerkungen

¹ <https://www.aqnb.com/2015/10/30/co-workers-network-as-artist-mam-reviewed/>

² <http://bb9.berlinbiennale.de/de/participants/cecile-b-evans/>

³ <https://www.nowness.com/story/cecile-b-evans-softness>

⁴ Folgende Ausführungen sind im Detail nachzulesen und im Wesentlichen dem Text entnommen: Hahn/Klein 2019.

⁵ Der Diskurs fand allerdings nicht nur über die Ausstellung an sich statt, sondern auch durch das begleitende Symposium im Januar 2014, welches die Ausstellung theoretisch anfüllerte.

Literatur

Barad, Karen (2003): Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter“. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28 (3): 801–31.

Barad, Karen (2012): Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken. *Agentieller Realismus Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. Unsel 45. Berlin: Suhrkamp.

Boger, Mai-Anh. (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion-online.net* Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317> [9.6.2019]

Casavecchia, Barbara (2016): Cécile B. Evans's ‚Working on What the Heart Wants‘. In: *art agenda*. Online: <https://www.art-agenda.com/reviews/cecile-b-evans%25E2%2580%2599s-%25E2%2580%259Cworking-on-what-the-heart-wants%25E2%2580%259D/> [09.06.2019]

Coole, Diana (2015): New Materialism: The Ontology and Politics of Materialisation 1. In: Witzgall, Susanne/Stakemeier, Kerstin (Hrsg.): *Power of Material/Politics of Materiality*. Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 27–41.

Goodley, Dan (2014): *Dis/ability Studies. Theorising Disablism and Ableism*. London: Routledge.

Hahn/Klein (2019): Beyond the Screen. Hatsune Miku in the Context of Postdigital Culture. In: Nancy Vansieleghem, Joris Vlieghe, Manuel Zahn (Hrsg.): *Education in the Age of the Screen*. London: Routledge (im Erscheinen).

Hoppe, Katharina/Lemke, Thomas (2015): Die Macht der Materie Grundlagen und Grenzen des agentiellen Realismus von Karen Barad. In: *Soziale Welt*, vol. 66, issue 3, S. 261–280.

Latour, Bruno. 2005. *Von der Realpolitik zur Dingpolitik*. Berlin: Merve.

Leeker, Martina/Schipper, Imanuel/Beyes, Timon (2017): Performativity, performance studies and digital cultures. In *dies: Performing the Digital: Performance Studies and Performances*. Bielefeld: transcript, S. 9–18.

Nohl, Arnd M./Wulf, Christoph (2013): Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Band 16, Anhang 2, S. 1–13.

Roßler, Gustav (2008): Kleine Galerie neuer Dingbegriffe. Hybriden, Quasi-Objekte, Grenzobjekte, epistemische Dinge. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus/Schüttelpelz, Erhard (Hrsg.): *Bruno Latours Kollektive. Kontroversen zu Entgrenzung des Sozialen*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, S. 76–107.

Stakemeier, Kerstin (2014): Prothetische Produktionen. Die Kunst digitaler Körper. Über ‚Speculations on Anonymous Materials‘

im Fridericianum, Kassel. In: Texte zur Kunst Spekulation, Band 93, S. 166–81.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

van der Tuin, Iris (2018): Neo/New Materialism. In: Braidotti, Rosi/Hlavajova, Maria (Hrsg.): Posthuman Glossary. London: Bloomsbury Academic, S. 277–79.

UN-Behindertenrechtskonvention. Online: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/> [09.06.2019]

Waldschmidt, Anne (2017): Disability Goes Cultural. The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool. In: Berressem, Hanjo/ Ingwersen, Moritz/ Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Culture – Theory – Disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies. Bielefeld: transcript, S. 19–27.

Witzgall, Susanne (2015): New Materialists in Contemporary Art. In: Witzgall, Susanne/ Stakemeier, Kerstin (Hrsg.): Power of Material/Politics of Materiality. Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 127–40.

Wunderlich, Antonia (2008): Der Philosoph im Museum. Die Ausstellung »Les Immatériaux« von Jean François Lyotard. Bielefeld: transcript.

Abbildungen

Abb. 1: *Co-Workers – Network as Artist* (2015/2016), Ausstellungsansicht, MAM Paris. Foto: Pierre Antoine. Mit freundlicher Genehmigung des Musée de L'Art Moderne de la Ville des Paris. Online: <https://www.aqnb.com/2015/10/30/co-workers-network-as-artist-mam-reviewed/> [14.08.2019]

Abb. 2: Cécile B. Evans: *Working on what the heart wants* (2015), Installationsansicht, *Co-Workers – Network as Artist*. Foto: Pierre Antoine. Mit freundlicher Genehmigung des Musée de L'Art Moderne de la Ville des Paris. Online: <https://www.aqnb.com/2015/10/30/co-workers-network-as-artist-mam-reviewed/> [14.08.2019]

Abb. 3: Haku. Still aus Cécile B. Evans: *Softness*, Min 00:40. Online: <https://www.nowness.com/story/cecile-b-evans-softness> [14.08.2019]

Abb. 4: Still aus Hatsune Miku: *MELT*, Min 02:00. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=FoTd918zhZc> [01.05.2018]

Netzwerk als Subjekt der Inklusion. Von der Ausstellung „Co-Workers. Network as Artist“ lernen

Von Annemarie Hahn

Dieser Kommentar verfolgt die These, dass sich Joana Farias Text als Beitrag zum Diskurs um Behinderung und Inklusion lesen lässt. Dies möchte ich in Bezug auf Jan Weissers Diskursanalyse des (Sonder-)Schulwesens im deutschsprachigen Raum von 1950 bis 2000 und seinen Forderungen nach einer weitergehenden Praxis deutlich machen.

Weisser zeigt in *Das Besondere der Erziehung* (2007a) die Entwicklung des Sonder-Schulwesens und der theoretischen Konzeption von Behinderung auf. Das (Sonder-)Schulwesen habe sich in den 1950er- und 1960er-Jahren um eine Passung von Schüler*innen und Schulform bemüht. Es habe eine essentialistische Auffassung von Behinderung vorgeherrscht, welche die Be-

hinderung als eine Schädigung von Individuen denke, diese Schädigungen kategorisiere und demgemäße Schulformen entwickelt habe (vgl. Weisser 2007a: 4ff.). Ab Mitte der 1960er-Jahre, im Zuge eines Auftretens einer neuen Fachgeneration (sowohl in der schulischen Praxis als auch in der Theoriebildung) sei die Sonderpädagogik von der „Rassenhygiene“ gesäubert worden, statt von „Kranken“ und „Geschädigten“ zu sprechen, wurde der Begriff der „behinderten“ Menschen etabliert. Auch seien erstmals diskursmächtig sozioökonomische und soziokulturelle Benachteiligungen von behinderten Menschen in den Blick gerückt worden. Verortet wurde die Behinderung jedoch weiterhin im Individuum (vgl. ebd.: 10ff.). Anfang der 1970er sei der „[...] Meinung, dass Schularten bestimmten Menschenarten entsprechen“ (Möckel 1972: 156 zitiert nach Weisser 2007a: 10), eine erste Absage erteilt worden. Der Fokus habe sich von verschiedenen Schulformen auf verschiedene Fördermaßnahmen verschoben. Dies wird als „halbe Kehre“ (ebd.:11) beschrieben, da zwar eine Absage an die genannte Entsprechungslogik erteilt, diese jedoch nicht konsequent umgesetzt worden sei. Das Feld der Sonderpädagogik sei wieder näher an jenes der Pädagogik herangerückt, es bleibe aber bei einer Lücke. Diese Entwicklung sei mit der Formel „So viel Gemeinsamkeit mit Nichtbehinderten wie möglich und so viel behinderungsspezifische Hilfe wie notwendig!“ (Speck 1977: 422 zitiert nach Weisser 2007a: 11) auf den Punkt gebracht, habe gleichzeitig jedoch viel Kritik erfahren, da es sich um eine „Leerformel“ (Bleidieck 1985: 354 zitiert nach Weisser 2007a: 12) handele. Weiter wird ausgeführt, dass eben der Status als Leerformel wichtig sei, um sich von der angehäuften Diskurslast zu entledigen und somit erstmals nicht festlegen zu müssen, welchen Umfang und welchen Inhalt das Besondere in der Pädagogik habe. Dies habe einen Freiraum geschaffen (vgl. ebd.). Diesen Freiraum gelte es, immer wieder zu füllen, was jedoch nicht zu einem Abschließen des Raums führen könne und solle, sondern innerhalb dieses Raums gelte es, die jeweiligen Füllungsversuche stets aufs Neue zu untersuchen, da der Raum bestehen bleibe. Insbesondere sei an dieser Stelle auf den politischen Horizont der Versuche einer Füllung und ihrer Untersuchung verwiesen (vgl. ebd.). Versuche, diesen Freiraum um Umfang und Inhalt des Besonderen zu füllen, gab und gibt es reichlich, exemplarisch sollen an dieser Stelle zwei dargestellt werden, wobei diese als Extrempositionen gelesen werden können.

Einerseits wurde und wird weiterhin versucht, mit einem Begriff von Behinderung zu arbeiten, welcher sich aus dem internationalen Klassifikationssystem zu Krankheit und verwandten Gesundheitsproblemen (ICD-10) und dem *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* (DSM-5) stützt. Behinderung bleibt in diesem Fall eine Störung und Funktionseinschränkung im Individuum (vgl. Sturm 2013). Die Verortung einer Störung hat selbstredend Einfluss auf den Umgang mit entstehenden Schwierigkeiten und den beteiligten Personen. Die Position der Pädagog*innen verbleibt in diesem Ansatz eine, welche sich als zu Hilfe und Fürsorge verpflichtet, bezogen auf die Behinderung, versteht.

Weisser schlägt in *Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung* eine Konzeption des Begriffs vor, welche sich auf drei Komponenten stützt.

„Erstens wird Behinderung als historischer Konflikt zwischen Fähigkeiten und Erwartung verstanden. Zweitens wird dieser Konflikt nicht als Konflikt des Individuums mit der Gesellschaft, sondern als Problem der Zugehörigkeit begriffen. Drittens wird das Problem der Zugehörigkeit nicht statisch, sondern prozessual konzipiert als politischer Prozess und Erfahrung.“ (Weisser 2007b: 237)

Die zweite und dritte Komponente dieser Definition macht Weissers Forderung nach einem politischen Horizont in der Untersuchung von Behinderung deutlich.

Für die Argumentation dieses Textes ist jedoch die erste Komponente gesondert zu betonen. Behinderung wird entgegen einer längeren Tradition nicht im Individuum oder gar in der „Schädigung“ verortet, sondern zeigt sich als Konflikt zwischen Erwartungen und Fähigkeiten. Dementsprechend kann man, Weisser folgend, nicht von „behinderten“ Menschen sprechen, sondern von Menschen mit Behinderungserfahrungen, Menschen in Situationen der Behinderung oder Ähnliches. Bemerkenswert an dieser Konzeption des Begriffs ist, dass das Entstehen der Behinderung anders verortet wird, nämlich (auch) in einem sozialen Prozess.

Genau an dieser Stelle kann Farias *Lehren mit Risiken und Nachwirkungen* einen theoretischen Beitrag leisten. Es werden verschiedene Schwierigkeiten von Bildungsprozessen in der Schule thematisiert, dies nicht in einer Art und Weise, welche Lösungen ermöglicht, sondern diese Schwierigkeiten als konstitutiv beschreibt. Es sei ein unmögliches Unterfangen.

Faria beschreibt in ihrem Text drei Momente, welche einen Einfluss auf das Verhältnis von Erwartungen und Fähigkeit in schulischen Situationen und damit auf die Herstellung von Behinderungsmöglichkeiten (und deren Verhinderung) haben können:

Zum ersten die Feststellung, dass das Be-deuten von Signifikanten eine Leistung des Individuums ist, welche zwar auf einer gemeinsamen Arbeit fußen kann, jedoch zeitlich nicht zu begrenzen ist und einer temporal rückwärts gerichteten (Re-)Konstruktion bedarf; zweitens die Feststellung, dass ein Festhalten an scheinbar objektiven Kriterien stets nur einen Notbehelf darstellen kann; und drittens, dass, wer man gewesen sein wird, sich immer nur im Nachhinein herausstellen kann. Diese drei Momente haben gemeinsam, dass sie großen Einfluss auf die Erwartungen an Schüler*innen und Lehr- und Lernsituationen haben, beziehungsweise diese strukturieren können. Zum einen ermöglichen diese Thesen, Unterricht und die Erwartungen an diesen stärker an Bildung als an Wissens- oder Kompetenzzaneignung anzulehnen, da die temporale Strukturierung nicht überindividuell oder gar kollektiv festgelegt werden kann, und es erlaubt, scheinbar objektive Kriterien in den Hintergrund treten zu lassen, beziehungsweise diese als das zu behandeln, was sie sind: ein Notbehelf. Es wird also eine Unterscheidung zwischen „Erlebnis“ und „Ergebnis“ eingeführt, welche eine objektivistische Betrachtung des Unterrichts und der entstehenden Situationen unmöglich macht (vgl. Jaeggi 1997). Des Weiteren wird, den drei ausgewählten Momenten Farias folgend, eine Reflexionsfolie geboten, welche es ermöglicht, Konflikte zwischen Erwartungen und Fähigkeiten (also Behinderungen) anders zu betrachten und zu bedeuten. Diese Möglichkeiten können sich sowohl im Einzelfall als auch strukturell auswirken.

Die genauere Beantwortung der Fragen des politischen Horizonts und eines konkreten Einbezugs in den Diskurs um (Sonder-)Schulen und den Behinderungsbegriff können hier nur genannt werden, müssen aber aufgrund der gegebenen Kürze des Beitrags weiterführend an anderer Stelle diskutiert werden.

Literatur

Jaeggi, Eva (1997): Zu heilen die zerstoßenen Herzen: die Hauptrichtungen der Psychotherapie und ihre Menschenbilder. Hamburg: Rowohlt.

Sturm, Tanja (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München: Reinhardt.

Weisser, Jan (2007a): Das Besondere der Erziehung. Theoriepolitik in der Sonderpädagogik 1950-2000. In: Landesverband Hessen e. V. (Hrsg.): Behindertenpädagogik: Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter. 46. Jg., Heft 1/4. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Weisser, Jan (2007b): Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. In: Landesverband Hessen e. V. (Hrsg.): Behindertenpädagogik: Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter. 46. Jg., Heft 3/4. Gießen: Psychosozial-Verlag.

...

Janes Heuer ist nach Abgabe des Beitrages und vor Erscheinen des Buches tödlich verunglückt.

Er hat durch seine Fragen in Seminaren und schriftlich zwischen Sitzungen die, an die er sich richtete, in Gang gebracht, erst zu dem bringen können, mehr oder weniger gut, was er ihnen unterstellte zu sein. Er trat für das ein, was er auch hier schreibt:

[...], dass ein Festhalten an scheinbar objektiven Kriterien stets nur einen Notbehelf darstellen kann; und drittens, dass, wer man gewesen sein wird, sich immer nur im Nachhinein herausstellen kann.

Er hat keine Chance gehabt, sich mit einem Namen in die Geschichte einer Disziplin einzuschreiben. Dennoch wird er mit seinem Beitrag weiterleben, indem er vielen in seiner Präsenz in der Universität etwas von seiner Lebendigkeit mitgeteilt hat.

Karl-Josef Pazzini