Zuhören als pädagogische Haltung. Warum es sich lohnt

Von Saliha Shagasi

Manchmal wünschte ich, wir wären Tiere. Hier und da mal ein Geräusch, gar nicht unbedingt laut, das wars. Dieses ganze Blablabla[1] ist und bleibt ja doch irgendwie nur blablabla. Ich bin selber eine große Freundin der vielen Worte, aber manchmal entdecke ich diese animalische Lust in mir, Menschen mit einer Erdbeere abzuwerfen, wenn sie mal wieder nicht merken, dass sich die Welt nicht nur um sie dreht und sie gerade ganz schön viel space einnehmen. Wenn die Erdbeeren nichts nützen, dann würde ich gerne zum Megaphon greifen, um sie darauf aufmerksam zu machen.

Wir kennen sie alle. Diese Lehrenden oder Pädagog*innen, ob in der Schule, der Universität oder im Theater, die einfach zu viel reden und ihre eigenen Fragen am liebsten selbst beantworten. Ich kann es nicht leugnen – mit Sicherheit gibt es viele Momente, in denen ich in der Rolle der Lehrerin, Kindersitterin oder Theaterpädagogin hätte zuhören sollen. Aber da war AEiT noch nicht.

Dieses Projekt, das mit zwei Jahren eigentlich viel zu kurz war und es doch geschafft hat, in dieser kurzen Zeit an unserer Universität einige festgezurrte Fäden aufzulockern, dieses Projekt hat mich zum Nachdenken gebracht. Und zu dem Entschluss in meiner eigenen pädagogischen Praxis mehr zuzuhören. Warum?

Als studentische Hilfskraft im Projekt AEiT war ich an fast jeder Veranstaltung, die das Projekt ins Leben gerufen hatte, beteiligt. Dabei war ich Mit-Organisatorin, Teilnehmerin und für die Versorgung des leiblichen Wohls zuständig. Besonders präsent sind mir immer noch die Springschool 2016 *how to love?*, das Forschungskolleg *AEiT.lab* als neues Seminar-Format und das Symposium *Decolonizing Arts Education.* Was macht diese Formate für mich so prägend?

In der *Springschool 2016*, die in den Pfingstferien der Universität zu Köln stattfand, wurde in Workshops mit Künstler*innen aus verschiedenen Kunstsparten sowohl theoretisch als auch praktisch am Thema *how to love?* gearbeitet. Für mich persönlich jedoch waren die Themen in dieser Woche eher ‚Gemeinschaft' und ‚Uni als utopischer Raum'.

Es herrschte richtige Festivalstimmung mit gemeinsamen Essen, einer Spülstraße und außergewöhnlichen Workshops. Die Studierenden und Lehrenden wurden zu einem Kollektiv. Diese Qualität unterscheidet das Lehrformat der Springschool von herkömmlichen Lehrformaten der Universität. Die gute Stimmung konnte nur aufkommen, weil die Rahmenbedingungen passten: die Workshops wurden in relativ kleinen Gruppen gehalten, alle Räume des Instituts standen uns zur Verfügung. Beim gemeinsamen Mittagessen gab es Raum für Begegnung und Austausch. Zudem unterschieden sich die Methoden der Lehrenden von denen, die wir Studierenden sonst aus unserem Uni-Alltag kennen: es wurde in Kleingruppen gearbeitet, der*die Lehrende war eher Begleiter*in/ Berater*in. Den Studierenden wurde also nicht nur Raum im physischen Sinne gegeben, sondern auch im inhaltlichen. Sie waren frei, mit ihren Gruppenpartner*innen musikalisch, performativ, theatralisch, theoretisch das Thema *how to love?* zu untersuchen.

Das Forschungskolleg *AEiT.lab* bot, bzw. bietet immer noch, Zeit und Raum für Studierende, die ihren eigenen Forschungsinteressen nachgehen wollen. Hierbei geht es um den Raum, von dem viele glauben, sie hätten ihn nicht mehr neben all dem vielen Arbeiten und Studieren. Es können Themen jeglicher künstlerischer, wissenschaftlicher oder pädagogischer Art behandelt werden, sie können theorie- oder praxisorientiert sein. Das *AEiT.lab* gestaltet sich als eine Art ‚kreativer workspace' für die Bearbeitung eigener, interessenbezogener Fragestellungen, begleitet von Lehrpersonen, die Ressourcen, Kontakte und Netzwerke anbieten, um die individuellen Projekte zu unterstützen. Im Kolleg findet Austausch sowohl mit Dozierenden als auch mit Kommiliton*innen statt, Feedback und Ideen zur Weiterarbeit werden aus der Gruppe entwickelt.

Das *Symposium Decolonizing Arts Education* war eines meiner (emotionalen und erkenntnisreichsten) Highlights. Jeder Vortrag war äußerst spannend, seit diesem Symposium sind die Perspektiven ‚Rassismuskritik' und ‚Postkoloniale Theorie' im *Institut für Kunst & Kunsttheorie* angekommen und werden hoffentlich nicht mehr verschwinden. *Decolonizing Arts Education* war in vielerlei Hinsicht interessant. Ich habe Neugierde gespürt und die Lust, etwas Neues über die deutsche Kolonialgeschichte zu lernen. Die

Lust den Menschen zuzuhören, die so lange zum Schweigen gebracht worden waren. Das Symposium hatte eine besondere Kraft, weil die Sprecher*innen eine besondere Kraft hatten. Weil es auch Konfrontationen gab. Weil es white tears[2] gab, ich diesen Ausdruck zuvor nicht kannte und jetzt eigene Reaktionen, Sichtweisen und Gefühle besser reflektieren und ggf. kontrollieren kann. Auch wenn das Symposium sich in seiner Form nicht von herkömmlichen Symposien unterschied, so machte den großen Unterschied hier die Thematik. Es wurde ein Thema gewählt, das die Studierenden *wirklich* interessierte, ein Thema, das ganz konkret etwas mit unserer Zukunft zu tun hat, insbesondere als Lehrer*innen in den Schulen. Das Symposium hat die Auseinandersetzung mit postkolonialer Theorie und Rassismuskritik am Institut ins Rollen gebracht. Diese Auseinandersetzungen werden jetzt nach Abschluss des AEiT-Projekts im Format einer *Reading Group* kritisch weitergeführt. Besonders wertvoll erlebte ich den Abschluss des Symposiums, in dem wir uns in einem Kreis zusammenfanden. Jede*r hatte die Freiheit, Eindrücke, Kritik und Erkenntnisse zu äußern. Es wurde sichtbar, dass die zwei Tage des Symposiums in allen arbeiteten.

Was verbindet all diese Formate? Die Methoden und Formate scheinen bei näherer Betrachtung sehr unterschiedlich. Es gibt jedoch zentrale Gemeinsamkeiten, die sie gemeinsam und vielen anderen Seminar-Formaten voraus haben: sie nehmen ihre Zuhörer*innenschaft ernst, sie legen Wert auf Austausch und Begegnung, sie legen Wert auf die Umgestaltung des Raumes – bei der Springschool, im FoKo und auf dem Symposium wurde spürbar, dass der Raum die Motivation der Teilnehmenden veränderte, ihr Wohlbefinden, das Willkommensgefühl, das eigene Verhalten.

Um das Zuhören zu einer *echten* pädagogischen Praxis zu machen, und nicht nur zur Praxis, sondern zu einer pädagogischen Haltung, kann es aber noch einen Schritt weiter gehen.

Entwurf einer Utopie: *ein Symposium, eine Springschool, ein Forschungskolleg, die tatsächlich und ausschließlich ihren Studierenden zuhören. Was meine ich damit? Ein Befragen von Interessen, Ideen, Meinungen von Anfang an, Studierende gestalten wirklich mit. Lehrende, die sich darin ausprobieren, sehr gute Berater*innen zu werden, die sich darin ausprobieren, die Macht und das Vorhersehbare aufzugeben, sich stattdessen in Flexibilität üben. Studierende, die das eigene Seminar von der Planung an mitbestimmen, es mit Inhalten füttern, miteinander in solidarischen Austausch treten.*

Das ist keine neue Idee – diese Ideen, von Schüler*innen und/oder Studierenden als Mitgestalter*innen von Unterricht bzw. Seminaren, gibt es schon lange. Montessori, Klafki, Wocken, Gudjons, Meyer oder die Inklusive Didaktik von Reich (die Liste könnte sicher noch fortgeführt werden) – alle wollen eigentlich dasselbe: eine echte Beteiligung der ‚Lernenden' und dadurch eine Auflösung von Hierarchien. Für mich geht es bei all diesen Autor*innen darum, Kinder bzw. Jugendliche ihren eigenen Unterricht mitgestalten zu lassen, wodurch ihre eigenen Interessen bedient werden können.

Nicht nur im Bereich der schulischen Didaktik, sondern auch im theaterpädagogischen bzw. –vermittelnden Bereich finden sich inklusive Ansätze. Das Theater von heute zeigt bereits Tendenzen als Ort der Inklusion.

Insbesondere das Buch *Stop Teaching* von Patrick Primavesi und Jan Deck setzt sich mit einer neuen Form von Theater auseinander, in der Kinder und Jugendliche nicht nur Zuschauer*innen sind, sondern „als Akteure und Experten ihres eigenen Alltags" ernst genommen werden (Primavesi 2014: 1). Was Primavesi verlangt, deckt sich mit dem, was auch Reich in *Inklusive Didaktik* und Wocken in *Das Haus der inklusiven Schule* verlangen: ein Aufbrechen der Machtstrukturen, weg von „Wissendem" und „Lernendem" hin zu einer Begegnung auf Augenhöhe. Wenn es einen (scheinbar) intelligenten Menschen gibt, neigt dieser dazu, zu glauben, er müsse dem*der scheinbar Unwissenden etwas erklären. Der*die Unwissende, also Kinder und Jugendliche, wird sich dem beugen und es nicht hinterfragen, weil er*sie es nicht anders gelernt hat. „Er [der*die Unwissende] unterwirft sich nicht mehr der Rute, sondern der Hierarchie der Welt der Intelligenzen" (Rancière 2009: 18). Nicht nur, dass Kinder und Jugendliche durch diese Hierarchisierung zu glauben beginnen, sie wüssten und könnten nichts ohne den erklärenden Erwachsenen, auch beginnen sie eine Angst davor zu entwickeln, Dinge falsch zu machen. In Zeiten der Selbstoptimierung, die Deck als „Perfektionierung von Humankapital" (Deck 2014: 48) beschreibt und sich in der Geschichte der „Kindheit" und „Jugend" eben vor allem auf diese Phasen der Entwicklung bezieht (als äußere Zuschreibung der kapitalistischen Gesellschaft), bietet vielleicht gerade das „THEATER ALS KOLLEKTIVES LERNEN, MIT OFFENEM AUSGANG" (Primavesi 2014: 17) ein großes Potenzial, Kindern das Scheitern wieder beizubringen, denn dieses sei „konstitutiv für den Theaterprozess" (ebd.). In Ken Robinsons (2006) Vortrag, einem TED-Talk, *Do schools kill creativity?* hält auch er fest: „[…] *if you're not prepared to be wrong, you'll never come up with anything original* — if you're not prepared to be wrong. And by the time they get to be adults, most kids have lost that capacity. They have become frightened of being wrong." Hier scheinen sich viele Theoretiker*innen, Künstler*innen, Vermittler*in-

nen einig zu sein: Die künstlerischen Fächer spielen in der Schule eine unter- geordnete Rolle (vgl. Robinson 2016; Westphal 2014: 134; Primavesi 2014: 17; Mörsch 2011: 11). Auch wenn „Fremderfahrungen nicht per Lehrplan verschrieben" werden können (Westphal 2014: 127), womit Westphal die Begegnung mit Irritationen und Störungen im weitesten Sinne meint, sind sie doch wesentlicher Bestandteil eines schulischen und außer- schulischen Bildungsprozesses (vgl. ebd.). Ähnlich wie Antje Dudek formuliert sie, dass gerade in der Auseinandersetzung mit Nicht-Gekanntem, Grenzerfahrungen und Neuem (à ‚Fremdem') in den Künsten Bildungsprozesse erst in Gang gesetzt werden (vgl. ebd.; Dudek 2016: 106). Dudek erwähnt darüber hinaus – und hier kann wieder eine Brücke zunRancières unwissendem Lehrmeister geschlagen werden –, dass nicht vorher schon gewusst werden kann, was bei einem Kind in der Auseinandersetzung mit einem Material oder Inhalt herauskommt. Lehrpläne bzw. Lernziele (mit geformten und vorgegebenen Inhalten) haben also keine Relevanz für eine in die Tiefe gehende und aufrichtige Auseinandersetzung (vgl. Dudek 2016: 106).

Als besonders hilfreich zur Überwindung dieser Herausforderung sehe ich den Begriff der Tribalisierung nach Petras (vgl. Pinkert 2016). Hierbei findet, stark zusammenfassend, eine Anpassung des Theaters an die es umgebende Umwelt statt. Es bezieht „locals", eben auch Kinder und Jugendliche, in seine Arbeit mit ein, lässt (Frei-)Raum für Rechercheprozesse und orientiert sich „an den Wahrnehmungsweisen, ästhetischen Bedürfnissen und Themen der jeweiligen Zielgruppe" (ebd.). Weiter beschreibt Pinkert:

„Das tribalisierte Theater ist vorrangig an seinem spezifischen Publikum und an der Region orientiert. Das Theater erscheint hier eher als ein öffentlicher Ort, an dem aktuelle Themen verhandelt und an dem sich bestimmte, oftmals ganz verschiedene gesellschaftliche Gruppen theatral repräsentiert finden. In dieser engen Anbindung an die Zuschauer bzw. bestimmte Zuschauergruppen ist der Vermittlungsaspekt in allen Phasen des Produktionsprozesses präsent" (ebd.).

Als Beispiel für ein Theater, das genau das versucht umzusetzen, sei hier das Forum Freies Theater (FFT) Düsseldorf aufgeführt. Das Theater arbeitet in seinen theatervermittelnden Projekten immer mit Schulen aus der Umgebung und bezieht deren Lebenswirklichkeit, sowohl örtlich als auch sozial, mit ein. Als Beispiel seien Formate wie *Schule der Wahrnehmung* oder die Sommerakademie *Close Up* aufgeführt.

Die ‚Methode' der Tribalisierung lässt sich sehr gut mit Mörschs Untersuchungen vom Verhältnis zwischen Institution (Museum) und Kunstvermittlung und den daraus resultierenden vier Diskursen setzen (vgl. Mörsch 2011). Pinkert überträgt diese Diskurse auf das Theater und die Theatervermittlung. Die vier Diskursebenen seien hier erwähnt, nähere Betrachtung erfährt an dieser Stelle nur der transformative Diskurs: 1. Affirmativer Diskurs, 2. Reproduktiver Diskurs, 3. Dekonstruktiver Diskurs und 4. Transformativer Diskurs. (vgl. Pinkert 2016; Mörsch 2011: 3f). Der transformative Diskurs entspricht in seinen Haltungen und Forderungen nach Einbeziehung der sozialen und politischen Realität, die die Institution umgibt, der Tribalisierung nach Petras. Marginalisierte Gruppen sollen in beiden Sichtweisen mehr einbezogen werden und eine Stimme bekommen. Mörsch betont, dass die Aufgabe der Kulturvermittlung – und das möchte ich auf die Theatervermittlung übertragen – eine Selbstreflexion und kritische Haltung ist, die eine „Aufwertung von Scheitern, von Suchbewegungen, von offenen Prozessen und offensiver Nutzlosigkeit" möchte und fördert (vgl. Mörsch 2011: 11). Besonders spannend finde ich folgenden Satz:

„Anstatt Individuen den Willen zur permanenten Selbstoptimierung als beste Survival-Option anzubieten, stellt sie [die Kulturvermittlung] Räume zur Verfügung, in denen – neben Spass, Genuss, Lust am Machen und Herstellen, Schulung der Wahrnehmung, Vermittlung von Fachwissen – auch Probleme identifiziert, benannt und bearbeitet werden können" (ebd.).

Dasselbe gilt für die Schule: Auch hier sollen Schüler*innen weitestgehend selbständig arbeiten, in ihren Interessen, Bedürfnissen und Wahrnehmungen ernstgenommen werden und wieder scheitern dürfen[3] – zumindest ist das das Ziel; die Realität sieht mit Sicherheit noch anders aus.

Das Theater als einen Freiraum zu begreifen, in dem Kinder und Jugendliche dazu ermutigt werden, Verhalten auszuprobieren (Primavesi 2014: 18), ist nicht nur spannend für das Theater bzw. die Schule, sondern auch für den universitären Kontext. Insbesondere in der Lehrer*innenausbildung im ästhetischen Lernbereich sehe ich eine Notwendigkeit, die Gedanken von oben genannten ‚Theatermenschen' und (Schul-)Didaktiker*innen mit einem inklusiven Ansatz zusammenzubringen und auf ihre Nutzbarkeit in Seminaren der Universität zu überprüfen. Wir können natürlich auch erst bei den Schüler*innen ansetzen – aber würde es nicht Sinn ergeben, dort anzusetzen, wo zukünftige Lehrende ausgebildet werden? Würde es nicht Sinn ergeben, Lehrenden in Ausbildung bereits Erfahrungen mit auf den Weg zu geben, die sie dann für ihre Planung mit ihren Schüler*innen mitberücksichtigen

und so tatsächlich zum großen Ziel der Inklusion[4] beitragen können? Dies würde eine Veränderung von Seminar-Formaten bedeuten und eine Veränderung des Verständnisses vom Studieren an sich. Die Studierenden würden nicht weiter der frontalen und engstirnigen Lehrmethode unterliegen, sondern hätten einen Ort, an dem ihnen zugehört wird.

Die Universität kann hier vom Theater lernen. Als good practice Beispiel sei an dieser Stelle das *Import Export Kollektiv* unter der Leitung von Bassam Ghazi genannt.[5] Knapp 20 Jugendliche verhandeln auf hohem künstlerischen Niveau die Themen, die sie betreffen, die Themen, für die sie Expert*innen sind. Während einer Aufführung von *real fake* wurde die Kraft dieses Kollektivs, dadurch, dass ihnen eine ‚echte' Stimme verliehen wurde, für mich als Zuschauerin so spürbar – nichts von dem, was die jungen Erwachsenen auf der Bühne performen ist von einer über sie gestellten Person erdacht und erzwungen. Ihre realen Erfahrungen werden zum Material, die dargestellten Figuren wirken authentisch. Diese Kraft mit 20 Menschen zu entwickeln, das allein ist schon ein echtes Kunstwerk. Natürlich ist die Gruppe im Verlauf der letzten Jahre, die sie bereits zusammenarbeiten, gewachsen. Doch warum gibt es in der Uni oft noch nicht einmal die Bemühung, ein Kollektiv aus einer Seminargruppe zu schaffen? Hier können Seminarteilnehmer*innen froh sein, wenn überhaupt mal nach ihren Namen gefragt wird… Der Satz, der mir aus der Zeit von AEiT am meisten hängen geblieben ist, ist „Einfach mal die Klappe halten". Also einfach mal die Klappe halten und den Menschen zuhören, die Jahre lang, Jahrzehnte und Jahrhunderte lang gesilenced wurden, denen ihre Stimme weggenom- men und denen nicht zugehört wurde. Das Motto „Einfach mal die Klappe halten" findet sich aber auch in der Pädagogik wieder, z.B. bei Marte Meo. Auch hier wird es empfohlen als Erwachsene*r nicht immer einfach drauf los zu brabbeln, sondern einfach mal (ab) zu warten, was vom Kind oder von dem*der Jugendlichen kommt und darauf ggf. zu reagieren. Stille aushalten. Auch im Kontext von Beratung ist das ein längst angewandtes Konzept, der*die Patient*in spricht. Im Kontext von Theaterpädagogik findet das Zuhören ebenfalls Anwen- dung, wie am Beispiel vom *Import Export Kollektiv* gezeigt. Wieso entprofessionalisieren wir dieses Motto nicht endlich und fangen an, im Alltag einfach mal die Klappe zu halten?

Es muss bedacht werden, dass auch eine Praxis des Zuhörens nicht frei von Privilegien ist. So gut meine Absicht dahinter sein mag, so sehr ist sie eben geprägt von meiner privilegierten Situation. Das Zuhören als pädagogische Haltung beinhaltet eine gleichzeitige Markierung von Hierarchien. Ich entscheide, beispielsweise als Lehrerin, den Kindern/Jugendlichen nun zuzuhören. Es ist *meine* Entscheidung, die Schüler*innen bleiben ihr ausgeliefert. Übertragen auf den globalen Kontext gilt das gleiche. Wenn jemand so ‚gütig' ist, nun endlich einmal Stimmen zuzuhören, die jahrelang unter Verschluss gehalten worden sind, heißt das gleichzeitig, dass sich da eine mächtigere Position dazu erbarmt, nun zuzuhören. Das Abhängigkeitsverhältnis bleibt bestehen.

Ich bin mir dieses Paradoxons sehr bewusst und noch zu keiner Lösung gekommen, wie ich es aufheben kann. Aber ich habe etwas verstanden:

Zuhören ist wichtig. Denen zuhören, denen bisher noch nicht so viel zugehört wurde bzw. wird und diese Gruppen als Expert*innen ernstnehmen. Erwachsene, die in irgendeiner Form pädagogisch arbeiten, sollten sich das Zuhören als Haltung einschreiben. So können neue interessante Formate entstehen, auch mit künstlerischem Anspruch.

Anmerkungen

[1] „Blablabla" = Fachausdruck für sehr viel Gerede, insbesondere von Akademiker*innen.

[2] Um zu verstehen, was ‚white tears' sind, sei hier auf den Artikel von Jennifer Loubiel verwiesen, auf den Carmen Mörsch uns aufmerksam gemacht hatte (vgl. Loubiel 2016).

[3] hierzu die Webseite des FFT Düsseldorf: https://fft-duesseldorf.de/theater-und-bildung/ [04.01.2019]

[4] Im Umfang dieser Arbeit kann leider nicht auf den bildungswissenschaftlichen Diskurs eingegangen werden. Ich nehme mit dieser Aussage aber Bezug auf Literatur von Reich, Wocken, Ziemen,

[5] An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ich Inklusion nicht nur für ein schulisches, sondern ein gesamtgesell- schaftliches

Projekt Da Kinder und Jugendliche den Großteil ihrer Zeit aber in der Schule verbringen, halte ich es für unsagbar wichtig, in der Schule Inklusion „zu üben“ und zu leben.

Literatur

Dudek, Antje (2016): Irritation und Veränderung. Magische Potentiale von Performance Art Education. In: Meyer/Moormann/Dick/Ziegenbein (Hrsg.): where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste. München: kopaed.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz, 6. Auflage.

Loubiel, Jennifer (2016): 4 Ways White People Can Process Their Emotions Without Bringing the White Tears. Online: https://everydayfeminism.com/2016/02/white-people-emo- tions-tears/ [03.01.2019]

Mörsch, Carmen (2011): Watch this space! Positionen beziehen in der Kulturvermittlung. In: Sack, Mira/Rey, Anton/Schöbl, Stefan (Hrsg.): Theater Vermittlung Schule. Ein Dialog. Zürich: Museum für Gestaltung Verlag.

Pinkert, Ute (2016): Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung. Kulturelle Bildung Online. Online: https://www.kubi-online.de/artikel/theater-vermittlung-potentiale-spannungsfeldereiner-beziehung [28.02.19]

Primavesi, Patrick/ Deck, Jan (2014) (Hrsg.): Stop Teaching. Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript.

Rancière, Jacques (2009): Der unwissende Lehrmeister. Wien: Passagen Verlag, 2. Auflage. Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim/Basel: Beltz.

Robinson, Ken (2006): Do schools kill creativity? TED Online. Online: https://www.ted.com/ talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity [28.02.2019]

Westphal, Kristin (2014): Fremdes in Bildung und Theater/Kunst. In: Primavesi, Patrick/ Deck,Jan (Hrsg.): Stop Teaching. Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript.

Wocken, H. (2014): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus Verlag, 5.Auflage.

Ziemen, Kerstin (2017): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Zuhören als pädagogische Haltung. Warum es sich lohnt

Von Saliha Shagasi

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 ver-

wirklichen zu wollen (u.a. Kultusministerkonferenz 2011). Man kann heute, eine Dekade nach Unterzeichnung der UN-BRK, fragen, warum inklusive pädagogische Praktiken im Allgemeinen und eine inklusive Kunstpädagogik im Besonderen längst nicht verwirklicht sind, denn in diesen Diskurs kann die Kunstpädagogik eine weitgefächerte Expertise einbringen und auf umfangreiche Auseinandersetzungen mit Fragen von Inklusion und Exklusion im Hinblick auf die Zugänglichkeit von Kunst zurückgreifen.

Im Anschluss an die sich aus dem Otto-Selle Konflikt fortentwickelten kunstpädagogischen Ansätze und Konzepte fließen eine ungleichheitskritisch informierte Bildanalyse, die mit der Bildorientierung in Verbindung gebracht werden kann, die Selbstgestaltungsfähigkeit und Positions- und Orientierungsfähigkeit in komplexen gesellschaftlichen Verhältnissen, die mit der künstlerischen Bildung herausgestellt werden, vor allem aber die Orientierung an den Potenzialen des Subjekts und der natürlichen Differenzierung entsprechend der ästhetischen Forschung (zusammenfassend Peez 2012), als wichtige Bildungsvalenzen in die Entwicklung einer inklusive Kunstpädagogik ein. Neben diesen wichtigen Impulsen werden jedoch die Fragen, wie die 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 individuellenPotenzialen in künstlerisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge zu ermöglichen. Die Affinität für die künstlerischen Potenziale von Kindern und Jugendlichen versteht sich daher als ein Steigbügel inklusiver Kunstpädagogik. Hingegen verweist der Begriff der Differenzversiertheit auf die transaktionalen Differenzierungsprozesse (Walgenbach 2017) innerhalb einer heterogenen Lerngemeinschaft. Es wird hieran anschließend davon ausgegangen, dass Differenzen unhintergehbar sind (vgl. Emmerich & Hormel 2013:153 ff.). Praxeologisch gesehen ist Differenz aber lediglichals eine Momentaufnahme eines fluiden, im Wandel begriffenen und intersektionalen Differenzierungsprozesses zu verstehen.Deshalb erfordert das Konstrukt der Differenz eine reflexive und komplexitätserweiternde Versiertheit für die praktischen Handlungsvollzüge, mit denen Differenzen hinterlegt sind (vgl. Kaiser 2019: 33-34), was sich als zweiter Steigbügel einer inklusiven Kunstpädagogik erweist. In der Kunstpädagogik werdenabereine an den Potenzialen orientierte Sichtweise und eine ungleichheitskritische Versiertheit für die Differenzierungsprozesse innerhalb einer Lerngemeinschaft noch zu selten explizit im Hinblick auf ihre Synergien betrachtet. Damit ist die Ausgangslage inklusiver kunst-

pädagogischer 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 Perspektivegeht es zum einen um die Suche nach mit diesen Ansprüchen vereinbaren kunstpädagogischen Ansätzen und Konzeptionen und zum anderen um eine kritische Reflexion blinder Flecke in den vorliegenden Zugängen. Im Dialog fachlicher, didaktischer und pädagogischer Perspektiven im Kontext der Weiterentwicklung einer inklusiven kunstpädagogischen Praxis sollen hiervon ausgehend drei Prinzipien herausgearbeitet werden, mit denen ihre Anschlussfähigkeit an vorhandene Ansätze und Konzeptionen aufgezeigt wird.

Anerkennende Beziehungsgestaltung

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

Damit ist die Beziehungsebene zwischen Kindern und Jugendlichen und Kunstpädagog*innen angesprochen (Reich 2014), die auf Wertschätzung und Anerkennung individueller künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge aufbaut und Gemeinsamkeit entstehen lässt. Die Entwicklung einer anerkennenden und wertschätzenden Beziehungsgestaltung ist jedoch von vielerlei Faktoren abhängig, u.a. von den Kunstpädagog*innen selbst und ihren handlungsleitenden Orientierungen über Inklusion und den Umgang mit Heterogenität (Kaiser & Brenne 2019). In nicht wenigen Fällen verbindet sich die (kunst-) pädagogische Handlungspraxis mit einer „Sehnsucht nach Homogenität" (Tillmann 2004), sodass eine Anerkennung der künstlerischen Individualität und Potenzialität von Kindern und Jugendlichen nicht wenig voraussetzungsreich erscheint. Diese erfordert jedoch die Irritation des modus operandi und eine reflexive kunstpädagogische Professionalisierung (Brenne & Kaiser 2020). Eine an den individuellen Potenzialen orientierte Kunstpädagogik aber kann einen Beitrag leisten, alle jungen Menschen als Person in ihrer Besonderheit anzuerkennen und damit wichtige Impulse für die Selbstmotivation, die Selbstkompetenz und in der Folge für die Persön-

lichkeitsentwicklung zu setzen (vgl. Legler 2009: 141). Damit ist ein kunstpädagogischer Perspektivwechsel, weg von bildanalytischen und gestalterischen Kompetenzen und Defiziten hin zu den auch unentdeckten künstlerischen Potenzialen und der Einzigartigkeit der künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge verbunden (vgl. ebd.). Den künstlerischen Ausdruck nicht zu korrigieren, Heranwachsende mit ihrem künstlerischen Ausdruck anzunehmen, gilt Legler (2009) zufolge als eine wichtige Voraussetzung, um Zutrauen in die eigene gestalterische und bildanalytische Leistungsfähigkeit zu entwickeln (vgl. 141).

Individualisierung und Gemeinsamkeit in kunstpädagogischen Prozessen

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

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

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

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

Individuelle Erkenntnis- und Deutungsmuster werden darin als Bereicherung für die Perspektivenvielfalt in der Gemeinschaft aufgegriffen und kunstpädagogisch eingebunden. Der kommunikative Austausch über künstlerisch-ästhetische Erfahrungs- und Handlungsvollzüge sowie über das ästhetische Produkt ist konstitutives Element. Sowohl auf der inhaltlichen Ebene des künstlerisch-ästhetischen Handlungsvollzugs kommt es zu Auseinandersetzungen mit der eigenen Welt- und Selbstsicht sowie der Anderer als auch in der Interaktion mit anderen. So liefern der künstlerisch-ästhetische Prozess und die Kunstrezeption bereichernde

Interaktionsanlässe mit anderen. Daneben findet in der Kunstrezeption die Begegnung mit subjektiven und kollektiven Wahrnehmungskontexten statt. Zum einen machen sie Gemeinsamkeiten der ethnokulturellen und sozioökonomisch eingelassenen Wertvorstellungen sichtbar, zum anderen legen sie Divergenzen der kulturellen und historischen Bedingtheit der Heranwachsenden offen und machen ihre Unterschiedlichkeit kommunizierbar (vgl.Heil & Hummerich 2015: 18). Die Erfahrungen von Differenz, Ambiguität und Perspektivübernahme in entsprechenden bildnerischen und interaktiven Aushandlungsprozessen erfahren darin eine konstruktive *und* eine ko-konstruktive Wendung (für die Kunstpädagogik vgl. Bauernschmitt & Sansour 2017: 190-191; für die Schulpädagogik Brüning & Saum 2012; Seitz & Scheidt 2012). Damit ist ein Lernbegriff angesprochen, der die Verschränkung von differenten Wahrnehmungsweisen wie in der Ästhetischen Bildung der Differenz (Maset 2012) als konstitutiv begreift.

Reflexive Auseinandersetzung mit den individuellen und kollektiven Wahrnehmungs- und Deutungsweisen

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

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

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

Nicht nur auf rezeptiver Ebene, sondern auch auf produktiver Ebene regt die reflexive Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Werk die Positions- und Orientierungsfähigkeit in komplexen sozio-kulturellen Verhältnissen an (vgl. Buschkühle

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

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

Zukünftige Herausforderungen

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

- So erweist sich die in diesem Beitrag vorgeschlagene konzeptionelle Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik nicht nur als Herausforderung für die kunstpädagogischen Praxen, sondern auch als Impuls im Hinblick auf die Reformierung kunstpädagogischer Strukturen, denn es gilt zu berücksichtigen, dass die Entwicklung 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 Ansätze künstlerischer Bildung* (S. 11-28). Oberhausen: ATHENA.

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

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

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

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

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

allgemeinen Bildung (S. 98-109). München: kopaed.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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