

INA HENNING,  
SVEN SAUTER,  
KATHARINA WITTE (HG.)

---

# KREATIVITÄT GRENZEN- LOS !?

---

INNER- UND AUSSER-  
SCHULISCHE EXPERTISEN  
ZU INKLUSIVER  
KULTURELLER BILDUNG

**Aus:**

*Ina Henning, Sven Sauter, Katharina Witte (Hg.)*

**Kreativität grenzenlos!?**

**Inner- und außerschulische Expertisen  
zu inklusiver Kultureller Bildung**

April 2019, 194 S., kart., Klebebindung, 20 SW-Abbildungen, 6 Farbabbildungen

29,99 € (DE), 978-3-8376-4350-3

E-Book:

PDF: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4350-7

Wie kann die Kulturelle Bildung die Barrieren überwinden, die die Teilhabe an Kunst und Kultur erschweren?

Dieser Band sammelt und systematisiert bereits bestehende inner- und außerschulische Expertisen aus dem weiten Feld der inklusiven kulturellen Bildung mit dem Fokus auf Musik, Tanz/Bewegung, Theater und Kunst. Die Beträger\_innen zeigen, dass die diskriminierungsfreie Teilhabe daran ermöglicht werden kann, indem die Kulturelle Bildung die Menschen in ihrem kreativen Vermögen anspricht und im konkreten Handeln Mut macht zur Begegnung mit der gelebten Vielfalt.

**Ina Henning** (Dr.) ist akademische Mitarbeiterin im Fach Inklusive Musikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Sie hat an der University of Toronto promoviert und publiziert zu musikwissenschaftlichen, musikpädagogischen und musiktherapeutischen Themen.

**Sven Sauter** (PD Dr. phil.) ist Akademischer Rat in der Fakultät für Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

**Katharina Witte** (Dr. paed.) ist Akademische Rätin in der Fakultät für Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Weiteren Informationen und Bestellung unter:  
[www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4350-3](http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4350-3)

© 2019 transcript Verlag, Bielefeld

# Inhalt

---

## **Vorwort**

Ina Henning, Sven Sauter & Katharina Witte | 7

## **ZUGÄNGE, WEGE UND DIDAKTISCHE FRAGEN**

### **Vom Anfangen**

Wege finden zu individuellen, künstlerischen Fragestellungen  
im inklusiven Kunstunterricht

Teresa Sansour & Susanne Bauernschmitt | 17

### **Rahmenbedingungen gelingender inklusiver Kultureller Bildung im außerschulischen und innerschulischen Bereich**

Elisabeth Braun | 33

### **Bewegte Zugänge zu musikalischem Erleben**

Ein Impuls aus der interdisziplinären künstlerischen Forschung  
für die inklusive Praxis

Ina Henning | 45

### **Die Kultur-Kiste**

Experimentelle Inszenierungen des Eigenen

Markus Christ | 65

### **Wenn die Kreativität an ihre Grenze kommt**

Von Einschränkungen und Grenzen der Möglichkeiten  
im künstlerischen Prozess am Beispiel der Theaterarbeit mit Menschen  
mit Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen

Katharina Witte | 79

## **STRUKTUREN**

### **Studium und Lehrtätigkeit von Künstler\*innen mit geistiger Beeinträchtigung**

Eine Initiative für inklusive Bildung des Atelier Goldstein

Sophia Edschmid & Helene Deutsch | 89

### **Inklusives Theater**

Erfahrungen aus der inner- und außerschulischen Praxis

Susanne Henneberger & Jürgen Sihler | 103

## **REFLEXIONEN**

### **Ritual und Shared Intentionality in der musikalischen Praxis**

Ritualtheoretische Annäherung an inklusive Entwicklungen

Juliane Gerland | 121

### **Versuch über eine Musikdidaktik der Differenz**

Musikunterricht durch die Brille der Inklusion betrachtet

Jürgen Oberschmidt | 135

### **Musik: Unterricht – Förderung – Therapie**

Versuch einer freundlichen Grenzziehung

Irmgard Merkt | 151

### **Von *Road Maps* und notwendigen Umleitungen**

Wege und Umwege zur inklusiven Kulturellen Bildung

Sven Sauter | 165

## **ZUSATZINFORMATIONEN**

### **Inklusive kulturelle Bildungsangebote in Baden-Württemberg**

Johannes Schult & Ina Henning | 179

**Autorinnen und Autoren** | 189

# Vorwort

---

*Ina Henning, Sven Sauter & Katharina Witte*

Phantasie ist wichtiger als Wissen, denn Wissen  
ist begrenzt. Phantasie aber umfasst die ganze  
Welt –

*Albert Einstein*

Wenn das Albert Einstein zugeschriebene Zitat auf das Feld der Kulturellen Bildung bezogen wird, dann stellen wir damit die weit reichende Frage, wie viel Phantasie es wohl benötigt, um sich einen blinden Musiker, eine gehörlose Musikerin, eine Tänzerin mit Down-Syndrom oder einen Schauspieler mit Glasknochenkrankheit vorzustellen?

Anscheinend ist in dieser Hinsicht *auch* die Phantasie begrenzt, denn dass behinderte Menschen als Kunstschaffende tätig sind, dies auf einem absolut professionellen Niveau hinsichtlich ihres Könnens und dabei Anerkennung für ihre Kunst (und nur dafür!) finden, fällt aus dem Rahmen der allgemeinen Erwartungen.

*Behinderte Menschen* beschreibt in diesem Zusammenhang einen eingeschränkten Zugang zu Kunst und Kultur, trotz vorhandener Fähigkeiten, handwerklicher Fertigkeiten und einem erkennbaren Talent. Mit dieser durchaus ambivalenten Bezeichnung *behindert* verweisen wir auf einen zeitgemäßen Behinderungsbegriff, der im Sinne der Disability Studies sowie den aktuellen Diskursen um Bildung, Teilhabe, Menschenrechte *keinen* Zustand körperlicher oder kognitiver Abweichung bezeichnet. Er reflektiert vielmehr erfahrene *Barrieren* auf dem Weg zu gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. dazu Weisser 2005; Graf/Renggli/Weisser 2006; Waldschmidt/Schneider 2007; Powell/Pfahl 2014; Goodley/Liddiard/ Runswick-Cole 2018; Degener/Diehl 2015; Koch 2017; Neuhoff 2015).

In dieser Hinsicht kommt der Kulturellen Bildung eine große Bedeutung zu. So heißt es im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zu den Aufgaben der Kulturarbeit:

„Auch in der Kulturproduktion [...] ist in den vergangenen Jahren ein wachsendes Interesse am Thema Behinderung zu beobachten. Dabei lässt die künstlerische Gestaltung eine deutlich komplexere und individuellere Gestaltung von Stoffen und Charakteren zu, als dies in Massenmedien wie Fernsehen oder Zeitschriften möglich ist. Durch den unmittelbareren, emotionaleren und dramaturgisch gesteigerten Erlebnischarakter von Film, Theater, bildender Kunst oder Literatur ist deren aufklärerische Wirkung meist nachhaltiger. Darüber hinaus bieten Kunst und Kultur einen wichtigen experimentellen Raum für die Veränderung von Perspektiven.“ (BMAS 2011, 103)

Was hier angesprochen wird, das sind die Potenziale einer Arbeit an der und mit der Repräsentation. Konkret also die Arbeit an der Vorstellungskraft, den inneren Bildern sowie der Einlassungsbereitschaft im Sinne vielschichtiger und vielseitiger ästhetischer Erfahrungen.

Dass sich diese ästhetischen Erfahrungen geradlinig lenken und didaktisch-pädagogisch einsetzen lässt, ist nicht unumstritten. Wie Christian Rittelmeyer zutreffend schreibt, gibt es einen mittlerweile sehr reichhaltigen Fundus von Forschungen und politischen Aktivitäten [der Förderung zur Forschung zu Kultureller Bildung], die sich mit der Frage nach Qualitäten, Verbreitung und Wirkungen kultureller/ästhetischer Aktivitäten sowohl in Schule als auch im außerschulischen Bereich befassen. Allerdings fehlt bislang eine zusammenfassende kritische Würdigung dieser Forschungsarbeiten (vgl. Rittelmeyer 2016, 11).

In dieser Hinsicht kommen den pädagogischen Fachkräften weit reichende Aufgaben zu:

„Qualitativ hochwertige kulturelle Bildung benötigt sowohl hochqualifizierte KunsterzieherInnen als auch LehrerInnen allgemein bildender Fächer und wird auch durch erfolgreiche Partnerschaften zwischen ihnen und hochtalentierten Künstlerinnen und Künstlern verstärkt.“ (Deutsche UNESCO Kommission 2008, 25)

Denn es sind die Fachkräfte, die Zugangswege in das Feld ästhetischer und kultureller Aktivitäten ermöglichen. Sie müssen nicht zwingend die Forschungsarbeiten überblicken, weil sie einem inneren Kompass folgen. Dieser Kompass orientiert sich, das zeigen die Beiträge in diesem Band eindrucklich auf, an der unerschöpflichen Vielzahl der Möglichkeiten innerhalb des vielgestaltigen Feldes der Kulturellen Bildung, Barrieren abzubauen und die ästhetischen und

schöpferischen Ausdruckfähigkeiten zu ermöglichen, über die Menschen grundsätzlich verfügen – unabhängig von zugeschriebenen oder faktischen *Abilities*.

Es liegt auf der Hand, dass diese Zugangswege jeweils sehr unterschiedlich ausfallen: Eine Verbesserung von Zugängen zur Kulturellen Bildung kann von daher auf sehr verschiedenen Ebenen liegen. Zum einen in *organisatorischer Hinsicht*, aber auch *personell* oder *inhaltlich* spielen die Orientierungen an einem schöpferischen Potenzial eine Rolle. Es zeigt sich, dass in den verschiedenen Sparten künstlerischer Praxis mit sehr unterschiedlichen Formaten experimentiert wird, um Zugänge zu eröffnen und Impulse zu geben.

Ziel dieses Sammelbandes ist es, den Blick dafür zu schärfen, dass diese Wege die Barrieren reflektieren und dass diese Wege dennoch begangen werden, auch wenn das endgültige Ziel noch nicht in Sicht ist. Insofern liegt immer auch ein Wagnis vor, sich auf ungewissen Pfaden zu bewegen. Auch hierbei hilft der Kompass.

Dabei wird ein grundlegender Perspektivenwechsel angestrebt, denn die hier versammelten inner- und außerschulischen Expertisen aus dem weiten Feld der inklusiven Kulturellen Bildung zeigen, dass die Barrieren auf dem Weg zu einer diskriminierungsfreien Teilhabe an Kunst und Kultur durchaus abgebaut werden können, wenn die Perspektiven sich weiten.

Mithin besteht der Zusammenhang von Kunst, Teilhabe und Kultureller Bildung in ihrem gegenseitigen Verweisungszusammenhang, wie Max Fuchs ausführt: „Durch Teilhabe an Kunst entsteht kulturelle Bildung. Diese Formulierung ist die Grundlage zumindest eines Teilbereichs dessen, was man ‚kulturelle Bildung‘ nennen kann. Die Künste bilden, so die Überzeugung. Sie helfen bei der Entwicklung notwendiger Lebenskompetenzen. Man muss nur die Gelegenheit haben, an künstlerischen Prozessen rezeptiv oder aktiv zu partizipieren. Eine zweite Formulierung ist: Kulturelle Bildung ist die Voraussetzung für eine Teilhabe an Kunst.“ (Fuchs 2009, 19)

Mit dem Fokus auf Musik, Tanz/Bewegung, Theater und bildende Kunst besteht der Erkenntnisgewinn darin aufzuzeigen, dass sich das Thema Inklusion nicht auf den meist eng gesteckten Bezugsrahmen Schule und Bildung begrenzen lässt. Dennoch lassen sich konkrete Anforderungen an die Fachkräfte formulieren, um die Arbeit an den eigenen Wahrnehmungsfiguren sowie die Kritik an den gängigen Repräsentationsweisen im Sinne einer Perspektivenerweiterung zu ermöglichen. Durch das Bekenntnis zu einer diskriminierungsfreien Teilhabe für *alle* erweitert sich der kreative Möglichkeitsraum im Medium von Kunst und Kultur, ästhetische und bildende Erfahrungen zu machen, die – im Sinne des eingangs erwähnten Diktums von Albert Einstein – die *ganze Welt* abbilden und umfassen. Möglich wird dies durch eine AUSWEITUNG DER KUNSTZONE

(vgl. Theater Thikwa/Lohrenscheit 2018) und genau darüber berichten die unterschiedlichen Beiträge in diesem Sammelband.

## ZU DEN EINZELNEN BEITRÄGEN

„Künstler sind Anfänger. Es geht um die Haltung des Anfangens, eine offene, neugierige, bewegliche Haltung des Anfangens.“ (Lorenz 2016, 59) Aber wie muss ein Anfang gestaltet sein, damit jeder etwas anfangen kann? Im Beitrag von **Teresa Sansour & Susanne Bauernschmitt** werden ausgehend von einem inklusiven Praxisprojekt an der Hochschule verschiedene künstlerische Impulssetzungen und methodische Einstiegsszenarien der bildenden Kunst vorgestellt, die Ausgangspunkte und Anstöße für selbstbestimmte künstlerische Gestaltungswege sein können. Daran anknüpfend wird an exemplarischen Projektverläufen aufgezeigt, wie diese gemeinsamen, künstlerischen Anfangsszenarien – im Sinne einer Subjektorientierung und Differenzierung – in individuelle Gestaltungsprozesse überführt werden können.

Anhand struktureller Aspekte wie Örtlichkeiten, Zeitstrukturen und inhaltlich-methodischer Aspekte markanter Beispiele werden im Beitrag von **Elisabeth Braun** die grundlegenden Rahmenbedingungen gelingender inklusiver kulturell-künstlerischer Praxis entwickelt. Dabei zeigen die Beispiele mögliche unmittlere Stolpersteine, aber auch Synergieeffekte im Spannungsfeld zwischen schulischen und außerschulischen Gegebenheiten im kulturellen Bereich auf. In dieser Hinsicht zeigt sich auch die wichtige Rolle, die der persönliche Einsatz einzelner Personen für eine gelingende Kulturarbeit spielt.

Der Auseinandersetzung mit Körperlichkeit in der Musik wird in wissenschaftlichen Diskursen jüngst mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Der Beitrag von **Ina Henning** will aufzeigen, dass der niederschwellige Zugang zu Bewegung in inklusiven Kontexten zu einer neuen Form der verkörperten Teilhabe führen kann. Es wird verdeutlicht, dass es auf der Subjektebene gewinnbringend ist, sich mit elementaren Bewegungsformen zu beschäftigen, um einen wertneutralen Zugang jenseits von Stereotypen anzuregen. Unter diesem Blickwinkel werden Ergebnisse der künstlerischen Forschung für die Interaktion von Bewegung und Musik im Musikunterricht pädagogisch nutzbar gemacht.

Der Beitrag von **Katharina Witte** zeigt anhand von exemplarischen Beispielen auf, dass kreative Prozesse in der künstlerischen Arbeit mit Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen auf mehreren Ebenen stattfinden. Auf diese Weise können auch vielfältige ästhetische Ausdrucksformen entste-



hen, an denen alle Mitwirkenden auf die ihnen angemessene Weise beteiligt sind.

**Markus Christ** wählt einen handlungstheoretischen Ansatz, um anhand der vielfältigen Eigenschaften von Kisten einen niederschweligen und sehr vielschichtigen Zugang zur performativen künstlerischen Tätigkeit aufzuzeigen. Die Reflexion der Inszenierung von Persönlichem im sozialen Raum spielt hier ebenso eine Rolle wie das grundsätzlichere Thema der Teilhabe an gesellschaftlichen Vorgängen.

**Sophia Edschmid & Helene Deutsch** machen in ihrem Beitrag deutlich, dass innovative Entwicklungen und außergewöhnliche Wege in eine künstlerische Ausbildung und eine Lehrtätigkeit von besonders talentierten künstlerisch tätigen Menschen *allen* offen stehen sollte. In diesem Zusammenhang bleibt es freilich nicht bei Absichten, sondern anhand der Bildungswege von drei Künstler\*innen aus dem Atelier Goldstein werden die konkreten Zugangswege zu einer künstlerischen Ausbildung und Lehrtätigkeit systematisch und teilhabeorientiert erweitert. Was in dieser Hinsicht besonders klar zum Vorschein kommt, ist das „Goldstein-Prinzip“ (Cuticchio 2018, 70), welches mit großer Kompetenz und künstlerischem Sachverstand passgenaue Assistenzleistungen für außerordentlich begabte Künstler\*innen bietet.

**Susanne Henneberger & Jürgen Sihler** führen anhand der Entwicklung des gemeinnützigen Vereins WERKRAUM: Karlsruhe aus, wie sich über die Jahre immer stärker eine inklusive Orientierung der theaterpädagogischen Praxis herausbildete. Anhand konkreter Episoden aus der Probenarbeit lassen die Autorin und der Autor die unmittelbaren biographischen Auswirkungen sichtbar werden, die kulturell-künstlerische Praxis auf Menschen in besonderen Lebenslagen haben kann.

Ausgangspunkt des Beitrags von **Juliane Gerland** ist die Feststellung, dass der Begriff Inklusion mit einer hohen normativen Aufladung versehen ist. Neben den notwendigen gesetzlichen, strukturellen und systematischen Veränderungen ist aber letztlich entscheidend, ob das individuelle Erleben von zwischenmenschlicher Interaktion als gelungen beziehungsweise gelingend betrachtet wird, um die Ziele des inklusiven Gedankens erreichen zu können. Der Beitrag legt den Fokus auf die Mikroebene des gesamtgesellschaftlichen Inklusionsprozesses. Es wird ein theoretischer Rahmen entwickelt, innerhalb dessen beschreibbar ist, wie sich Inklusion im künstlerischen Handeln vollziehen kann.

Geredet wird von Inklusion oft als eine gesellschaftliche Utopie, der ihr utopischer Charakter geraubt wird, weil sie der Wirklichkeit verordnet wird. Im Rahmen des Beitrags von **Jürgen Oberschmidt** wird der Frage nachgegangen, ob Schule und gerade auch der Musikunterricht so gestaltet ist, dass man der

Einladung zur Teilhabe gerne folgt. Dabei werden Momente einer homodoxen Pädagogik unter Bezugnahme auf Hans Wocken (2010) herausgearbeitet, die gerade auch für Musikunterricht und musikdidaktische Konzepte gelten. Aufgrund dieser wenig lockenden Ausgangslage werden Perspektiven aufgezeigt, wie Musikunterricht gestaltet werden müsste, damit Inklusion gelingen kann.

**Irmgard Merkt** strebt in ihrem Beitrag eine „freundliche Grenzziehung“ zwischen Unterricht, Förderung und Therapie in der Sonderpädagogik an. Sie kontrastiert die Zielsetzung von Unterricht und Therapie, wobei der Gleichzeitigkeit von Emotion, Kognition und Motorik besondere Bedeutung im musikalischen Kontext zukommt. Zugleich werden Gemeinsamkeiten wie beispielsweise der Bedarf nach Rollenklarheit herausgestellt. Obwohl Wechselwirkungen der spezifischen Bereiche wünschenswert wären, bleibt jedoch besonders das System Schule meist reserviert gegenüber therapeutisch gefassten Ansätzen. Merkt zeigt anhand von Beispielen, dass Transfereffekte jedoch allen Beteiligten helfen können, die Herausforderungen der schulischen Inklusion besser zu meistern.

In seinem Beitrag über die Ausgangspunkte und Ziele der Wege zu einer inklusiven Kulturellen Bildung diskutiert **Sven Sauter** die normativen Grundlagen der UNESCO für dieses Feld und zeigt anhand einer bestehenden Kooperation mit einer Kunstsammlung auf, wie die *Road Map for Arts Education* mit Leben gefüllt werden kann. Zugleich werden die auf Effizienz, Effektivität und Evaluation gewendeten Einflussnahmen auf das Feld der Kulturellen Bildung kritisiert. Sie zielen vorrangig auf ökonomische Verwertungsabsichten, denen sich eine widerständige Kunst und vor allem widerspenstige Künstler\*innen entziehen, will Kunst und die Kulturelle Bildung transformativ im Sinne der Vision einer humanen Gesellschaft wirken, die eine Kultur der Menschenrechte zur Voraussetzung hat – sie aber zugleich auch ermöglichen kann.

Abschließend berichten **Johannes Schult & Ina Henning** die (in der Bildungsberichterstattung 2018<sup>1</sup> bereits zusammengefasst vorgestellten) Befunde einer detaillierten Erhebung zum Umfang und Inhalt von inklusiven kulturellen Bildungsangeboten an Schulen in Baden-Württemberg. Am häufigsten sind Aktivitäten im Bereich Musik vertreten, gefolgt von Bewegungsangeboten und künstlerischen Partizipationsmöglichkeiten. Die meisten Angebote finden sich an Gemeinschaftsschulen, einer Schulart, die als Ort des gemeinsamen Lernens für heterogene Lerngruppen und auch Inklusion konzipiert wurde. Allerdings fehlen an zehn Prozent der Schulen jegliche inklusiven kulturellen Bildungsangebote. Insgesamt zeigte sich in den Rückmeldungen, dass die kulturelle Bil-

---

1 Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2018)

dungslandschaft vielfältig ist, nicht zuletzt dank engagierter Lehrkräfte und Helfer\*innen, ohne die diese Angebote oft nicht (mehr) möglich sind.

## DANKSAGUNG

Der Sammelband „Kreativität grenzenlos!“ verdankt seine Entstehung der gleichnamigen Tagung, die am 22. Februar 2018 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Rahmen des Verbundprojektes Lehrerbildung PLUS stattfand. Wir danken herzlich allen Referent\*innen und Teilnehmer\*innen sowie ganz besonders den künstlerischen Akteur\*innen, die den Tag mit vielfältiger Ausdrucksfähigkeit und der gemeinsam geteilten Begeisterung für ihre Kunst so unendlich bereichert haben.<sup>2</sup> Außerdem bedanken wir uns für die finanzielle Unterstützung bei der *Professional School of Education* Stuttgart-Ludwigsburg, bei unseren fleißigen Hilfskräften Tabea Kammerer, Theresa Mutz und Vanessa Rapp sowie bei Johannes Schult für die Hilfe mit dem Layout der endgültigen Fassung.

## LITERATUR

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (=BMAS) (Hg.) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft: Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: BMAS.
- Cuticchio, Christiane (2018): Das Goldstein-Prinzip. In: Deutscher Kulturrat: Politik & Kultur Dossier ‚Inklusion in Kultur und Medien‘. Berlin: Deutscher Kulturrat e.V.
- Degener, Theresia/Diehl, Elke (Hg.) (2015): Handbuch Behindertenrechtskonvention: Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: bpb.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (2008): Kulturelle Bildung für Alle: Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Fuchs, Max (2009): Kunst, Teilhabe und kulturelle Bildung: Die konstitutive Rolle von Kunst bei der Ausbildung von Welt-Anschauung. In: Deutscher Kulturrat (Hg.): Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel, Berlin, 19–24.

---

2 Das komplette Programm ist einsehbar unter: [www.pse-stuttgart-ludwigsburg.de/veranstaltungen/kreativitaet-grenzenlos/](http://www.pse-stuttgart-ludwigsburg.de/veranstaltungen/kreativitaet-grenzenlos/)

- Fuchs, Max (2013): Kulturelle Bildung als Menschenrecht? In: Kulturelle Bildung Online. [www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-menschenrecht](http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-menschenrecht) (Zugriff am: 31.10.2018)
- Goodley, Dan/Liddiard, Kristy/Runswick-Cole, Katherine (2018): Feeling disability: Theories of affect and critical disability studies. *Disability & Society*, 33, H. 2, 197–217. [www.doi.org/10.1080/09687599.2017.1402752](http://www.doi.org/10.1080/09687599.2017.1402752) (Zugriff am: 31.10.2018)
- Graf, Erich Otto/Renggli, Cornelia/Weisser, Jan (Hg.) (2006): *Die Welt als Barriere: Deutschsprachige Beiträge zu den Disability Studies*. Bern: Edition Soziothek.
- Koch, Jakob Johannes (Hg.) (2017): *Inklusive Kulturpolitik: Menschen mit Behinderungen in Kunst und Kultur. Analysen – Kriterien – Perspektiven*. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2018). *Bildungsberichterstattung 2018: Bildung in Baden-Württemberg*. Landesinstitut für Schulentwicklung: Stuttgart.
- Lorenz, Susanne (2016): Warum treibt es mich um – das Anfangen. In: Lorenz, Susanne/Düllo, Thomas (Hg.): *Vom Anfangen*. Hamburg: Textem-Verlag, 56–61.
- Neuhoff, Katja (2015): *Bildung als Menschenrecht: Systematische Anfragen an die Umsetzung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J.W. (2014): Subversive Status: Disability Studies in Germany, Austria, and Switzerland. In: *Disability Studies Quarterly*, 34, H. 2. [www.dsqu-sds.org/article/view/4256/3596](http://www.dsqu-sds.org/article/view/4256/3596) (Zugriff am: 31.10.2018)
- Rittelmeyer, Christian (2016): *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen: Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie*. Weinheim: Beltz.
- Theater Thikwa/Lohrenscheit, Claudia (Hg.) (2018): *Theater.Rebellion: Die Ausweitung der Kunstzone*. Oberhausen: Athena.
- Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hg.) (2007): *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript.
- Weisser, Jan (2005): *Behinderung, Ungleichheit, Bildung: Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Wocken, Hans (2010): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. In: *Politik und Zeitgeschichte*, H. 23, 25–31.

# **Zugänge, Wege und didaktische Fragen**



# Vom Anfangen

## Wege finden zu individuellen, künstlerischen Fragestellungen im inklusiven Kunstunterricht

---

*Teresa Sansour & Susanne Bauernschmitt*

### **RELEVANZ DES ANFANGENS IN INKLUSIVER, KÜNSTLERISCHER PROJEKTARBEIT**

Inklusive, künstlerische Projektarbeit im Sinne einer künstlerischen Bildung ist per se unabsehbar, denn das Unvorhersehbare ist grundsätzlich jedem künstlerischen Handeln immanent. Das ist aber nicht nur einem Mangel an Planbarkeit geschuldet (vgl. Pazzini 2008, 45). Vielmehr sind die Offenheit für unerwartet Neues und der Zuspruch, Schüler\*innen tatsächlich selbst gestalten zu lassen, eine Chance, sowohl für den Unterricht als auch für die Menschen und deswegen auch Ausgangspunkt für eine natürliche Differenzierung (vgl. Breuning 2000, 41). Aber wie müssen Anfänge inklusiver, künstlerischer Projektarbeit gestaltet werden, um die Chance der Unvorhersehbarkeit zu nutzen, ohne ins Beliebige abzugleiten?

Kommt man dem von Buschkühle formulierten Bildungsziel, „die Fähigkeiten zu üben, aufmerksam und interessiert sowie mit kritischer Distanz und der Bereitschaft, eigene Vorstellungen zu bilden, der Wirklichkeit zu begegnen“ (Buschkühle 2007, 20) ernsthaft nach, bedarf es Räume für selbstbestimmte, ergebnisoffene und interessen geleitete Handlungen in der Auseinandersetzung mit dem Selbst, der Welt und der Kunst. Dazu müssen abgesteckte Lernwege und Vorentscheidungen zurückgenommen werden und stattdessen Offenheit und Unvorhersagbarkeit als Bildungschance einer partizipativen (Kunst-)Pädagogik mutig und erwartungsvoll anerkannt werden (vgl. Ullaß 2014, 1). Sowohl der Verlauf als auch das Ende solcher Bildungsprozesse sind imponderabel. Geht man von solch einer partizipativen, künstlerischen Kunstpädagogik aus, die das Sub-

jekt in den Mittelpunkt stellt und eigene Bildungsprozesse an und mit der Kunst fördert, so sind inklusive Überlegungen implizit. Jeder und jede entwickelt und verfolgt nach seinen und ihren Fähigkeiten, Neigungen und Potentialen ergebnisoffen eigene Ideen, Deutungen und Gestaltungsprozesse.

Urlaß beschreibt die Projektarbeit wie folgt: Zu einem gemeinsamen Thema schafft „die Lehrperson Ausgangsszenarien [...], die zunächst auf arrangierte Erfahrungen zielen“ (Urlaß 2014, 3), um verschiedene inhaltliche und formale Dimensionen des gemeinsamen Themas zu eröffnen, um zum sensiblen Wahrnehmen und Wundern, zum Experimentieren und Imaginieren, zum Fragen und Forschen einzuladen. Es gilt in induktiven Einstiegen also gleichermaßen gezielte Impulse zu setzen, um gängige Sehgewohnheiten zu irritieren und den Blick auf unbekannte Zusammenhänge zu lenken sowie darum, Freiräume für spielerisches Experimentieren und abgehobenes Fantasieren, für Zufälle und Unvorhersehbares, für individuelle Anknüpfungspunkte offen zu halten (vgl. Buschkühle 2007, 123). Es braucht vielfältige Impulse, von leichten Anstößen bis zu provokativen Reizen, die nicht nur kognitive, sondern auch körperliche, soziale, kulturelle und mentale Prozesse initiieren (vgl. Wulf/Zirfas 2007, 29 f.). Alle Sinne ansprechende, spielerische, zum Handeln auffordernde, berührende Impulse sind für alle ergiebig und eignen sich daher insbesondere für inklusive Settings.

Wie aber fängt man gemeinsam an, wenn letztlich das Ziel ist, dass jeder und jede das findet, womit er bzw. sie etwas anfangen kann? Wie müssen Ausgangspunkte und Anfangsszenarien gestaltet sein, um ein „Auf der Stelle treten“, Orientierungslosigkeit und Überforderung zu verhindern und stattdessen der Unvorhersehbarkeit der Prozesse und den individuellen, eigenständigen Ideen Rechnung zu tragen? Im Folgenden werden ausgehend von konkreten Fallbeispielen Möglichkeiten vorgestellt, wie kollektive und individuelle Anfänge gestaltet werden können und auf ihre Potentiale hin reflektiert. Dabei liegt der Fokus auf der künstlerischen Projektarbeit mit heterogenen Lerngruppen im Kontext inklusiver Hochschulseminare.

## **KOLLEKTIVE ANFÄNGE**

Gemeinsame Anfänge sind nicht dazu da, dass Schüler\*innen in einer Plenumsphase die Zielrichtung der sich anschließenden Arbeitsphase aufgezeigt wird. Kollektive Anfänge können vielmehr dazu dienen, das Interesse am Gegenüber zu wecken, sich innerhalb der heterogenen Gruppe zu begegnen und miteinander ins Gespräch zu kommen über individuelle Sinn- und Wahrnehmungswelten. Darüber hinaus eröffnen die hier vorgestellten kollektiven Anfangsszenarien



künstlerische Strategien, auf die im späteren Verlauf der Projektarbeit zurückgegriffen werden kann.

Nachdem das Notieren, Aufzeichnen und Skizzieren zu den basalen Gesten des Anfangens gehören, wurden die praktischen Arbeitsphasen der inklusiven Projektseminare häufig mit verschiedenen Zeichenübungen eröffnet. Eine Übung lautete: *„Zeichnen Sie ein Selbstporträt, indem Sie ein Blatt Papier auf Ihr Gesicht legen und Ihr Gesicht mit dem Grafit in der Hand durchpausen!“* (vgl. Abb. 1) Durch diese ungewohnte Herangehensweise wurde der kontrollierende Blick, der so schnell jede Linie beim Zeichnen in Frage stellt, ausgeschlossen, es wurde zum Umdenken, zum unkonventionellen „Anders-machen“ aufgefordert. Neben den im Kunstunterricht oft dominierenden Sehsinn trat das Abtasten, das Be-Greifen im Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozess.

*Abbildung 1: Gesichtsfrottagen*



Quelle: Susanne Bauernschmitt & Teresa Sansour

Eine weitere Übung lautete: *„Stellen Sie sich alle um die großen Werkzeuge in der Druckgrafik, schauen Sie grade aus und zeichnen Sie mit dem Pinsel und der bereitgestellten schwarzen Acrylfarbe, was Sie sehen. Wenn Sie nach ca. drei Minuten ein Klatschen hören, rücken Sie einen Platz weiter und führen die Zeichnung an der neuen Position fort.“* Im fortschreitenden Zeichenprozess war jeder und jede gefordert, aufmerksam zu beobachten, und mit jedem Platzwechsel einen Perspektivwechsel zu vollziehen: Zum einen galt es, sich auf die neue

Perspektive vor sich einzulassen, zum anderen sich auch in die Blicke und Bilder der Vorzeichner\*innen einzufinden. Anders als bei der Porträtfrottage entstand ein Gemeinschaftswerk, bei dem das individuelle Zeichenvermögen in eine Gemeinschaftsleistung einfluss und nicht Gegenstand eines Leistungsvergleichs werden konnte.

Bei den Doodle-Übungen (vgl. Price 1970) ging es hingegen gerade um die individuelle Vorstellungskraft, um originelle Ideen, um persönliche Sichtweisen. Die Teilnehmer\*innen waren aufgefordert, ein Doodle – ein Bilderrätsel, bei dem das Dargestellte aus der Zeichnung erst noch herausgelesen werden muss – zeichnerisch auszuformulieren.

### **Kollektive Anfänge aus kunstpädagogischer Sicht**

Die Künstlerin Susanne Lorenz und der Kulturwissenschaftler Thomas Düllo erläutern etymologisch: „„Anfangen“ steht seiner Bedeutungsherkunft nach ganz nah beim ‚Beginnen‘, hat aber zugleich eine handfeste, sinnliche Ursprungsbedeutung in der Nachbarschaft zu ‚fangen‘, nämlich ‚anfassen, anpacken, in die Hand nehmen‘.“ (Lorenz/Düllo 2016, 7) Diese zupackende, handelnde Komponente – mit den Händen machen, empfinden, explorieren, mit den Händen „denken“ – ist zugleich eine spezifische Qualität der Kunst. Damit ist das Machen eine Form der sinnlichen Erkenntnis, bei der jenseits von Sprache implizites, verkörpertes Handlungswissen zum Tragen kommt und neu generiert werden kann.

Gerade bei Einstiegsszenarien in inklusive Bildungsprojekte, wenn erstmals noch in Differenzen gedacht wird, wenn Unsicherheiten ein lockeres Begegnen und selbstbewusstes künstlerisches Handeln hemmen, ist das gemeinsame, sinnliche Machen ein verbindendes Moment, an dem alle gleichberechtigt partizipieren können.

Die spielerischen, niederschweligen Zeichenübungen jenseits gängiger Sachzeichnungen und naturalistischen Abbildern fordern ein Umdenken, ein Neu-Denken, ein Neu-Handeln im Zeichenprozess. So heterogen die Gruppen auch sein mögen, jeder und jede ist Anfänger\*in und übt sich darin, sich auf Ungewohntes und Unabsehbares einzulassen, Standpunkte zu wechseln, Sichtweisen zu ändern und ‚einfach‘ anzufangen. Die Zeichnungen können dabei als Spuren, als Dokumentationen unmittelbarer physischer und geistiger Bewegungen gesehen werden. Sie spiegeln „den individuellen Blickwinkel des Gestalters auf sich und die Welt“ (Marr 2014, 18). Bereits diese kurzen Zeichenübungen sind als Ausdruck einer Haltung zu sehen, die in die Gruppen hineingetragen wurde: Die Anerkennung von Verschiedenheit wird zur reichen Vielfalt künstlerischer Ausdrucksformen.

## Kollektive Anfänge aus inklusionspädagogischer Sicht

Mit der Abwendung von einer so genannten Zwei-Gruppen-Theorie wird von einer dichotomen Sichtweise (z.B. behindert – nicht behindert) Abstand genommen. Stattdessen gewinnt in der Inklusionspädagogik und in den Disability Studies zunehmend ein sogenanntes kulturelles Modell von Behinderung an Bedeutung. Dieses lässt sich in Abgrenzung zu einer individuumszentrierten Perspektive auf Behinderung verstehen. Behinderung wird nicht gleichgesetzt mit einer Beeinträchtigung der Körperstrukturen und -funktionen, die ein Mensch aufweist. Auch eine Sichtweise, die Behinderung als ein soziales Problem begriff, wird als unterkomplex verstanden, da sie nach Waldschmidt und Schneider (2007) zu stark auf Problemlösung durch z.B. Nachteilsausgleiche setze (vgl. ebd., 9 f.). Behinderung als ein Diskursprodukt zu verstehen bedeutet aber, die kulturellen Praktiken und tradierten Denkmuster, die sich an Normalisierungs- und Normativitätsvorstellungen orientieren, zu hinterfragen. Denn durch diese wird Behinderung erst hervorgebracht (vgl. ebd.). Menschen erscheinen aufgrund bestimmter Abweichungen von einer Norm als behindert. Die Normabweichung wird fokussiert, was es dem Menschen erschwert, sich anders als unter dem Merkmal Behinderung zu positionieren (vgl. Hetzel 2007, 51). Dieses Verständnis wird auch von den Disability Studies geteilt und drückt sich im Konzept des Ableism aus, mit dem gesellschaftliche Fähigkeitserwartungen zugeschrieben werden (vgl. Hoffmann 2018, 70).

„Ableism ist die Beurteilung von Körper und Geist danach, was jemand ‚kann‘ oder ‚nicht kann‘ – ein biologistischer, essentialisierender Bewertungsmaßstab, der anhand einer erwünschten körperlichen oder geistigen Norm Menschen be-, auf- und abwertet [...]. Die Person wird auf ihre körperlich und geistige Verfassung reduziert und steht als Stellvertreter\*in für eine ganze Gruppe so Beurteilter [...].“ (Maskos 2015, o.S.)

Daraus lassen sich folgende Fragestellungen ableiten, die auch für die künstlerische Projektarbeit und die Gestaltung der Ausgangsszenarien wegleitend waren: Durch welche sozialen Faktoren wird ein negativ geprägtes Bild von Behinderung aufrechterhalten? Durch welche Erfahrungen können – anders gewendet – Veränderungen angestoßen werden? Mit den beschriebenen kollektiven Anfangsszenarien wie der Porträtfrottage, dem Weiterzeichnen eines Doodles oder dem Zeichnen mit Platzwechseln stand die Anerkennung von verschiedenen Sichtweisen und Gestaltungsideen im Vordergrund. Der Fokus lag nicht auf der Vergleichbarkeit von Leistung, sondern auf der Verschiedenartigkeit der Lösungswege. Durch die Offenheit der Aufgabenstellungen wurden Fähigkeitser-

wartungen und Zuschreibungen irritiert oder gar über Bord geworfen. So äußerte sich ein Teilnehmer:

„Ja, das mit dem ‚Mischen‘ [Projektname, A.d.V.] hat mir da echt Spaß gemacht, weil das da irgendwie gar nicht mehr Lebenshilfe irgendwie war, also Behinderte/Nicht-Behinderte. Das ist gar nicht mehr so aufgefallen. Die Studenten waren in dem Moment auch keine Studenten mehr, weil die einfach so viel Spaß miteinander hatten und alle ganz lustig drauf waren und das war jetzt nicht groß irgendwas lernen oder so, sondern einfach nur so ein Miteinander, ein Rumspielen und Rumlödeln und Phantasieren. Auch so für die Leute aus der Werkstatt, dass die in dem Moment halt so sind wie jeder andere Mensch halt auch ist. Dass es nicht immer heißt: Behindert ist gleich Blödmann oder Krüppel, wie manche sagen.“

Das Zitat deutet darauf hin, dass Zuschreibungen, wie z.B. Studierende seien ernst und hätten wenig Spaß oder Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung durch das gemeinsame spielerische Tun aufgebrochen werden konnten. Die Teilnehmer\*innen sahen sich aus einem neuen Blickwinkel und erhielten die Möglichkeit, sich anders darzustellen als unter der Perspektive eines Merkmals. Menschen mit Behinderung wurden somit auch nicht als solche wahrgenommen, welchen bei der Bewältigung ihrer vermeintlich schwierigen Lebenssituation geholfen werden muss (vgl. Waldschmidt/Schneider 2007, 15).

## **IMPULSE FÜR INDIVIDUELLES ANFANGEN**

Anhand verschiedener Beispiele von Teilnehmer\*innen aus einem inklusiven künstlerischen Projekt, das an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit Studierenden und Beschäftigten der Lebenshilfe Heidelberg e.V. stattfand, soll nach den kollektiven Anfängen aufgezeigt werden, wie durch unterschiedliche Impulse individuelles Anfangen möglich wurde. Die Kooperation mit der Lebenshilfe existiert seit 2013 und entstand ursprünglich auf eine studentische Initiative hin. Einige Studierende hatten die Idee, ein Kunstseminar gemeinsam mit Beschäftigten der Heidelberger Werkstatt für behinderte Menschen zu veranstalten und stellten den Kontakt zwischen dem Fach Kunst, der Sonderpädagogik und der Lebenshilfe her. Seitdem finden regelmäßig Seminare statt, an denen Menschen mit Behinderung teilnehmen, die gerne künstlerisch arbeiten und/oder sich für das Thema des jeweiligen künstlerischen Projekts interessieren. Diese inklusiven Seminare sind Teil des Lehrangebots im Fach Kunst und enden in der Regel mit einer gemeinsamen Ausstellung zum Semesterende.

## Material zum Begreifen

Ein naheliegender, sinnlicher Impuls im Kunstunterricht ist Material. Eine große Auswahl an Materialien und Materialitäten – Acrylfarben, Aquarellfarben, Holzstifte, Buntstifte, Kohle, Kreide, Eddings, Scheren, Kleber, Tape, Zangen, Cutter, Schneideunterlagen, Draht, Gummibänder, Kabel, Kabelbinder, Stoffreste, verschiedenste Papiere, Pappen, Leinwände, Kerzen, Knetmasse, Watte, Kork, etc. – stand in jeder Seminarsitzung für alle Teilnehmer\*innen sichtbar bereit. Um den Aufforderungscharakter des Materials zu verstärken und die Fülle zugänglich zu machen, fingen wir in einer Sitzung mit einer „Aufwärmübung“ an: „Bauen Sie sich selbst!“ Jeder suchte für sich passende Materialien und es entstand eine bunte Figuren-Seminar-Gruppe (vgl. Abb. 2). Ein Teilnehmer, Herr K., hatte sichtlich Freude und schrieb „Ich mach mich alls Kunstwerk. macht Spass!“ Zur folgenden Sitzung brachte er alte Kleidung mit, baute erst sich annähernd in Lebensgröße und dann ein ganzes Figurenkabinett. Er griff den konkreten Anfangsimpuls auf, integrierte seine bestehende Vorliebe für Comicfiguren und machte das Bauen von Figuren zu seinem Projekt (vgl. Abb. 3).

*Abbildung 2: Einstiegsimpuls: Bauen Sie sich!*



Quelle: Susanne Bauernschmitt & Teresa Sansour

Ganz im Sinne Merschs forderte „[D]as ‚Entgegenkommende‘ des Materials, eine in ihm verankerte *potentia*“ Herrn K. heraus und brachte ihn „in eine unmittelbare körperliche Beziehung zur Welt“ (Mersch 2013, 28). Die Vielfalt der

Stoffe und Materialitäten regte Herr K. im Prozess zu immer neuen „Typen“ und Konstruktionen an. Gerade in inklusiven Settings ist der Umgang mit Material als basaler Reiz eine Form der ästhetischen Erkenntnispraxis, die zum begreifenden Handeln, zum Spielen mit den Dingen inspiriert, nicht nur für Menschen mit Behinderung. Die Reichhaltigkeit des sinnlichen Angebots ist dabei keine Überforderung, sondern eröffnet im Sinne einer natürlichen Differenzierung vielfältige Ansatzpunkte für künstlerische Bildungsprozesse. Laut Kathke „ist Material substanzielle Voraussetzung des noch Ungemachten und damit dinghafter Ausgangsstoff künstlerischen Gestaltens“ (Kathke 2017, 254).

*Abbildung 3: Figurenkabinett von Herrn K.*



Quelle: Susanne Bauernschmitt & Teresa Sansour

Neben künstlerischen Materialien standen auch viele Bücher als impulsgebendes Informations-, Anschauungs- und Recherchematerial bereit. Je nach inhaltlicher Ausrichtung der künstlerischen Projekte lagen entsprechende Fachliteratur und

Bildbände, aber vor allem Ausstellungskataloge, Künstlermonographien und Kunstbücher aus. Für einen sehr zurückhaltenden, schweigsamen Teilnehmer wurde dieses Material zum Ausgangspunkt seiner künstlerischen Arbeit. Herr W. brauchte viel Zeit, um seine Gedanken zu äußern. Die Dozierenden gingen anfangs davon aus, dass er Schwierigkeiten hatte, sich zu artikulieren und zu entscheiden, und unterbreiteten ihm viel zu schnell Vorschläge, was er tun könnte. Doch Herr W. war sehr viel eigenständiger im Denken und Handeln als angenommen. Inspiriert durch den großen Büchertisch formulierte Herr W. schriftlich einen klaren Plan: „Ich Bin der C. [Name abgekürzt] und ich möchte Nächste Woche Aus einem Buch was machen“. So nahm sich Herr W. in der folgenden Veranstaltung den Katalog von Hermann de Vries, studierte ausführlich und konzentriert die systematischen und zufälligen Arrangements von Naturartefakten des Künstlers und fing eigenständig an mit Tusche und Feder organische Formen zu zeichnen. Dabei schien es, dass Herr W., ähnlich wie Herman de Vries, Formvariationen sammelte, sie kategorisierte und rhythmisch auf weißen Blättern anordnete, nur eben zeichnerisch. Mit seiner Botschaft irritierte Herr W. auch die Denkmuster der Dozierenden und machte deutlich, dass eine vorschnelle Reduktion von Auswahlmöglichkeiten aufgrund von Behinderung keineswegs angemessen war.

## **Ort und Raum für Erscheinungen und Entscheidungen**

„Könnte man nicht der Meinung sein, das Leben sei ein ständiges nachträgliches Abfragen von Kenntnissen über den Raum, von dem alles ausgeht?“ (Sloterdijk 1998, 12)

Räume, Orte und Felder bieten durch ihre Zugänglichkeit immer impuls-trächtige Anknüpfungspunkte, um sich zu verorten (Hornäk et al. 2015, 188). Unterwegs fällt einem schnell etwas ein, auf oder zu, man platziert sich fast automatisch zu den Dingen. Viele Fragen stellen sich erst im Kontext der Gegebenheiten. Wahrnehmungseindrücke in der Bewegung eröffnen Gedanken-, Spiel-, Handlungs- und Freiräume für individuelle künstlerische Werkprozesse.

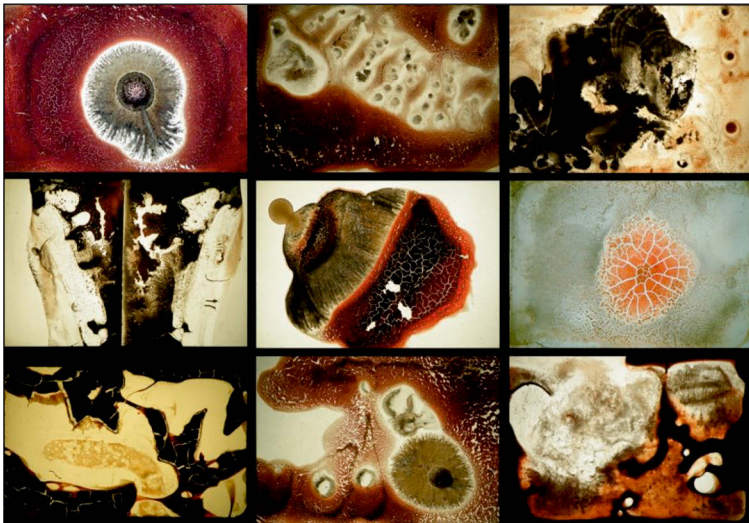
So wurden die Teilnehmer\*innen in Gruppen und mit einem kleinen Forscherequipment (Digitalkameras, Sammeltütchen, Post-its, Lageplan und Zeichenmaterialien) auf künstlerische Hochschulerkundung geschickt. Die vermeintlich ortskundigen Studierenden sollten ihrer täglichen Wirklichkeit neu begegnen, die ortsfremden Teilnehmer\*innen der Lebenshilfe Orientierung gewinnen, die Gegebenheiten kennenlernen und alle sollten – mittels künstlerischer Strategien wie Skizzieren, Fotografieren, Sammeln, Spurensuche, Mapping etc. – zum sensiblen Wahrnehmen, Erkunden und Experimentieren animiert werden.

Die Aufgaben lauteten unter anderem:

- Sammeln Sie etwas Rätselhaftes, etwas Wunderschönes, etwas, das Sie mindestens 10x finden.
- Finden Sie gemeinsam eine rätselhafte Spur. Überlegen Sie, wo diese herkommt. Fotografieren Sie die Spur. Hinterlassen Sie eine Spur.
- Finden Sie einen Ort, an dem ein Tier lebt. Zeichnen Sie das Tier vergrößert in den Lageplan ein.
- Finden Sie ein kleines flaches Ding, das in das Diarähmchen passt.

Eine Teilnehmerin hatte sich „unvorhersehbar“ in den Finger geschnitten. Statt ein kleines Ding in das Diarähmchen zu stecken, fing sie einen Blutstropfen auf und projizierte das Dia anschließend. Fasziniert von den malerischen Strukturen entwickelte sich aus dem zufälligen „Fang“ eine intensive, biografische, serielle Arbeit (vgl. Abb. 4). Im spielerischen, ungezielten Experimentieren trat „ihr Ding“ im Licht des Projektors in Erscheinung.

*Abbildung 4: Bloody Story von Frau K.*



Quelle: Susanne Bauernschmitt & Teresa Sansour

Beim allgemeinen Zusammentragen der Erkundungsfunde wurde ein großes Interesse für Natur offensichtlich. Dies griffen die Dozierenden spontan auf und richteten – nach dem weiten Rundumblick durch die Hochschulräume – nun gezielt den Fokus auf den nahegelegenen Öko-Garten. Eine Professorin der Biolo-



gie gab eine kurze Einführung, bevor sich die Teilnehmer\*innen selbstständig umschaute, zu experimentieren und zu gestalten begannen. Die Faszination am Kreuchen und Fleuchen war für Frau E. Anlass, nochmals an vergangenen Arbeiten anzuknüpfen und sich mit Insekten zu beschäftigen. (Im Jahr zuvor hatte sie auf Studienreise Miniatursärge aus Papier für tote Insekten entwickelt, die in ihren Formen den Tierleichen angepasst waren.) Doch dann geschah wenig. Frau E. spielte in den darauffolgenden Sitzungen ein wenig mit kleinen Eisenteilen, unterstützte Kommiliton\*innen, aber eine konkrete künstlerische Idee zeichnete sich nicht ab. Mit einem kleinen Brief versuchten die Dozierenden, sie in ihrem Vorhaben zu bestärken, ohne Entscheidungen vorwegzunehmen: „*Liebe Frau E., knüpfen Sie an vergangenen Arbeiten, Materialien, Ideen an! Wie wär's mit den Metallkleinteilen oder mit Zahnstocherminiaturen oder Ameisenmutanten oder Insektengewimmel? Ich bin gespannt! Frohes Schaffen!*“ Eine Geduldsprobe – die es für die Lehrenden und für die Studierenden galt auszuhalten. Zeit und Zutrauen zu geben, auch das gehört zum Anfangen.

*Abbildung 5: Bienenflügelblüte von Frau E.*



Quelle: Susanne Bauernschmitt & Teresa Sansour

Letztlich kam Frau E. mit einer klaren Konzeption und einer stinkenden Kiste an Bienenflügeln. Mit viel Fingerspitzengefühl klebte sie Bienenflügel für Bienenflügel an einen Pustebumenstängel und gestaltete eine „Bienenblüte“ (vgl. Abb. 5). Auf den Reflexionszettel schrieb sie:

„Manchmal denke ich, ich bin so klein wie meine Basteleien. So klein, dass ich 1 Million mal auf diesen Zettel passen würde. Klein mit Hut, aber ohne Hut, also noch viel kleiner. Aber eigentlich bin ich viel GRÖßER als all das.“

### **Prinzipien des Anstoßes und der Resonanz: Sammeln, Austauschen und Reflektieren**

Jenseits der vorgestellten, konkreten Impulssetzungen kamen bei der Planung offener Anfangsszenarien und individueller Prozessbegleitungen drei Prinzipien in unterschiedlichen Kontexten immer wieder zum Tragen: Das Sammeln, das Austauschen und das Reflektieren.

Sammeln zählt zu den grundlegenden Kulturtechniken. Ohne das Sammeln gäbe es keine Wörterbücher, keine Suchmaschinen, keine Museen, keine Herbarien, keine Antiquariate, keine Festplatten, keine Sachbücher... selbst dieser Text ist eine Gedankensammlung. Das Anhäufen von Dingen und Informationen fokussiert die Wahrnehmung und das Denken, ermöglicht ein Vergleichen, ein Ordnen, ein Gruppieren, ein Strukturieren, ein Ein- und Aussortieren, ein Austauschen, ein Präsentieren, ein Archivieren. Sammeln ist damit eine grundlegende Methode der Weltaneignung und „eine kulturelle Praxis, mit der Kommunikation von Wissen einhergeht“ (Wilde 2015, 14).

Viele dieser Praktiken sind gängige künstlerische Strategien. Somit ist naheliegend, dass das Sammeln auch in inklusiven künstlerischen Projekten, gerade zum Anfang, beim Finden von Anknüpfungspunkten, Ideen und Zugängen wegführend ist: Allem voran betraf die Strategie des Sammelns die Lehrenden, wenn sie reichhaltige Material- und Büchersammlungen als anregende Impulse bereitstellten, wenn zeichnerische Methoden zusammengetragen und künstlerisch anregende Aufgabenstellungen im Vorfeld ausgedacht, gefunden und gebündelt wurden. Diese Sammlungen sind ein didaktischer und methodischer Fundus, auf den – neben den gespeicherten Erfahrungen und angehäuften Wissen – im unvorhersehbaren Projektverlauf zurückgegriffen werden kann. Auch die Teilnehmer\*innen wurden bei der Hochschulerkundung aufgefordert, Material zu sammeln: *Sammeln Sie etwas Rätselhaftes, etwas Wunderschönes, etwas, das Sie mindestens 10x finden*. Sich eines Teils der Welt zu bemächtigen, setzt eine Fokussierung der Wahrnehmung voraus, lässt Dinge „be-greifen“, bringt Besitzerstolz mit sich und lässt vielleicht den unvorhersehbaren Funken für eine künstlerische Idee aufscheinen. Zudem ermöglicht das Sammeln, (schwierige) Entscheidungen zu vertagen. Erstmal kann die Aufmerksamkeit ganz auf das Suchen und Finden gerichtet werden, ehe mit Ruhe, Zeit, gegebenenfalls im Austausch mit anderen das Sammelsurium gesichtet und durch Ordnen und Aussor-

tieren eine Idee herausgegriffen und geformt wird. Zuweilen ist gesammelten und aufbewahrten Dingen ein Aufforderungscharakter immanent, der zu „eigen-sinniger“ Auseinandersetzung animiert. „[...] eigene Wirklichkeiten zu erzeugen, die sich vom Alltagskontext weit entfernen. Hier kommt Magie und Mythos mit ins Spiel. Das Alltägliche wird individuell verzaubert, Lebloses wird lebendig“ (Duderstadt 2004, 3) – so wie ein Tropfen Blut bei Frau K. zu einer ganzen „Bloody Story“ wurde. Auch Herr W. sammelte, zeichnerisch: Durch die Auseinandersetzung mit den Naturobjektsammlungen von de Vries wurde bei ihm ein serieller Zeichenprozess angestoßen, wobei die Form(er)findungen auf dem Papier als ästhetische Forschung zu Blatt- und Samenformen gesehen werden können.

Dem Prozess des Sammelns folgt oft das Archivieren. Auf der Suche nach einer geeigneten Form der Prozessdokumentation, die von allen Teilnehmer\*innen selbstständig schriftlich oder bildnerisch ausgeführt werden und stets allen zugänglich sein sollte, stießen die Dozierenden auf einen Zettelkasten, der anfänglich nur als Archiv und Ideenspeicher gedacht war. Ein Kunstgriff, wie sich herausstellen sollte, der zum Katalysator vieler individueller Gestaltungsprozesse wurde (vgl. Sansour/Bauernschmitt 2014, 28–35).

Anfänge sind manchmal bestimmt von Zufälligkeiten, von Unvorhersehbarem. Anfänge haben auch oft etwas Rituelles. Der Zettelkasten wurde zum wiederkehrenden Ritual. Jede Sitzung füllte jeder und jede Teilnehmer\*in mindestens einen DIN A6-Zettel aus. Anfangs gaben die Dozierenden konkrete Impulse zum Projektverlauf wie „*Notieren Sie einen Gedanken, den Sie nicht verlieren möchten*“ oder „*Welches Material könnten Sie für Ihre Projektidee brauchen?*“. Keine Idee, kein Gedanke ging verloren, alles wanderte in den Zettelkasten, alles war beim nächsten Mal wieder griffbereit. Das entspannte die Suche und das Finden der individuellen Projektidee sehr. Im weiteren Verlauf des Projekts reduzierten sich die Reflexionsimpulse auf einzelne Schlagworte, „Ich“ und „Wir“, dehnten sich inhaltlich jedoch vom Werk auf die Gestalter\*innen aus und irgendwann verselbstständigte sich die Nutzung des Zettelkastens. Warum wurde dieser Aufbewahrungsort der Zettel nun so wichtig für die individuelle Prozessbegleitung? Die ruhende Ideensammlung, der stille Gedankenspeicher wandelte sich zur Austausch- und Reflexionsplattform, womit die zwei letzten Prinzipien in den Fokus rücken:

Die Reflexion zeigt sich am Beispiel von Frau E. sehr stark als Selbstreflexion: ein Besinnen des eigenen Ichs, der eigenen Empfindungen, der eigenen Entwicklung. Darüber hinaus fanden sich auch Prozessreflexionen unter den Zetteln, prüfende und erwägende Betrachtungen der verwendeten Materialien, Rückblicke auf bisher Erarbeitetes sowie ein Nachdenken über das Seminar und über In-

klusion. Aus dem bewahrenden Prozess wurde ein kommunikativer. Das Postkartenformat der Zettel lud nicht nur zum Schreiben, sondern auch zum Antworten oder auch zum Schmökern und Rückfragen ein. So entstanden mündliche und schriftliche Dialoge zwischen den Teilnehmer\*innen und den Dozierenden und es wurde Neugierde am Tun des anderen geweckt. Von einer Studentin wurde der Zettelkasten sogar als „kollektives Gehirn“ bezeichnet. Durch diesen Austausch erfuhren die Teilnehmer\*innen Wertschätzung und Selbstvertrauen. Darüber hinaus konnten individuelle Prozesse begleitet werden, da die Zettel Aufschluss darüber gaben, was die Einzelnen bewegte (vgl. Sansour/Bauernschmitt 2014, 33 f.).

Schließlich taten in der Vorbereitung und Durchführung vor allem die zwei unterschiedlichen Sichtweisen aus der Kunstpädagogik und aus der Sonderpädagogik der beiden Dozierenden gut und bereicherten die gemeinsame Arbeit.

## **FAZIT**

Auch wenn die hier ausgeführten Beispiele und Prinzipien grundsätzlich auf Schule übertragbar sind, so muss trotzdem berücksichtigt werden, dass je nach Lerngruppe und den individuellen Möglichkeiten und Unterstützungsbedarfen andere Vorgehensweisen notwendig sind. Letztlich gilt, dass ein offensives Vorwegplanen weniger gefragt ist. Vielmehr geht es um ein flexibles Mitgehen. Je mehr und je vielfältiger Impulse bereitgestellt werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass jeder und jede den Anstoß findet, der ihn oder sie in Bewegung versetzt, selbst die Welt sinnstiftend zu entdecken und zu gestalten. Somit sind vielfältige Impulse auch immer eine natürliche Differenzierung und manchmal ein Kunstgriff.

## **LITERATUR**

- Breuning, Franziska (2000): Partizipation und Lebenskunst. In: Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung, e.V. (Hg.): Partizipation und Lebenskunst. Remscheid: Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung, 39–49.
- Buschkühle, Carl-Peter (2007): Die Welt als Spiel II. Kunstpädagogik. Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Buschkühle, Carl-Peter (2017): Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena-Verlag.

- Duderstadt, Matthias (2004): Sammeln, Forschen, Spielen. In: Wieso, weshalb, warum... . Sachliteratur für Kinder und Jugendliche. Beiträge Jugendliteratur und Medien 56, H. 15, 1–13.
- Hetzel, Mechthild (2007): Provokation des Ethischen. Diskurse über Behinderung und ihre Kritik. Heidelberg: Winter.
- Hoffmann, Thomas (2018): Leistungsfähigkeit und Leistungsgerechtigkeit aus behinderten- und inklusionspädagogischer Perspektive. In: Sansour, Teresa/Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hg.): Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 70–80.
- Hornäk, Sara/Kathke, Petra/Henning, Susanne/Heggemann, Anna (2015): (Zwischen-)Raum, Körper, Klang. In: BÖKWE-Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Textiles Gestalten, H. 4, 188.
- Kathke, Petra (2017): Material/Materialität. In: Blohm, Manfred/Brenne, Andreas/Hornäk, Sara (Hg.) (2018): Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung (2. Aufl.). Hannover: fabrico-verlag, 253–257.
- Lorenz, Susanne/Düllo, Thomas (Hg.) (2016): Vom Anfangen. Hamburg: Textem-Verlag.
- Marr, Stefanie (2014): Kunstpädagogik in der Praxis. Wie ist wirksame Kunstvermittlung möglich? Bielefeld: transcript Verlag.
- Maskos, Rebecca (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. Zeitschrift für Inklusion, H. 2. [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277) (Zugriff am: 17. 07.2018)
- Mersch, Dieter (2013): Erscheinung des ‚Un-Scheinbaren‘. Überlegungen zu einer Ästhetik der Materialität. In: Strässle, Thomas/Kleinschmidt, Christoph/Mohs, Johanne (Hg.): Das Zusammenspiel der Materialien in den Künsten. Bielefeld: transcript Verlag, 27–44.
- Pazzini, Karl-Josef (2008): Nachträglich vorhersehbar. In: Busse, Klaus-Peter/Pazzini, Karl-Josef (Hg.): (Un)Vorhersehbares Lernen. Kunst – Kultur – Bild. Dortmund: Dortmunder Schriften zur Kunst, 43–68.
- Price, Roger (1970): Sämtliche Drudel. Zürich: Diogenes-Verlag.
- Sansour, Teresa/Bauernschmitt, Susanne (2014): Zettelkasten – didaktisches Instrument und Kunstgriff in inklusiven künstlerischen Prozessen. In: BDK-inform. Zeitschrift des BDK Baden-Württemberg, 28–35.
- Sloterdijk, Peter (1998): Sphären I. Blasen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Urlaß, Mario (2014): Kunst des Anfangs. Einstiegsszenarien künstlerischer Projektarbeit in Schule und Hochschule. In: Zeitschrift Ästhetische Bildung 6, H. 2. [www.zaeb.net/index.php/zaeb](http://www.zaeb.net/index.php/zaeb) (Zugriff am: 11.05.2018)
- Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (2007): Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge. Eine Einführung. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript Verlag, 9–28.
- Wilde, Denise (2015): Dinge sammeln. Annäherung an eine Kulturtechnik. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorie, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz, 7–40.