

# Was kann die Kunstpädagogik für die Inklusion leisten?

## Ein Impuls für die Primarstufe und darüber hinaus

Wolfgang Weinlich

---

### Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit fragt nach dem möglichen Beitrag der Kunstpädagogik zur gegenwärtig allseits geforderten Inklusion in der Schule. Intuitiv bestehen hierfür viele Anhaltspunkte; dies jedoch nicht in Überschneidung mit der Sonderpädagogik, sondern aus dem Zentrum der Kunstpädagogik selbst heraus. Konkret untersucht die Arbeit den ursprünglich für das Kleinkindalter formulierten kunstpädagogischen Ansatz ästhetischer Verhaltensbildung, wobei ästhetisches Verhalten als permanente Erforschung und autonom vollzogene Modifikation des humanen, prinzipiell ästhetischen, Selbst- und Weltzuganges verstanden wird. Momente der Inklusionsförderung findet die Arbeit hier im Raum des individuellen Zugangs auf die Kinder, der die Herausbildung ästhetischer Interessen unterstützt und rezeptive Handlungsformen genauso wertschätzt und begleitet wie produktive. Ein weiteres Beispiel für das inklusionsfördernde Potential der Kunstpädagogik findet die Arbeit mit selbst- und gruppenreflexiven kunstdidaktischen Aufgabenstellungen.

---

#### Schlüsselwörter:

Kunstpädagogik  
Inklusion  
Sonderpädagogik

---

## 1 Einleitung

Der mögliche Beitrag der Kunstpädagogik zur Inklusion muss intuitiv als relativ hoch eingeschätzt werden; offensichtlich ist die Leistung im Kunstunterricht nicht besonders wesentlich für die gesellschaftlichen Segregationslinien in Bildung und Bildungsinstitutionen. Die Arbeitsgruppe Grundschule des BDK Fachverbands für Kunstpädagogik formuliert:

*„im bildnerischen und musikalischen Tun [...] zeigen sich keine Differenzen in der Sprache, es zeigen sich weder soziale noch religiöse Unterschiede und auch das intellektuelle Vermögen spiegelt sich kaum in den gestalteten Ergebnissen. Die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Befindlichkeiten, Träume, Wünsche und Ängste gestalterisch zum Ausdruck zu bringen und, bei Bedarf, darüber zu kommunizieren. Die Gestaltgebung im Bild oder in einer Aufführung ist weitgehend unabhängig von Herkunft und familiärer Prägung, - und die visuelle Erscheinung des Gestalteten ist ein universell verständliches Kommunikationsmittel, das die Kinder bei aller Heterogenität verbindet“* (Arbeitsgruppe Grundschule B14).

Die Arbeitsgruppe formuliert in diesem Beitrag ein Modell ästhetischer Bildung, das bildnerisches Gestalten als Verwirklichung und fortlaufende Modifikation des humanen, prinzipiell ästhetischen, Zugangs zu Welt und Selbst versteht. Die zitierte Passage mag emphatisch und unreflektiert übertrieben erscheinen; die vorliegende Arbeit unternimmt es jedenfalls, besagtes kunstpädagogische Modell auf seinen Gehalt für die Inklusion hin zu prüfen (Kap. 3). Zum Zweiten wird anhand eines Berichtes aus dem Unterricht die kunstdidaktische Kategorie selbst- und gruppenreflexiver Aufgabenstellungen konzipiert und auf eine etwaige Bedeutung für die Inklusion hin untersucht (Kap. 4). Zuvor erfolgt eine Annäherung an den Begriff der Inklusion überhaupt und ein Blick über den Zaun auf die Gefilde der Sonderpädagogik (Kap. 2).

## 2 Inklusion und Bildung

Inklusion meint die allgemeine Teilhabe am ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Leben. Im Bereich der Bildung steht hierbei an zentraler Stelle zunächst ein Zugang zu elementarer Allgemeinbildung für alle Kinder weltweit. Die Qualität dieser Elementarbildung muss entsprechende Mindeststandards erfüllen, ein genderbewusster Raum muss hierfür genauso geschaffen werden wie eine kinderfreundliche Umgebung. Für die Sonderpädagogik markiert die Inklusion den Paradigmenwechsel der Integration. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden - in Deutschland etwa ja auch - zunächst unter der Maxime der Förderung sonderpädagogische Schulen und Einrichtungen ausgebaut (vgl. UNESCO 9-11).

Die Ziele, Strategien und Wirkungsweisen der Sonderpädagogik können nicht nur auf eine Bewegung der Inklusion hin orientiert sein. Spezifische Förderbedarfe rufen nach spezifischen Sichtweisen und Methoden, schon die Feststellung des Förderbedarfs an sich stellt einen exklusivierenden Akt dar. Wenn daher in der Sonderpädagogik die allgegenwärtigen Forderungen der Inklusion wie übermächtige religiöse Dogmen erscheinen (vgl. Häußler 175-188), so wäre dies nicht verwunderlich. Kunstpädagogik ist dann doch, - wie sich im Zusammenhang der Inklusion wieder einmal verdeutlicht, - offenbar eine Sonderpädagogik der ganz besonderen Art und vermutlich wesentlich besser dazu positioniert, einen wichtigen Beitrag zur Inklusion zu leisten, als die eigentliche Sonderpädagogik, für die Jene eine permanente, und im Grunde aporetische, Herausforderung darstellt. Das im vorangegangenen Kapitel zitierte Lob des Kunstunterrichts in Bezug auf die Inklusion im Allgemeinen muss allerdings im Folgenden insbesondere in Hinblick auf die Inklusion behinderter, lerngestörter und verhaltensauffälliger Kinder überprüft werden, denn um deren Inklusion sollte offensichtlich die Sonderpädagogik ja bemüht sein. Hält die intuitive Emphase, die wir dem Kunstunterricht entgegenbringen, hier ihr Versprechen?

## 3 Kunstpädagogik als Bildung des ästhetischen Selbst- und Weltverhältnisses

### 3.1 Der Ansatz

Die Arbeitsgruppe Grundschule geht aus von der Feststellung, „*dass Kinder von Anfang an in Dialog und Austausch mit ihrer Welt treten*“ (Arbeitsgruppe Grundschule B2). In diesem Austausch werden Selbst und Welt gedeutet, interpretiert und zugleich erschaffen bzw. konstruiert. Derart definiert die Arbeitsgruppe ästhetisches Verhalten:

*„Ästhetische Wahrnehmungsweisen und Ausdrucksformen von Kindern sind differenzierte, komplexe und dialogische Prozesse der Beschäftigung und des Austauschs mit sich selbst und der Welt. Es geht in diesen Prozessen um Begegnung und Resonanz, um Beobachten und Deuten, Handeln, Staunen und Verstehen“* (Arbeitsgruppe Grundschule B3).

Ästhetischer Selbst- und Weltzugang ist damit beides: Empfang bzw. Vermittlung von Welt und Selbst über die Sinne und „*zugleich intentional, Sinn und Bedeutung stiftend, sich und die Welt interpretierend*“ (Arbeitsgruppe Grundschule B2). Ästhetisches Verhalten ist mithin auch ein „*Wechselspiel von Rezeption und Produktion*“ (Arbeitsgruppe Grundschule B2). Ästhetische Gestaltungsprozesse wiederum sind Verdichtungen des alltäglichen ästhetischen Verhaltens. Sie können didaktisch inszeniert werden oder von alleine entstehen. KunstpädagogInnen müssen dann entscheiden, ob sie in das Ereignis eingreifen, oder, ob sie es geschehen lassen. (Arbeitsgruppe Grundschule B10-B13).

### 3.2 Aufmerksamkeit und Interesse

Um Verdichtungsprozesse des ästhetischen Gestaltens zu inszenieren, muss die KunstpädagogIn ästhetische Interessen der Kinder beobachten und kennen. Nur so kann sie Auseinandersetzungen dann auch begleiten,

bestimmte Entdeckungen etwa zu gegebenem Zeitpunkt wiederum in Erinnerung rufen oder geeignete Medien zur Verfügung stellen (Arbeitsgruppe Grundschule B12-B13). Die Vorlieben der Kinder sozusagen - beim Wahrnehmen, Hantieren, Begreifen, Erzeugen, Mit-Bildern-Umgehen (Arbeitsgruppe Grundschule B8-B9) - erfahren dieser Art Förderung. Auch die nötige Aufmerksamkeit (Arbeitsgruppe Grundschule B4-B5) scheint leichter hergestellt, wenn die Aktivitäten des Kunstunterrichts die Interessen der Kinder richtig einschätzen und treffen bzw. deren Entwicklung in einer Weise fördern, dass sie eine starke Stütze persönlicher ästhetischer Auseinandersetzung überhaupt darstellen können.

Klinisch betrachtet gibt es nun jedoch eine Reihe von Einschränkungen, die intellektuelle Behinderung, psychische Störungen, dissoziale Verhaltensauffälligkeiten usw. mit kennzeichnen und die zugleich Interesse und/oder Aufmerksamkeit an sich beeinträchtigen. Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) beispielsweise fällt es schwer, bei einem Thema zu verharren; Gegenstände und Situationen werden gewissermaßen überflogen, Interesse und Aufmerksamkeit verharren nicht, finden zu wenig Konzentration auf einzelne bestimmte Orte (vgl. Walther & Ellinger 157-163). Der Ansatz beim Interesse macht also Sinn, ließe sich vielleicht auch als eine Förderchance begreifen. Kinder mit ADHS brauchen umgekehrt aber auch besondere Unterstützung dahingehend, etwas längerfristige Interessen überhaupt erst zu entwickeln. Bei intellektuell behinderten Kindern wiederum können Aufmerksamkeitsdefizite auch neurobiologische Ursachen haben (vgl. Sarimski 365-377). Jedenfalls fordert uns der hier diskutierte Ansatz eines ab, nämlich äußerst individuell auf die Kinder zuzugehen, um ihre ästhetischen Interessen – zwischen unterschiedlichen Formen und Farben, Gestaltungsmittel und Wirkungen, Bildzeichen und Lesarten (Arbeitsgruppe Grundschule B11) – zu fördern. Der Ansatz der Arbeitsgruppe hat aber damit tatsächlich auch Potential zur Inklusionsförderung, insbesondere wohl deswegen, weil er ursprünglich auf das Kleinkindalter abzielt, und daher nur basale technische Voraussetzungen und Fertigkeiten verlangt. Die ästhetischen Interessen des Kleinkindes befinden sich per se in Entwicklung und sind nur in einer gewissen Intimität zum Kleinkind wahrnehmbar und einer Interaktion zugänglich. Ein ausgesprochen individueller Zugang ist damit selbstverständlich. Wenn eine KunstpädagogIn in diesem Sinne auch noch in der Grundschule zur Bildung des ästhetischen Interesses der Kinder Zugang hätte, käme die Förderung der Inklusion wohl aus dem Herzen des Kunstunterrichts selbst und nicht durch ein beigelegtes sonderpädagogisches Konzept. Egal welche Beeinträchtigung nämlich Interesse und Aufmerksamkeit behinderten, die KunstpädagogIn bliebe per se um die Entwicklung und Entdeckung von ästhetischen Interessen bemüht und behandelte in diesem Sinne alle gleich. En gros an die gesamte Klasse dieselben Aufgabenstellungen zu verteilen oder ähnliche didaktische Vorgangsweisen wären damit allerdings obsolet. Für die Praxis dürfte der diskutierte Ansatz daher zwar einiges an Impulsen bereit halten, die KunstpädagogIn wird ohne die Unterstützung einer sonderpädagogischen BegleitlehrerIn oder Ähnlichem jedoch kaum das hohe Ideal erreichen.

### 3.3 Ästhetische Handlungs- und Denkformen

Ästhetisches Verhalten lässt sich in unterschiedliche Handlungs- und Denkformen fassen, etwa Wahrnehmen, Hantieren und Begreifen, Kommunizieren, Fantasieren und Imaginieren, Erzeugen, Mit-Bildern-Umgehen usw. (Arbeitsgruppe Grundschule B5). Für den letztendlichen Verdichtungsprozess der Gestaltung sind alle diese Denk- und Handlungsformen wichtig. Der Kunstunterricht würde somit nicht unbedingt auf Produktion pochen. Rezeptionsprozesse sind genauso wesentlich wie Produktionsprozesse; und bei beiden spielen Glücksmomente eine große Rolle. Fantasieren und Imaginieren etwa liegen dem „Möglichkeitssinn“ (Arbeitsgruppe Grundschule B10) zugrunde, der jedem Entwurf innewohnt und auf Träume, Vorstellungskraft usw. angewiesen ist. Rezeptionsprozesse wie Träume beansprucht die KunstpädagogIn jedoch auch zu begleiten, - beim Wahrnehmen etwa die Entdeckung von Beziehungen und Strukturen sowie die Entdeckung unterschiedlicher Lesarten, ein Umstrukturieren des Wahrgenommenen dann vielleicht, ein Variieren von Zusammenhängen und Strukturen im Raum der Vorstellung (vgl. Arbeitsgruppe Grundschule B10-B11).

Wieder zeigt sich der Ansatz prinzipiell sehr mit den Zielen der Inklusion konform, weil zwar alle Lernenden sehr individuell angeregt, angeleitet usw. werden, der momentane Standort der Lernenden aber entscheidend berücksichtigt und alle möglichen Standorte mit eingeschlossen werden, auch Situationen, in denen Lernende aufgrund intellektueller oder körperlicher Behinderung in ihren Aktivitäten stark eingeschränkt sind. Vordergründig eher passive Handlungsformen, also Rezeptionsprozesse, können im Rahmen des Ansatzes ebenso als Aufgaben gestaltet werden. Es besteht kein Drang zur Produktion, während rezeptive

Handlungsformen dann ebenfalls bewertete Leistungen darstellten. Die Art und Weise der Unterweisung und Förderung ist zudem gegenüber allen Lernenden gleich.

## 4 Selbst- und gruppenreflexive kunstdidaktische Aufgabenstellungen

Katrin Appel berichtet von einer besonders gelungenen Unterrichtseinheit in der 3. Klasse Primarstufe (Arbeitsgruppe Grundschule 18-21). Die Lernenden erhielten die Aufgabe, eine jeweils gemeinsame Jungen- und Mädchenstadt aus Gips und Styropor zu bauen. Beide Städte fielen – in Bezug auf Gender - sehr typisch aus. Interessant ist in unserem Zusammenhang jedoch wie sich die Strukturen der Klasse prinzipiell im Gestaltungsprozess abbilden und im Zuge des Prozesses mit bearbeitet werden. Eine Schlüsselrolle nehmen dabei Präsentation und Klassengespräch ein. In Appels Unterrichtseinheit entwickelte sich an dieser Stelle eine ausgesprochen konstruktive Kommunikation zwischen den Geschlechtern:

*„Die Mädchen fragten verblüfft, warum es denn bei den Jungen weder Wege noch Spielplätze gäbe, und die Jungen waren nicht in der Lage, diese Frage zu beantworten. Sie stellten erstaunt fest, sie hätten gar keine Blumen in der Stadt. [...] Nachdem die Kinder die beiden unterschiedlichen Städte [...] verglichen [...] hatten, fragte ich die Jungengruppe, was sie aus der Mädchenstadt denn für ihre Stadt übernehmen möchten. Sie nannten sofort Spielplatz, Park, See, Blumen, Bäume, Wege und freie Flächen. Die Mädchen wollten aus der Jungenstadt nichts übernehmen. Noch während dieses Gespräch in Gang war, begannen die Besitzer der Raketenentschärfungsanlage, ihre Bauwerke abzubauen, um Platz für eine große Wiese zu schaffen“* (Arbeitsgruppe Grundschule 21).

Verallgemeinern lässt sich die Methode als kunstdidaktische Aufgabenstellung, die eine Selbstreflexion mit einschließt, wobei diese Selbstreflexion idealerweise in einem fließenden Zusammenhang mit einer die Gruppe im Ganzen betreffenden Reflexion steht. Die Selbstreflexion ist somit zugleich Gruppenreflexion. Die Selbstreflexion ist in der Aufgabenstellung impliziert, wird durch sie angeregt, vorausgesetzt usw., sie wird nicht unbedingt ausdrücklich bezeichnet. Der entscheidende Punkt ist, dass die Strukturen der Gruppe, die Beziehungen des Selbst zu Anderen usw. sich im Gestalteten irgendwie spiegeln, sodass Präsentation und Klassengespräch eine Reflexion und weitere zukünftige Bearbeitung der Thematik anregen könnten. In Appels Beispiel werden die Gruppenstrukturen insbesondere im Zusammenhang mit Gender reflektiert, im Zusammenhang unserer Fragestellung könnten wir es beispielsweise mit schwierigen Konstellationen zu tun haben, weil intellektuell Behinderte oder Kinder mit Lernstörungen niedere Plätze in der Rangordnung einnehmen (vgl. Sarimski 368-370) oder weil dissoziale Verhaltensweisen sich zu Routinen festfahren haben.

Folgendes didaktisches Beispiel für die 4. oder 5. Schulstufe mag das Gesagte bzw. dessen Potential für Inklusion verdeutlichen. Die Kinder erhalten die Aufgabe, sich selbst als Hauptfigur eines Films zu zeichnen, - der Film kann auch frei erfunden sein, - alle anderen Kinder der Klasse müssen jedoch mit auf dem Bild – und damit in der Geschichte des Films – erscheinen. Die Arbeit sollte natürlich etwas längerfristig angelegt sein und als Einzelarbeit erfolgen. Der Präsentation kommt eine Schlüsselrolle zu. Es muss hier jedoch nicht auf therapeutische Erfolge gepocht werden. Während der Einzelarbeit schon sind die Kinder nämlich gezwungen, ähnlich wie bei einer Familienaufstellung, in Distanz zu ihren Ängsten und Träumen in Bezug auf Klassenstrukturen zu gehen, um so in der Lage zu sein, etwas darüber zu Papier zu bringen. Die Lernenden entscheiden selber, wie weit sie sich wirklich emotional auf die Thematik einlassen können und wollen, da die Aufgabenstellung eine große Anzahl an möglichen Abkürzungen beinhaltet. Beim gelenkten Klassengespräch zu den Präsentationen kann die KunstpädagogIn die Reflexion der Klassenstrukturen in Bezug auf die jeweiligen oben angeschnittenen Schwierigkeiten verstärken. Wir versuchen uns hier nicht an die Kunsttherapie anzunähern und überladen den Kunstunterricht auch nicht mit therapeutischen Ansprüchen. So etwas kann man schließlich auch Appels Unterrichtseinheit bestimmt nicht vorwerfen. Selbst- und gruppenreflexive gestalterische Auseinandersetzung an sich jedoch dürfte Einiges an Potential für Reflexions- und Kommunikationsprozesse, die Integration und Inklusion unterstützten können, bieten.

## 5 Fazit

Die Intuition, dass die Kunstpädagogik Einiges an Potential zur Inklusion auch in Bezug auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufwies, fand im Zuge der Arbeit Bestätigung. Die Arbeit diskutierte

hierzu zwei Beispiele, die beide aus dem Herzen des Kunstunterrichts kommen und nicht einem beigestellten sonderpädagogischen Programm entstammen.

Zum Ersten wurde der ursprünglich für das Kleinkindalter formulierte kunstpädagogische Ansatz der ästhetischen Verhaltensbildung auf seine Relevanz für die Inklusion in der Grundschule hin überprüft. Der Ansatz geht von einem intimen Verhältnis aus, in dem die Lehrenden sehr individuell auf die Lernenden zu- und eingehen. Ästhetische Interessen werden dabei gefördert und unterstützt; rezeptive ästhetische Handlungsformen, - ein Umgang mit Bildern etwa, - sind zudem ebenfalls Gegenstand der Kunstpädagogik. Dieser Art würden die KunstpädagogInnen also sehr individuell den Lernenden in sehr unterschiedlichen Situationen auf sehr unterschiedlichsten Leistungsniveaus usw. begegnen können. Leistungsstarke Lernenden würden dabei aber methodisch und didaktisch in gleicher Weise behandelt wie intellektuell behinderte, dissozial verhaltensauffällige oder aufmerksamkeitsgestörte Kinder. Kindern mit ADHS auf deren Niveau zu begegnen bedeutete beispielsweise auch, Jenen mehr Zeit zum Entdecken von Interessen einzuräumen. Der für Kleinkinder entwickelte Ansatz erlaubt, die individuellen Latten gewissermaßen niedrig anzusetzen, und richtet einen Fokus der Aufmerksamkeit doch gerade auf die kleinen Schritte, die die Lernenden eben erfolgreich vollziehen können. Der Kunstunterricht könnte also aus diesem Ansatz bestimmt viele Impulse im Sinne der Inklusion schöpfen, was die sonderpädagogische BegleitlehrerIn natürlich nicht ersetzt.

Zum Zweiten diskutierte die Arbeit die Bedeutung selbst- und gruppenreflexiver kunstdidaktischer Aufgabenstellungen für die Inklusion. Wir schlossen hier, dass gestalterische Auseinandersetzungen mit sozialen Dynamiken in der Klasse, Beziehungsgeflechten, eingefahrenen Verhaltensweisen und Reaktionen usw. sowie Präsentationen dieser Auseinandersetzungen und gelenktes Klassengespräch darüber einen wichtigen Beitrag dazu leisten können, Reflexions- und auch Integrationsprozesse anzuregen, zu fördern und zu unterstützen.

## Literatur

- Appel, K. (1990). Mädchen und Jungen als Städtebauer. Die Grundschulzeitschrift Heft 40, 18-21.
- Arbeitsgruppe Grundschule des BDK Fachverbandes für Kunstpädagogik. (2009). Frühkindliche ästhetische Bildung: Ein Diskussionsbeitrag. BDK Mitteilungen 3/2009, B1-B15.
- Häußler, M. (2013). "... wie hast du's mit der Inklusion?" Der Umgang mit Widersprüchen und Ungewissheiten als Herausforderung an die Professionalität von Geistigbehindertenpädagogen. Sonderpädagogik und Inklusion. Hrsg. v. Cornelius Breyer, Günther Fohrer, Walter Goschler, Manuela Heger, Christina Kießling und Christoph Ratz. Oberhausen: Athena, 175-188.
- Sarimski, K. (2008). Geistige Behinderung und Störungen der sozialen und emotionalen Entwicklung. Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Hrsg. v. Barbara Gasteiger-Klicpera, Henri Julius und Christian Klicpera. Göttingen: Hogrefe, 365-377.
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO.
- Walther, P. und Ellinger S. (2008). Effektivität von Förderprogrammen bei Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität (ADS/ADHS). Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich: Orientierungshilfen für die Praxis. Hrsg. v. Michael Fingerle und Stephan Ellinger. Stuttgart: Kohlhammer, 157-192