

Hildegard Ameln-Haffke
Beate Herrmann
Rabea Müller
Sisko Zielbauer
(Hrsg.)

meine ART – deine ART

**Inklusion und Empowerment in der
kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern und
Jugendlichen**

Workbook



Impressum:

© 2010 Köln: Universität

Druck: Zentrale Hausdruckerei

Layout: Sabine Musielack-Erle

Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät

Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Heilpädagogische Kunsterziehung/Kunsttherapie

Gronewaldstraße 2a

50931 Köln

meine ART – deine ART

**Inklusion und Empowerment in der
kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern und
Jugendlichen**

Workbook

zur Fachtagung

Jugendkunstschule Köln e.V.
in Zusammenarbeit mit der
Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln

19. und 20. März 2010

Jugendkunstschule
Köln e.V.



Gefördert durch:



Lageplan Tagung *meine ART – deine ART*

Die Veranstaltungen finden in den Gebäuden 216 und 213 statt.



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Grönewaldstraße 2 (Gebäude 216)
50931 Köln

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Frangenheimstraße 4 (Gebäude 213)
50931 Köln

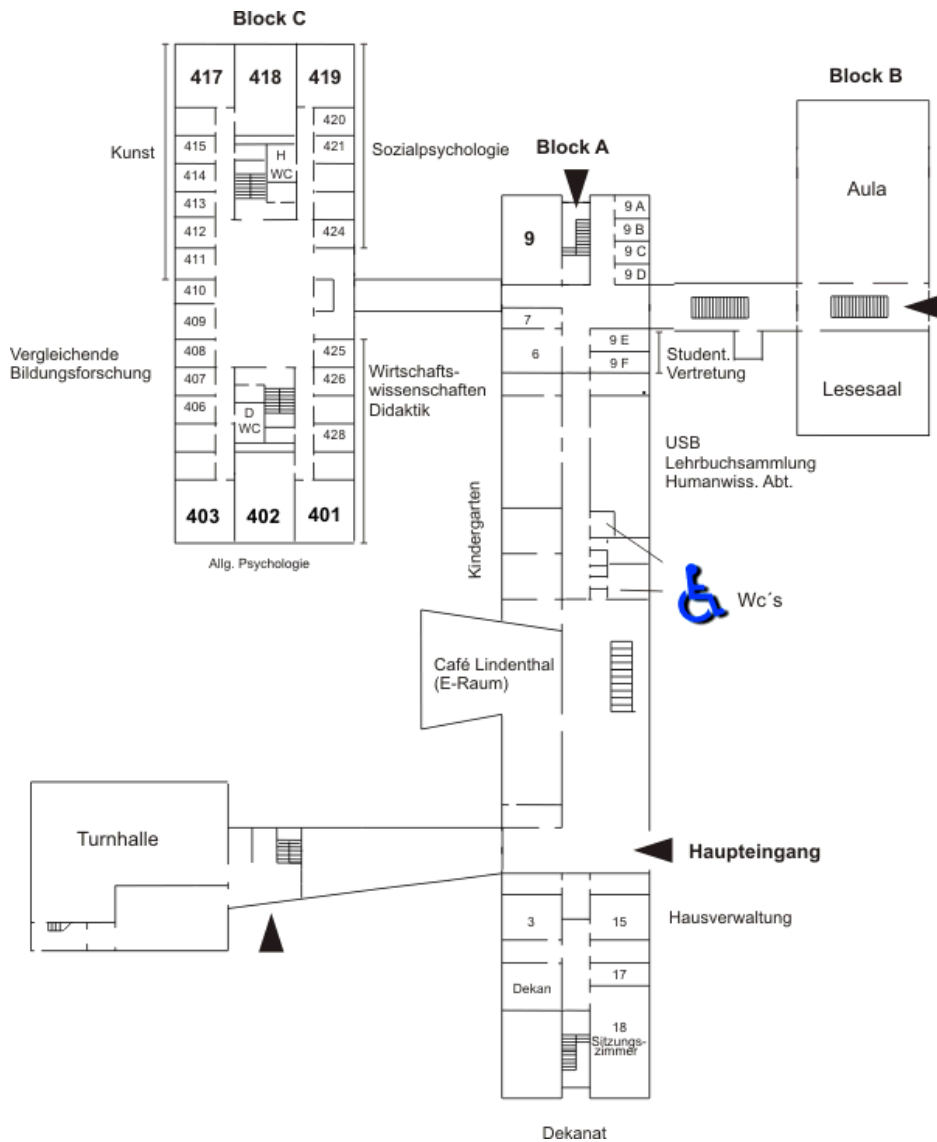
Raumplan Gronewaldstraße 2 (Gebäude 216)

Die Veranstaltungen finden in folgenden Räumen statt:

Block C: 401, 402, 403 und 417

Block A: 9

Block B: Aula



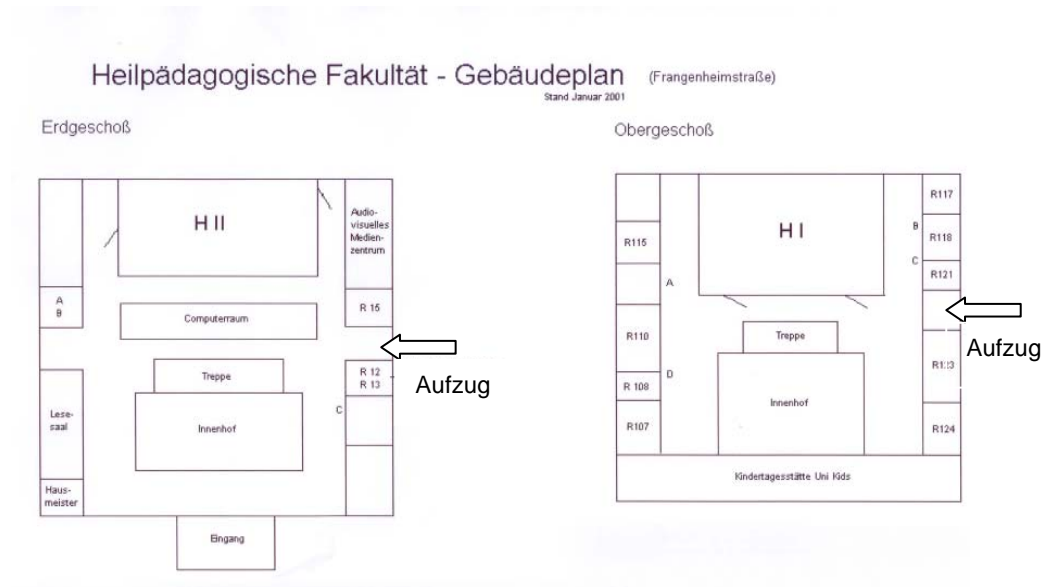
Raumplan Frangenheimstraße 4 (Gebäude 213)

Die Veranstaltungen finden in folgenden Räumen statt:

Untergeschoss: K 6 und K7

Obergeschoss: 123 und 124

Im Obergeschoss befindet sich ebenfalls die Ausstellung.





Vorwort

Initiiert durch die Jugendkunstschule Köln e.V. wurde ein innovatives Konzept der inklusiven kunst- und kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an die Universität zu Köln herangetragen; mit der Fachtagung *meine ART – deine ART* wenden wir uns nun damit erstmalig an die breitere Öffentlichkeit.

Seit 2008 wurden unterstützt durch die Stiftung Aktion Mensch in mehreren Kölner Stadtteilen mit unterschiedlichen Kooperationspartnern eindrucksvolle Tanz- und Kunstprojekte umgesetzt: Die Resultate zeugen von hoher ästhetischer Qualität. Ein verstärktes Augenmerk wurde auf die Teilhabe und Mitgestaltung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Gesellschaftsgruppen gelegt.

Das vorliegende Workbook bietet eine große Materialsammlung, die Zwischenberichte liefert und Ergebnisse vorstellt. In den Beiträgen sprechen WissenschaftlerInnen, ForscherInnen und Fachleute an der Schnittstelle von (Heil-)Pädagogik, Kunst und Kultur aus ihrer Sicht und Erfahrung zum Thema. Neben stärker wissenschaftlichen Ansätzen finden sich Dokumentationen und Texte zu Themenfeldern, die allesamt den Facettenreichtum der inklusiven Arbeit widerspiegeln.

Mit der Tagung *meine ART – deine ART* erhoffen wir uns auch, über weiterführende Rückmeldungen und Diskussionsbeiträge – nicht nur von Fachleuten, sondern auch von Studierenden und an dieser Arbeit Interessierten – miteinander ins Gespräch zu kommen und gemeinsam Impulse für zukünftige Ansätze im Zusammenspiel von Theorie und Praxis zu entwickeln.

Köln, im März 2010

Für den Lehrstuhl Heilpädagogische Kunsterziehung/Kunsttherapie:
Hildegard Ameln-Haffke und Rabea Müller

Für die Jugendkunstschule Köln e.V.:
Sisko Zielbauer und Beate Herrmann

Die Gliederung des Workbooks orientiert sich am Ablauf der Tagung. Nutzen Sie das Workbook zur persönlichen Vertiefung des Themas als Reader, Arbeits- und Notizbuch.

Das Workbook kann nur im S/W-Druckverfahren vorgelegt werden. Nach Ablauf der Tagung wird es um weitere Ergebnisse und Diskussionsbeiträge aktualisiert und dann mit farbigen Abbildungen auf der Website des Lehrstuhls eingestellt.

Siehe unter: URL: <http://hf.uni-koeln.de/31348>

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	8
Grußwort	14
I. Einführung in die Thematik	16
Animierende Betrachtungen zum gesellschaftlichen Schmetterlingsflug. Oder: „Die Raupe ‚Inclulonia‘.“ <i>Walter Dreher</i>	18
Eigensinn und Eigenart in der kulturpädagogischen Arbeit <i>Sisko Zielbauer</i>	26
„Heilpädagogik oder die Kunst gesellschaftlicher Inklusion - Kunst als (r)evolutionäres Moment in der Heilpädagogik“ – ein biografisches Gesamtkunstwerk!? <i>Peter Mai</i>	32
Aktuelle Konzepte und beispielhafte Aktivitäten inklusiver Kunst- und Kulturarbeit im Großraum Köln/Bonn <i>Hildegard Ameln-Haffke</i>	44
II. Diskussion der Thematik	60
Podiumsdiskussion <i>meine ART – deine ART: Kunst als (R)Evolution gesellschaftlicher Inklusion!</i>	62
III. Ausstellung	68
Projekt Nr. 8: WEICHLANDEN - Raumgreifende Plastik, Handlungsobjekte, Malerei, Film <i>Monica Pantel</i>	70



IV. Vertiefung der Thematik	78
Kultur – ja bitte! Institutionelle und interdisziplinäre Herausforderungen <i>Werner Schlummer</i>	80
Kulturarbeit und ästhetische Bildung im Lichte von Inklusion und Empowerment behinderter Menschen <i>Georg Theunissen</i>	90
Die Kunst der Sichtbarkeit <i>Mechthild Eickhoff</i>	110
Kunstaktion: Kunst aus dem Bauch(laden) oder: Wie macht man Inklusion? <i>Ruth Gilberger</i>	128
V. Fachforen	130
Der Kinderkultursommer - ein inklusives kulturpädagogisches Ferienangebot in Köln <i>Simone Kirsch, Sisko Zielbauer</i>	132
<i>meine ART – deine ART</i> : Ein inklusives kulturpädagogisches Projekt der Jugendkunstschule Köln e.V. <i>Beate Herrmann</i>	136
<i>palaixbrut</i> – ein „inklusives“ Kunstprojekt für die Metropolregion Rhein-Ruhr <i>Projektteam Dortmund</i>	150
EUCREA – ein bundesweites Netzwerk für Behinderte Künstler <i>Jutta Schubert</i>	156
Inklusion und pädagogische Professionalität – der BA-Studiengang „Entwicklung und Inklusion“ an der Universität Siegen <i>Ulrike Buchmann</i>	158
„Inklusiv gestalten“ im pädagogischen und künstlerischen Kontext mit dem Index für Inklusion <i>Andrea Platte</i>	168
Tanz der Stille, eine Synthese aus klang- und tanzpädagogischen Elementen zur Förderung der Wahrnehmung, Interaktivität und Kreativität <i>Gizella Hartmann, Peter Triendl</i>	182
SpielKunst – KunstSpiel: Wahrnehmungsförderung und Kreativitätsförderung im Doppel <i>Hildegard Ameln-Haffke, Rabea Müller</i>	196
SpielKunst – KunstSpiel: Förderung von Wahrnehmung <i>Rabea Müller</i>	200
SpielKunst – KunstSpiel: Förderung von Kreativität <i>Hildegard Ameln-Haffke</i>	242

Grußwort

Sehr geehrte Damen und Herren,

allen Jugendlichen Teilhabechancen zu eröffnen, ist ein zentrales Ziel der Jugendpolitik des Landes Nordrhein-Westfalen. Hierfür ist es von großer Bedeutung, die Ansätze von Inklusion und Empowerment in der Kinder- und Jugendarbeit durchgängiger zu verankern. Kulturpädagogische Angebote bieten hier besondere Chancen. Sie schaffen einen Raum für Selbsterfahrung und schaffen Erfolgserlebnisse. Sie ermöglichen es jungen Menschen sich selbst, aber auch die anderen in einem neuen Licht zu sehen. Viele Projekte und Einrichtungen aus dem kulturpädagogischen Bereich engagieren sich bereits erfolgreich in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, mit jungen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte oder auch mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Dennoch fragen sich immer noch viele, wie man es schafft, einen pädagogischen Arbeitsansatz unter dem Gesichtspunkt der Inklusion auszugestalten. Die Fachtagung "Meine ART Deine ART" und mit ihr dieses Workbook sind eine gute Möglichkeit, zu zeigen, dass es geht und wie es geht.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine interessante Lektüre der guten Ideen und Hinweise in diesem Workbook.



Dr. Marion Gierden-Jülich
Staatssekretärin im
Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen
und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen

I. Einführung in die Thematik



Animierende Betrachtungen zum gesellschaftlichen Schmetterlingsflug. Oder: „Die Raupe ‚Inclulonia‘.“

Walther Dreher
Universität Köln

Bei einem Ereignis, wie dem von *meine ART – deine ART* und in einer Zeit, in der Anime und Manga in keinem Buchhandlungsregal fehlen, lässt sich leicht die Freiheit nehmen, einleitende Anmerkungen an eine Bildergeschichte anzuknüpfen, die alle kennen. Es ist: Die Raupe nimmersatt.

Und ein weiteres Geschehnis lässt sich wahrnehmen:

Wenn eine lokal verankerte ‚Jugendkunstschule‘ und eine (Bürger)‘Universität zu Köln‘ sich zu einer Fachtagung zusammen tun, dann fügt sich etwas zusammen, wird Sinnbild von etwas, wird

Symbol für zusammenschließende, inkludierende Impulse:

Praxis und Wissenschaft,

Kunst und Politik,

Kinder mit und ohne besonderen Bedarf individueller Förderung

bekommen miteinander zu tun,

regen sich an und vielleicht auch gegenseitig auf,

provozieren etwas Neues.

Das macht schon der Programm-Flyer deutlich:

„Mit der Idee der Inklusion...

den Weg zu einem neuen gesellschaftlichen Zusammenleben zu öffnen...

Kunst als eine Form des gegenwärtigen Ausdrucks der Lebenswelten von

Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung.

meine ART – deine ART entpuppt sich

– dem Schmetterlingsflug gleich –

als (r)evolutionärer Wegbereiter gesellschaftlicher Inklusion und bewirkt

Wandel im Einzelnen, in Institutionen und im gemeinwesenorientierten Umfeld.“

(R)Evolution?

Da Eigensinn und Eigenwert kulturpädagogischer Arbeit, heilpädagogische Perspektiven zu *meine ART - deine ART*, Kultur im Kontext institutioneller und interdisziplinärer Herausforderungen, Kulturarbeit und ästhetische Bildung, Kunst und Sichtbarkeit, Kunstaktion und Fachforen die Expertensicht darstellen,

halte ich mich an einen ‚Ei-Raupen-Kokon-Schmetterlings‘-Blick auf das kommunale Köln,

um

meine ART - deine ART

in einem lokalen Kontext zu verorten, der zugleich globale Bezüge widerspiegelt.

Ich gehe also zurück zum

Symbol

naturgesetzlicher Dynamik und gesellschaftlicher Prozesse

und umschreibe es mit einer Geschichte. Sie heißt –

in Teilen frei nach Erice Carle erzählt -

„Die Raupe ‚Inclulonia‘.“

Es ist schon eine geraume Zeit her, als im Mondenschein auf einem Blatt ein Ei lag, von niemandem gesehen, ganz allein.

Auch die kleine ‚Clulo‘ – eben mit einem ‚Knack‘ aus dem Ei gekrochen - wurde zunächst von niemandem wahrgenommen, als sie da – so klein und unscheinbar – sich halb kriechend, halb krabbelnd auf den Weg nach Futter machte.

Auf dem ersten grünen Blatt, über das sie kroch, stand:

„Attention - UN-Konvention.“

Das Blatt sah so lecker aus, es war so grün, dicht, frisch und komprimiert, fast wie Astronautenkost, die sie hätte zu sich nehmen können.

Alles, was sie zum Leben benötigte, war darin enthalten und einprägsam war ein Motto,

in große Letter gesetzt:

„Die Zielrichtung, möglichst lange alle Raupen-Schüler gemeinsam lernen zu lassen, muss klar sein!“

Aber unerfahren, wie sie war, ließ sie sich von anderen Angeboten verlocken:

Ein Apfel – was nicht zum ersten Mal in der Apfel-Evolutions-Geschichte passierte - verführte sie – eine(be)Sonder(e)-Schule, ganz allein für dich. Komm!

Zwei Birnen gaben vor, erleuchtend zu wirken – Integrative Lerngruppe. Dort profitierst nur du und störst niemanden.

Drei Pflaumen versprachen besondere Süße. HaReGy - köstlicher als alle Haribo - im Gesamtverbund gesteuert von Zentren besonderer Kompetenz.

Erdbeeren und Orangen ließen ‚Clulo‘ in Säften baden und (fast) vergessen, was sich (Nippeser) Eltern auf ihre Fahnen geschrieben hatten.

Da selbst die Schokoladekuchenreste des Altstadtprojektes nicht sättigend genug waren –

und ebenso nicht die kalorienreichen Eiskugeln regierungsunabhängiger Vereine und Organisationen, versuchte sie es mit einer Gurke. Saure-Gurken-Zeit dachte sie.

Dass eine Schule nicht auf zwei Säulen stehen könne, ließ sie noch gieriger werden und alles um sich vergessen:

Ihr war alles Wurst. Nach dem Lollipop das Früchtebrot, dann das Würstchen, ein Törtchen und zu aller Letzt eine Melone.

Als sich ein riesiger Leckerbissen mit großen Löchern vor ihr auftürmte, dachte sie:

„Ist nicht alles Käse, wenn der Weg zum Gemeinsamen von so viel Vielfalt geprägt ist?“

Fast angeekelt von ihrer Völlerei und unbeweglich fett hielt sie inne. Sie hatte Bauchschmerzen.

Am nächsten Tag – es war ein Sonn-Tag - entdeckte sie ein neues grünes Blatt mit der Aufschrift:

„Création - UN-Konvention.“

Genüsslich fraß sie es, hängt sich kopf unter an einen Zweig, umkreiste sich mit Fäden,

sich ver-spinnend durch und in sich selbst und träumte von Delphi

‚Erkenne dich selbst und werde, der du bist‘ –

als Vielfalter-iges ‚Ding‘

ein

‚IncluLoniaLing‘.

Was soll denn ‚diese ART‘?

Das Raupennaturgesetz gibt der Raupe eine genetische Zeitlinie vor:

„Nachts im Mondenschein...und ward ein Schmetterling.“

Diesem Gesetz folgt humanes Leben nur eingeschränkt. Menschsein ist ausgezeichnet durch gleichzeitige Gegenwärtigkeit von – um weiterhin bildhaft zu bleiben – Ei, Raupe, Kokon und Schmetterlingsflug.

Stagnation, chaotische Evolution, beharrende (R)Evolution und Wandlung bewirkende Création finden wir in der gesellschaftlichen Bildungslandschaft gleichzeitig vor? Dies Faktum macht den Umgang mit der Situation nicht leichter.

Hier holt mich ein prägender Gedanke aus meiner Studienzeit ein. Der Paläontologe, Pierre Teilhard de Chardin, hat sich ein Leben lang mit Steinen, Ver-Stein-erungen auseinandersetzt. Es wird berichtet, dass er „... seit frühester Kindheit eine unstillbare Sehnsucht nach dem ‚Dauerhaften‘ hatte.“ Am Ende seiner Tage erkennt er aber, „dass die Dauer paradoxerweise nur im Wandel zu finden ist“, dass „das Unzerstörbare, das Ewige im Werden der sich ständig erneuernden, das Bisherige übertreffenden Schöpfung“ liegt (Oettingen-Spielberg 1965, 77).

Im ‚Reiz des Neuen‘ findet er den ‚gout de vivre‘, den Geschmack zu leben, die Köstlichkeit des Lebens.

‚Werde der du bist‘ heißt für Teilhard de Chardin, „dass *Werden* im besten Sinne des Wortes *Neuformung* ist, wissenschaftlich ausgedrückt: Genese, Epigenese ist“ (ebd., 79). Seine ‚Ver-Stein-erungen‘ enthüllen ihm aber ein noch tieferes Geheimnis. Er setzt dem vulgären Begriff der E-volution, der Aus-wicklung, „den gegenläufigen Begriff des ‚enroulement de la matière‘, der Einrollung der Materie, des komplexer, zentrierter-Werdens“. „Für ihn ist das Neue immer das sich Sammelnde, das sich mehr und mehr Zentrierende“, es ist das „sich stets selbst übertreffende Neuwerden“, das „etre plus“, das Mehr-Werden (ebd., 81).

Mich an Teilhard erinnernd, wird mir deutlich, dass Inklusion auf ein solches Mehr-Werden, weist.

Dem steht entgegen, was mit ‚Attentional violence‘ – Gewalt aus einseitiger Achtsamkeit – bezeichnet werden kann“ (Scharmer 2010).

Im Bilde ließe sich dies so veranschaulichen:

Ei ist Ei, Raupe Raupe, Kokon Kokon und Schmetterling Schmetterling – nur nicht alles gleichzeitig.

Aber genau darauf macht die UN-Konvention aufmerksam.

Attentional violence ist eine Gewalt, die den anderen aus seiner Vergangenheit, aus seinem evolutionären Entwicklungspotential versteht und nicht aus seinen zukünftigen Möglichkeiten. Behinderte haben keine Zukunft – dürfen keine Zukunft haben.

(„Attentional violence is not to be seen and recognized in terms of who you really are – in terms of your highest future possibility. Instead you are only seen in terms of your journey of the past, that is, in terms of the circumstances of the past, in term of who you happen to be today).

‘Erkenne dich selbst und werde, der du bist‘ meint eine Meta-Morphose, in welcher sich etwas ‚durch und in sich selbst verspinnt‘, ein ‚selbst‘ entdeckt

‚sein verborgenes Selbst‘ und dadurch einen tief greifenden Wandlungsprozess im Einzelnen bewirkt, aber darüber hinaus auch in Organisationen und der Gesellschaft im Ganzen (Scharmer 2009, 35).

Darwin, Ahne unseres evolutionären Denkens, bedauert am Ende seines Lebens seinen Skeptizismus und Rationalismus. Er schreibt: „Es ist, als ob ich farbenblind geworden wäre.“

meine ART – deine ART möchte einer solchen Farbenblindheit vorbeugen und neben individuellen auch institutionelle und gemeinwesenorientierte Wandlungsprozesse anstoßen.

Die Perspektive einer kulturellen ‚Ei-Raupe-Kokon-Schmetterling‘-Gleichzeitigkeit und ein Verständnis von Behinderung, das dazu Menschen zählt, „...die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren ihre volle und wirksame Teilhabe gleichberechtigt mit anderen an der Gesellschaft behindern können“ (UN-Konvention, Artikel 1) erfragen von uns eine neue Form des Zusammendenkens und des Befreiens einer kollektiven Energie für Neues. Wo beides möglich wird, entsteht eine Gegenwärtigkeit (Presence) und Wärme unter den Beteiligten: open mind - open heart - open will.

Welche ART-Erfahrung läge hier näher als die ‚Wärmeplastik‘ von Joseph Beuys. Symbol für „geistige Offenheit, Kreativität, Selbstvertrauen, Respekt und Mitgefühl“ (Kurt 2010).

„Wärmeplastik Köln?!“

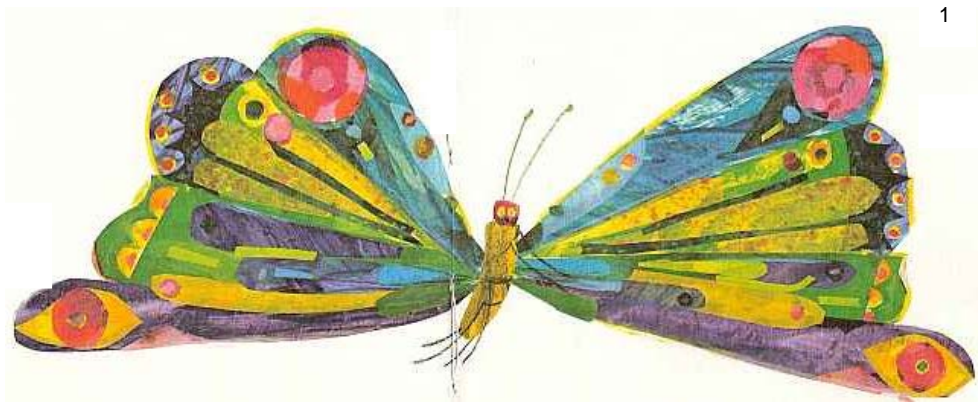
Das Instrument ‚Workbook‘ möge Sie animieren, Ihre Beobachtungen zu notieren, Fragen zu provozieren, Sie für Neues zu inspirieren, einer neu entdeckten Spezies ins Leben zu verhelfen: **Inlulonia** und **IncluLoniaLing** und mit beiden zusammen sich auf das Wagnis eines gesellschaftlichen Schmetterlingfluges einzulassen.

Literatur:

- Kurt, H. (2010). Aktivitäten im Horizont der Sozialen Plastik. Online im Internet unter: URL: http://www.hildegard-kurt.de/cms/front_content.php?idart=27. [23.02.2010].
- Oettingen-Spielberg, T. (1965). Der Reiz des Neuen. In A. Auersperg (Hrsg.), Poesie und Forschung. Goethe, Weizäcker, Teilhard de Chardin. Stuttgart: Enke.
- Scharmer, C. O. (2009). Theorie U – Von der Zukunft her führen. Heidelberg: Carl Auer Systeme.
- Scharmer, C. O. (2010). The fourth miracle. Otto's Blog. Online im Internet unter: URL: <http://www.blog.ottoscharmer.com/?p=157>. [23.02.2010].



- 1 Eric Carle: Die kleine Raupe Nimmersatt.
Copyright der deutschen Ausgabe © Gerstenberg Verlag, Hildesheim



- 1 Eric Carle: Die kleine Raupe Nimmersatt.
Copyright der deutschen Ausgabe © Gerstenberg Verlag, Hildesheim



Eigensinn und Eigenart in der kulturpädagogischen Arbeit

Sisko Zielbauer

Jugendkunstschule Köln e.V.

Kunst als Ort des Unbekannten

*Man weiß nie genug
Und so ist auch im Bekannten
Das Unbekannte und
sein Lockruf*

*Der Künstler weiß, was er tut;
Aber damit es die Mühen wirklich wert sind,
muss er jene Grenze überschreiten
und tun, was er nicht weiß;
und in jenem Moment ist er jenseits des Wissens.*

*Die Kunst ist für den Künstler eine Frage –
Sind am Ende viele aufeinanderfolgende Fragen
unsere Antworten?
Eduardo Chillida*

Ein noch relativ unerforschtes Feld ist auch der Einsatz kulturpädagogischer Methoden in inklusiv ausgerichteten Projekten mit Kindern und Jugendlichen. Wenn in kulturpädagogischen Projekten über die je spezifische Methodik die Sinne des Menschen, Körper und Sprache einbezogen werden, entsteht ein anregungsreicher, experimenteller Raum, der Austauschprozesse initiiert. Über das Medium Kunst, Musik, Tanz oder Theaterspiel wird Kindern und Jugendlichen, ob mit oder ohne Handicap eine gemeinsame Sprache gegeben, die ihnen ein Vehikel bietet, sich selbst wahrzunehmen, gemäß ihrer Fähigkeiten ihren individuellen Ausdruck zu finden, sich selbstwirksam mit ihren Stärken einzubringen und mit anderen in einen fruchtbaren Dialog zu treten. Der Kulturpädagogik gelingt es an dieser Stelle, die kreativen, selbstreflexiven Potentiale der Kinder und Jugendlichen zu aktivieren, sie dafür zu begeistern, auf ihre je individuelle Art und Weise mit allen Sinnen neue Eindrücke wahr-

zunehmen und sich mit Fremdem, Andersartigem auseinander zu setzen. Gestaltend eignen sie sich „ein Stück Welt“ an.
Auf eigene Art...

Im Rahmen gelingender modellhafter kulturpädagogischer Projekte kann inklusives Leben und Arbeiten erfahren werden. Kunst kann hier als Ort des Neuen soziale Wirkkräfte einfallen und im gemeinsamen Tun Erfahrenem Gestalt geben.

Suchbewegung –

Das Entdecken des Eigensinn ist das „Managen“ des Unterwarteten

„Die Grenze, wo das ich endet und das Andere, das Fremde beginnt, ist ständig in Bewegung.“ (...) je tiefer ich in mich eindringe, desto weiter entferne ich mich von mir; ich selbst bin meine Ferne, ich bin in mir wie in einem unbekannten Land.“
Eduardo Chillida

Bevor es gelingen kann innerhalb eines künstlerischen Projekts die Gestaltungslust der Kinder zu wecken und sie bereit sind, sich berühren zu lassen, muss Vertrauen zu sich wie zum anderen wachsen. Nur so entsteht die Offenheit, etwas von sich in seinem Ausdruck zu zeigen oder etwas vom Anderen „Fremd“-anmutenden in sich aufzunehmen. Professionelle Kulturarbeit braucht ein besonderes Profil und muss sowohl integrierende wie kompetenzfördernde Anteile beinhalten. Organisatorische wie inhaltlich methodische Aspekte sind wichtig, wenn es gilt Rahmenbedingungen zu setzen, die über gestalterische Vorgaben zu gemeinsamen Tun anregen, aber letztendlich gestalterische Freiheit und einen eigenaktiven Umgang der beteiligten Kinder mit Kunst und Kultur zum Ziel haben. Hinreichend Gelegenheit für vielfältiges Erleben ist notwendig wie ausreichend Raum für ein „Sich-aus-drücken“ und Möglichkeiten zu Begegnung.

Eine eigenwillige und eigenständige Ausdruckssprache entwickeln

"Nun, ich zeichne viel, sehr viel. Ich zeichne eigentlich immer. Die Zeichnung ist der Beginn eines Weges zu einem Werk. Sie ist der erste Versuch, mit etwas Unbekanntem zu kommunizieren, von dem man anfangs nur eine vage Form-Idee hat."
Eduardo Chillida

Ein reiches Spektrum an Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeit müssen angeboten, Fertigkeiten eingeübt und Werkzeuge und Techniken kennengelernt werden.

Es gilt Impulse zu setzen, „normierte Wahrnehmung“ in Bewegung zu bringen und auf diese Weise zur Auseinandersetzung und Begegnung mit Unbekanntem anzuregen.

Die Fragen, Antworten und Ergebnisse kennen die TeilnehmerInnen nicht, wenn sie sich auf einen gemeinsamen künstlerischen Prozess innerhalb eines inklusiven Projekts einlassen. Aber es sind ihre eigenen Fragen, die im Verlauf des Projekts entstehen und sie entwickeln sie, weil sie eine Antwort auf das Erfahrene, Unbekannte finden wollen und ihre Neugierde auf das Andersartige wächst.

Wahrnehmen und Gestalten

*„Das dem Raum Eigentümliche muss sich von ihm selbst her zeigen“
Eduardo Chillida*

Ästhetische Erfahrungen im sozialen Miteinander regen über vielfältige Eindrücke die individuelle Wahrnehmung an, geben Impulse, machen neugierig und wecken Ideen. Menschen mit Behinderungen provozieren und bereichern oft durch eine besondere, fantasiereiche Art und Weise des Wahrnehmens und Gestaltens. Wenn sich die Kinder und Jugendlichen in ihrem persönlichen Erleben selbst wahrnehmen und es ihnen gelingt, das Erlebte, den besonderen Eindruck in eine künstlerische Sprache zu fassen, ihm Gestalt zu geben und auszudrücken, entsteht ein Moment großer Stimmigkeit und Authentizität. „Was ich mache, fühlt sich richtig an!“ Ein „eigener Sinn“ ist für einen Moment im Gestalten erfahrbar geworden. „Das ist MEINE ART!“. Das Bemühen um eigene Farbe, eigene Kontur, neue Weite, mehr Freiheit, um persönliche Geschichte, das Entdecken von Gestaltungsmöglichkeiten gibt dem eigenen Tun Sinnhaftigkeit. Im kreativen Prozess wird gleich einem Schöpfungsvorgang im Gestalten etwas gegenwärtig. Der einzelne spürt sich als unverwechselbar und tritt über sein Werk in Austausch, sendet eine Botschaft an den anderen.

Ein eigenaktiver Umgang mit sinnlichen Eindrücken, das Ausdrücken und Gestalten dieser Eindrücke auf „eigenartige“ Weise und damit kreatives Tun, ist

allen Menschen möglich, unabhängig von persönlichen Voraussetzungen, Herkunft, körperlichen oder geistigen Einschränkungen.

Inklusive Kulturarbeit setzt sich das Ziel allen Menschen, die Chance zu eröffnen, eigene Entscheidungen zu realisieren und Sinn zu schaffen, einen eigenen Sinn zu entwickeln. Damit möchte sie auch ein Stück „Lebenskunst“ sein und zu selbstbewusster „Lebensgestaltung“ in aller Vielfalt anregen.

Andersartige Gestaltungsfähigkeit heißt:
das Authentische soll stattfinden dürfen

Inklusive Kulturpädagogik möchte dazu anregen, in Dialog mit dem „Anderen“ zu treten, um Antworten auf Fragen nach dem „Eigensinnigen“ zu finden und damit dem Leben Gestalt zu geben. Im Anerkennen und Anregen von Vielfalt liegt ihr Potential.

"Mi vida ha sido una aventura, me la he jugado en cada obra. Mi vida y mi obra han consistido siempre en intentar hacer lo que no sabia hacer, y he pasado mi tiempo preguntando, dudando, buscando." –

(Mein Leben ist ein Abenteuer gewesen, ich habe es bei jedem Werk auf's Spiel gesetzt. Mein Leben und mein Werk bestanden immer daraus, das zu tun versuchen, was ich nicht zu tun wusste, und so habe ich meine Zeit fragend, zweifelnd, suchend verbracht.)

Eduardo Chillida

Literatur:

Weber, T. (Hrsg.). (2008). Eduardo Chillida: Obra gráfica. Köln: Galerie Boisserée.

Museo Chillida-Leku (Hrsg.). (2007). Chillida, 1980 – 2000. Barcelona: Verlag Fundación " La Caixa ".

Sisko Zielbauer

Leiterin Jugendkunstschule Köln e.V.

Geboren am 20.10.1969, hat im Jahr 2004 mit einer Projektleitungsstelle im Bereich des inklusiven kulturpädagogischen Arbeitens ihre Tätigkeit bei der Jugendkunstschule Köln e.V. begonnen. 2005 hat sie die Leitung der Einrichtung übernommen. Neben der Gestaltung des vielfältigen – auch inklusiv ausgerichteten – Kursangebots in den Räumlichkeiten der Einrichtung, ist ihr die Konzeption neuer innovativer Projekte im Kölner Raum zu den Schwerpunktthemen „offener Ganztag“, „Übergang Schule-Beruf“ (insbesondere für die Zielgruppe sozialbenachteiligter Jugendlicher) und schwerpunktmäßig die „Pionierarbeit“ im Bereich des inklusiven kulturpädagogischen Arbeitens ein großes Anliegen. Eine große Aufgabe der Einrichtung sieht sie darin, Kindern und Jugendlichen aus allen Zielgruppen in Köln unabhängig von individuellen Voraussetzungen, Herkunft, Geschlecht oder Konfession den Zugang zu kultureller Bildung zu eröffnen.

Dem Thema „Inklusion“ ist sie seit langen Jahren verbunden. Für Kunst und Kreativität darf es keine „Barrieren“ geben. Jeder Mensch hat ein Anrecht darauf, darin unterstützt zu werden, seinen künstlerischen Ausdruck zu finden und am kulturellen gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.

Auch in der Bewegung hin zu einer inklusiven Gesellschaft geht es ähnlich dem kreativen Tun darum, mutig und neugierig, „das Unerwartete zu managen“, sich auf Andersartiges, Experimentelles einzulassen und einen ergebnisoffenen Prozess zu gestalten.



„Heilpädagogik oder die Kunst gesellschaftlicher Inklusion - Kunst als (r)evolutionäres Moment in der Heilpädagogik“ – ein biografisches Gesamtkunstwerk!?

Peter Mai
Universität Köln

Gliederung:

1. Imagination
2. Entstehungs- und Schaffensprozess
3. Vergegenständlichung
4. Endprodukt?

1. Imagination

„Kennen Sie eigentlich die Heilpädagogik? Was ist das für eine Person? Was kann die eigentlich? Und was will sie überhaupt? Was wissen Sie über ihr Leben? Hat sie nicht auch ihre ganz besondere Eigenart, eine ganz besondere Stärke, so wie jeder, so wie es Ihre, Deine und meine Art ausmacht? Wie ist sie eigentlich groß geworden? Und mit wem? Was macht sie denn gerade so?“

Konfrontiert mit diesen Fragen begab ich mich auf die Suche nach der sogenannten Heilpädagogik und ihrer besonderen ART und tatsächlich, im großen sozialen Netzwerk wissenschaftlicher Quellen und Diskurse fand ich einige interessante Hinweise über sie, welche zwar natürlich nicht dem Anspruch auf Vollständigkeit genügen, dennoch aber markante Höhepunkte ihrer Entwicklung wiedergeben. Und das möchte ich vorwegnehmen – eine außergewöhnliche Künstlerin oder Meisterschülerin ist sie zumindest bislang noch nicht, doch die Kunst, die Eigenschaften und Wirkungen des Ästhetischen, ziehen sich wie ein roter Faden durch wichtige Stationen ihres Lebenswegs und öffneten ihr so manche, neue Tür.

Tatsächlich ist die Heilpädagogik mittlerweile eine erwachsene Dame, durchaus schon im reiferen Alter angekommen und reich an vielfältigen Erfahrungen und Erlebnissen, doch begeben wir uns zu den Anfängen.

2. Entstehungs- und Schaffensprozess

Nach zunächst langen, entbehrungsreichen, tristen Epochen sah die kleine Heilpädagogik im aufziehenden Klima der Aufklärung den Beginn ihrer Wirkungszeit gekommen. Die neuen ideellen Strömungen im Europa des 18. Jahrhunderts, das Postulat der Erziehung zur Emanzipation und Vernunft eines jeden und die Befreiung der Menschen aus Unmündigkeit und gesellschaftlichem Determinismus waren ganz nach dem Geschmack des aufgeweckten Mädchens. Beschwingt hatte sie noch die Worte Johann Amos Comenius' (1592-1670) im Ohr, dem Verfasser des ersten systematischen, allgemeinen Didaktikwerks, der „Didacta Magna“: „Nicht nur die Kinder der Reichen und Vornehmen sollen zum Schulbesuch angehalten werden, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Nichtadlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Städten, Flecken, Dörfern und Gehöften [...] Und man findet keine so unglückliche Geistesanlage, daß sie durch Pflege nicht verbessert werden könnte“ (Comenius zit. n. Ellger-Rüttgard 2008, 20). Nun war die Zeit gekommen, dass von vielen Seiten, allen voran den Philosophen jener Dekaden, das allgemeine Bildungsrecht für jeden gefordert wurde. Auf der Basis von Erziehungs- und Bildungsprozessen sollten fortan die natürliche Entwicklung und Selbstentfaltung des Kindes ermöglicht werden, welches befähigt würde, vernunftbegabt und mündig zu leben (vgl. Ellger-Rüttgard 2008, 23). Der etwas ältere Klassenkamerad der kleinen Heilpädagogik, die Pädagogik, wuchs kräftig heran. Für beide stellte der Besuch der Schule des englischen Philosophen John Locke (1632-1704) ein Glücksfall dar. Sie lernten, dass Wahrnehmung, Denken und Erkenntnis entscheidend durch die Sinne beeinflusst und geformt werden, geistiges Vermögen und Ideen also nicht wie zuvor angenommen göttlichen Ursprungs sind und nur wenigen Privilegierten vorbehalten blieben. Lernprozesse entfalten sich auf der Grundlage sinnlicher Erfahrungen, diese „radikale neue Sicht auf die Entwicklungsfähigkeit eines jeden Menschen“ (ebd.) bildete ein gewichtiges Fundament für die allmähliche Durchsetzung der Idee der Bildsamkeit aller Kinder, also auch der Kinder mit sogenannten Behinderungen. Die kleine Heilpädagogik hatte nun ein erstes, gutes, Existenz sicherndes Zeugnis in der Tasche.

In ihrer Schule unterrichtete ebenfalls ein gewisser Immanuel Kant, der sich ebenfalls intensiv mit dem Problem auseinandersetzte, wie die Erkenntnisgewinnung des Menschen zwischen sinnlicher Wahrnehmung und rationalem Denken vonstattengehe. Kant bescherte der Heilpädagogik eine

Vorahnung, dass neben Sinneseindrücken und vernunftgeleitetem Denken noch anders geartete Erfahrungen möglich waren: Er bestimmte die besondere „ästhetische Erfahrung“ als Ergebnis eines Zusammenwirkens von Verstand und Einbildungskraft im „Zustand eines freien Spiels“ (Kant 2001, 67 ; B29). Die Einbildungskraft lässt sich als „Möglichkeitsdenken“ oder „Phantasie“ umschreiben und nimmt in ästhetischen Prozessen eine entscheidende Funktion ein (vgl. Richter-Reichenbach 2004, 85). Dabei ermöglicht sie dem Menschen innovative Gedanken und Handlungen, eine „produktive Veränderung unserer Lebenswelt [...]“. Es ist das Vermögen, das Vorstellungen und Ideen über ein mögliches Anderssein von uns, anderen und anderem hervorbringt“ (ebd.). Das gefiel der jungen Heilpädagogik und sie entschloss sich, mehr über diese gewinnbringende Wirkung des Ästhetischen zu erfahren, in welcher sich Verstand, Fühlen und Denken in einer durch den Menschen selbst bedingten Tätigkeit verbinden.

Sie begab sich in die Lehre und Ausbildung von Johann Heinrich Pestalozzi, ihrem ersten großen Mentor. Sie begleitete seinen Erziehungsversuch auf dem Neuhof, wo er sich als Pionier auch für sozial benachteiligte und behinderte Kinder engagierte (vgl. Möckel 2007, 66). Er zeigte sich inspiriert von den pädagogischen Ideen Jean-Jacques Rousseaus. Die menschliche Entwicklung ist für Pestalozzi vor allem durch Vorgänge unmittelbarer Anschauung zu begünstigen (vgl. Menzen 2000, 17 ff). Unter „Kunst der Erziehung“ versteht auch er, „auf eine naturgemäße Weise auf die Entfaltung der menschlichen Kräfte einzuwirken“ (zit. n. Pestalozzi in ebd.). Das Kind soll anhand der Natur und ihrer Gegenstände wahrnehmen und erleben, „was an Farbe, an Glanz, an Form, an Leben und an Bewegung“ (ebd.) gegeben ist. Er propagiert eine „Gleichrangigkeit des Lernens durch Kopf, Herz und Hand“ (Theunissen 1997, 66). Seine Erziehungslehre berücksichtigt eine „Stufenfolge, durch welche die sinnlichen Eindrücke sich zu deutlichen Begriffen erheben“ (zit. n. Pestalozzi in Richter 1984, 91). Pestalozzis Didaktik einer „Kunstabildung“ geht auf diesen Prozess der Geistesentwicklung zurück, der sich letztlich in „drei Elementarkräfte“ des Menschen als „Grund-,Kräfte‘ jeglicher Bildungs- und Erziehungsvorgänge“ (Richter 1984, 92) gliedert. Die dritte Elementarkraft, die sogenannte „Formkraft“, bildet etwa die Grundlage der „Schreib- und Zeichenkunst“, hierzu entwickelte Pestalozzi einen differenzierten Zeichenunterricht. Die junge Heilpädagogik ließ sich davon überzeugen, dass das gestalterische und künstlerische Tun mit und in verschiedenen Medien das Erleben von Selbstidentifikation, Eigeninitiative und Selbstwirksamkeit in besonderer Weise fördert und durch dessen offene

Prozessorientierung spielerische Lern- und Verwirklichungsmöglichkeiten für alle Kinder schafft, diese sozusagen abholt, wo sie sich gerade befinden. Viel später wird die Heilpädagogik nachvollziehen, dass sich bereits bei ihrem Mentor Pestalozzi andeutet, was später vor allem durch die Arbeiten Piagets (1996) eine entwicklungspsychologische Fundierung erfahren soll, nämlich „Sinne und Gefühle in ihrer Entwicklung, in ihrem Werden einbildungskräftig anzuleiten“ (Menzen 2000, 19). Friedrich Fröbel, auch Schüler Pestalozzis, realisierte dies zur Freude der jungen Heilpädagogik in seiner eigenen Weiterentwicklung einer „ästhetischen Erziehung“ und „Spielpädagogik“. In methodischer Anpassung an die Entwicklungsstadien der frühen Kindheit entwarf er „Spielgaben“ verschiedener Komplexitätsstufen, welche die Eigenaktivität der Kinder anregen sollten (vgl. Buchkremer 1995, 43). Fröbel entdeckt in den zeichnerischen Aktivitäten der Kinder die Relevanz ihres „selbsttätigen‘ Ausdrucks“ (Richter 2003, 115), dessen Förderung erst einige Jahrzehnte später in den Konzeptionen der sogenannten Kunsterziehungsbewegung einen expliziten Stellenwert erhalten sollte. Das Werk Fröbels unterstrich außerdem die elementare Bedeutung des Spiels für eine ganzheitliche Entwicklung, gedankliches Vorbild war hierbei die „Spieltheorie“ Friedrich Schillers (vgl. Theunissen 1997, 92).

3. Vergegenständlichung

Geprägt von den ästhetischen Einflüssen ihrer Schul- und Jugendzeit, wagt die Heilpädagogik zurück bei ihren Vätern den ersten Schritt ins Erwachsenenalter. Jan Daniel Georgens und Heinrich Deinhardt gaben ihrem Kind den Namen, und ihre elterliche Vorstellung, was aus ihrem Kind werden sollte (Georgens & Deinhardt 1861), nimmt in wesentlichen Grundzügen bereits die Gestalt einer modernen, reifen Heilpädagogik an. Auch sie räumten der Kunst für die Entwicklung ihres Mädchens eine zentrale Bedeutung ein, Kunst ist gar „ästhetisch notwendiges Heilmittel“ innerhalb der Erziehung und Bildung aller Kinder. Mit ihrem Werk entwarfen und begründeten Georgens und Deinhardt nicht nur bereits 1861 eine „heilpädagogische Gesamtwissenschaft“ (ebd.) in einem äußerst modernen Verständnis, sondern legten ihr auch einen Begriff der ästhetischen Erziehung zugrunde, in welchem systematisch die fortschrittlichen philosophischen und pädagogischen Auffassungen der damaligen Zeit zu einem umfassenden Konzept integriert und weiterentwickelt wurden (vgl. Theunissen 1993, 150 ff). Ihre konzeptionellen Überlegungen entstanden auf der Grundlage der

praktischen Erfahrungen, die sie in der von ihnen in Wien gegründeten „Levana' Heilpflege- und Erziehungsanstalt für geistes- und körperschwache Kinder“ (Georgens & Deinhardt 1861) gewannen. Sie propagierten die „Idee des vollkommenen Menschen und der vollkommenen Gesellschaft“ (Georgens & Deinhardt zit. n. Theunissen 1993, 150) und sahen die Möglichkeit ihrer Umsetzung „in der ästhetischen Erziehung als Theorie der allgemeinen Erziehung“ (Theunissen 1993, 150) gegeben:

„Was wir wollen ist die Organisation des Erziehungswesens gegenüber dem Auseinandergehen, der Anarchie und der Desorganisation desselben, und wir verlangen danach, weil wir nach der organischen Gestaltung der Gesellschaft verlangen, die weder mit der mechanischen Gebundenheit und Massregelung der Massen noch mit der rechtlichen Selbständigkeit der Einzelnen und der unendlichen Vervielfältigung individueller Beziehungen gegeben ist und sich verwirklicht. Wir können aber das Erziehungswesen als ein wesentliches Mittel für die freie und schöne Gestaltung der Gesellschaft nicht auffassen, ohne zugleich die Erziehungsaufgabe als die der Individualitätsgestaltung zu bestimmen [...] und bezeichnen diejenige Erziehung, welche die normale Individualität herstellt, indem und weil sie von dem Zwecke der Gemeinschaftsbildung nicht absieht, sondern ihn in gleicher Idealität und Bestimmtheit wie den der Individualitätsentwicklung und mit diesem zusammenfasst, als die ä s t h e t i s c h e Erziehung“ (Georgens & Deinhardt 1861, 167).

Georgens und Deinhardt hielten demnach die Umgestaltung und Reformierung des damaligen allgemeinen Erziehungs- und Schulwesens für notwendig (vgl. Theunissen 1993, 150). Dabei wollten sie bereits „aus sozialen, politischen und pädagogischen Gründen eine allgemeine Erziehung der Kinder und Jugendlichen vom Kindergarten bis zur Berufsausbildung, in einem Schulsystem“ realisieren (Bachmann 1979, 16). Innerhalb dieses Schulsystems forderten sie erstmals sowohl Koedukation als auch Integration, Begriffe, die erst über hundert Jahre später größere Beachtung im Leben der Heilpädagogik finden sollten (vgl. ebd., 15). Den Integrations- und Inklusionsgedanken untermauernd konstatierten sie die Unzulässigkeit einer „schlechthin abgesonderten Erziehung“ (zit. n. Georgens & Deinhardt in Menzen 2000, 57) von Kindern mit Behinderungen.

Die Väter Georgens und Deinhardt sahen mit Freude, dass ihre Tochter Heilpädagogik, nun zur jungen Dame gereift, über beide Ohren in ihren alten Klassenkamerad, die Allgemeine Pädagogik, verliebt war und die eheliche Bindung anstrebte. Sie waren auch ganz der Meinung, dass eine allgemeine

ästhetische Erziehung und die spezielle ästhetische Erziehung als miteinander verschränkt verstanden werden müssten (vgl. Richter 1984, 95 f). „Die Übungen/Verfahren mit therapeutischem Charakter dürfen nicht isoliert neben den Aktionen der allgemeinen ästhetischen Erziehung herlaufen“ (ebd.). Diese Verschränkung gründete auf dem Verständnis und Standort der Heilpädagogik als „Zweig der allgemeinen Pädagogik“ (Georgens & Deinhardt 1861, 2), „da die allgemeine Erziehung an sich und überall ein punkt- und zeitweise hervortretendes heilpädagogisches Moment [antrifft...] so können und dürfen der allgemeinen Pädagogik heilpädagogische Gesichtspunkte und Grundsätze nicht fehlen“ (ebd., 5). Also wurde Hochzeit gefeiert, die Allgemeine Pädagogik und die Heilpädagogik waren ein schönes Paar, das sich toll ergänzte.

Für ihren ganzheitlichen Ansatz schöpften die Väter bzw. Schwiegerväter des Paares aus einem breiten Feld an Aktivitäten und Anregungen, „wie Spiele, Beschäftigungen, Arbeiten, Wanderungen, Gymnastik, Märchenerzählen, Bildbetrachten, Zeichnen, Modellieren, Bauen oder anderen Werkarbeiten“ (Theunissen 1993, 153). Neben dem Anspruch bildende und fördernde Aspekte in der ästhetischen Erziehung zu verschränken und mit Hilfe der besonderen Potentiale der Kunst auch Kindern mit Behinderungen einen Zugang zur Bildung zu ermöglichen, sahen Georgens und Deinhardt auch immer die Notwendigkeit des Gesellschaftsbezugs, einer Vorbereitung für und Orientierung in der Gesellschaft, ganz im Sinne eines modernen Empowerments. Wie zuvor bereits erwähnt war für sie die individuelle „harmonische Ausbildung des Menschen“ (zit. n. Georgens & Deinhardt in ebd., 150) immer mit dem Ziel seiner „Gemeinschaftsfähigkeit“ zusammengedacht, die „Idee des vollkommenen Menschen“ mit der „Idee der vollkommenen Gesellschaft“ verknüpft (vgl. ebd.).

Im 19. Jahrhundert expandierten langsam aber sicher die Institutionen, wie kleine Kinder der Allgemeinen und Heilpädagogik.

Dies wäre eigentlich die Stelle für ein wunderbares Happy End für unsere Heilpädagogik, in gegenseitigem Vertrauen und inniger Treue verwirklicht sie mit ihrem Mann fortan das, was sie doch eigentlich von Anfang an wollte: Die Realisierung einer inklusiven und „empowerten“ Gesellschaft, mit Blick für die Stärken und die außergewöhnliche ART jedes einzelnen. Doch mit diesen Ideen, die ihr spätestens ihre Väter mitgaben, war sie ihrer Zeit damals (zu) weit voraus.

Mit dieser Enttäuschung begannen die tragischen Abschnitte im Leben der Heilpädagogik, sie ließ sich auf einen Seitensprung und eine unheilvolle

Bindung mit der Medizin ein und erlebte bis weit in das 20. Jahrhundert hinein ihre allerdunkelsten, unvorstellbar grausamsten Kapitel.

Nach ihrer Rückkehr aus dem Exil vertiefte sich die Heilpädagogik in den differenzierten Ausbau eigener Institutionen, sie richtete besondere Schulen für Kinder ein, welche die starren Leistungsvorgaben der Regelschulen ihres getrennt lebenden Mannes, der Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik, nicht erfüllten. Sie gab sich andere Namen, vergaß ihre ursprüngliche Stärke, ihre eigene, außergewöhnliche ART: Voraussetzungen und Möglichkeiten für Alle zu schaffen, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit in gemeinsamen Lebens- und Lernsituationen entwickeln zu können, das ist ihre Kunst, aber ihre künstlerischen Wurzeln hatte sie ebenfalls verdrängt?

3. Endprodukt?

Die Heilpädagogik entschloss sich, spätestens seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, aufzubrechen, sie bereiste andere Länder, fand nach Aufhalten in Dänemark, Schweden, Nordamerika, spätestens aber im spanischen Salamanca (UNESCO 1994) wieder mehr zu sich selbst. Sie ist im Wandel. Seit drei Jahren ist sie ganz aufgeregt: Wie viele ihrer Bekannten weltweit hat sie mit dem „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Konvention)“ (2006) einen verbindlichen Auftrag bekommen, eine uneingeschränkte Teilhabe für Alle zu verwirklichen, die Ideen ihrer Kindheit sollen endlich Recht und Realität werden. Sie hat für inklusive schulische und außerschulische Bildungsmöglichkeiten auf allen Ebenen zu sorgen, etwa in Kindertagesstätten, Schulen, Universitäten, Freizeiteinrichtungen.

Macht sie sich dabei selbst überflüssig? Dies ist meiner Ansicht nach zu verneinen, für die Kunst gesellschaftlicher Inklusion sind ihre Erfahrungen und ihr Wissen mehr vonnöten denn je. Ich wünsche ihr aber, dass sie sich bei ihrer großen Aufgabe wieder und immer mehr von der Kunst inspirieren lässt. Am besten durch so unmittelbare und offene Zugänge und Aktivierungen, wie sie die Jugendkunstschule im Projekt „meine Art – deine Art“ möglich macht. Dann wirken Kunst und Kultur gleichzeitig als (r)evolutionäres Moment in der Heilpädagogik auf ihrem Weg zu einer bunten Pädagogik der Vielfalt, die Fragen und Antworten bereithält für die gegebene, kontrastreiche soziale Wirklichkeit und Diversität.

Der disziplinäre Diskurs der Heilpädagogik mag sich gegenwärtig und fortschreitend aus den Fundierungen verschiedener

wissenschaftstheoretischer Grundorientierungen und Modelle speisen, Zielstellungen und Grundmotive des professionellen Handelns für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in behindernden oder beeinträchtigten Lebenssituationen lassen sich jedoch zunehmend auf einen gemeinsamen Nenner bringen, den Nenner der Leitideen Inklusion/Integration, Normalisierung und Empowerment (vgl. Greving & Ondracek 2005, 147).

Hier ist Platz für Ihr eigenes skizziertes, entworfenes, gemaltes Bild der Heilpädagogik:

Literatur:

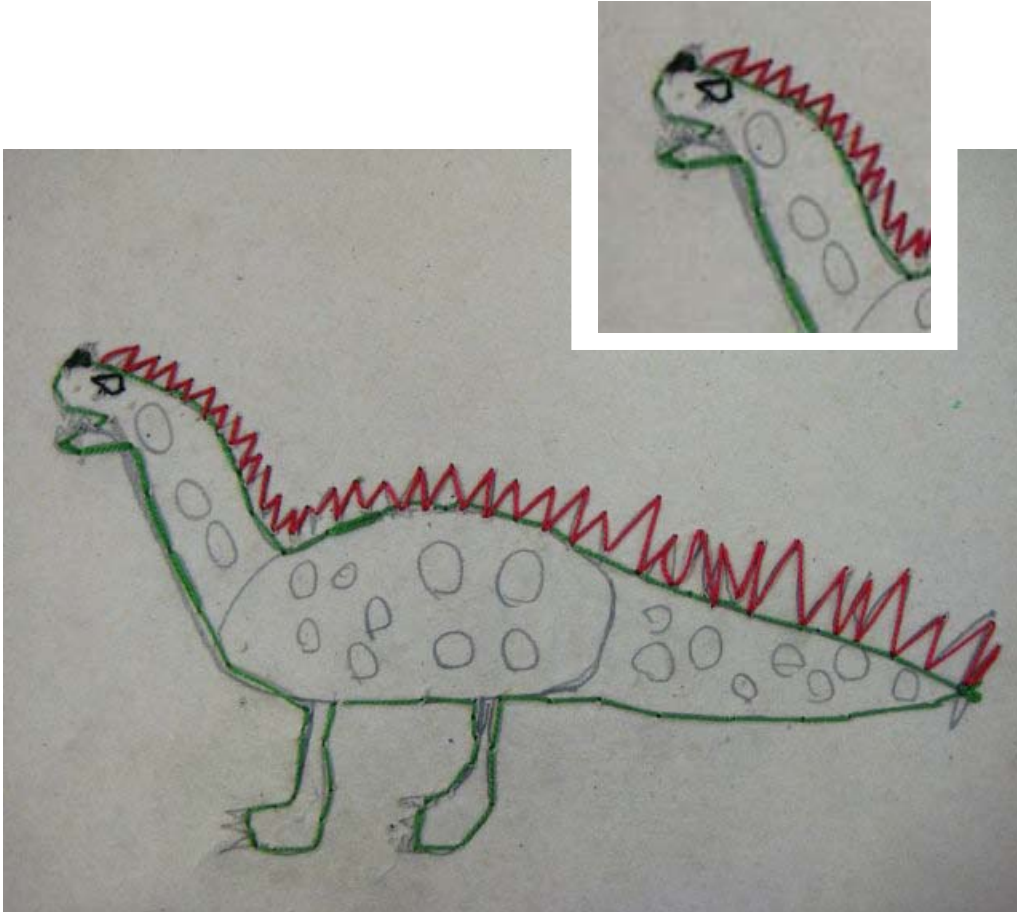
- Bachmann, W. (1979): Vorwort des Herausgebers: Jan Daniel Georgens (1823-1973): 150 Jahre deutsche Heilpädagogik. In: Georgens, J. D.; Deinhardt, H. a.a.O.
- Buchkremer, H. (1995). Handbuch Sozialpädagogik. Dimensionen sozialer und gesellschaftlicher Entwicklungen durch Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008). Geschichte der Sonderpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Georgens, J. D. & Deinhardt, H. (1861). Die Heilpaedagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Erster Band. Leipzig (Neudruck 1979 durch das Institut für Heil- und Sonderpädagogik der Universität Gießen). Gießen: Universitätsdruck.
- Greving, H. & Ondracek, P. (2005). Handbuch Heilpädagogik. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Kant, I. (2001). Kritik der Urteilskraft. Mit einer Einleitung und Bibliographie, herausgegeben von Heiner F. Klemme. Mit Sachanmerkungen von Piero Giordanetti. Hamburg: Meiner.
- Menzen, K.-H. (2000). Eine kleine illustrierte Geschichte der Kunsttherapie. Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Möckel, A. (2007). Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1996). Die Psychologie des Kindes. Hamburg: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Richter, H.-G. (1984). Pädagogische Kunsttherapie. Grundlegung, Didaktik, Anregungen. Düsseldorf: Cornelsen Verlag.
- Richter, H.-G. (2003). Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung. Niebüll: Videel.
- Richter-Reichenbach, K.-S. (2004). Kunsttherapie. Band I: Theoretische Grundlagen. Münster: Daedalus Verlag.
- Theunissen, G. (1993). Georgens und Deinhardt wiedergelesen – Zur Aktualität und Zeitlosigkeit der ästhetischen Erziehung in der Heilpädagogik. In B. Wichelhaus, B. (Hrsg.), Kunsttheorie, Kunstpsychologie, Kunsttherapie. Berlin: Cornelsen.
- Theunissen, G. (Hrsg.). (1997). Kunst, ästhetische Praxis und geistige Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UNESCO (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7. - 10. Juni 1994. Online im Internet unter: URL: http://www.unesco.at/bildung/basis-dokumente/salamanca_erklaerung.pdf. [20.02.10].
- Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Konvention). Online im Internet unter: URL: http://files.institut-fuermenschenrechte.de/437/UN_BK_Konvention_Internet-Version_FINAL.pdf. [20.02.10].
- Wichelhaus, B. (Hrsg.). (1993). Kunsttheorie, Kunstpsychologie, Kunsttherapie. Berlin: Cornelsen Verlag.

Peter Mai

Lehrstuhl für Allgemeine Heilpädagogik, Humanwissenschaftliche Fakultät,
Universität zu Köln

Geboren am 29. Mai 1978 in Willich. 1999 bis 2006 Diplom-Heilpädagogikstudium mit den Schwerpunkten Kunsttherapie und Sozialpädagogik an der Universität zu Köln. Seit 2006 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Heilpädagogik, Universität zu Köln. Lehre und Forschung zu Aspekten international vergleichender Heil- und Sonderpädagogik, Behinderung im Kontext internationaler (Entwicklungs-)Zusammenarbeit, Leitideen einer gegenwärtigen Heil- und Sonderpädagogik. Seit 2008 Begleitung der inhaltlichen Zusammenarbeit zwischen der Universität und der Jugendkunstschule Köln e.V.. Freier Mitarbeiter in der Pädagogisch-Therapeutischen Einrichtung (PTE) Siegburg, Lerntherapie für Kinder und Jugendliche.

Den Themen Inklusion und Empowerment begegnete ich sicherlich nicht zum ersten Mal, aber nachhaltig intensiv, während meiner Zivildienstzeit in den kolumbianischen Anden. Trotz großer materieller Armut und einfacher Verhältnisse „stärkten“ sich die Einwohner meines dortigen „Einsatzortes“ gegenseitig in der Bildung kleiner, nachbarschaftlicher Basisgemeinden, die Raum für Austausch, Unterstützung, Umfeldgestaltung und für Musik, Tanz und Lebensfreude schafften.





Aktuelle Konzepte und beispielhafte Aktivitäten inklusive Kunst- und Kulturarbeit im Großraum Köln/Bonn

Hildegard Ameln-Haffke
Universität Köln

1. Inklusion und Empowerment mittels Kunst: eine Definition

Um sich dem Themenkomplex der Tagung aus heilpädagogisch-kunstpädagogisch/kunsttherapeutischer Sicht zu nähern, sind zwei Definitionen unumgänglich: Zum einen bedarf es einer Abgrenzung des Begriffs „Inklusion“ von „Integration“ und zum zweiten einer Umschreibung, die „Inklusion und Empowerment mittels Kunst“ als einen neuen und in die Zukunft weisenden Ansatz verortet.

Will man zunächst den Begriff Integration von Inklusion abgrenzen, ist festzuhalten, dass Integration – eine langjährige, aber auch immer noch aktuelle Formulierung – auf Eingliederung und somit Defizit-Orientierung ausgerichtet war und ist, während Inklusion ein innovatives, bildungs-, sozial- und gesellschaftspolitisches Ziel darstellt, dessen Realisierung von der Bereitschaft der Mitglieder einer Gesellschaft abhängt, jeden Menschen ungeachtet seiner Beeinträchtigungen, als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft anzuerkennen (vgl. Der Paritätische 2008). Zu Recht bemerkt Schumann (2009), dass auch in pädagogischen Kreisen „erstaunlich viel Unsicherheit darüber herrscht, was eigentlich damit gemeint ist. ... Die ‚Schrägstrich-Bezeichnung‘ Integration/Inklusion ist so verbreitet, dass der falsche Rückschluss gezogen werden könnte und tatsächlich auch gezogen wird, Inklusion sei mehr oder weniger dasselbe wie Integration und bezöge sich ausschließlich auf die Belange von Menschen mit Behinderungen.“

Inklusion in unserem Sinn (dem Sinn der Tagung *meine ART – deine ART*) verlangt jedoch nach einer uneingeschränkten Partizipation aller Benachteiligten an der Gesellschaft mit bzw. über Kunst (Menschen mit Behinderungen/Einschränkungen, Migranten, soziale Randgruppen, Lern-

Eingeschränkte, etc.), unabhängig von ihren Fähigkeiten. Inklusion unterscheidet sich also insofern von Integration, als dass die Menschen nicht den Bedingungen angepasst werden (sollen), sondern sich die Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen der Menschen ausrichten (sollen). **Empowerment mittels Kunst** gibt die Arbeitsrichtung an und bedeutet, dass dazu künstlerische Maßnahmen bzw. Mittel genutzt werden (sollen), um die hierzu erforderliche Autonomie und Selbstbestimmung sowie Interessen-Wahrnehmung anzustoßen und (zu) entwickeln (zu helfen).

2. Anmerkungen zur gegenwärtigen Auseinandersetzung in der deutschsprachigen Wissenschaft

Während die Begriffe Inklusion und Empowerment derzeit Konjunktur in allgemeinen pädagogischen bzw. heilpädagogischen Wissenschaftsfeldern besitzen (vgl. z.B. Dederich 2006; Schöler 2009; Schwalb & Theunissen 2009; Theunissen 2009; Thoma & Rehle 2009), ergibt der zusätzliche Fokus auf Kunst- und kulturpädagogische Zusammenhänge nur vereinzelte „Treffer“ *gemäß der umfassenden Definition der Fachtagung meine ART – deine ART*: noch immer überwiegt der Blick auf integrative Teilhabe („Schrägstrich“-Variante, s.o.), insbesondere der von Menschen mit Behinderungen und Einschränkungen (vgl. auch Theunissen 2008).

Ein Fokus auf Kinder und Jugendliche erschwert die Recherche deutlich. Hier sind es hauptsächlich integrative Ansätze im kunstpädagogischen Zusammenhang, die bereits eine längere Historie besitzen: von der Pädagogischen Kunsttherapie bzw. Heilpädagogischen Kunsterziehung in den 1980er Jahren (Richter 1984), Ästhetischen Erziehung für Behinderte (Aissen-Crewett 1987; Driever 1991), Kunsttherapie für spezifische klinische Settings (vgl. z.B. Domma 1993; Zimmermann-Hild 1993; Schuster 1993) und/oder sonderpädagogische (z.B. Bröcher 1999, Uhlig 2006) und kunstpädagogische Zusammenhänge (z.B. Wichelhaus 2006). Der Schritt, diesbezüglich ebenso außerschulische Lernorte zu installieren und zu nutzen, stellt eine zusätzliche Variante dar, die auch auf die zukünftige gesellschaftliche Teilhabe der Kinder verweist (vgl. Ameln-Haffke 2006 a, b; siehe auch Standbein/Spielbein 2007, 2008).

3. Beispiele aktueller Konzepte der Inklusionsarbeit mit Kunst

Bemüht man sich um eine Unterscheidung von gegenwärtigen Konzepten der Inklusionsarbeit, speziell mit bzw. auf der Basis von Kunst oder Kunstschaffen, lassen sich vier unterschiedliche Konzepte erkennen, die nebeneinander existieren. Die Abfolge der Auflistung entspricht in etwa der Historie der Theorienbildung der Ansätze und verweist auf den zunehmend ins Bewusstsein tretenden Gedanken der Inklusion, also der gleichberechtigten Teilhabe an gesellschaftlichen Abläufen. Die Grenzen sind mitunter fließend:

- a. Konzept „Kunstwerkstätte/Kreativ-Werkstätte“ (integrativ)
- b. Konzept „Freie/Offene Ateliers“ (integrativ)
- c. Konzept „Schule für alle“ (Anspruch: inklusiv; Entsprechung: Artikel 24 der UN – Behindertenrechtskonvention)
- d. Konzept „Barrierefreies (Kunst-)Museum“ (Anspruch: inklusiv; Entsprechung: Behindertengleichstellungsgesetz, BGG)

Zu a. Konzept „Kunstwerkstätten/Kreativ-Werkstätten“ (integrativ)

Das Konzept „Kunstwerkstätte/Kreativwerkstätte“ ist in seiner Historie nicht klar von dem des „Ateliers“ zu trennen, da Menschen mit geistiger Behinderung zu Beginn des 20. Jahrhunderts in psychiatrischen Anstalten untergebracht waren. Auch heute gibt es angegliedert an die Psychiatrien Langzeit-Wohnhäuser für Menschen mit Behinderungen (z.B. Alexianer Krankenhaus Münster), so dass in der Literatur die Bezeichnungen „Werkstätte“, „Atelier“ und „Ateliergemeinschaft“ häufig synonym verwendet werden. Trotzdem wird nachfolgend der Versuch einer Unterscheidung unternommen.

Die Geschichte der künstlerischen Arbeit mit geistig behinderten Menschen zeichnet Menzen (2009) nach und führt sie zurück auf das Ende des 19. Jahrhunderts: In Baden bei Wien gab es die Anstalt „Levana“, die Menschen mit geistiger Behinderung mit künstlerischen Mitteln förderte. Auch wenn der hier zu referierende Werkstatt-Ansatz kein psychiatrischer ist, so wurde dieser doch bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch Namen wie Réja (1907) und Prinzhorn (1922) belebt. Letzterer sammelte die Gestaltungen der

psychiatrischen Patienten nicht als Diagnosehilfen, sondern als Kunstwerke und stellte diese aus.

Heute sind uns Namen wie Adolf Wölfli, die Künstler der Prinzhorn-Sammlung bis zu Friedrich Schröder-Sonnenstern geläufig, stehen sie doch für besondere Ausdruckskraft und Schönheit und erzielen weiterhin hohe Preise auf dem internationalen Kunstmarkt.

In der Nachkriegszeit entstanden zunächst angegliedert an viele Kliniken und Langzeit-Einrichtungen in Deutschland Werkstätten, in der neben Menschen mit geistiger Behinderung auch psychisch Erkrankte künstlerisch tätig waren. Beispiele sind das Kunsthaus Kannen bei Münster, das fachbezogene Tagungen ausrichtet, Ausstellungen im eigens gebauten Ausstellungshaus organisiert und seinen Künstlern eine Schriftenreihe widmet (vgl. Alexianer Krankenhaus 1998, 2000, 2001, 2003a,b).

Ähnlich arbeiten inzwischen auch andere Einrichtungen aus denen eine Reihe bekannter Künstler hervorgegangen sind (vgl. auch Kläger 1992; 1993; Mürner 2008).

Nach Menzen war es die Trägerorganisation Lebenshilfe e.V., die den Gedanken der Kreativ-Werkstatt besonders unterstützte und die unterschiedlichen Ansätze sammelte. Der Autor gibt eine Auflistung vieler, inzwischen erfolgreich arbeitender Einrichtungen wieder (2009,143ff). Der Kreativ-Gedanke bezieht sich dabei nicht allein auf künstlerische Gestaltungen, sondern auch auf den Bereich Theater (vgl. u.a. Lamers 1996, Reuter & Theis 1997, Sack 1997, Müllner 1999, Alexianer Krankenhaus 2003a) oder Computerkunst (vgl. Gekeler & Mairhofer 2003).

Zu b. Konzept „Freie/Offene Ateliers“ (integrativ-inklusiv)

Auch wenn das Konzept der „Freien“ oder „Offenen“ Ateliers schwerlich von dem der Kreativ-Werkstätten zu trennen ist (s.o.), so gibt es außerhalb der Langzeit-Unterbringung inzwischen eine wachsende Anzahl von Ateliereinrichtungen, die eine Anlaufstelle für Menschen mit und ohne Behinderung sein wollen und für sich werben. Angebote richten sich an den Freizeitbereich und sprechen auch Familien an, die neben gesunden Kindern auch Kinder mit Behinderung haben. Dieses noch relativ neue Konzept wird sich in den nächsten Jahren noch deutlicher ausprägen (s.u. Beispiel „Allerhand“ und „Haus am Müllestumpe“).

Zu c. Konzept „Schule für alle“ (inklusiv; Entsprechung: Artikel 24 der UN – Behindertenrechtskonvention)

Mit dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention wurde das inklusive Bildungssystem gefordert, das „eine Schule für alle“ in den Blick rückt. Deutschland hat sich mit der Ratifizierung verpflichtet, die Sonderbeschulung und die damit vorgenommene Selektion zu überwinden, so dass jedes Kind entsprechend seiner Fähigkeiten in einer Regelschule individuell lernen kann und dort gefördert werden soll. Alle Schulformen und –stufen sind gemeint; Wohnortnah sollen Schüler mit Behinderungen die allgemeine Schule besuchen dürfen (vgl. Beauftragter der Bundesregierung 2009). Veröffentlichungen, die das Fach Kunst unter diesen Voraussetzungen in den Blick nehmen, stehen noch aus.

Zu d. Konzept „Barrierefreies (Kunst-)Museum“ (inklusiv; Entsprechung: Behindertengleichstellungsgesetz, BGG)

Obwohl das Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen bzw. Behindertengleichstellungsgesetz in erster Linie für Träger öffentlicher Gewalt auf Bundesebene erlassen wurde, so entwickelte sich in Folge auch im Kulturbereich eine breit angelegte Diskussion: Wie können bzw. müssen öffentliche Institutionen, z.B. Museen diesem genügen. Mit dem Handbuch „Das barrierefreie Museum“ (Föhl et al. 2007) wurde erstmals eine umfassende Beschreibung aller Hindernisse und Möglichkeiten vorgelegt (vgl. auch Standbein/Spielbein 2007).

Gerade die „Rahmenbedingungen für Barrierefreiheit“ (Kapitel 3) und die „Fallbeispiele aus Deutschland“ (Kapitel 4; vgl. Föhl 2007, 131 – 405) eröffnen das gesamte Spektrum, das es zu bedenken gilt. So wird neben der Klärung des Ansatzes der Barrierefreiheit für Museen u.a. die „Kunstvermittlung für besondere Besuchergruppen“, die Arbeit mit Blinden, mit Geistig- und Mehrfachbehinderten und Gehörlosen in unterschiedlichen Museumsformen vorgestellt (vgl. ebd.).

4. Beispiele aus dem Groß-Raum Köln

- Jugendkunstschule Köln e.V.

Die Jugendkunstschule Köln e.V. hat nicht nur als Initiatorin der Tagung *meine ART – deine ART*, Inklusion und Empowerment in der kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ in vorbildlicher Weise mit Institutionen in Köln und den Lehrstühlen Allgemeine Heilpädagogik und Heilpädagogische Kunsterziehung/Kunsttherapie als wissenschaftlichen Partnern an der Universität zu Köln kooperiert, sondern hat sich bereits vor 2010 mit Projekten für den Gedanken der Inklusion eingesetzt. Und während der Weg der Impulsgebung in der Regel von der Theorie in Wissenschaft und Forschung in die Praxis geht, so zeigt gerade dieser unübliche Weg aus der Praxis in die Wissenschaft Möglichkeiten auf, die (r)evolutionär sind und notwendigen Wandel auch dort anstoßen können.

Der Inklusionsgedanke wurde von der Jugendkunstschule Köln e.V. im Kinderkultursommer in Kooperation mit der Lebenshilfe Köln e.V. und weiteren Projekten über einen Zeitraum von 2 Jahren gelebt und erfahrbar gemacht, noch sind zum jetzigen Zeitpunkt nicht alle abgeschlossen.

Die berechtigte Hoffnung besteht jedoch, dass alle gegebenen Impulse und die erfahrene Freude bei der Verwirklichung zusätzliche Sicherheit im Umgang mit diesem wichtigen Thema geben. Die künstlerischen Ergebnisse allein überzeugen und sprechen eine eigene Sprache.

- Werkstatt „Allerhand“ in Köln-Rodenkirchen

In Köln-Rodenkirchen besitzt die Kreative Werkstatt „Allerhand“, eine Einrichtung der Gemeinnützigen Werkstätten Köln GmbH, seit 2005 ein Atelier für KünstlerInnen und Fachleute mit und ohne geistige Behinderungen, die professionell neben Kunst, Bildern und Skulpturen auch kunsthandwerkliche Gebrauchsartikel aus Holz und Keramik herstellen: „Poetische Bemalung mit Unikatcharakter“ ist das Güte Merkmal, mit dem geworben wird (vgl. Allerhand 2010). Hier werden zudem Auftragsarbeiten angenommen, die in Form von Illustrationen, Grußkarten oder Firmengeschenken als künstlerische Kleinserien angefertigt werden. Auf der höchst ansprechend gestalteten und verlinkten Website weist man darauf hin, dass es sich um „Kunst“ handelt, die bereits bundesweit ausgestellt wurde (vgl. ebd.).

Das Konzept der Werkstatt „Allerhand“ baut von der Idee zunächst auf einer inklusiven Durchführung der Atelier-Arbeit auf, wenn auch hinsichtlich der Produkte für Außenstehende das Prinzip von Angebot und Nachfrage zu regieren und auf eine doch eher integrativ-wirtschaftliche Ausrichtung zu verweisen scheint: Im Verständnis von Firmen kann der Ankauf der Produkte als Unterstützung zur Aufrechterhaltung der Einrichtung gesehen werden, die zudem steuerlich absetzbar sind.

Das Ausstellen der Kunstwerke in unterschiedlichen Städten und Institutionen verfolgt dagegen bereits deutlich den Inklusionsgedanken. Die Außenwahrnehmung auf politischer Ebene bestätigt dies: So wurde als Auftragsarbeit des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales von Nordrhein-Westfalen ein „Integrationspreis“ entworfen und hergestellt, was die Frage aufwirft, ob man dem politischen Willen nicht hinterherhinkt, da er doch besser „Inklusionspreis“ hätte bezeichnet werden müssen. Weiterhin ließ und lässt die Stadt Köln u.a. Geschenkteller für Kölner Ehren-Bürgerinnen und – Bürger gestalten.

Um Vorurteilen entgegenzutreten, dass die Gestaltungen der beeinträchtigten Künstler „nur unter Anleitung“ von Nicht-Beeinträchtigten erfolgreich seien, lobte man gemeinsam mit EUCREA e.V. 2009 einen Designwettbewerb für Menschen mit Beeinträchtigungen aus. In greifbare Nähe ist für 2010 die Umsetzung eines „Kunsthauses“ in der Kölner Südstadt gerückt, wo es neben Künstler-Arbeitsplätzen einen Ausstellungsraum und ein Café geben soll.

- Verein Haus am Müllestumpe e.V., Bonn-Auerberg/Bonn-Grau-Rheindorf
2007 war Baubeginn für ein bisher im Großraum Köln/Bonn einzigartiges Projekt: Zurückgehend auf die Initiative von Eltern der Königin-Juliana-Schule in Bonn (Städtische Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung) wurde das weitläufige und idyllisch gelegene Gelände mit altem Baumbestand und Grünflächen und dem auffälligen Schulgebäude der ehemaligen Königin-Juliana-Schule für einen symbolisch niedrigen Preis von der Stadt Bonn übernommen. Auf der Grundlage eines Erbbaupachtvertrages renovierte man unter Aufbringen von 360 000 € Eigenmitteln (Spenden, Sponsoring, Stiftungsbeiträge, bauliche Selbsthilfe) mit zusätzlicher Förderung von 1,44 Mio. € vom Land die vorhandenen Gebäude von Grund auf und wandelte sie in ein barrierefreies Hotel mit mehreren Tagungsräumen und Ateliers um, die nun als Treffpunkt und Kulturmittelpunkt für Menschen mit und ohne Behinderung dienen sollen. Im April 2009 wurde das Objekt feierlich eröffnet.

Bereits 6 Monate nach Einweihung scheint das Konzept voll aufzugehen: Die besondere Lage mit preiswerter, aber ansprechender Gastronomie mit weitläufigem Außenbereich und die landschaftlich reizvolle Einbettung wurde von der Stadtteilbevölkerung sehr gut angenommen, gerne kommen gerade Familien mit Kindern hierher. In den Köpfen ist das „Haus am Müllestumpe“ nach kurzer Zeit ein Begriff, die Gäste haben sich schnell daran gewöhnt, dass auch Menschen mit Behinderung im Servicebereich tätig sind. Man agiert hier als ein sog. „Integrations-Unternehmen“, bei dem festgeschrieben ist, dass mindestens 25 %, maximal 50 % der Angestellten Menschen mit Behinderung sind.

Zwar wird es noch einige Zeit dauern, bis auch das Kunst- und Kulturangebot in gleicher Weise aufgenommen wird, aber das Interesse wächst und die Berührungsängste der heimischen Vereine schwinden. Da für künstlerische Aktivitäten hervorragend eingerichtete Ateliers zur Verfügung stehen und man von Seiten des Vereins ein großes Interesse an der Anbindung der ortsansässigen Kunst- und Kultureinrichtungen hat, scheint einer fruchtbaren Zusammenarbeit nichts im Wege zu stehen, gemeinsame Kunst-Projekte sind für 2010 bereits in Planung.

Das Angebot richtet sich grundsätzlich an alle Menschen mit und ohne Behinderung; derzeit sind es mehr Kinder und Jugendliche, die gerne das vielfältige Kunst- und Kulturangebot nutzen, das sich vom Malen, Plastizieren, Musizieren über Yoga, Tanzen bis zu Theaterprojekten erstreckt.

Noch Ende 2009 wurde dem Verein Haus Müllestumpe e.V. der Tenten-Preis 2009 für herausragende selbstlose Tätigkeiten zugesprochen (Stiftung für Belange hilfsbedürftiger Bonner Bürger bzw. Vereine, die dem Stiftungsziel entsprechen; vgl. Haus am Müllestumpe 2010).

- Museumsdienst Köln

Der Museumsdienst Köln hat es zwar nicht auf seiner Website verlinkt, aber seit mehr als 10 Jahren bestehen vereinzelt bereits Projekt-Angebote für Schüler mit Behinderungen, Objekte und Kunst der Museen kennenzulernen und begleitend auch gestalterisch zu arbeiten. In Zeiten der Drittmittel-Finanzierung können allerdings keine regelmäßigen Kursangebote angeboten werden, so dass die Projekte erst über Anträge genehmigt werden müssen. Aktuell gibt es Angebote im Ostasiatischen und Römisch-Germanischen Museum für Blinde und Sehende, die auf Anfrage gebucht werden können.

In 2009 lag der Schwerpunkt auf der Migrationsfrage, zu der im Museum Ludwig die Bundestagung des Bundesverbandes Museumspädagogik e.V. durchgeführt wurde: „Das Eigene und das Fremde. Museen und Integration“.

Allerdings gab es bereits 1998 und 2000 Initiativen der Leiterin der „Schulprogramme/Museum kreativ“ des Museumsdienstes Köln zur Integration von Menschen mit Behinderungen, die im Arbeitskreis Museumspädagogik NRW (AkMP NRW) erörtert und diskutiert wurden.

Dass Arbeit sinnvoll auf Gremien-Ebene vernetzt ist, zeigte sich in den Jahren danach: Es folgte aus dieser Arbeit eine Tagung 2006 im Kunstmuseum Bonn, 2007 widmete sich dann ein Themenheft von „Standbein/Spielbein“, der regelmäßig erscheinenden Zeitschrift des Bundesverbandes Museumspädagogik e.V., dem barrierefreien Museum und fasste u.a. Ergebnisse dieser Tagung zusammen (vgl. Heft 77) und noch im gleichen Jahr erschien eine wegweisende Monografie zum Thema (Föhl et al. 2007).

- Kunstmuseum Bonn

Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus verschiedenen Förder-Schulen und Werkstätten aus Bonn und Umgebung (Christophorus Schule – Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, Förder-Schule für Geistige Entwicklung in Bornheim- Alfter, Bonner Werkstätten aus Bornheim-Hersel und Bonn-Beuel) besuchen mehr oder minder regelmäßig kursmäßig das Kunstmuseum Bonn, die Christophorus-Schule seit mehr als 10 Jahren. Neben anderen Sponsoren unterstützt z.B. der Lions-Club Bonn diese Arbeit finanziell.

Inzwischen wurden mehrere spezielle Ausstellungen im Souterrain des Museums mit den Gestaltungen aus der museumspädagogischen Arbeit mit Menschen mit Behinderungen und Schülern mit Förderbedarf durchgeführt, die großes Interesse der Museumsbesucher weckten.

Zudem besteht projektmäßig seit einigen Jahren ein regelmäßiges Workshop-Angebot für Menschen mit und ohne Sprachvermögen (Workshop: „Experimentieren mit künstlerischen Mitteln für Gehörlose und Hörende“) als auch mit und ohne Sehvermögen (Workshop: „Kunsterlebnisse für Blinde und Sehende“). Dieses Angebot steht und stand auch Jugendlichen offen. Seit 2007 gibt es einen speziellen Museums-Flyer „KUNSTMUSEUM BONN barrierefrei“.

5. Fazit

Das Konzept der Tagung *meine ART – deine ART* erweist sich nicht nur hinsichtlich der Gedanken Inklusion und Empowerment mittels Kunst- und Kulturarbeit als innovativ, es beinhaltet für weite Bereiche des kulturellen und gesellschaftlichen Lebens derzeit noch deutlich visionäre Züge.

Kunst- und Kulturschaffen birgt jedoch viele Potentiale, ein grundlegendes ist für den Künstler die Freude am Ausdruck und der Stolz über sichtbare und vorzeigbare Ergebnisse, die unkommentiert und ohne Beschreibung auskommen.

Wenn Kunst, da nonverbal, über Ländergrenzen hinweg zu Kommunikation verhilft, dann wird es keine unerfüllbare Vision bleiben, dass sie auch über Gesellschaftsgrenzen hinweg zu reichen vermag.

Literatur:

- Aissen-Crewett, M. (1989). Ästhetische Erziehung für Behinderte. Ein Arbeitsbuch für die Praxis. 2., unv. Aufl. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Ameln-Haffke, H. (2006a). Kinder und Kunstmuseen. In M. Schuster & H. Ameln-Haffke (Hrsg.), Museumspsychologie. Erleben im Kunstmuseum. Göttingen: Hogrefe, 103 – 138.
- Ameln-Haffke, H. (2006b). Wahrnehmungsförderung im Museum. „Farbige Komposition II: Großer Blumentepich“, Kunst + Unterricht, Heft 307/308, 37 - 39.
- Alexianer Krankenhaus GmbH (1998). Gott und Teufel. Religiöse Elemente in den Bildern geistig behinderter und psychisch Kranker Menschen. Ausstellung im Franz-Hitze-Haus, Münster 13. Januar – 8. März 1998. Münster: Aschendorff.
- Alexianer Krankenhaus GmbH (2000). Friedrich Wilhelm Koch. Kreidezeichnungen und Aquarelle. Ausstellung im Kunsthaus Kannen. Münster 7. Mai – 31. Juli 2000. Münster: Druckwerkstatt.
- Alexianer Krankenhaus Münster GmbH (Hrsg.). (2001). Freies Atelier und Kunsttherapie in der Psychiatrie. Aktuelle Konzepte im Vergleich. Dokumentation der Internationalen Fachtagung in Münster 24. – 26. Mai 2001. Münster: Aschendorff.
- Alexianer Krankenhaus Münster GmbH (Hrsg.). (2003a). Figurentheater manus. Ein integratives Projekt mit Menschen mit geistiger Behinderung. Goch: Völker Druck.
- Alexianer Krankenhaus Münster GmbH (Hrsg.) (2003b). Werner Streppel. Objekte, Malerei, Zeichnungen. Ausstellung im Kunsthaus Kannen 4. Mai – 2. Juli 2003. Münster: Druckerei Buschmann.
- Allerhand - Kreative Werkstatt (2010). Homepage. Online im Internet unter: URL: <http://www.gwk-koeln.de/GWK-Arbeit/arbeiten-leistungen/prod-kunstwerkstatt-allerhand.php>. [16.02.2010].
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2009). Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. Online im Internet unter: URL: http://www.behindertenbeauftragter.de/nn_1491952/DE/BildungundBeruf/Schule/Artikel24/Bildung__Artikel24__node.html?__nnn=true. [16.02.2010].
- Bröcher, J. (1999). Kunsttherapie als Chance. Heidelberg: Winter.
- Dederich, M. (2006). Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Domma, W. (Hrsg.). (1993). Praxisfelder Kunsttherapie. Köln: Maternus.
- Driever, R. (1991). Ästhetische Erziehung zwischen Therapie und Kunst. Kunst + Unterricht, Heft 158, 17f.

- Föhl, P. S. et al. (Hrsg.). (2007). Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch. Bielefeld: transcript.
- Gekeler, G. & Mairhofer, A. (2003). Computerkunst mit geistig behinderten Menschen. Selbstbestimmtes Lernen trotz Unterstützung? In W. Lamers & T. Klauß (Hrsg.),alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben, 271 – 283.
- Großwendt, U. (2008). Außergewöhnliche Bildnereien von jungen Menschen mit intellektueller Behinderung. In G. Theunissen (Hrsg.), Außenseiter-Kunst. Außergewöhnliche Bildnereien von Menschen mit intellektuellen und psychischen Behinderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 157 – 174.
- Haus am Müllestumpe (2010). Homepage. Online im Internet unter: URL: <http://www.muellstumpe.de/>. [16.02.2010].
- Heß, G. (Hrsg.). (2008). Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Beiträge, Positionen und Weiterentwicklungen der Internationalen Fachtagung Erwachsenenbildung und Empowerment an der Universität zu Köln, 20. - 22. September 2007, hrsg. v. d. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Kläger, M. (1992). Krampus – Die Bilderwelt des Willibald Lassenberger. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kläger, M. (1993). Darstellungen des Selbst bei Kindern und geistig behinderten Erwachsenen. In B. Wichelhaus (Hrsg.), KUNSTtheorie, KUNSTpsychologie, KUNSTtherapie. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen, 159 – 170.
- Kunst + Unterricht (2006). Fördern. Heft 307/308. Friedrich-Verlag: Seelze.
- Lamers, W. et al. (Hrsg.). (1996). Spielräume – Raum für Spiel. Spiel und Erlebnismöglichkeiten für Menschen mit schweren Behinderungen. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Menzen, K.-H. (2009). Die Geschichte der künstlerischen Ateliers geistig behinderter Menschen. In G. Franzen (Hrsg.), Kunst und Seelische Gesundheit. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft (MWV), 127 – 149.
- Müllner, B. (1999). Irre gut – Behinderte Menschen spielen Theater. Ein Bericht aus der theaterpädagogischen Praxis. In Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. Remscheid (Hrsg.), EigenSinn & EigenArt. Kulturarbeit von und mit Menschen mit Behinderung. Remscheid: BKJ, 155 – 158.
- Mürner, C. (2008). An der Quelle der Kunst – Die Hamburger Ateliergemeinschaft „Die Schlumper“. In G. Theunissen (Hrsg.), Außenseiter-Kunst. Außergewöhnliche Bildnereien von Menschen mit intellektuellen und psychischen Behinderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143 – 155.
- Reuter, W. & Theis, G. (Hrsg.). (1997). Spielräume, Spaziäume, Lernräume. Theaterpädagogische Anregungen – nicht nur für Sonderpädagogen. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Richter, H.-G. (1984). Pädagogische Kunsttherapie. Düsseldorf: Schwann.
- Sack, R. (1997). „Spiel dich frei!“ – Empowerment durch Theaterarbeit. In U. Hähner et al. (Hrsg.), Vom Betreuer zum Begleiter. Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Schöler, J. (2009). Alle sind verschieden: auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwalb, H. & Theunissen, G. (Hrsg.). (2009). Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit: Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schumann, B. (2009). Inklusion: eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. Online im Internet unter: URL: <http://bildungsklick.de/a/67548/inklusion-eine-verpflichtung-zum-systemwechsel>; siehe auch in Pädagogik, Heft 2, 51 – 53. [16.02.2010].
- Schuster, M. (1993). Kunsttherapie. Die heilende Kraft des Gestaltens. 4. Aufl. Köln: DuMont.
- Standbein/Spielbein. Museumspädagogik aktuell (2007). Das barrierefreie Museum – Theorie und Praxis. Heft 77, hrsg. v. Bundesverband für Museumspädagogik e.V. Hamburg, Lüneburg: Lebenshilfe g.GmbH.

- Standbein/Spielbein. Museumspädagogik aktuell (2008). Frühförderung – Kleine groß im Kommen. Heft 80, hrsg. v. Bundesverband für Museumspädagogik e.V. Hamburg, Lüneburg: Lebenshilfe g.GmbH.
- Theunissen, G. (2004). Kunst und geistige Behinderung. Bildnerische Entwicklung. Ästhetische Erziehung. Kunstunterricht. Kulturarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2008). Art Brut und Außenseiter-Kunst. Unter besonderer Berücksichtigung von Menschen mit intellektuellen und psychischen Behinderungen. In G. Theunissen (Hrsg.), Außenseiter-Kunst. Außergewöhnliche Bildnerischen von Menschen mit intellektuellen und psychischen Behinderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15 – 66.
- Theunissen, G. (Hrsg.). (2008). Außenseiter-Kunst. Außergewöhnliche Bildnerischen von Menschen mit intellektuellen und psychischen Behinderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2009). Empowerment und Inklusion behinderter Menschen: Eine Einführung in die Heilpädagogik und soziale Arbeit. 2., akt. Aufl. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Thoma, P. & Rehle, C. (Hrsg.). (2009). Leben und Lernen mittendrin. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Uhlig, B. (2006). Sonderpädagogisch orientierter Kunstunterricht. In H. Brög, P. Foos & C. Schulze (Hrsg.), Korallenstock. Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog. München: kopaed, 201 – 214.
- Wichelhaus, B. (2006). Fördern im Kunstunterricht. Prinzipien, Perspektiven und Probleme. Kunst + Unterricht, Heft 307/308, 3 – 10.
- Zimmermann-Hild, R. (1993). Kunsttherapeutische Frühförderung eines schwerstbehinderten Kindes auf der Intensivstation. In W. Dörmann (Hrsg.), Praxisfelder Kunsttherapie. Köln: Maternus-Verlag, 31 – 41.

Dr. Hildegard Ameln-Haffke

Lehrstuhlvertretung der Heilpädagogischen Kunsterziehung/ Kunsttherapie an der Universität zu Köln seit 4/2008

Dipl. Heilpädagogin (Kunsttherapie/ Musiktherapie), Sandspieltherapeutin (DGST/ISST), Psychotherapeutin (HPG), Musikschullehrerin, Museumspädagogin, Lehrerin Sek. I (Kunst/Musik)

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Kunsttherapie und Schmerz, Interdisziplinäre Ansätze und Methoden in der Kunsttherapie/der Heilpädagogischen Kunsterziehung, Kunstvermittlung mit Musik, Museumspädagogik, Museumspsychologie, Sandspieltherapie

Veröffentlichungen in den Bereichen Kunsttherapie, Kunstpädagogik, Museumspädagogik, Museumspsychologie

- Geboren 30.9.1958 in Sinzig/Rhein
- Abitur 1977 am Neusprachlichen Gymnasium der Ursulinen in Ahrweiler
- 1977 – 1981 Lehramtsstudium (Kunst und Musik) für Sek. I an der Pädagogischen Fakultät der Universität Bonn
- 1981 Erstes Staatsexamen
- 1983 Zweites Staatsexamen
- 1984 – 1986 Musikschullehrerin an der Musikschule Rheinbach (Musikalische Früherziehung, Grundausbildung, Blockflöte, Klavier)
- Seit 1986 Musikschullehrerin an der Musikschule der Bundesstadt Bonn (Musikalische Früherziehung, Musiktheater; derzeit beurlaubt)
- Seit 1992 freie Mitarbeiterin am Kunstmuseum Bonn (Museumspädagogik: Kurse, Workshops und Ferienkurse für Kinder und Jugendliche, Kinderführungen, Kindergarten- und Schulklassenführungen, Führungen und Workshops für Erwachsene, Lehrerfortbildungen; derzeit beurlaubt)
- 1998 – 2001 Diplom-Studium der Heilpädagogik (Schwerpunkt Kunsttherapie/ Wahlfach Musiktherapie) an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln: 2001 Diplom in Erziehungswissenschaft: Diplom-Heilpädagogin mit Schwerpunkt Kunsttherapie und Wahlfach Musiktherapie
- 2002 Erlangung der Erlaubnis zur Ausübung der Heilkunde im Gebiet der Psychotherapie (HPG)

- Seit 2002 Unterrichtsbeauftragte im Musischen Seminar, Fachbereich Kunsttherapie an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln
- Seit 2006 freie Mitarbeiterin im Museumsdienst der Stadt Köln (Zusammenarbeit mit dem Gürzenich-Orchester im Programm „Ohren auf!“, Summerschool)
- Seit 2007 freie Mitarbeiterin des Arp-Museums Rolandseck (Kinder und Erwachsenenführungen, Workshops für Erwachsene im Bereich Kunst/Musik; derzeit beurlaubt)
- 2007 Sandspieltherapeutin (DGST/ISST)
- 2008 Promotion (Dr. phil.) im Fach Kunsttherapie
- Seit 2008 Vertretungsprofessorin Heilpädagogische Kunsterziehung/Kunsttherapie

Mit dem Thema Inklusion befasste ich mich erstmals 2004 in meiner Tätigkeit als Museumspädagogin, hierzu kam die Auseinandersetzung mit dem Gedanken der Barrierefreiheit 2006. Von da ab trug ich die Thematik regelmäßig in meine Seminare an der Universität zu Köln, insbesondere die des sonderpädagogisch orientierten Kunstunterrichts.



II. Diskussion der Thematik

Podiumsdiskussion



Podiumsdiskussion

meine ART – deine ART: Kunst als (R)Evolution gesellschaftlicher Inklusion!

TeilnehmerInnen:

- Dr. Agnes Klein (Beigeordnete der Stadt Köln, Dezernat IV/Bildung, Jugend und Sport)
- Gerda König (Künstlerische Leiterin DIN A 13 tanzcompany)
- Georg Kohlen (Freischaffender Künstler)
- Dr. Dieter Schartmann (Landschaftsverband Rheinland – LV-Integrationsamt, Abteilungsleitung Integrationsbegleitung)

Moderation:

- Dr. Karl-Heinz Imhäuser (Montag Stiftung, Bonn)

Nachfolgend die Vitae der Diskussions-TeilnehmerInnen (alphabetisch):

Dr. Karl-Heinz Imhäuser

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn

Dr. Karl-Heinz Imhäuser: Vorstand der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft; Promotion an der Heilpädagogischen Fakultät Köln; Lehraufträge zur Didaktik inklusiver Bildung und Erziehung und Diagnostik an Universitäten in Köln und Berlin; Mitarbeit an pädagogischen Fort- und Weiterbildungsinstituten in Berlin; Ausbildung zum Feldenkraislehrer am Institut für Awareness and Body Therapy des Feldenkrais Network in Nimwegen; Ausbildung zum Trainer für ‚Selbstorganisiertes Lernen‘ am Berliner Landesinstitut für Schule und Medien; 20 Jahre Tätigkeit als Lehrer an Förder-, Haupt- und Realschulen.

Dr. Agnes Klein

Dezernat IV/Bildung, Jugend und Sport, Stadt Köln

Dr. Agnes Klein (SPD) ist seit dem 11.11.2006 Beigeordnete der Stadt Köln und vom Rat der Stadt für acht Jahre in dieses Amt gewählt. Zum Dezernat IV/Bildung, Jugend und Sport gehört das Schulverwaltungsamt, das Amt für Weiterbildung, das Amt für Kinder, Jugendliche und Familien, die Familienberatung und die Schulpsychologie, die städt. Kinderheime und das Sportamt.

Dr. Agnes Klein ist 1955 in Köln geboren, schloss ihr Studium in Münster und München mit dem ersten juristischen Staatsexamen ab, danach folgte die zweite juristische Staatsprüfung sowie die Promotion.

Nach beruflichen Stationen an der Universität Münster, im Richterdienst sowie eine mehrjährige Tätigkeit zunächst als Referatsleiterin, dann als stellvertretende Dezernentin beim Landschaftsverband Westfalen-Lippe im Bereich Krankenhäuser und Psychiatrie, erfolgte 1999 die Wahl als Rechts- und Ordnungsdezernentin der Stadt Münster unter der damaligen Oberbürgermeisterin Marion Tüns.

Ein Jahr später erfolgte der Wechsel auf die Stelle der Jugend- und Sozialdezernentin der Stadt Münster. Dort gehörten zum Geschäftsbereich neben dem Amt für Kinder, Jugendliche und Familien und dem Sozialamt, das Gesundheitsamt, das Amt für Wohnungswesen, das Veterinäramt sowie die

städtische Stiftungsverwaltung. In Münster wurde vorübergehend die Leitung des Dezernates Schule, Kultur und Sport wahrgenommen.

Gerda König

DIN A 13 tanzcompany, Köln

Die 1966 in Köln geborene Gerda König absolviert das Studium der Psychologie an der *Universität Köln*. 1991 beginnt ihre intensive Beschäftigung mit dem Medium Tanz. Nach ihrer Mitarbeit im *Ensemble Mobiaki* und bei der *Paradox-Dance-Company*, gründet sie 1995 die *DIN A 13 tanzcompany*, die weltweit zu einer der wenigen mixed-abled Tanzensembles zählt. Vermutete Grenzen und Wertungen zwischen körperlichen Besonderheiten und tänzerischer Höchstleistung werden in ihrer Bildersprache aufgelöst.

Seither arbeitet sie als künstlerische Leiterin und Tänzerin des Ensembles und inszeniert zahlreiche abendfüllende Produktionen, die auf internationalen Tanzfestivals in Europa, in Nord- und Südamerika gastieren. Ihre langjährigen Erfahrungen in der künstlerischen Arbeit von TänzerInnen mit und ohne körperliche Behinderung gibt sie bei diversen Auftragschoreographien, u.a. in den USA, Südafrika und Äthiopien, weiter.

2005 initiiert sie das Projekt „Dance meets differences“, um über den Tanz einen Austausch zwischen den Kulturen zu schaffen und mit dem Ziel, neue mixed-abled Kompanien in verschiedenen Kontinenten zu etablieren. Das Projekt wurde durch die *Kulturstiftung des Bundes* gefördert und in Kooperation mit dem *Goethe-Institut* in Sao Paulo (Brasilien) und Nairobi (Kenia) durchgeführt.

Im Rahmen der Tanzplattform Deutschland 2006 wurde Gerda König durch das Internationale Theaterinstitut (ITI) als eine wichtige Vertreterin des zeitgenössischen Tanzes in Deutschland ernannt.

Über ihre Arbeit sagt Gerda König: „In meiner Arbeit mit TänzerInnen, die nicht den üblichen gesellschaftlichen Maßstäben ästhetischer Normen entsprechen, bin ich selbst immer wieder beeindruckt von der Schönheit und der Perfektion ihrer einzigartigen Bewegungen. Das Unerwartete eines *anderen* Körpers wird zur ästhetischen Erfahrung, deren Ausdruck neue Qualitätsmaßstäbe setzt und im krassen Kontrast zu den klassischen Vorstellungen von tänzerischer Bewegungsschönheit steht. Gerade diese Bewegungen sind es, die mich in meiner choreographischen Arbeit begeistern und faszinieren, die für mich die Sehgewohnheiten und Normideale des

zeitgenössischen Tanzes hinterfragen und ihn gleichzeitig durch neue Impulse bereichern.

Im Mittelpunkt meiner künstlerischen Auseinandersetzung steht der Mensch im Spannungsfeld seiner eigenen Emotionen, Wünsche und inneren wie gesellschaftlichen Konflikte. In choreographischen Bildern suche ich stets nach Kontrasten und Provokationen, die Fragen stellen und zum Dialog auffordern. Hierbei steht die Entwicklung des tänzerischen Materials in enger Zusammenarbeit mit den Tänzern und erfordert die Transformation einer persönlichen Erfahrung, eines Gefühls oder einer Erinnerung in Bewegungsmaterial. Für mich ist es wichtig den tänzerischen Ausdruck mit Emotionen zu füllen, damit der Tanz für das Publikum zu einem erlebbaren Moment werden kann."

Georg Kohlen

Freischaffender Künstler, Köln

Geboren 1955

1978 – 1986 Studium der Pädagogik, Germanistik und Theater-, Film- und Fernsehwissenschaft in Erlangen, München und Köln

1986 Abbruch des Studiums

1990 Mitbegründer des Fördervereins junger Kunst e.V. – Galerie 68elf in Köln und dort als Vorstandsmitglied und Ausstellungskurator tätig

seit 1997 diverse Projekte mit Jugendlichen, mit behinderten Menschen und Menschen mit psychischen Erkrankungen wie:

1997 und 2002 Malworkshop an der Berufsschule Eschweiler
 2003 „Zeige deine Wunde“, ein Projekt in der psychiatrischen
 Einrichtung „Maria Hilf“ in Heinsberg-Gangelt
 2009 „Normal ist nicht Normal“, ein Projekt mit behinderten
 Menschen, Lebenshilfe Heinsberg-Oberbruch
 seit 1975 künstlerisch tätig, lebt und arbeitet in Köln
 seit 1975 zahlreiche Ausstellungen im In- und Ausland

Dr. Dieter Schartmann

Landschaftsverband Rheinland – LV-Integrationsamt, Abteilungsleitung
 Integrationsbegleitung, Köln

Geboren 1964 in Aachen

1984	Abitur
1984-1991	Studium der Diplom-Pädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln
1991-1995	Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Siegen (Forschungsprojekte zur Verbesserung der beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung)
1995-1998	Pädagogischer Mitarbeiter im Integrationsfachdienst Düren (Aufgaben: Berufliche Unterstützung von Menschen mit geistiger und körperlicher Behinderung)
1998	Promotion an der Universität Siegen
1998-heute	Mitarbeiter im Landschaftsverband Rheinland
2000-2003	Lehrbeauftragter an der Universität Dortmund
2008-heute	Lehrbeauftragter an der Universität zu Köln

Tätigkeitsbeschreibung:

Leiter der Abteilung „Integrationsbegleitung, Integrationsunternehmen“ im
 LVR-Integrationsamt mit den Aufgabenschwerpunkten.

- Beauftragung und Steuerung der rheinischen Integrationsfachdienste
- Beratung und Finanzierung von Integrationsunternehmen
- Entwicklung und Durchführung von Arbeitsmarktprogrammen zur
Verbesserung der beruflichen Teilhabe von Menschen mit
Behinderung

Vorsitzender des Arbeitsausschusses „Integrationsbegleitung“ der
 Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen

III. Ausstellung

Einige Arbeiten aus dem nachfolgend vorgestellten Projekt befinden sich in der Ausstellung der

Studiengalerie II der Universität Köln,
Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Heilpädagogik und Rehabilitation,
Frangenheimstraße 4,
50391 Köln



Projekt Nr. 8: WEICHLANDEN

Raumgreifende Plastik, Handlungsobjekte, Malerei, Film

Monica Pantel

Freischaffende Künstlerin

Im Oktober 2009 begegneten sich, initiiert durch das Projekt *meine ART – deine ART*, Kinder und Jugendliche der Kölner Selbsthilfe Köln e.V. Longerich und Kinder und Jugendliche des sozialen Zentrum Lino-Club im Geschwister-Scholl-Haus, der GOT für Behinderte und Nichtbehinderte in Longerich, um eine Woche lang einem künstlerischen Abenteuer zum Leben zu verhelfen. Grundidee war es, einen vorurteilslosen Raum zu schaffen der ohne das übliche Bewertungskorsett auskommt, um den überraschenden, schöpferischen Potentialen jedes Einzelnen wirklich gerecht zu werden. Vorurteilslos sollte er nicht nur dem anderen Menschen gegenüber sein, sondern auch den im künstlerischen Prozess entstehenden Kosmos aus neuen, ungewohnten Dingen und Formen. Eigene Bewertungskriterien und selbsterlangtes Expertentum hatten so die Möglichkeit sich zu entfalten. Vor allem sollten sich alle mit Vergnügen im Großen ausprobieren dürfen und im wahrsten Sinne des Wortes *RAUMEINNEHMEN*.

Zusammenführungsphase



Die fünfzehn Kinder wurden in vier Gruppen geteilt und waren nun „Künstler in Künstlergruppen“, die verschiedenen, jedoch gleich großen Materialhaufen aus unterschiedlichsten Alltagsgegenständen und Fundmaterialien gegenüberstanden. Einzige Aufgabenstellung zu Beginn war, die lose daliegenden Dinge in einem gemeinsamen Akt zu verbinden und den beliebig erscheinenden Haufen in ein plastisches Kunstwerk zu verwandeln. Der plastische Prozess war somit ein kommunikativer, dieser erlangte Sichtbarkeit und wurde fühlbar im plastischen Ergebnis.

Dabei wuchs die Kenntnis über das Gewicht, die Schwerkraft und die Balance der Dinge, da immer mal wieder ein gerade entstandenes Gebilde einfach umkippte und neu gewichtet werden musste. Manch eines dieser Kunstwerke hat wohl einzig und allein diesen Akt des Balancierens zum eigentlichen Thema, erzählt sozusagen die Geschichte der Balance.

Der Wiener Künstler, Dichter und Musiker Gerhard Rühm hat einmal gesagt: ‚Kunst ist Experiment. Wenn es kein Experiment ist, ist es keine Kunst‘.

Die hier entstandenen Kunstwerke sind allesamt Experimente. Niemand wusste, was entstehen würde. Jedes Kind hatte dieselbe Voraussetzung, denn gemeinsam mit den anderen hat es sich auf unbekanntes Terrain mit offenem Ausgang begeben. Übliche Konkurrenzen und Wettbewerbe blieben aus, da jeder Erfinder, Forscher und Künstler war. Die Kinder konnten neue Fähigkeiten entdecken und eigene Methoden entwickeln, auch im Umgang miteinander.

Trotz dieser Offenheit sind die Werke alles andere als beliebig. Denn nach und nach entstanden im Schaffungsprozess eigene Geschichten, entwickelten sich die „Haufen“ zu einer „Gestalt“, die sich von allen anderen unterschied. Auf erstaunlich poetische Weise erzählen sie alle von dem Übergang unserer Welt in eine unbekannte, andere Welt, in der wir mit Krankenhaushelfern im Besenbürstenbaum weich landen werden.

WEICHLANDEN

„Weichlanden“ ist eine große Plastik, ein Handlungsobjekt, das erforscht werden darf und von allen Seiten mit Funktionen versehen zu sein scheint. Man hat die Möglichkeit in verschiedene Öffnungen eine nicht ganz runde Kugel zu werfen, die – wenn man Glück hat – an ganz anderer Stelle wieder hervorkommt.



Alina hatte irgendwann das Wort WEICHLANDEN aufgeschrieben und mit einem Fragezeichen versehen. Das trifft den Charakter des Kunstwerks, das so eine Art philosophische Kugelbahn ist. Denn je nachdem, wo und wie man die Kugel einwirft, landet sie mal hart, mal weich, und bleibt hin und wieder gar stecken und findet gar kein Ziel. Die ganze Kugelbahn ist ausgestattet mit allerlei Dingen, die manchmal wie Messinstrumente der wissenschaftlichen Forschung anmuten und manchmal dem reinen Vergnügen zu dienen scheinen. Ein Tasteninstrument dient der Tonerzeugung. Durch kurze Rohre gibt es hier die Möglichkeit, fernglasähnliche Durchblicke auf die andere Seite zu werfen.

PUMPSTUHL

„Pumpstuhl“ ist ein Handlungsobjekt, das nicht nur benutzt werden darf, sondern unbedingt benutzt werden soll. „Pumpstuhl“ führt alle uns sinnvoll erscheinenden Tätigkeiten ad absurdum. Setzen sie sich auf „Pumpstuhl“ und pumpen sie mit der Luftpumpe Luft in die Luft!

BESENBÜRSTENBAUM

Ein Gebilde, das organisch wirkt, in Höhe und Breite sich ausbreitend wie ein Gewächs, obwohl es keine organischen Bestandteile hat und aus steifen, starren Materialien besteht. „Besenbürstenbaum“ ist langsam gewachsen, wurde gelegt, gestellt, erweitert, bis er ausgewogen war und der Stein ihn stützte.



MUSIKA DJELINARA

Ein Schiff, ein Klagschiff sogar ist „Musika Djelinara“. Das ganze Schiff wird erst wenn es belebt ist vollkommen. Das Steuerrad muss gehalten werden, von dem, der schwankend den Steuermann spielt. Die Styropor-Drahtgebilde werden im Spiel zu Rudern. Der Klang muss von der Besatzung erst erzeugt

werden. Kochlöffel dienen als Trommelschlegel. Der Schirm, schüttelt man ihn, wird zur Rassel. Die Fahrradklingel ersetzt die Schiffshupe und die Plane erzeugt Geraschel. Probieren Sie, natürlich mit vorsichtigem Respekt vor einem alten Kutter, wie „Musika Djelinara“ klingt!



VERLETZTER – MASCHINE

Ein Gebilde, organisch wie ein Gewächs und sogleich technisch wie eine Maschine. „Verletzter- Maschine“ spiegelt Momente und Erfahrungssplitter des kranken, der medizinischen Apparatur ausgelieferten Menschen wieder. Der drapierte, anrührend daliegende Schaumstoff ist der im Zentrum liegende Verletzte. Ein herauswachsender Rührbesen wird zur Kanüle und ein Zollstock zum chirurgischen Messer. Der Hula-Hoop-Reifen dient als Röhre, in die der Patient zur CT geschoben wird. Ein unterhalb hängender Eimer dient als Auffangbecken für das bei der Operation herausgeschnittene Gewebe. Eine Baulampe in einer Urinflasche wird zur OP-Lampe und der umgekehrte Sprudelkasten am unteren Teil der Maschine dient dem Krankenhaus als Lüftung. Den Herzschlag des Patienten kann man selbst erklingen lassen, indem man einen Draht auf eine Styroporplatte zurückschnellen lässt – mal langsam, mal schnell.

HELIKOPTER IST KRANKENHAUSHELFER

Dieses Objekt gehört zur „Verletztermaschine“ und hat die Aufgabe, Verletzte zur Maschine zu transportieren.

BLUT-TEST-KOFFER

Der „Blut-Test-Koffer“ gehört ebenfalls zur „Verletztermaschine“ und kann schon im Anflug mit dem Helikopter helfend eingesetzt werden.

LORD LONGENFORD AUS LONGFORD CITY

„Lord Longenford“ kommt aus Longfordcity. In Longfordcity versammeln sich die Gestalten aus allen Science-Fiction-Filmen, welche die beiden Künstler gesehen haben. In Longfordcity werden diese Filmhelden mit den eigenen Phantasiegestalten und den selbsterträumten Heldengeschichten gekreuzt und zu einer einzigen Figur vereint. Zu „Lord Longenford“ gehören außerdem die Kostüme und Masken der beiden Künstler, ebenfalls Zitate bekannter Helden aus Film und Comic.



KERMES

Kermes ist ein Modell einer Kirmes, ein Vergnügungsparadies für Kinder. Verschiedene Gefährte, Karusselle, ein Riesenrad stehen zur Verfügung. Popcornschalen sind so groß wie Schwimmbecken, nimmt man den Maßstab ernst. An alle Bedürfnisse wurde gedacht, sogar an ein Toilettenhäuschen. In Pappschalen kann man über das Gelände fahren und an den einzelnen Stationen



verweilen. Am besten lässt man sich „Kermes“ von der Künstlerin höchstpersönlich vorführen.

GOLDLÖCKCHEN

„Goldlöckchen“ scheint ein Selbstbildnis, ein selbstgeschaffenes Denkmal der Künstlerin zu sein. Es ist das einzige Kunstwerk, das ganz bedacht und mit viel Zeit von unten nach oben geformt wurde. Zuerst lagen die Flossen vor der Künstlerin und dienten gleich als erste Körperteile, die zum Fundament der Mädchenfigur wurden. Nach und nach wuchs aus den Flossen ein Körper heraus, der irgendwann zu wanken drohte und eine zusätzlich Stütze bekam. „Goldlöckchen“ wurde so groß, wie die Hände der Künstlerin reichten: Danach war sie ausgewachsen – ein Denkmal auf Augenhöhe.



Monica Pantel

Freischaffende Künstlerin

- Geboren 1974 in Münster
- Von 1995-2003 Kunststudium an der Hochschule für Bildende Künste Hamburg/Meisterschülerin bei Prof. Haller
- Seit 2003 Freischaffende Künstlerin und künstlerische Projekte mit Kindern, Jugendlichen und Senioren
- Seit 2006 wohnhaft in Köln

Monica Pantel arbeitet medien- und gattungsübergreifend: Performances, Filme und plastisches Arbeiten gehören ebenso dazu wie Fotografie und Musik.

Sie ist Initiatorin der künstlerischen Veranstaltungsreihen „Kollision“ (Hamburg 2000) und „Der letzte Dreck – Methode mündiger Medien“ (Hamburg 2006). Seit 2007 betreibt Sie den Kunstraum „Tastatut – Institut für taktiles Denken“ in Köln, in den sie Vertreter aller Künste einlädt. 2008 begleitete sie zum ersten Mal ein inklusives Kunstprojekt.

„Inklusion“ ist für Monica Pantel eine menschliche und künstlerische Selbstverständlichkeit, die keinen Begriff bräuchte, wenn sie von allen gelebt würde. Sie findet es absurd, dass ein Großteil der gesellschaftlichen und kulturellen Institutionen immer noch nicht das riesige Potential dieser menschlichen und künstlerischen Selbstverständlichkeit zu begreifen scheinen und sich damit selbst im Wege stehen.

IV. Vertiefung der Thematik



Kultur – ja bitte! Institutionelle und interdisziplinäre Herausforderungen

Werner Schlummer
Universität Köln

„Global denken - lokal handeln“ ist wichtige Orientierung und Auftrag zugleich – so formuliert es sinngemäß der Schirmherr dieser Tagung. Für das Thema „Rechte von Menschen mit Behinderung“ kann man es auch anders formulieren: Es muss eine globale Kultur entstehen, damit Menschen mit Behinderung überall zu ihren Rechten kommen. *Diese Kultur nennt man üblicherweise auch „Menschenrechte“.*

Es ist das Wortspiel – die doppelte Bedeutung von Kultur –, das einen zentralen Impuls für diesen Beitrag geben will. Kultur im „menschenrechtlichen“ Sinn kann besonders dann gelingen, wenn sie reibungslos laufen kann. Wenn wir in der zweiten Bedeutung an die Kultur im kreativen Bereich denken, hören wir allerdings allenthalben aus den Mündern von Künstlern, dass Störungen, Umtriebigkeiten und andere Schwierigkeiten – bis hin zu Behinderungen – durchaus wichtige Impulse für kreatives Schaffen liefern. In diesem Spannungsfeld lassen sich skizzenhaft einige Aspekte beleuchten, die zu institutionellen und interdisziplinären Herausforderungen gehören oder werden müssen. Dabei will ich im Rahmen dieses Beitrags vor allem auf wichtige Akteure blicken. Welche Akteure im Kontext des Themas sind zu betrachten und welche „querdenkenden“ Herausforderungen könnten von ihnen ausgehen?

Künstler als kreative Querdenker

Künstler haben als kreative Menschen oftmals den Ruf, Querdenker zu sein. Dieser Einschätzung können wir vielleicht dann besonders leicht zustimmen, wenn wir uns folgende Äußerung von Gert Heidenreich zu eigen machen: „Kultur macht das Leben nicht bequem, sondern unruhig (Heidenreich 2009)“. Heidenreich – ein zeitgenössischer Schriftsteller, Essayist, Journalist und Radio-Sprecher – verdeutlicht dadurch, dass uns Kultur auf den prozessualen Charakter des Lebens verweist *und* dass Kultur zugleich Individuen braucht,

„die dazu fähig sind, in ihr keinen ewigen Wert, sondern den Dialog zu entdecken (Heidenreich 2009)“. In diesem Sinne ist Kultur als ein permanenter Motor für das soziale Miteinander und für die gesellschaftliche Kommunikation zu sehen. Anders ausgedrückt: Soziales Miteinander und gesellschaftliche Kommunikation können nur durch möglichst viele Beiträge von Individuen gelingen. Wenn dabei Miteinander und Kommunikation auch ein Weiterkommen zum Ziel haben, ist eines schnell ableitbar: Dieses Weiterkommen ist vor allem im heterogenen und vielschichtigen Gefüge möglich. Zumindest dann, wenn wir von der Annahme ausgehen, dass unterschiedliche Anregungen zu vielfältigen Auseinandersetzungen und geistigen Herausforderungen und somit zu neuen Erkenntnissen und „Produkten“ führen. Dies kann allerdings – so sieht es Heidenreich – nur dann gelingen, wenn der dialogische Prozess der Kultur durch kritisch handelnde Menschen geführt wird. „Im dialogischen Prozess der Kultur, und nur als solcher ist sie sinnvoll zu denken, kommt es auf das Individuum und auf die kollektive Adaption in gleichem Maße an. Sowohl die individuelle kulturelle Arbeit als auch die kollektive Aneignung und Verwandlung setzen Menschen voraus, die fähig sind, in diesem Prozess kritisch zu handeln (Heidenreich 2009)“. Hier setzt Heidenreich einen sehr hohen Maßstab an. In gewisser Weise steht er damit in der pädagogischen Tradition von Klafki, bei dem die Kritikfähigkeit ein zentrales Moment der gelingenden Auseinandersetzung mit „epochalen Schlüsselproblemen“ ist. Im Sinne Klafkis ist zu ergänzen, dass Argumentationsfähigkeit, Empathie und vernetztes Denken ebenfalls wesentliche Momente einer schulisch zu vermittelnden Allgemeinbildung sein müssen.

Bei diesem hohen Maßstab – so könnte eine Konsequenz sein – würden Menschen nicht genügen, die etwa zu der geforderten Kritikfähigkeit nicht in der Lage sind. Ein kritisch zu prüfender Hinweis, wenn wir an Menschen mit Behinderung, vor allem an Menschen mit geistiger Behinderung oder mit Lernschwierigkeiten denken.

Kultur und Bildung

Hier gesellt sich nun zur Kultur ein weiteres zentrales Moment unserer Gesellschaft hinzu: Bildung. Mit dem Hinweis auf Klafki wurde diese Verbindung bereits angedeutet. Dabei sind nicht nur Bildungsaspekte zugrunde zu legen, wie sie vor allem in schulischen (und auch vorschulischen) Kontexten vermittelt werden. Es geht vielmehr auch um das heute postulierte

lebenslange Lernen. Hier engagiert sich die ständige Kultusministerkonferenz, die sich durch lebenslanges Lernen vor allem einen Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung erhofft. Bund und Länder haben 2004 eine gemeinsame Strategie für lebenslanges Lernen in Deutschland beschlossen. Ziel der Strategie ist es, darzustellen, wie das Lernen aller Bürger in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann. Lebenslanges Lernen bezieht alles formale, nicht-formale und informelle Lernen ein (KMK 2006).

Entwicklungsschwerpunkte dieser Bund-Länder-Strategie sind:

- Einbeziehung informellen Lernens,
- Selbststeuerung,
- Kompetenzentwicklung,
- Vernetzung,
- Modularisierung,
- Lernberatung,
- neue Lernkultur / Popularisierung des Lernens,
- chancengerechter Zugang (Schlummer & Heß 2008, 311).

Auch diese Aufzählung von relevanten Aspekten verdeutlicht, wie sehr Kultur mit Bildung auf Gedeih und Verderb verschwistert ist. Unsere Kultur ist ohne Bildung nicht mehr denkbar (Heidenreich 2009). Deutlich tritt dabei auch zu Tage, dass der alte Grundsatz, nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir, heute oftmals völlig einseitig nur als eine Zurichtung für den Arbeitsmarkt gemeint ist. Dieses falsche Verständnis kann in besonderer Weise auch durch die Verbindung von Kultur und Bildung überwunden werden. Nur so bekommt der Anspruch von lebenslangem Lernen tatsächlich die Bedeutung für das ganze Leben (Heidenreich 2009).

Erwachsenenbildner als vermittelnde Querdenker

Institutionen der Erwachsenenbildung haben in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung und Mitverantwortung dafür, die Verbindung von Kultur und Bildung ständig und stetig zu aktualisieren. In diesem Sinne sind die dort professionell Tätigen ebenfalls Querdenker, wenn sie System konforme und System kritische Aspekte aufgreifen und in kulturellen Bildungsprozessen auf einander beziehen und somit durchschaubar machen. Auf Kultur bezogene Methoden sind dabei in besonderer Weise geeignet, wesentliche, kritische und innovative Impulse durch persönliche Erfahrbarkeit zu erzeugen. Dabei

kommt die etymologische Wurzel von Kultur aus dem lateinischen Wort *cultura* als „Bearbeitung“, „Pflege“ und „Ackerbau“ zum Zuge. Und es wird deutlich, dass es dabei im weitesten Sinne immer darum geht, was der Mensch selbst gestaltet und somit hervorbringt. Hier zeigt sich die hohe Kunst der Erwachsenenbildung im Kontext des lebenslangen Lernens; diese Kunst sieht das Individuum als Bildungsnehmer und individuellen Gestalter der eigenen Bildungsprozesse (Schlummer & Heß 2008, 310). Das Individuum erlebt durch derartige Rahmenbedingungen eine neue Situation und erfährt eine neue Rolle und Aufgabe – auch als Chance für ein neues Selbstverständnis. Voraussetzung dafür ist aber die Möglichkeit des selbst gesteuerten Lernens. Für viele Menschen – ganz gleich, ob Kinder oder Jugendliche, ob Menschen mit oder ohne Behinderung, ob Menschen mit oder ohne Migrationshintergrund – setzt dies die intensive Förderung ihrer individuellen Lernvoraussetzungen voraus. Dabei muss es möglich sein, Stärken und Schwächen im Verlauf individueller Lernprozesse zu berücksichtigen. Wenn eine stabile Lernumgebung geschaffen werden kann, erfährt selbst gesteuertes Lernen im Kontext lebenslangen Lernens ein sicheres Fundament. Dieses Fundament ist ausgerichtet auf individuelle Lerner, individuelles Lernen und individuelles Lerntempo (Schlummer & Heß 2008, 312).

Philosophen und Soziologen als entlarvende Querdenker

Was können wir aus Erfahrungen in der kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und aus der Erwachsenenbildung mit ihrer Bedeutung für lebenslanges Lernen lernen? Aus Sicht von Heidenreich (2009) haben wir, grob gesagt, starke Bildungsinstitute ohne Kultur. Für Heidenreich liegt das weder an den Lehrenden, noch an den Lernenden. Vielmehr liegt es an dem grotesk falschen Verständnis von Bildung, das sich in der Wissensgesellschaft durchgesetzt hat. „Bildung als Konditionierung auf die Praxisbedürfnisse des Staates und seiner Wirtschaft führt zu einer, wenngleich nicht schädlichen Anhäufung von Wissen und Techniken zum Wissenserwerb. Niemand leugnet, dass angelernter Inhalt nicht nur sich selbst repräsentiert, sondern auch den Vorgang des Lernens als einer geistigen Erfahrung. Unter der Perspektive der Kultur allerdings ist das keine Bildung des Menschen, denn seine hinreichende Ausstattung mit Instrumenten und Informationen setzt ihn noch nicht instand, entscheidungsfähig zu sein, möglichst autonom sein Leben zu gestalten und die Voraussetzungen

allgemeiner Menschenwürde anzuerkennen (Heidenreich 2009)“. Vor diesem Hintergrund lassen sich weitere Querdenker benennen. Philosophen und Soziologen haben ebenfalls oft den Ruf, dass sie Querdenker sind. Wer die Diskussionen um Peter Sloterdijk – nach der Veröffentlichung seines aktuellen Werkes *„Du mußt dein Leben ändern“* (Sloterdijk 2009a) – und sein Essay in der FAZ im Juni 2009 (Sloterdijk 2009b) von Vertretern der Frankfurter Schule und weiteren Wissenschaftlern aus Soziologie, Philosophie und anderen Disziplinen verfolgt hat, fragt sich vielleicht gemeinsam mit dem Zeit-Redakteur Jens Jessen, wie sich die Kultur der staatlichen Fürsorge mit der einer privaten Mildtätigkeit erfolgreich vermischen kann (Jessen 2010). Zumindest haben die Darstellungen von Sloterdijk rund um seine „Philosophie der Gabe“ eine Debatte um die Begründung des Sozialstaates ausgelöst. Und in eine solche Debatte über Sinn und Nutzen des Sozialstaates gehört durchaus auch ein Blick auf Kultur, wie ich sie eingangs bereits im Zusammenhang dieses Beitrags in seiner doppelten Bedeutung eingeführt habe. Es ist dabei wiederum dieses Spannungsfeld, das sich zwischen Kultur und Bildung und der Auseinandersetzung zwischen beiden ergibt. Bezogen auf eine heterogene Gruppe der zu beteiligenden Menschen muss dieses Spannungsfeld Lernmöglichkeiten bereitstellen, damit sich die Menschen in den unterschiedlichen Zielgruppen von kulturellen und Bildungsangeboten ihre jeweilige Welt selbst bestimmt erschließen können. Zu dem Spannungsfeld gehört allerdings andererseits auch, dass Lernwege und -orte oftmals diesen Menschen verschlossen sind, da Lernwege und -orte nicht „barrierefrei“ zugänglich oder durch andere Zielgruppen belegt sind.

Politiker als „verhinderte“ Querdenker

Neben dem immensen Engagement ganz unterschiedlicher Akteure in diesem Spannungsfeld, müssen flankierende Maßnahme von denjenigen hinzukommen, die oftmals nicht als Querdenker gesehen oder bezeichnet werden. Es sind die Politiker bzw. die politisch Verantwortlichen, bei denen die Etikettierung „Querdenker“ häufig seltener vergeben wird. Müssen sie doch bei ihren Entscheidungen Realitätsbewusstsein und soziale Gerechtigkeit häufig auch mit Reaktionsschnelligkeit verbinden. Dass das oftmals ein Drahtseilakt mit besonderer Spannung ist, beweist nicht zuletzt seit der Einführung des Systems das Hartz IV-Thema. Andererseits ist es in einer demokratischen Gesellschaft durchaus legitim und notwendig, dass gesellschaftliche Kräfte und Gruppierungen mit je unterschiedlichen

Schwerpunkten auf drohende Verschlechterungen in gesellschaftlichen Bereichen hinweisen. Dies erst recht, wenn ein enormer Aderlass zu befürchten ist bzw. bevorsteht. In der bundesdeutschen Kulturdebatte zum Beispiel lässt sich dies gerade an ganz unterschiedlichen Plätzen beobachten. Dabei gilt es, politisch Verantwortliche eindringlich auf Konsequenzen aufmerksam zu machen. Dies kann durch Beschreibung von Konsequenzen durch drohende Verschlechterungen „gesellschaftlicher Leistungen“ geschehen, es kann aber auch durch das Aufzeigen erfolgreicher Initiativen realisiert werden. Diese Tagung leistet in diesem Sinne einen wesentlichen Beitrag.

Inklusionisten als verbindende Querdenker

Abschließend sei die Verbindungslinie zum Thema Inklusion gezogen. Inklusionisten – so seien die mit enormem Engagement agierenden Akteure bezeichnet – müssen ebenfalls Querdenker sein. Denn sie müssen über Heterogenität hinweg Querverbindungen sehen und vor allem ziehen, Inklusionsprozesse schüren, unterstützen und begleiten. Auch dabei erfährt das Thema Lernen und lebenslanges Lernen eine besondere Relevanz. Geht es doch unter anderem auch darum, das Lernen des Lernens als Lernkompetenz auf ein Lernen der Inklusion und die dafür erforderliche Inklusionskompetenz auszurichten. Dies kann nur gelingen, wenn Lernen an sich eine positive Besetzung erfährt. Hier müssen sich Institutionen und Kommunen durch ihre entsprechenden Inklusionsbeauftragten – anstelle von Behindertenbeauftragten – der Aufgabe stellen, durch kontinuierliche Beratungs- und Netzwerkarbeit Sozialräume auch als Räume für lebenslanges Lernen in inklusiven Bezügen zu gestalten. Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit sowie Institutionen der Erwachsenenbildung kooperieren dabei – so die Vision – und gestalten somit gemeinsam die besondere Mitverantwortung für gelingende Inklusionsprozesse. Die in Deutschland gültige UN-Behindertenrechtskonvention ist dafür ein hilfreiches und verbindliches Bezugssystem.

Literatur:

- Heidenreich, G. (2009). Wir sind Kultur. Über geistige Ernährung. Vortrag in der SWR2 AULA am 13. Dezember 2009. Online im Internet unter: URL: <http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/-/id=5566474/property=download/nid=660374/12j9nj0/swr2-wissen-20091213.pdf>. [31.01.2010].
- Jessen, J. (2010). Klassenkampf von oben. Jetzt heißt es betteln lernen. DIE ZEIT, 4/2010. Online im Internet unter: URL: <http://www.zeit.de/2010/04/Sozialstaat>. [31.01.2010].
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2006). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2004. Darstellung der Kompetenzen und Strukturen sowie der bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn.
- Schlummer, W. & Heß, G. (2008). Zwischen Zweckoptimismus und Innovationsdruck: Auf dem Weg zur Inklusion. Ein historischer Betrachtungsansatz zur Erwachsenenbildung. In W. Heß, G. Kagemann-Harnack & W. Schlummer (Hrsg.), Wir wollen - wir lernen - wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg: Lebenshilfe Verlag, 308-318.
- Sloterdijk, P. (2009a). Du mußt dein Leben ändern. Über Religion, Artistik und Anthropotechnik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sloterdijk, P. (2009b). Die Zukunft des Kapitalismus (8). Die Revolution der gebenden Hand. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13. Juni 2009. Online im Internet unter: URL: <http://www.faz.net/s/Rub9A19C8AB8EC84EEF8640E9F05A69B915/Doc~E3E570BE344824089B6549A8283A0933B~ATpl~Ecommon~Scontent.html>. [31.01.2010].

Dr. Werner Schlummer

Universität Köln

Geboren 1953

Diplom-Pädagoge, Journalist

Seit Mai 2002 bin ich Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Geistigbehindertenpädagogik des Departments Heilpädagogik und Rehabilitation in der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Von beruflichen Stationen und Schwerpunkten der vergangenen Jahre möchte ich die folgenden Aspekte besonders benennen:

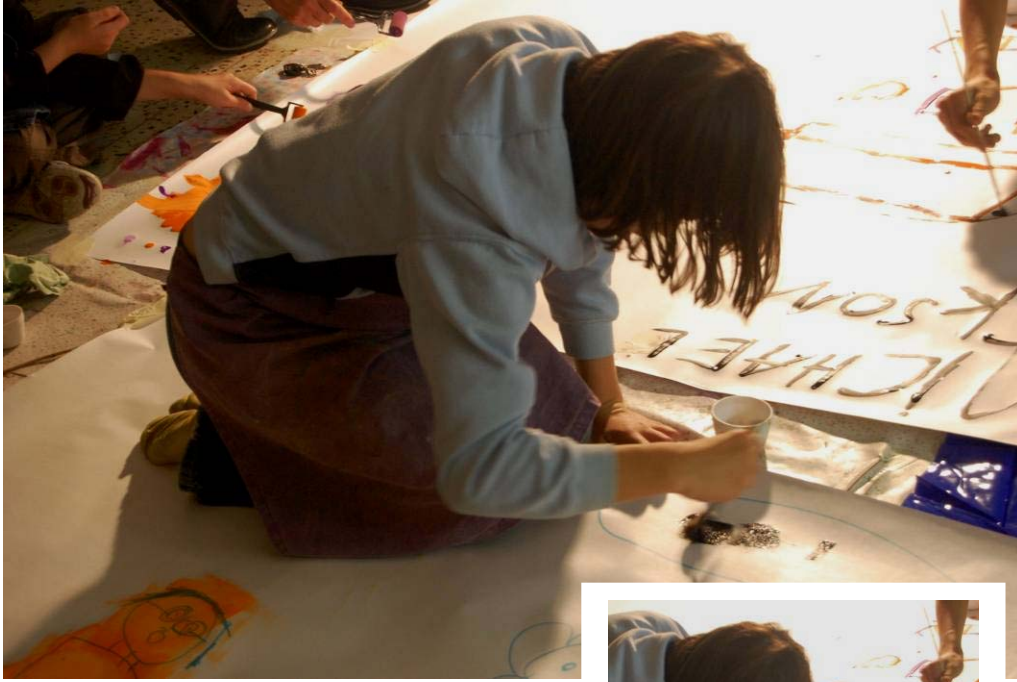
- Vertretungsprofessur „Behinderung und Inklusion“ an der Universität Kassel, Fachbereich Sozialwesen (2008/2009)
- Projektleitung „Arbeitskreis **kölner**impulse“ als Beitrag der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln zum „Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen 2003“ (2002-2004)
- Bereichsleiter Aus- und Fortbildung beim Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (1996-2002)
- Mitglied der Arbeitsgruppe „Behinderung – Arbeit – Soziale Integration“ der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln (1995-1996)
- Redakteur im Bereich Öffentlichkeitsarbeit der Fraunhofer-Gesellschaft (1990-1992)
- Technischer Redakteur im Unternehmensbereich Datenverarbeitung der Siemens AG (1985-1990)
- Geschäftsführer sowie Referent für Pädagogik und Öffentlichkeitsarbeit bei der Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. München (1982-1985)

Wenn ich gegenwärtige Projekte, Forschungsschwerpunkte und besondere Themen meiner beruflichen Arbeit aufzähle, sind mir Folgende besonders wichtig:

- Erwachsenenbildung
- Öffentlichkeits- und Medienarbeit in schulischen und außerschulischen Einrichtungen
- Mitwirkung in der Werkstatt für behinderte Menschen
- Schülermitwirkung

- Schulentwicklung / Schulprogramm
- berufliche Bildung (Berufsschulstufe und Vorbereitung auf das Arbeitsleben)
- Arbeitsmöglichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt
- Arbeitsmöglichkeiten von Menschen mit Komplexer Behinderung

Im Studium der Erziehungswissenschaften (Ende der 1970er- / Anfang der 1980er-Jahre) kamen die Themen Inklusion und Empowerment eher in sozialpädagogischen Kontexten und gesellschaftskritischen und soziologischen Diskussionen vor. Mit Übernahme der Position des Geschäftsführers der Lebenshilfe München (1982) bekamen die bislang eher theoretischen Auseinandersetzungen nun auch für den Bereich der Behindertenhilfe eine konkrete und vor allem praxisnahe Ausrichtung (z. B. durch die Einrichtung neuer Wohneinrichtungen in klassischer Wohnumgebung – und damit gemeindeintegriert). Aber auch künstlerische Pfade zeigten sich als zumindest integrierende Pfade, als ich in die Vorbereitung einer Ausstellung mit Exponaten von Menschen mit geistiger Behinderung im Bayerischen Nationalmuseum in München eingebunden war. Gemeinsam mit dem Bayerischen Nationalmuseum führte die Bundesvereinigung Lebenshilfe im Winter 1983/84 die Ausstellung durch „Wir haben euch etwas zu sagen! Bilder geistig Behinderter“. Das Motto selbst und besonders auch der Veranstaltungsort mit seinem eher alt-ehrwürdigen Gepräge verliehen dem bildnerischen Gestalten von Menschen mit geistiger Behinderung ein aus damaliger Sicht gigantisches Forum für integrative und empowermentvolle Impulse.



Kulturarbeit und ästhetische Bildung im Lichte von Inklusion und Empowerment behinderter Menschen

Georg Theunissen

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Stärken-Perspektive und Empowerment

Beginnen möchte ich mit drei Beispielen, zunächst mit zwei Geschichten über Menschen mit Lernschwierigkeiten und Autismus, die uns Oliver Sacks (1995; 2000) auf brillante Weise präsentiert.

Nehmen wir zuerst José, den „autistischen Künstler“ mit einem schweren Anfallsleiden, den seine Umkreispersonen als „idiotisch“, „hoffnungslos retardiert“ und „unerziehbar“ bezeichneten (ebd. 1995, 279, 287). Sacks ist dagegen an der „ganzen Person“ interessiert und zeichnet von José ein völlig anderes Bild. Er greift seine Zeichenbegabung auf und stellt fest, dass José, nicht wie bislang behauptet, nur als „Fotokopierer“ visualisiert (ebd., 282f.), sondern über Phantasie und Kreativität verfügt und „eine ungewöhnliche Begeisterung und Begabung für das Malen“ (ebd., 287) zeigt. Bemerkenswert ist sein visuelles Gedächtnis, indem er sich Bilder einprägt und dann spontan, „von innen heraus... mit einer Begabung für das Konkrete“ (ebd., 298) zeichnerisch repräsentiert. Wenngleich Ähnlichkeiten zum Original frappierend sind, weicht er davon ab, indem er für sich bedeutungsvolle Dinge vergrößert oder leicht modifiziert, so dass beispielsweise „sein“ Kanu entsteht, mit dem er zugleich eine Verbindung zur Außenwelt aufsucht und seine Kommunikationseinschränkung (José spricht nicht) zu kompensieren versucht. Diese Stärken hatten ihm seine Umkreispersonen nicht zugestanden. Ginge es nach O. Sacks, sollte José ein Leben unter Berücksichtigung seiner Talente und Autonomie ermöglicht werden. Vielleicht könnte er „mit seinem scharfen Auge und seiner großen Liebe zu Pflanzen, Illustrationen für botanische, zoologische oder anatomische Werke herstellen“ (ebd., 300). Ebenso eindrucksvoll wie die Begegnung mit José ist die Geschichte von Rebecca, einer jungen Frau mit einem IQ von 60, die an einer „hochgradigen, degenerativen Kurzsichtigkeit“ leidet, angeblich „kein Raumgefühl“ hat, daher als „motorisch debil“ gilt und als „Töpel“ oder „Witzfigur“ bezeichnet wurde. Dabei würde - so Sacks - ihre motorische Unbeholfenheit allzu rasch beim

Tanzen verschwinden. Außerdem verfüge sie über „poetische Kräfte“, die die „üblichen“ Tests nicht erfassen könnten (ebd., 239). Sie könne „sogar leidenschaftliche Bindungen“ eingehen (ebd., 236) und empfinde „auf einer tieferen Ebene“, zu der die traditionelle defizitorientierte Therapie oder Heilpädagogik nicht vorzudringen vermag, „kein Gefühl von Behinderung oder Unfähigkeit, sondern eine ruhige Vollkommenheit, eine Lebendigkeit und das Gefühl, eine kostbare Seele zu besitzen und allen anderen ebenbürtig zu sein. Intellektuell fühlte sie sich als Krüppel, spirituell hingegen als vollwertiger, vollständiger Mensch“ (ebd., 237). Durch Sacks' Einfluss wurde ihren Stärken und Interessen Rechnung getragen. Rebecca wollte „keine Arbeits- und Fördergruppe mehr“ (ebd., 243). „‘Sie helfen mir nicht’“ sagte sie (ebd.), „‘Ich brauche einen Sinn’, fuhr sie fort. (...) ‘Was mir wirklich gefällt (...) ist das Theater’“ (ebd., 244). Die Theaterarbeit wurde ihr ermöglicht, „und wenn man sie heute auf der Bühne sieht, würde man nie auf den Gedanken kommen, dass sie einmal als geistig behindert galt“ (ebd., 244).

Das dritte Beispiel bezieht sich auf die Autistin Susan Brown, die das New Yorker Pure Vision Arts Studio besucht, eine „offene Kunstwerkstatt“ für autistische und intellektuell behinderte Personen. Susan Brown ist 1957 geboren und wohnt derzeit in der Nähe von New York zusammen mit ihrer Mutter. Susan Brown hat eine allgemeine Schule besucht, war jedoch auf spezielle Unterstützung angewiesen. Momentan arbeitet sie zeitweise im Montagebereich einer Fabrik. Seit 2002 besucht sie regelmäßig einmal wöchentlich das Pure Vision Arts Atelier für vier Stunden.

Es wird berichtet, dass sie mit fünf Jahren angefangen hatte zu malen, sich aber noch nicht sprachlich äußern konnte. Ihre charakteristischen „Gitterbilder“ seien in den 1980er Jahren entstanden, als sie als Tellerwäscherin in einem Restaurant der Gastronomie-Kette Friendly's tätig war. Dort ergab sich für sie die Möglichkeit an Kartons und Pappe zu kommen, die sie als Malfläche benutzte; und noch heute malt sie gerne mit Kreide und Markern auf Pappe oder härterem Papier.

Wie viele andere autistische Künstler oder Savant-Maler (dazu Theunissen 2010) zeichnet sich auch Susan Brown durch ein erstaunliches Gedächtnis aus, indem sie sich Bilder, Ereignisse, Erlebnisse, reale Erfahrungen aus dem alltäglichen Leben einprägt und diese zum Teil erst nach Monaten bildnerisch aufgreift.

Das gilt zum Beispiel für das Bild „Mixed Grid“, welches eine Fülle ihrer Lieblingsthemen (z. B. Portraits ihrer Mutter, Kleider oder Blusen ihrer Mutter, Autos, Leuchttürme, Strandszenen, Urlaubsausflüge, Landschaften) enthält. „Mixed Grid“ imponiert als Erzähl- oder Erlebnisbild mit einer Farbigkeit, die

Lebendigkeit, ja Lebensfreude ausstrahlt und lässt unschwer erkennen, dass sich hier Susan Brown Mühe gegeben hat, die Motive mit ihren Figurationen akribisch, bis ins Detail gehend zu zeichnen und liebevoll auszugestalten. Interessant ist, dass die Rasterkomposition von zwei Seiten aus bearbeitet wurde. Wenngleich die Bildmotive und Figurationen flächig, zum Teil aus der Vogelperspektive angelegt sind und vereinzelt „umgeklappt“ wurden, wie es für die Bildnerei von Kindern im Grundschulalter typisch ist, geht Susan Browns Bildwerk über eine bloße (nette) Kinderzeichnung weit hinaus, indem eine einmalige, ja außergewöhnliche Bildanlage präsentiert wird, deren Motivvielfalt und Darstellungsweise uns immer wieder fesselt, zu neuen Entdeckungen und Überraschungen führt und fasziniert. Durch ihre selbstbestimmte Auseinandersetzung mit kulturellen Ereignissen eröffnet uns Susan Brown „neue Wege des Sehens“ (Rivers zit. n. Theunissen 2010) und leistet damit zugleich einen kulturstiftenden Beitrag.

Die zweite Abbildung „Mutter“ stammt vom August 2008 und gilt derzeit als eines der typischsten Bilder von Susan Brown. In den kleinen Feldern erscheint jeweils frontal der Kopf der Mutter, zumeist mit einer braunen, leicht gewellten Haartracht, mit schwarzem Marker gemalten Augen, Nase, Ohren und einem leuchtenden Mund, der rot ausgemalt wurde. Insgesamt wirkt die figurale Gestaltung gegenüber dem Bild „Mixed Grid“ weitaus oberflächlicher, eher auf die Schnelle angefertigt. Das hat seinen Grund: Susan Brown ist inzwischen zu einer Serienproduktion an Bildern für den Verkauf übergegangen, indem sie an einem Nachmittag im Atelier mit enormer Geschwindigkeit vier Bilder zeitgleich anfertigt. Dabei geht sie wie folgt vor: Zunächst belegt sie einen Tisch mit vier etwa gleichgroßen Kartonbögen (ca. 33 x 42 cm) oder Zeichenblättern. Diese werden dann zeitgleich bearbeitet, indem sie mit einem schwarzen Marker der Reihe nach auf jede Fläche ihre typische Gitterstruktur frei aus der Hand zeichnet, bevor sie mit dem Ausmalen der Raster beginnt. Dabei geht sie jeweils um den Tisch herum, so dass von verschiedenen Stand- oder Grundflächen aus gemalt wird, was später die unterschiedlichen Anordnungen und Blickwinkel erklärt. Inzwischen zählt Susan Brown zu einer der bekanntesten Künstlerinnen des Pure Vision Arts Studio, welches für sie seit 2003 nationale (New York, Washington) und internationale (Wien, Rotterdam) Ausstellungen über Außenseiter-Kunst organisiert.

Diese drei Beispiele stehen für eine deutliche Abkehr von einer Defizit-Perspektive, von einer Orientierung am Nicht-Können oder Betrachtung behinderter Menschen als versorgungs- und behandlungsbedürftige

Mängelwesen. Stattdessen dominiert eine *Stärken-Perspektive*, die behinderten Menschen einen „Ermöglichungsraum“ gibt, ihren Fähigkeiten, originellen, bildnerischen Begabungen und künstlerischen Interessen nachgehen zu können. O. Sacks' Verdienst es ist, der breiten Öffentlichkeit solche Stärken behinderter Menschen vor Augen zu führen, die einst von der Medizin oder Rehabilitation als abnorm, bildungsunfähig und „hoffnungslose Fälle“ denunziert und abgeschrieben wurden. Sacks' durch mitmenschliche Wärme, liebevolle Zuwendung und Genauigkeit in der Beobachtung sich auszeichnenden Lebensgeschichten faszinieren und laden zu einer an Stärken orientierten Wertschätzung des Anderen geradezu ein. Die moderne Heil- und Sonderpädagogik hat sich dieser Umorientierung unmissverständlich verschrieben. Wenngleich sie in der Praxis immer mehr Zuspruch findet, muss allerdings eingeräumt werden, dass es vielen Professionellen in der Arbeit mit behinderten Menschen noch schwer fällt, sich an den Stärken zu orientieren. Insofern befinden wir uns mitten in diesem Umbruchprozess, was uns unter anderem auch die aktuelle Diskussion über eine an den Stärken orientierte Sicht autistischer Menschen vor Augen führt. „Eine Stärkenperspektive“ - so A. Weick u. a. in einem wegweisenden Beitrag aus dem Jahre 1989 – „gründet sich auf Würdigung der positiven Attribute und menschlichen Fähigkeiten und Wege, wie sich individuelle und soziale Ressourcen entwickeln und unterstützen lassen... Alle Menschen haben eine Vielzahl von Talenten, Fähigkeiten, Kapazitäten, Fertigkeiten und auch Sehnsüchte... Die Präsenz dieser Kapazitäten für erhöhtes Wohlbefinden muss respektiert werden... Kontinuierliches Wachstum entsteht durch die (An-)Erkennung und Entwicklung von Stärken... Menschen wachsen nicht durch Konzentration auf ihre Probleme - im Gegenteil, dadurch wird das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, sich auf selbstreflektierende Weise zu entwickeln, geschwächt“ (zit. n. Theunissen 2009, 38f.). Ihre prominente Rolle erfährt die Stärken-Perspektive im Konzept des *Empowerment*, welches sich inzwischen als Wegweiser zeitgemäßer Sozialarbeit, Heilpädagogik und Behindertenhilfe etabliert hat. Der Begriff „Empowerment“ steht für „Selbst-Bemächtigung“, „Selbst-Befähigung“ sowie „Selbstvertretung“ und soll Prozesse kennzeichnen, bei denen gesellschaftlich marginalisierte Menschen ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen, sich dabei ihrer eigenen Stärken und Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln, soziale Ressourcen erschließen und darauf zurückgreifen. Hierzu sollen Betroffene unterstützt werden - aber nicht - wie in traditioneller Manier – über ihre Köpfe hinweg, sondern durch respektvolle, motivierende, konsultative und wegbereitende Formen einer Zusammenarbeit, die sie in die

Lage versetzt, Stärke, Energie, Souveränität und Fantasie zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung zu gewinnen und zu nutzen (vgl. Theunissen 2009).

Interessant ist nunmehr die Frage, was durch Kulturarbeit und ästhetische Bildung dazu beigetragen werden kann. Einen Vorgeschmack haben uns hierzu bereits die einleitenden Beispiele geben können – geht es doch um die pädagogische Kunst, individuelle Stärken zu erkennen oder zu erschließen, womöglich versandete Fähigkeiten oder Begabungen zu entdecken und diese durch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen zu fördern und zu unterstützen.

Kulturarbeit und ästhetische Bildung

Unter Kulturarbeit und ästhetischer Bildung verstehe ich in Ergänzung und Fortführung der ästhetischen Erziehung in der Schule (Kunstunterricht) ein kunst- und sozialpädagogisch organisiertes außerschulisches Angebot, in dem Aktivitäten zur ästhetischen Sozialisation, Enkulturation, Kulturbetätigung und sozio-kulturellen Partizipation und Inklusion (Nicht-Aussonderung; unmittelbare Zugehörigkeit) eine zentrale Bedeutung zukommt. Ihr prominenter Gegenstand ist das weit gespannte Gebiet der *Kunst*, welches so unterschiedliche Bereiche wie mimetische oder moderne Kunst, Medien (Video, Film, Fernsehen, Computer), Werbung und „Trivialkunst“, Designobjekte, Musik und Tanz, Spielaktionen, Theater-, Performance- oder Kulturprojekte umfasst (vgl. auch Fuchs 1997, 179).

Durch die Kombination der Begriffe Kulturarbeit und ästhetische Bildung wird der Rahmen eines breit angelegten Handlungsfeldes abgesteckt; an einem Ende befinden sich offene (Freizeit-)Angebote im kulturellen Raum und an dem anderen eng gestrickte Bildungsangebote im künstlerisch-kulturellen Bereich, die allesamt Inklusions- und Empowermentprozesse ermöglichen und ein Vehikel zur Persönlichkeitsentwicklung durch formales und informelles Lernen sein sollen.

Hierzu möchte ich auf das ursprüngliche Programm der „klassischen Bildungstheorie“ (W. v. Humboldt) verweisen, in dem Bildung als Allgemeinbildung zur Gewinnung von mehr Menschlichkeit verstanden wird. W. Klafki (1985; 1994), der daran anknüpfend ein Konzept zeitgemäßer Bildung im emanzipatorischen Erkenntnisinteresse vorgestellt hat, nennt drei zentrale Bedeutungsmomente, die handlungsbestimmend sein sollten:

1. Bildung als Anspruch und Möglichkeit jedes Menschen, zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu gelangen;
2. Bildung als kritische Auseinandersetzung mit „Schlüsselproblemen“ unserer Zeit, d. h. mit uns alle angehenden Fragen oder Themen;
3. Bildung als Entwicklung aller Kräfte des Menschen, der verstandes- und vernunftmäßigen, physischen, sozial-humanen und ästhetischen Fähigkeitsdimensionen.

Da in diesem Entwurf ein Bildungsbegriff grundgelegt wird, der keinen Menschen ausschließt, ist er aus heilpädagogischer Sicht tragfähig und wegweisend. Zudem korrespondiert das emanzipatorische Anliegen der Bildung mit der Wertebasis des Empowerment-Konzepts, indem mit Blick auf Kinder und Jugendliche die Befähigung zur Selbstbestimmung, Partizipation und Solidarität intendiert wird.

Ein weiterer Berührungspunkt zum Empowerment-Konzept besteht darin, dass (ästhetische) Bildung in erster Linie als reflexiver Akt betrachtet wird. Demnach sollen dem Einzelnen stimulierende Aktivitätsmöglichkeiten und Situationen offeriert werden, in denen er auf *seine* Weise - über eigene Tätigkeiten, Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erkenntnisse - sich ein Bild von Welt machen, d. h. Welt erschließen und aneignen kann. Mit Blick auf die Bedeutung des Stoffkanons Kunst als Angebot und Möglichkeit, Welt zu erschließen und sich zu „kultivieren“, spricht Humboldt (zit. n. Theunissen 2004, 163) hier vom „Selbstbildungswert ästhetischer Eigentätigkeit“. Dabei hat er die allseitige Entfaltung der Persönlichkeit im Auge, wobei er den Menschen als ein soziales Wesen begreift.

In ähnlichen Bahnen bewegt sich F. Schiller (1795), der den Wert der ästhetischen Erziehung des Menschen für eine allgemeine Bildung zu begründen versucht. Die ästhetische Dimension verweist nach Schiller auf die Entwicklung der Phantasie, des Ausdrucks- und Darstellungsvermögens, des Gemeinschaftssinns, der Verfeinerung des ästhetischen Sinns, des Gemüts, der ästhetischen Urteilskraft und des Geschmacks; damit soll sie als „Enkulturationshilfe“ den Weg zum sittlich-politischen Denken und Handeln vorbereiten. Zugleich hat sie aber auch einen Eigenwert, indem sie dem Menschen Möglichkeiten einer zweckfreien Selbstverwirklichung offeriert. Die Dialektik von Aufklärung mittels Kunst und Zweckfreiheit im „ästhetischen Spiel“ (Schiller) ist somit – so das Postulat im Sinne der klassischen Bildungstheorien - als Aufgabe und Möglichkeit einer „allgemeinen Kultivierung“ (Groothoff) im Bildungsprozess herzustellen.

Wenngleich es Schiller um eine Versöhnungsästhetik zu tun war, erahnte er ihre Schwäche, und daher lässt sich von seinen selbstkritischen Überlegungen aus eine schmale Verbindungslinie zur einer aktuellen ästhetischen Theorie und Praxis herstellen, wie sie von der *postmodernen Philosophie* (vgl. Welsch 1990; 1991; 1996) und *Avantgarde* vertreten wird. So bietet Schiller mit seiner Idee des „ästhetischen Scheins“ durchaus Raum für Experimente in der Kunst, die „Versöhnung weder zu ihrem Ideal noch zu ihrer Regel“ (Welsch 1990, 97) haben und im Endeffekt auf eine „radikale Abkehr vom klassizistisch-idealistischen und naturalistisch-illusionistischen Kunstbegriff“ (Thomas zit. n. Theunissen 2004, 82) hinauslaufen. Genau das ist die auffälligste Erscheinung der avantgardistischen Kunstbewegung, die als Spiegel unserer Zeit „radikal auf Vielfalt“ (Welsch 1991, 36) setzt, sich in der Pluralisierung von Kunst- und Lebensstilen artikuliert und das Verhältnis von Kunst und Leben neu (reflexiv) zu vermessen versucht. Für J.-F. Lyotard (1987) ist dieses Programm im Kern ethisch fundiert, soll doch der Widerstand gegen Uniformierung oder Vereinnahmung zugleich eine Weichenstellung für die *Anerkennung des Differenten*, für die Achtung und Wertschätzung des Anderen, für Gleichberechtigung, Toleranz und soziale Gerechtigkeit sein (vgl. auch Welsch 1991, 239). Damit ist dieser postmoderne Entwurf einer Ästhetik zugleich aus heil- oder sonderpädagogischer Sicht fruchtbar, da er für eine „inklusive Kultur“, für ein „Leben ohne Aussonderung“ Partei ergreift - und dies nach der Devise: *Kunst kennt keine Behinderung und Normalität*. Zudem hat H.-G. Richter (1999) wohl mit Blick auf die „Sprenglogik des Erhabenen“ (Welsch) zwei zentrale Bestimmungsmomente von Kunst herausgestellt, die Perspektiven einer Kulturarbeit und ästhetischen Bildung im Lichte von Inklusion und Empowerment eröffnen. Zum einen hebt er die „*Offenheit der ästhetischen Sache*“ (ebd., 84) hervor; sie besagt, dass ästhetische Kulturbetätigung „weder zwingend vorgeschriebenen (als falsch/richtig ausweisbaren) Erarbeitungsweisen oder Problemlösungsschritten, noch vorgegebenen Beurteilungs- oder Wertmaßstäben genügen muss. Insofern können alle bekannten künstlerischen oder auch „natürlichen“ Ausdrucksformen (z. B. der Kinderzeichnung, des Plastizierens, Collagierens usw.) in Anspruch genommen werden“ (ebd.). Die Pluralität derlei Möglichkeiten kommt insbesondere Menschen mit schwersten Formen einer Behinderung sehr entgegen, deren ästhetisches Ausdrucksverhalten und ästhetische Kulturbetätigung *basal* erschlossen werden muss. Zum anderen nennt er den „*Synkretismus der ästhetischen Erfahrung*“, der die Verbindung affektiver, unbewusster Prozesse und kognitiver, bewusster Vorgänge bezeichnet und Hinweise darauf gibt, dass

sich frühe individuelle Erfahrungen, Traumata oder lebensgeschichtlich Bedeutsames in bestimmten Gestaltungsformen repräsentieren und in einem persönlichen „künstlerischen Stil“ zum Ausdruck gebracht werden (ebd., 88). Für eine Kulturarbeit und ästhetische Bildung sind beide Momente miteinander verschränkt konstitutiv, da sie Möglichkeiten einer Selbstbildung, Selbstidentifikation und Selbstverwirklichung offerieren. Allerdings darf sich eine am Empowerment-Konzept orientierte Praxis nicht damit zufrieden geben, denn die Gefahr besteht, dass eine nur auf Innerlichkeit hin ausgerichtete, selbstbezügliche ästhetische Bildung statthat. Die Kategorien der „Offenheit“ und des „Synkretismus“ sind zwar zwei notwendige, aber nicht hinreichende Bestimmungsmomente des Ästhetischen und einer ihr zugeordneten Bildung im Sinne des Empowerment. Abgeleitet vom griechischen Stammwort „aisthesis“ hebt W. Welsch (1990) eine dritte Kategorie hervor, die er als „*ästhetisches Denken*“ bezeichnet. Darunter versteht er ein ethisch geprägtes „*Verstehensmedium von Wirklichkeit*“, das sich nicht auf den gefühlsmäßigen Teil der Sinneswahrnehmung beschränkt, sondern Beobachtungen und Sinnvermutungen mit einbezieht sowie „Reflexionsanstöße der Wahrnehmung zu entfalten“ (ebd., 55) versucht. Da die (heutige) Lebenswirklichkeit „wesentlich ästhetisch konstituiert“ und „plural“ sei (ebd., 57), könne ästhetisches Denken eher als eine intellektuell-theoretische Geistestätigkeit dazu beitragen, Welt zu erfassen und zu verstehen. Als „kritische Instanz“ leiste es eine *reflexive Vermittlung* von Individuum und Lebenswelt, Mensch und Alltag, Subjekt und Objekt, Gefühl und Gegenstandsbewusstsein. Diese dritte Kategorie ist zugleich bildungstheoretisch bedeutsam, da sie den gesellschaftskritischen Auftrag einer Allgemeinbildung in emanzipatorischer Hinsicht - das Ideal der Aufklärung schlechthin - einzulösen verspricht.

Neben diesem formalen Bildungsanspruch sollten wir freilich immer auch die schon bei Humboldt oder Schiller durchschimmernden informellen Bildungsprozesse beachten und in ihrer positiven Bedeutung unterstützen, die sich auf ein *Selbstlernen* in Lebenszusammenhängen vor allem jenseits des formalen Bildungs- oder Institutionswesens beziehen.

Gemeint ist einerseits das *nicht-formale Lernen*, das sich selbstorganisiert und zielgerichtet aus der Sicht der Lernenden in informellen Kontexten oder selbstbestimmten Lernorten wie zum Beispiel im Rahmen von Vereinen, Sport, Freiwilligenarbeit, Selbsthilfegruppen, Freizeit, Medien und Hobbys vollzieht. Das selbstbestimmte, zielbewusste Vertrautwerden vieler Jugendlicher mit Techniken und Programmen eines Computers in der Freizeit oder die autodidaktische Aneignung und Entfaltung eines originellen,

künstlerischen Stils in der arbeitsfreien Zeit wie bei Susan Brown wären Beispiele für das nicht-formale Lernen.

Andererseits gibt es ein *informelles Lernen* in alltäglichen Lebenssituationen, das nicht zielgerichtet ist, beiläufig und zumeist unbewusst geschieht. Wer beispielsweise wie Susan Brown im Urlaub oder im Alltag Eindrücke oder Erlebnisse aufnimmt, speichert und verarbeitet, lernt „informell“. Prozesse dieser informellen Bildung finden gleichfalls an unterschiedlichsten Orten statt, aber nicht nur außerhalb von Institutionen, sondern ebenso innerhalb sozialer Systeme, so zum Beispiel im Rahmen einer professionell organisierten Jugendkunstschule oder Kreativ-Werkstatt.

Das Thema der informellen Bildung erfährt bei uns in Deutschland im Unterschied zu anderen hoch entwickelten Ländern erst seit Beginn der 1990er Jahre wissenschaftliche und politische Aufmerksamkeit. Im Jahre 2001 wurde es explizit von der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission aufgegriffen, wohl wissend, dass Bildungsprozesse nicht allein durch Technologien, Operationalisierung und Planung in den Griff zu bekommen sind, sondern entscheidend durch informelle Einflüsse mitbestimmt werden sowie sich immer auch auf informellem Wege vollziehen. Dabei kann es durchaus fließende Übergänge zwischen einer Formalisierung von Bildung und informellen Lernprozessen geben, wenn zum Beispiel im Rahmen einer Kreativ-Werkstatt als institutionalisiertes Bildungsangebot selbstbestimmte, authentische, originelle Arbeitsweisen und Bildwerke zugelassen und unterstützt werden. Die Bildnerin von Susan Brown lässt unschwer erkennen, dass es sich hier um Formen einer selbstbildenden ästhetischen Kulturbetätigung in einem professionell organisierten, institutionalisierten Rahmen handelt, die durch informelle Einflüsse fühlbar durchdrungen wird. Bei Susan Brown treten selbsterschlossene und selbstentwickelte Stärken, sich auf originelle, unkonventionelle Weise bildnerisch mitzuteilen, zu Tage. Diese Stärken weiß sie für sich zu nutzen und das ist letztlich ihr Zeugnis von Empowerment. In ihrem Fall ist der Wert einer Selbstbildung und Selbstermächtigung in individueller und sozio-kultureller Hinsicht erkannt worden, weshalb ihr freie, authentische Gestaltungsmöglichkeiten offeriert werden. Dadurch unterscheiden sich Susan Browns Bildwerke zugleich von angeleiteten, heil-, kunstpädagogisch oder -therapeutisch beeinflussten Bildnerinnen, die spezifischen Ambitionen einer Kreativ- oder Kunstwerkstatt, zum Beispiel einer Behandlungsabsicht oder einem ökonomischen Verwertungsinteresse, unterliegen und „jede freche und erfindungsreiche Ausdrucksweise“ (Peiry zit. n. Theunissen 2008, 49), jede Originalität oder Kreativität, welche von der betroffenen Person ausgeht,

unterdrücken. „Angelernte, antrainierte Fähigkeiten... verbergen eher und verhüllen, als dass sie etwas offenbaren... Der wirkliche Charakter wird verfälscht... Kunstfertigkeiten kann jedermann erlernen. Sie beruhen auf Abmachungen und Übereinkünften, sie sind Ergebnis von Übung, Fleiß und schließlich Routine... Technische Fertigkeiten können ein Bild gefällig machen..., aber... was bleibt dann noch?“ (Hassbecker zit. n. ebd., 49). Von hier aus möchte ich nunmehr eine Brücke zu den Möglichkeiten einer Kulturarbeit und ästhetischen Bildung auf handlungspraktischer Ebene schlagen.

Impressionen aus der Praxis und Reflexion

Das erste Beispiel steht für eine basale ästhetische Praxis. Es stammt aus der Kunstschule von M. Lange-Krijtenburg (zit. n. Theunissen 2004, 164f.) und bezieht sich explizit auf die Arbeit mit geistig schwerst- und mehrfach behinderten Menschen, die über den „offenen“ und „synkretistischen“ Charakter der Sache Kunst zu basalen Empowermentprozessen angestiftet werden sollen. In dieser Kunstschule gibt es unter anderem Bildungskurse mit Betroffenen und ihren Eltern, bei denen neben sozialen Prozessen (gemeinsames Tun) in erster Linie sinnliche, spielerische und lustbetonte Materialerfahrungen im Mittelpunkt stehen, um ästhetisches Erleben und Wahrnehmungen anzuregen, (motorische) Verkrampfungen zu lösen und physisch-psychisches Wohlbefinden zu bewirken. Hatten die behinderten Teilnehmer/innen zu Beginn der Kurse noch Schwierigkeiten, selbst Ideen zu entwickeln, so lernten sie auf Dauer Farben und Material selbst auszuwählen und einfache Techniken (z. B. Spurenziehen in nasser Farbe mit einem Kamm; Malen mit dicken Pinsel und kleinen Schwämmchen; Handabdrucke; Klecksografien; Blasen, Tropfen... von Farbe) anzuwenden. „Die Freude am Experimentieren mit Farbe, Wasser, beim Strukturieren ohne Leistungs- und Konkurrenzdruck bedeutete auch für die Eltern eine neue Erfahrung. Es entstanden beispielsweise abstrakte Malereien und Objekte, deren Sinn... vor allem im Erlebnis des Schaffens lag“ (zit. n. ebd. 165).

Dieses Beispiel habe ich bewusst herausgegriffen, um aufzuzeigen, dass es in der ästhetischen Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen nicht ohne weiteres möglich ist, das „reflexive Moment“ einer ästhetischen Bildung in einen gesellschafts- oder kulturkritischen Bezug zu überführen. Dies ergibt sich im anskizzierten Beispiel aus dem Schweregrad der kognitiven Beeinträchtigung. Daraus darf nun aber nicht schlussgefolgert werden, dass

die anspruchsvolle Idee des ästhetischen Denkens als „ästhetische Reflexion“ (Welsch) für die Arbeit mit geistig schwer(st) behinderten Menschen gänzlich untauglich sei. Vielmehr kommt es darauf an, die reflexiven Leistungen und zugleich auch Empowermentprozesse individualbasal zu denken, und das bedeutet, dass im Falle unseres Beispiels die Entwicklung eigener Ideen für ästhetische Tätigkeiten und selbstbestimmter Entscheidungsprozesse im Hinblick auf Auswahl von Material, Farben und Techniken als reflexive Akte zu würdigen sind.

Würden wir solche Überlegungen und Ermöglichungsräume ausblenden, würden wir Menschen mit schweren kognitiven Behinderungen nicht gerecht; oder anders gesagt: wir würden eine Ausgrenzung betreiben, die dem Recht auf Inklusion und Teilhabe widerspricht.

Zu diskutieren ist freilich die zielgruppenbezogene Fokussierung eines solchen Projekts. Wenngleich zielgruppenbezogene Angebote im Rahmen einer Erwachsenenbildung nicht ungewöhnlich sind, sollte eine Kunstschule unter der Leitidee der Inklusion, wie sie soeben mit der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen kodifiziert wurde, grundsätzlich für alle Personen, mit oder ohne Behinderung, offen und zugänglich sein und somit eine gemeinsame, aktive Teilhabe an kulturstiftenden Aktivitäten und Ereignissen ermöglichen.

Solche Chancen können sich zum Beispiel durch integrative Spiel- und kulturpädagogische Projekte ergeben, über die vor geraumer Zeit der Freizeitverein ECHO aus München berichtet hat (vgl. Brand 1993; Bügler & Brand 1998). Eine herausragende Bedeutung haben im Rahmen dieser Projekte, die behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten sozialer Begegnungen, gemeinsamer Aktivitäten und einer gemeinsamen Erschließung von Welt und Kultur eröffnen, „mobile Spielanimationen“: „Die Grundidee ist sehr einfach: Man biete in der Nähe einer großen Behinderteneinrichtung und in Kooperation mit ihr eine Palette interessanter Spielmöglichkeiten für behinderte und nichtbehinderte Kinder und schafft so die Möglichkeit des vorurteilsfreien Kennenlernens. Wichtig ist dabei ein starker Bezug zum jeweiligen Stadtteil“ (Bügler & Brand 1998, 28). Eine solche Maßnahme sollte eine Vielfalt an Attraktionen beinhalten, so zum Beispiel Materialspiele und Großaktionen (mit einem großen Wasserbett, mit selbst erbauter Rollenrutsche und Geisterbahn), Spielanimationen (Mannschaftsspiele, Tanz- und lustige Wettspiele), Theaterspiele und eine kreative Kleinwerkstatt (mit Malstube, Figurenbau, Gipsmaskenproduktion und auch einer Backstube für kleine Leckereien). Behinderteneinrichtungen

können sich ein entsprechendes Angebotspaket aus dem ästhetischen Ideenmarkt beim Verein ECHO zum Selbstkostenpreis mieten. Ein bemerkenswertes Projekt wurde vor einigen Jahren unter dem Motto „Spielhausen - Live is live!“ als offenes Ferienprogramm zur Kulturarbeit und ästhetischen Bildung in der Großeinrichtung „Schönbrunn“ veranstaltet (hierzu Wurbs & Brand 1998). Wie üblich war auch diese Maßnahme für alle Bewohner/innen, Mitarbeiter/innen und Kinder und Jugendlichen aus dem ganzen Landkreis als Attraktion angekündigt worden. Etwa 150 Akteure, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, behindert und nichtbehindert, fanden sich täglich in „Spielhausen“ ein, einer Spielstadt mit Großstadtcharakter, mit einer „voll funktionsfähigen Stadtstruktur“ (ebd., 24), mit vielfältigen, realitätsnahen, aufregenden und erlebnisreichen Handlungs-, Lern- und Erfahrungsfeldern. Dieses integrative Projekt hinterlässt allerdings einen faden Beigeschmack, da es den öffentlichen Raum nicht aufgesucht hat und somit in der Gefahr steht, ein Besondereindenken bei nichtbehinderten Kindern zu erzeugen oder zu perpetuieren und letztlich eine Komplexeinrichtung als Stätte der Aussonderung behinderter Menschen zu stabilisieren. Ein solcher Effekt wäre das Zeugnis eines Missbrauchs des Ziels der gesellschaftlichen Integration behinderter Menschen sowie (erst recht) der Leitidee der Inklusion.

Bemerkenswerte Beispiele über integrative Kulturarbeit mit (geistig) behinderten Menschen wurden vor einiger Zeit auch von R. Hampe (1997) vorgestellt. Die Autorin informiert über verschiedene nationale und internationale Projekte, Experimente und Workshops auf dem Gebiete der ästhetischen Praxis und macht Streifzüge in die museumspädagogische Arbeit mit behinderten Menschen. Dabei zeigt sie auf, dass mit Mitteln der Kunst und über das Medium Kunst nicht nur ein Beitrag zur Förderung psychischer Gesundheit und Entfaltung ästhetischer Kompetenzen geleistet werden kann; ebenso können eine Bewusstseinsbildung im Hinblick auf ein gleichberechtigtes Miteinander von Menschen mit oder ohne Behinderungen befördert, Vorurteile gegenüber behinderten Personen abgebaut sowie konkrete Begegnungen zwischen behinderten und nichtbehinderten Bürgerinnen und Bürgern unterstützt werden. „Ausstellungen mit ästhetischen Arbeiten von geistig behinderten Menschen, an denen parallel Workshops gebunden waren“, können - so die Autorin (1997, 223) - gleichfalls für nichtbehinderte Besucher eine integrative Bedeutung haben. „Als zum Beispiel die Kreative Werkstatt Stetten 1996 im Ulmer Stadthaus gegenüber vom Münster eine große Ausstellung ihrer malerischen und plastischen Arbeiten zeigte, fand parallel für eine Woche ein Workshop statt, an dem

Künstler aus verschiedenen europäischen Ländern sowie nichtbehinderte Menschen und geistig behinderte Menschen mit ihren Betreuern teilnahmen. Zu den Themen Malerei und Experiment, Skulptur und Installation, Maske und Bewegung sowie Musik und Improvisation wurde in Gruppen gearbeitet, und zwar in unmittelbarer Nähe zum Ausstellungsort und dem Münster. Abgeschlossen wurde dieser Workshop mit einem gemeinsamen Fest, das seine symbolische Verbindung vom Stadthaus Ulm zum Münster herstellte und darüber breite Bevölkerungsteile auf dem Marktplatz einzubeziehen vermochte“.

Die Nutzung des öffentlich-kulturellen Raumes für integrative Kunst- und Kulturprojekte sowie die Einbeziehung (geistig) behinderter Menschen in museumspädagogische Angebote fungiert zugleich als Vehikel für eine inklusive Kulturarbeit, die alle Bürgerinnen und Bürger unabhängig einer Behinderung, des Alters oder ihrer Herkunft als willkommen heißt und zu gemeinsamen Aktivitäten einlädt, die sich durch eine Anerkennung des Differenten, Achtung des Anderen und Offenheit gegenüber den ästhetischen Ereignissen auszeichnen.

Ein weiteres Projekt, das uns eine inklusive Kulturarbeit und ästhetische Bildung vor Augen führt, stammt aus Halle an der Saale (vgl. Großwendt 2004). In den Franckeschen Stiftungen zu Halle gibt es ein Kinderkulturzentrum namens „Krokoseum“, welches zahlreiche Möglichkeiten und Freiräume für die kulturelle und außerschulische Arbeit mit Kindern bietet. Besonderes Anliegen der Einrichtung ist die museumspädagogische Arbeit im eigenen Haus. Jedes Jahr in den Schulferien wird hierzu ein Kulturprojekt durchgeführt, an welchem behinderte und nichtbehinderte Kinder im Alter von 8 bis 13 Jahren frei oder in Hortgruppen organisiert teilnehmen können. Die Veranstaltungen dauern in der Regel 2 1/2 Stunden, inbegriffen ist eine Abschlussrunde mit kleinem Imbiss, um das Erlebte gemeinsam ausklingen zu lassen.

Berichten möchte ich kurz über die Projektstage zum Jahresthema 2003 „Alter“. Dazu gab es in dem Museum der Franckeschen Stiftungen die öffentliche Ausstellung „Alterskultur“. Ein zentrales Projektanliegen war es, Kindern einen Blick in eine Welt jenseits von Computerspielen, Fernsehserien oder Bastelnachmittagen in Horteinrichtungen zu eröffnen. Durch ein breit gefächertes Angebot mit „offenem“ Charakter und unterschiedliche Aktivitäten im ästhetischen Bereich (z. B. gemeinsame Spiele, bildnerische Aktivitäten und Gesprächsrunden zum Kennenlernen und Einstieg ins Thema „Älter werden“, Erstellen von Bildergeschichten, Museumsbesuch zur Ausstellung

„Alterskultur“; Bildbetrachtungen und Reflexionsgespräche, Herstellung eines ca. zwei Quadratmeter großen Memory-Spiels zum Thema „Lebenszyklus“ als freies Spielangebot für Museumsbesucher im Rahmen der Ausstellung, Verkleidungsaktionen, freie Improvisations- und Rollenspiele und Herstellung einer Fotoserie zu unterschiedlichen Lebensabschnitten) hatten behinderte und nichtbehinderte Kinder die Möglichkeit, sich gemeinsam und unverkrampft auf spielerische Weise mit Schlüsselthemen und Fragen unserer Zeit auseinander zu setzen, dabei eigene Potenziale und Stärken zu entdecken, individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden, soziale Kompetenzen zu entwickeln und „ästhetisches Denken“ frei zu setzen. Dadurch, dass es keinen Unterschied machte, ob ein Kind behindert oder nichtbehindert war, denn alle, auch Kinder mit Migrationshintergrund oder aus einem sozial schwachen Milieu, waren willkommen, wurde auf der Grundlage der Dialektik von Aufklärung durch Kunst und Zweckfreiheit im ästhetischen Tun eine inklusive Praxis zur Teilhabe an Kultur für alle verwirklicht.

Als nächstes möchte ich noch die Kernideen und Vorzüge einer Theaterarbeit im Sinne der Stärken-Perspektive anskizzieren. Theaterarbeit mit behinderten Menschen ist im Prinzip nichts Neues. Schon seit langem scheint es in Förderschulen sowie in vielen außerschulischen Behinderteneinrichtungen Gepflogenheit zu sein, zu bestimmten Anlässen (Jahresfeier; Jubiläum; Weihnachten) ein Theaterstück mit behinderten Personen aufzuführen. Nicht selten, vor allem in der Arbeit mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen, wird dabei allerdings gerne auf bekannte Märchen oder Geschichten zurückgegriffen, die vereinfacht und so aufbereitet werden, dass sie weitaus „richtig“ gespielt und vorgeführt werden können.

Dieser traditionellen „Produktorientierung“ liegen in der Regel viele Proben mit einem mühseligen Eintrainieren von Handlungen und Ausdrucksformen zugrunde. Manchmal wirken die Proben wie eine Dressur oder Disziplinierung des Körpers, der Bewegung, Gestik, Mimik und Sprache, da ja die Geschichte möglichst „wirklichkeitsgetreu“ wiedergegeben werden soll. Indem versucht wird, die Darsteller mit Lernschwierigkeiten so weit wie möglich an das „Niveau“ nichtbehinderter Spieler heranzuführen, soll eine größtmögliche Annäherung an die „Normalität“ erreicht werden. Dabei dürften Menschen mit Lernschwierigkeiten wohl eher schlechter als Nichtbehinderte abschneiden - und gerade diese Erfahrung aus der Betrachter-Perspektive wird durch die Produktorientierung einer Theaterarbeit im herkömmlichen Sinn befördert. Hier findet genau das statt, was *„niemals sein dürfte: ein Vorführen der Defizite“* (Höhne 2006, 146). Das traditionelle Theaterspielen mit behinderten

Menschen ist somit genau das Gegenteil von dem, was Theaterarbeit sein sollte: nämlich ein Medium und Forum der Kreativität, Phantasie, Spontaneität, Improvisation, Originalität und Authentizität - kurz um ein Vehikel zum Empowerment. Was bedeutet dies nun konkret? Für R. Sack (zit. n. Theunissen 2004, 158) ist es insbesondere die „befreiende Wirkung des improvisierten Theaterspiels“, die Empowerment (Selbstbefähigung, Selbstermächtigung, Selbstvertretung) befördern kann; und für Höhne (2006, 155) sind es die avantgardistischen Implikationen, die Verheißungsvolles in der Theaterarbeit mit (geistig) behinderten Menschen versprechen: Das Avantgardistische des Theaters liegt in seiner Verweigerung konventioneller, akademisch-intellektueller und rationaler Maßstäbe zugunsten der Fokussierung „authentischer Kunstäußerung, die nicht von der besonderen Person zu trennen ist“ (ebd.). Gerade dieser Fokus fordert zum „Umdenken“ heraus - gelten doch Menschen mit Lernschwierigkeiten in ihren (ästhetischen) Ausdrucksformen, Bewegungen, Darstellungs- oder Erlebensweisen nicht wie es die traditionelle heil- oder sonderpädagogische Theaterarbeit suggeriert als „defizitär“, sondern ganz im avantgardistischen Sinne als originell, kreativ, einmalig, eben authentisch. Damit gilt jeder als kompetent, und es wird jeder in seinem So-Sein und Eigensinn sowie in seiner Potenzialität ernst genommen. Von daher verbietet es sich, den individuellen Ausdruck aus „Sachzwängen“ heraus (um ein bestimmtes Stück spielen zu können) „glätten“, „umbiegen“ oder gar disziplinieren zu wollen, sondern entscheidend ist, an der Authentizität des Verhaltens und Erlebens anzuknüpfen und das, was die Betroffenen in ihrer Mimik, Gestik, ihren Daseinsformen und Verhaltensweisen als Originalität zum Ausdruck bringen und was sie dementsprechend gut können, aufzugreifen, herauszuheben und weiterzuentwickeln, so dass sie Anerkennung für das bekommen, was sie als kreative und kompetente Personen auszeichnet. Wie wir uns in diesem Sinne eine Theaterarbeit vorstellen können, ist den Ausführungen von M. Assmann (2000) über ein Theaterprojekt mit ehemals hospitalisierten, geistig schwer behinderten Personen, einem Artikel von G. Höhne (2006) über das preisgekrönte „avantgardistische“ Theaterprojekt des Berliner Vereins Sonnenuhr sowie einem kürzlich veröffentlichten Beitrag über ein subjektzentriertes Theaterprojekt aus einer Behinderteneinrichtung in Sachsen-Anhalt (vgl. Günther & Theunissen 2008) zu entnehmen.

„Martin wäre beinahe die Laune am Musizieren für immer ausgetrieben worden... Bis zu seinem zwölften Lebensjahr galt er als aggressiv und gemeingefährlich, zu isolieren vom Rest der Gesellschaft. In einer

Ostschweizer Psychiatrieanstalt wurde er mit reichlich Pharmaka ruhig gestellt... Heute strahlt Martin, nicht nur am Handörgeli, eine geradezu ansteckende Glückseligkeit aus. Die tägliche Pillendosis ist längst abgesetzt. Musik statt Pharmaka lautet die ganz simple Therapie“ - diese einleitenden Worte stammen aus dem Begleit- und Tagebuch „Behindertenblues“ der Schweizer Band „Die Regierung“, die mit einem „avantgardistischen“ Freejazz, Rock und Blues Tourneen veranstaltet, Konzerte gibt und ihr Publikum zu begeistern, ja zu entfesseln versteht. Unter der Regie und Assistenz sachkompetenter Heilpädagogen und bekannter Schweizer Musiker haben sechs Menschen mit Lernschwierigkeiten aus ihren musikalischen Begabungen, Kompetenzen und Interessen heraus einen authentischen, kreativen, originellen und unverwechselbaren „alpinen Soundtrack“ entwickelt, mit dem sie „unschlagbar“ und einmalig sind. Ihre Musik lebt von der individuellen, authentischen Ausdruckskraft, von „versponnenen Phantasien“ und Überraschungseffekten, einer Experimentierfreude, hedonistischen Lebendigkeit und Improvisationskunst, „dem Spielwitz“ und „Zufallsprinzip“ auf der Bühne, die weit mehr ist „als nur eine musiktherapeutische Spielwiese“ (zit. aus dem Begleitbuch n. Theunissen 2004, 167f.): Massimo „legt ein paar Blues-Rhythmen vor. Energiegeladen schiebt sich ein erdiger Blues über die Bühne... Roland Altherr greift triumphierend zum Mikrofon... Mit rauher, monotoner Stimme verschneidet er englische Worte wie Whisky, baby, love und honey zum Da-da-Text. Der Alpen-Tom Waits ist da, und das Chössli-Theater liegt in New York. Pianobar. Morgens um halbdrei. Die Ochsner-Leute sind begeistert“ - wenn das nicht Empowerment ist?!

Literatur:

- Assmann, M. (2000). Empowerment durch Theaterarbeit. In G. Theunissen, Wege aus der Hospitalisierung. Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Brand, H.-M. (1996). Kultur gegen Barrieren... ein Experiment. Gemeinsam leben, 149-154.
- Bügler, M. & Brand, K.-M. (1993). Keyboard, Pferd und Spielmobil....Gemeinsam leben, 1, 26-29.
- Fuchs, M. (1997). Kunst in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung. In BKJ (Hrsg.), Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Remscheid, Bonn: BKJ.
- Großwendt, U. (2004). Impressionen aus einer museumspädagogischen Projektarbeit mit behinderten und nichtbehinderten Kindern. In G. Theunissen, Kunst und geistige Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 181-188.
- Günther, M. & Theunissen, G. (2008). Subjektzentrierte Theaterarbeit mit geistig behinderten Menschen. Geistige Behinderung, 4, 358-370.

- Hampe, R. (1997). Ästhetische Praxis als integratives Medium im kulturellen Raum. In G. Theunissen (Hrsg.), Kunst, ästhetische Praxis und geistige Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 216-233.
- Höhne, G. (2006). Theater trotz Therapie. In G. Theunissen, & U. Großwendt (Hrsg.), Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 145-158.
- Klafki, W. (1994). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 4., erw. u. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Lyotard, J.-F. (1987). Der Widerstreit. München: Fink.
- Richter, H.-G. (1984). Pädagogische Kunsttherapie. 2. unv. Aufl. Düsseldorf: Schwann.
- Sacks, O. (1995). Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Sacks, O. (2000). Eine Anthropologin auf dem Mars. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schiller, F. (o. J.). Über die Ästhetische Erziehung in einer Reihe von Briefen (1795). In Schillers sämtliche Werke in 10 Bänden, Bd. 10. Leipzig: Knauer.
- Theunissen, G. (2004). Kunst und geistige Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, G. (Hrsg.). (2008). Außenseiter-Kunst. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2009). Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Theunissen, G. (2010). Bildnereien von Menschen mit Savant-Fähigkeiten und Autismus. In: G. Theunissen & M. Schubert (Hrsg.), Kunst als Stärke. Bildnereien und ästhetische Aktivitäten von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Autismus. Buch in Vorbereitung.
- Welsch, W. (1990). Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.
- Welsch, W. (1991). Unsere postmoderne Moderne. 3. Aufl. Weinheim: VCH, Acta humaniora.
- Welsch, W. (1996). Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart: Reclam.
- Wurbs, B. & Brand, K.-M. (1998). Spielhausen - Live is live! Gemeinsam leben, 23-25.

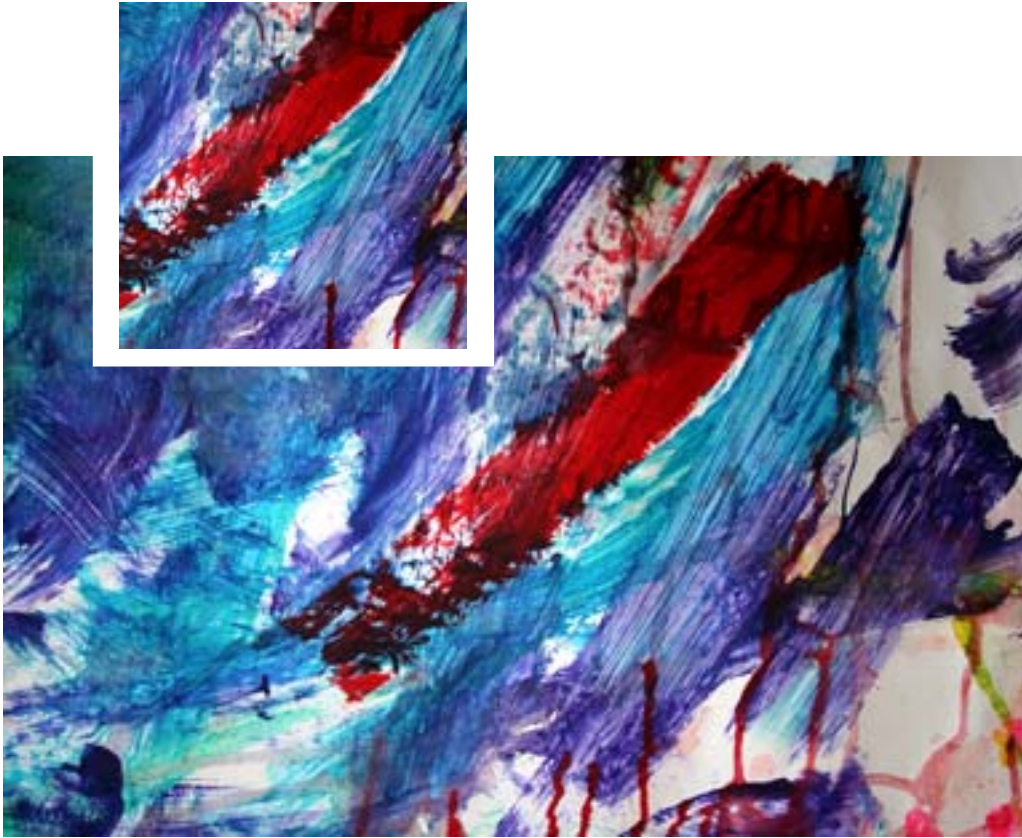
Prof. Dr Georg Theunissen

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

- Geboren 30.04.1951
- Diplom-Pädagoge, Studium der Erziehungswissenschaften, Heil- und Sonderpädagogik (LB, E und heilpädagogische Kunsterziehung) in Köln
- seit 1994 Lehrstuhl für Geistigbehindertenpädagogik am Institut für Rehabilitationspädagogik, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Lehr- und Forschungsgebiete: Empowerment und Heilpädagogik, Verhaltensauffälligkeiten/ psychische Störungen; Erwachsenen- und Altenarbeit; Kunst und ästhetische Erziehung; Enthospitalisierung und Deinstitutionalisierung.
- Über 500 Veröffentlichungen in Fachzeitschriften oder Fachbüchern; über 40 Fachbücher (Monographien oder Herausgeberschriften)

Beschäftigung mit Empowerment seit etwa 25 Jahren, v. a. mit Entwicklungen im angloamerikanischen Sprachraum (USA)

Beschäftigung mit Inklusion seit etwa 15 Jahren, v. a. mit Entwicklungen in den USA





Die Kunst der Sichtbarkeit

Mechthild Eickhoff

*Bundesverbands der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen
Einrichtungen e.V., Unna (bjke)*

1. Sichtbar sein und sehen - Einleitende Überlegungen
 - 1.1 Gewinner-TV und Verlierer-Pädagogik
 - 1.2 Hoffnungen: Politik und Kultur
 - 1.3 Die Bilder hinter den Worten
 - 1.4 Perspektiven, innere Haltung und freie Entfaltung
2. Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog

Ein Beispiel für die Suche nach inklusiver Kulturpädagogik

 - 2.1 Zugangsbarrieren und „Der Kampf um Troja“
 - 2.1.1 Biografisches Interesse und künstlerische Qualität
 - 2.1.2 Wer soll warum kommen?
 - 2.1.3 Werbung, Zielgruppenansprache
 - 2.1.4 Dozenten und Teams
 - 2.1.5 Rollenmodelle
 - 2.1.6 Kontinuität und Außeralltäglichkeit
 - 2.1.7 Geweckte Talente – leere Versprechen?
 - 2.1.8 Zeit als wichtig(s)te Ressource
3. Weltwissen und Teilhabe

1. Sichtbar sein und sehen

Einleitende Überlegungen

Welche Angebote man bestimmten Zielgruppen in der künstlerischen Arbeit macht, hängt wesentlich davon ab, welchen Blick man auf die entsprechenden Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen wirft. Bei der Frage nach der Inklusion oder Integration von sogenannten Benachteiligten spielen die inneren Weltbilder und Identitätszuschreibungen eine entscheidende Rolle. Am Beispiel einiger übertragbarer Erkenntnisse des Entwicklungsprojekts „Der

Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog“ des Bundesverbands der Jugendkunstschulen/bjke e.V. soll ein erweiterter Interkultur-Begriff sowie die gesellschafts-politische Dimension kultureller Teilhabe und Mitgestaltung beleuchtet werden.

1.1 Gewinner-TV und Verlierer-Pädagogik

Jeder kann es schaffen und jeder braucht Applaus. Das Fernsehen macht es möglich: Gesucht wird der Superstar, der Biggest Loser, das nächste Topmodel Deutschlands oder das Supertalent. Vorgeführt wird, dass es scheinbar jede/r vom Unsichtbaren zum Sichtbaren schaffen kann, wenn man sich nur traut. Und Fernseh-Sichtbarkeit ist ein schlagkräftiger Beweis von (wenigstens kurzzeitiger) Existenz. Gesehen werden in dem, was einem am Herzen liegt und von dem man annimmt, dass man es besonders gut kann. Was eigentlich Feld der Pädagogik, der Gesundheitsvorsorge, der Berufsberatung oder schlicht eines sozialen Netzwerks ist, wird vom Fernsehen übernommen: Stärken fordern und fördern und mit Aufmerksamkeit tausend- oder millionenfacher Zuschauer-Augen belohnt.

Was hier überspitzt formuliert ist, weist doch im Kern auf das enorme Bedürfnis nach Aufmerksamkeit, Anerkennung und persönlicher Herausforderung von Menschen hin. Und es ist tatsächlich beeindruckend, wie viel Energie Jugendliche und Erwachsene in diese Formen fernsehöffentlicher Präsenz und Wettbewerbe geben. Dabei bleibt die Frage, welche Rollenmodelle und Identitätsentwürfe gerade Kindern und Jugendlichen über derartige Formate zugemutet werden oder auch: Welche Vorstellungen von Erfolg und vermeintlich leicht zu ergreifenden Chancen ihren Eltern dargelegt werden. Was wird medial als echte und große Herausforderung inszeniert, was als erfolgreiche Selbstverwirklichung präsentiert und was gerät dadurch automatisch in den Hintergrund? Woran wird persönlicher Erfolg gemessen und welche nicht prominenten oder weitgehend nicht öffentlich sichtbaren Leistungen anderer erhalten durch wen Anerkennung?

Nicht jeder wählt oder erhält die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten kennenzulernen und anderen zu zeigen. Viele sind grundsätzlich ausgeschlossen oder werden ungeschützt ob ihrer fehlenden Passfähigkeit denunziert. Welches Bild eines erfolgreichen und glücklichen Menschen gibt es?

1.2 Hoffnungen: Politik und Kultur

Die Politik sieht die Kluft zwischen Zugang zu Bildung, Erfolg, Anerkennung und dem Verlorengehen in die Perspektivlosigkeit. Kulturelle Bildung hat politische Hochkonjunktur, weil man ihr zuschreibt, integrativ wirken sowie – ein scheinbar eindeutiges – kulturell-künstlerisches Erbe weitertragen zu können. Die identitätsstiftende Bedeutung von Kunst und Kultur wird hervorgehoben – sie erhält damit wichtige gesellschaftliche Dimensionen, die sehr prominent durch die Enquete-Kommission Kultur des Deutschen Bundestages in ihrem Abschlussbericht hervorgehoben wird: „In der Kultur seiner Gemeinschaft findet jeder Mensch vielfältige Möglichkeiten vor, sich mit dieser zu identifizieren: Die Zugehörigkeit zu einer Kultur ermöglicht nicht zuletzt Lebensqualität und Sinnorientierung. Kunst und Kultur sowie die Teilnahme am kulturellen Leben, ferner die durch die Teilnahme am sozialen Leben vermittelten und damit verflochtenen sozialen Erfahrungen nähren und entwickeln bei den Individuen die handlungsleitenden Vorstellungen vom guten und gelingenden Leben. (...) Die Künste erweisen sich als Ausdrucksformen, in denen menschliche Lebenssituationen und Empfindungen „zur Sprache“ gebracht werden. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, den Menschen Gelegenheit zu geben, ihren eigenen kulturellen Interessen zu folgen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und am kulturellen Leben teilzunehmen. Hierin findet auch die kulturelle Bildung ihre zentrale Aufgabe. Kulturelle Bildung fördert die Lebensqualität und befähigt zur besseren Bewältigung der Herausforderungen der Zukunft.“ (Deutscher Bundestag 2007, 48)

An wen denkt man, wenn man von der Gelegenheit spricht, dass Menschen „ihren eigenen kulturellen Interessen (...) folgen, ihre Fähigkeiten (...) entwickeln und am kulturellen Leben teil(...)nehmen“? Wem wird zugestanden und auf höchstem Niveau diese Gelegenheit geboten? Wer stiftet die Identität einer Gesellschaft, wer gestaltet ihre Kultur im Sinne der Regeln und Ideen des Zusammenlebens und wer die Kultur im Sinne künstlerischer Reflexion dieses Zusammenlebens? In der Kulturellen Bildung greift das eine in das andere – jedenfalls im Idealfall: Im künstlerischen Medium, mit der Entdeckung und Entwicklung eigener Fähigkeiten werden Fragen ans Leben (in oder außerhalb der Gesellschaft) verhandelt, wird ein eigenes Verhältnis befragt, geklärt oder neu definiert. In diesem Sinne betrifft Kulturelle Bildung

unmittelbar das Verhältnis von ich und Welt oder ich und Gesellschaft und macht dieses Verhältnis sichtbar.

Etwas und jemanden in seiner Individualität sichtbar machen, ist eine Kunst. Eine demokratische und freiheitliche Gesellschaft soll jedem die Chance geben, sich zu entwickeln und sichtbar für sich, für andere und mit anderen zu werden. Auf der anderen Seite braucht eine demokratische Gesellschaft im wahrsten Sinne des Wortes „kulturell gebildete“, emanzipierte Mitglieder, die Gelegenheiten wahrnehmen, sich einzubringen.

1.3 Die Bilder hinter den Worten

Es ist keine Neuigkeit, dass Worte Wirklichkeiten nicht nur beschreiben, sondern durchaus auch bestimmen. Daher die Diskussion um den Begriff „Integration“, der ein Innen und Außen impliziert – und das Innen als das Ziel für die, die draußen stehen und nicht umgekehrt. Man kann etwas gelangweilt sein von diesen theoretischen Diskussionen, aber sie treffen einen sehr wichtigen Punkt, der mit Inklusion, mit Diversity, also mit der interkulturellen Frage zu tun hat. In der Diskussion um gute Bildung und gute Schulen etwa, steht die Aussage „Eine Schule mit 80% Kindern mit Migrationshintergrund“ unkommentiert für Bildungsversagen (der Kinder), Sitz im sozialen Brennpunkt, Desinteresse der Eltern, Überlastung der Lehrer/innen und schlimmstenfalls auch noch für „Überfremdung“ einer Gesellschaft. Es stehen sofort Bilder und vorgefertigte Bewertungsmuster parat, denen man sich kaum noch entziehen kann. Entsprechend verlaufen die Diskussionen und vielfach auch die praktischen Konsequenzen, in denen die eigentliche Zielgruppe genau aufgrund dieser Eingruppierung „mit Migrationshintergrund“ oft hinter ihren Möglichkeiten zurück bleibt. Man kann dies übertragen auf zahlreiche Gegensatzpaare, wie sie in politischen, pädagogischen oder kulturellen Kontexten verwendet werden: mit und ohne Migrationshintergrund, behindert – nicht-behindert, arm und reich, auch männlich – weiblich gehören durchaus dazu. Jemand, der als „behindert“ bezeichnet wird, gilt landläufig erst einmal als hilfebedürftig, wird von Unbehinderten nicht als jemand gedacht, dem man neben der Behinderung noch mehr Herausforderungen zumuten möchte oder gar könnte. Genau hier droht jedoch Unter- und nicht Überforderung. Die Person wird auf nur eine Identitätsfacette reduziert. Gewohnte, eingeführte Beschreibungen verhindern dabei oftmals, dass ein differenzierter Blick auf Situationen und die beteiligten Personen geworfen wird. Dieser wäre aber notwendig, damit man auf neue gesellschaftliche Anforderungen auch neue

Antworten finden kann. Ganz ähnlich verhält es sich mit allen möglichen Eingruppierungen von Menschen, die manchmal hilfreich sind, aber oftmals zur Manifestierung von Ausgrenzungen beitragen.

Beschreibungen erzeugen Bilder und damit zusammenhängend Haltungen und Herangehensweisen. In komplexer werdenden Zusammenhängen und Systemen, wie es unserer heterogene Gesellschaft unter Bedingungen der Globalisierung ist, verlangt man oftmals um so mehr nach einfachen Erklärungen oder Systematisierungen, die in immer wiederkehrenden Begrifflichkeiten münden. Standards, Vergleichs- und Leistungstests fokussieren darüber hinaus nicht die für die heutige Gesellschaft notwendigen individuellen Lösungswege und Kreativitäten; sondern sie bedienen ein Bedürfnis nach Sicherheit und gehen damit an bestmöglicher Bildung und Mitgestaltung vorbei.

1.4 Perspektiven, innere Haltung und freie Entfaltung

Sehr genau hinzuschauen, was geschieht oder wer vor einem steht, verlangt ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Offenheit. Interesse an Vielfalt und Diversität bedeutet daher nicht nur Genuss, sondern auch Anstrengung und Verunsicherung. Mit jedem Blick sortieren wir und ordnen zu, bewerten unbewusst oder bewusst – und sind auch darauf angewiesen, um handlungsfähig zu bleiben. Es ist jedoch eine innere Haltung in diesem Bewusstsein mit dem Unerwarteten zu rechnen – und fast schon eine Unmöglichkeit, offen für etwas zu sein, von dem man nicht weiß, was es ist. Es gibt klassische interkulturelle Missverständnisse, in denen Gesten oder Worte des Gegenübers eine tiefe Entrüstung auslösen, obwohl sie alles andere als respektlos gemeint sind.

Und es gibt „unklassische“ interkulturelle Missverständnisse, die nicht zwischen ethnisch unterteilten Kulturen geschehen, sondern zwischen Lebens-Welt-Kulturen. Hierzu zähle ich auch Missverständnisse oder „interkulturelle“ Dialoge zwischen als behindert und als nicht-behindert geltenden Menschen. Man hat in beiden Fällen – natürlich – eigene, fest gefügte Bewertungs- und Deutungsmuster. Man setzt die Muster der eigenen Lebenswelt zwangsweise an die des Gegenübers an, vielfach mit eigenem – bewusstem oder unbewusstem - Dominanzanspruch.

Ein erweiterter Interkultur-Begriff zieht die Linie zwischen unterschiedlichen Lebenswelten, nicht zwischen ethnischen Herkunft. Auch in

unterschiedlichen Lebenswelten gibt es eigene Werte, Verhaltensweisen, Vorlieben, Gewohnheiten und Geprägtheiten. Insofern kann die Begegnung zwischen einem Opernfan und einem Punk interkulturelle Züge tragen. Sie entstammen oder gehören jeweils aktuell sehr wahrscheinlich unterschiedlichen gesellschaftlichen Milieus an. Den Einfluss dieser Milieus hat die Sinus-Studie für Menschen mit Migrationshintergrund beispielhaft untersucht und konstatiert, dass die Migranten in Deutschland (selbstverständlich) keine soziokulturell homogene Gruppe sind, „sondern es gibt gemeinsame lebensweltliche Muster bei den unterschiedlichen Herkunftskulturen; ethnische Zugehörigkeit und Religion sind nicht milieustiftend.“ (Sinus Sociovision 2007) Basis für einen Dialog wäre die Anerkennung des Gegenübers und seiner unbekannten Lebenswelt als gleichberechtigt. Basis für einen Dialog wäre die Anerkennung, dass eine Gruppe heterogen ist – auch wenn sie eine gemeinsame Bezeichnung trägt.

Basis für die gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe wäre die Betrachtung über diese erweiterten Kulturgrenzen hinaus: Jemand ist nicht nur Opernfan, jemand ist nicht nur durch seine Behinderung, seine Armut, seinen Reichtum, sein Männlich- oder Weiblich-Sein, Jugend oder Alter gekennzeichnet. Es geht um ganzheitliche Personen, die weit mehr und vielfältigere Identitätsfacetten besitzen. Blendet man dies zu häufig aus, versagt man den so kategorisierten Menschen wichtige Entfaltungsmöglichkeiten. Dies wird besonders dann relevant, wenn diese Menschen voraussichtlich nicht selbst in der Lage sind oder nicht in die Lage versetzt werden, auf ihre eigenen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten zu bestehen und sie einzufordern.

2. Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog

Ein Beispiel für die Suche nach inklusiver Kulturpädagogik

Der Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen, bjke e.V. hat ein dreijähriges Forschungs- und Entwicklungsprojekt durchgeführt, in dem er die Zugangsmöglichkeiten zu Angeboten von Jugendkunstschulen untersucht hat. Beispielhaft haben 13 Jugendkunstschulen aus neun Bundesländern in 20 zentralen künstlerischen Kinder- und Jugendprojekten Zugänge, Wirkungen und interkulturelle Qualitäten ihrer Arbeit untersucht. Das knapp dreijährige Projekt, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, hat in vier Schwerpunkten

untersucht, wie sinnvolle künstlerische Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche zahlreicher kultureller und sozialer Herkunft aussehen können und welche Schwierigkeiten es bei ihrer Entwicklung gibt. Die Fragen eines partizipatorisch angelegten „Dialogs“ mit Mitteln der Künste wurden in vier Themenblöcken von den Praktiker/innen unter wissenschaftlicher Projektleitung von Dolores Smith untersucht:

- Zugangsbarrieren und neue Zielgruppen
- interkulturelle Bildung in Kooperation mit Schule, Kindergarten und Migrantenorganisation
- integrative Wirkungsmöglichkeiten der Künste
- Mobilität und interkulturelle Potenziale des innerdeutschen Projekt-Austauschs

Unter den Projekten befanden sich sowohl bildkünstlerische als auch darstellerische oder literarisch angelegte. Sie fanden unter freiem Himmel im Kiez oder im ländlichen Gebiet ebenso wie auf der Tanzbühne und im Atelier der Kunstschule statt.

Zugrunde liegt ein Interkultur-Begriff, der danach fragt, wo und wie sich Menschen unterschiedlicher Milieus und sozialer Zugehörigkeiten treffen und austauschen können.

Dieser Interkultur-Begriff jedoch musste zunächst auch mit allen Akteuren tatsächlich geklärt und durchdrungen werden: Geübt in Zielgruppen-Kategorien zu denken – und auch entsprechend geartete Förderanträge zu stellen – bestand die erste Phase des Gesamtprojekts aus der Reflexion eigener Haltungen zu möglicherweise neuen Zielgruppen und zur Bedeutung und Zielsetzung der eigenen Arbeit.

Ihrem eigenen Anspruch nach sind die Angebote der Jugendkunstschulen und zahlreicher anderer außerschulischer Kulturpädagogischer Einrichtungen offen für alle Kinder und Jugendlichen. Aber bieten sie tatsächlich dem Querschnitt aller jungen Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte, weiblich und männlich, behindert und nicht behindert, finanziell schwach und stark usw. einen offenen Gestaltungsraum für eigene Fähigkeiten, Ideen, Talente und Fragen ans Leben? Wie müssen Kulturpädagogische Einrichtungen ihre Angebote, ihre Teams, ihre Konzepte verändern, um interkulturelle Kulturpädagogik zu realisieren?

Nachfolgend sollen zu dem Schwerpunkt „Zugangsbarrieren“ einige Aspekte und Erkenntnisse basierend auf der Auswertung der Praxisprojekte ausgeführt werden. Sie bieten Hinweise auf Exklusionsphänomene, die nicht nur für eine bestimmte Zielgruppe gelten, sondern deren Erkenntnis und natürlich Bearbeitung eine allgemein inklusive Kompetenz verlangen.

2.1 Zugangsbarrieren und „Der Kampf um Troja“

2.1.1 Biografisches Interesse und künstlerische Qualität

„Ist HipHop ein Trojaner?“, fragte Dolores Smith, wissenschaftliche Referentin des „Kunst-Code“ in einer Zwischenbilanz zum Gesamtprojekt. Bezeichnenderweise ist es in der Schule für Kunst und Theater „Alte Post“ in Neuss über die Bearbeitung des klassischen Troja-Stoffes mit HipHop gelungen, Jugendliche zu erreichen, die das Haus bislang noch gar nicht kannten. Das vermeintliche „trojanische Pferd“ war dabei nicht allein HipHop, sondern vor allem ein neuer Tanzdozent, der einen professionellen Rahmen für seine als künstlerisch verstandenen Choreografien aus dem Bereich des HipHop suchte. Die Jugendkunstscheule „Alte Post“ hatte nach eigenen Angaben den Kontakt zu einer lebendigen Jugendkultur, die für das Haus ein wichtiges Innovationspotenzial bedeutet, verloren. Mit dem jungen Choreografen Hamdi Berdid kam ein mittlerweile dort etablierter Dozent ins Haus, der sowohl ausgezeichnete Netzwerke also auch ein künstlerisch-pädagogisches Können und einen entsprechenden Anspruch mitbrachte. Über seine Angebote und die Offenheit, das große Interesse und die professionelle Unterstützung des Einrichtungsleiters sind neue Angebotsformate entstanden, so dass nun Jugendliche die Jugendkunstscheule besuchen, die sie zuvor nie betreten hätten. Darüber hinaus gelingt es regelmäßig, einige der teilnehmenden Jugendlichen auch für andere Angebote des Hauses zu interessieren. Dies gelingt dort auf der Basis des künstlerischen Know-hows und des dezidiert biografischen Interesses des Dozenten und des Leiters an den „neuen“ Jugendlichen. Diese erwarten Interesse an ihnen selbst und Respekt und Wertschätzung für ihr Können und ihr Entwicklungspotenzial. Dieses hier nur sehr kurz skizzierte Projekt liefert beileibe kein Rezept für alle Fälle, aber es liefert wichtige Aspekte, die Zugänglichkeit befördern oder erst ermöglichen.

Bezogen auf eine inklusive Praxis sei hier ausdrücklich auf die künstlerische Qualität und den künstlerischen Anspruch hingewiesen. Beteiligte in ihrem Anliegen, sich auszudrücken ernst zu nehmen, bedeutet, sie mit Herausforderungen und mit Qualität zu konfrontieren. Hier wird oftmals unterfordert – entweder in der Sorge, man würde die Beteiligten demotivieren, verschrecken und sofort wieder verlieren oder in der Annahme, sie könnten oder wollten nicht über sich selbst hinauswachsen.

2.1.2 Wer soll warum kommen?

Bevor ein Angebot oder sogar ein „interkulturelles“ Projekt geplant wird, muss man sich fragen, wer die Zielgruppe ist und warum sie kommen soll. Warum ist oder wäre es wichtig oder sinnvoll, dass ein Jugendlicher zu meinem Angebot kommt? Was ist die eigene Motivation und was könnte die der Zielgruppe sein? Es ist ein Unterschied, ob ich einen Ort für kulturell-künstlerische Kommunikation schaffen möchte oder eine künstlerische Berufsorientierung für – behinderte und nicht behinderte - Jugendliche ansteuere. Will man den Stadtteil mit kulturellen Kurzereignissen beleben oder langfristig Bewohner/innen zur eigenen Aktivität anregen. Möchte man selbst Schlagzeilen mit einer besonderen Zielgruppe machen oder versteht man Inklusion als Querschnittsaufgabe? Letzteres verlangt eine entsprechende persönliche Moderation, echte Partizipationsmöglichkeiten und langfristige Planung. Verfügt man über entsprechendes Personal, das bereit ist, sich langfristig für die Bedürfnisse von möglicherweise neuen Zielgruppen zu interessieren, sich letzten Endes mit den Lebenswelten auseinanderzusetzen und mit diesen umzugehen? Mehr denn je ist die Frage zentral, welche Bedürfnisse ich mit einem kulturpädagogischen Angebot stillen kann, soll oder möchte und wie dementsprechend mein Angebot – Inhalt, Rahmen, Methoden, Zeit, Personal – aussehen müsste.

2.1.3 Werbung, Zielgruppenansprache

In zahlreichen Werbeprospekten oder Programmen von Kultur- und Bildungseinrichtungen findet sich Bildmaterial, dass ungewollt zum Ausschluss von bestimmten Zielgruppen führen kann: Sind auf einem Prospekt ausschließlich Mädchen zu sehen, fühlen sich möglicherweise Jungen nicht angesprochen. Findet sich in einem Kulturprogramm kein Bild

einer Person mit sichtbarer Behinderung, kann dies dazu führen, dass diese Personengruppe nicht annimmt, es sei ein Angebot für sie – und selbstverständlich auch umgekehrt. Gleiches gilt für gewohnte Bildklischees, die häufig, durchaus ungewollt, reproduziert werden. Wenn männliche Jugendliche überwiegend im Kontext von „HipHop-Projekten für Brennpunktschüler“ im klassischen Outfit abgebildet werden, wirkt dies einerseits auf andere Jungen aber auch auf den Bildrezipienten eingrenzend, ohne dass es derart wahrgenommen wird. Wird eine Tanztheatergruppe aus Körperbehinderten im eigenen Programm besonders gelobt, weil man ihr keine eigene Körpersprache zugetraut hatte oder weil man ihre tänzerischen Lösungen künstlerisch hochwertig bewertet? Natürlich ist dies auch ein Spiel mit Erwartungen der Leser/innen, der Rezipient/innen, der Zielgruppe selbst, die die jeweilige Rolle bereits gewohnheitsmäßig einnimmt, ohne sie als unzureichend zu empfinden. Aber gerade Personal aus dem Bereich der künstlerischen Bildung kann mit Bild- und Wortklischees und damit auch mit Klischees über Jungen, Mädchen, Menschen mit und ohne Behinderung brechen. Sie in medial ungewöhnlichen Kontexten darzustellen und Bildunterschriften zu formulieren, die ihren Aktionsradius nicht gleich wieder beschneiden, unterstützt eine Zielgruppen-Ansprache auf Augenhöhe – und unterstützt eine von Bildern geprägte, offene Wahrnehmung inklusiv-selbstverständlicherer Wirklichkeit innerhalb einer Gesellschaft.

2.1.4 Dozenten und Teams

Das zuletzt Dargelegte verdeutlicht, dass auf Seiten der Künstlerinnen und Kulturpädagogen ein großes parteiisches Interesse an der Klientel vorhanden sein muss, mit der gearbeitet wird. Ein solches Interesse und eine individuelle Förderung verlangen Zeit, eingeplante Zeit, bezahlte Zeit. Ideal ist es, in Teams zusammenzuarbeiten, die möglichst gemischt und heterogen zusammengesetzt sind, ebenso wie es die Zielgruppe sein wird: Vielfalt in Alter, Geschlecht, Herkunft, vertretenen Milieus und künstlerischen Sparten – gerade Kindern und Jugendlichen werden auf diese Weise mehrere Anknüpfungspunkte, Identifikationsmöglichkeiten und Vorbilder der „interkulturellen“ Kommunikation geschaffen.

2.1.5 Rollenmodelle

Man bietet in seiner öffentlichen oder pädagogischen, vermittelnden Tätigkeit gerade Jugendlichen wichtige Rollenmodelle für ihre eigenen beruflichen Vorstellungen. Ein kurzer Blick auf Berufsgruppen und die Repräsentanz von Menschen mit Migrationshintergrund, aber auch die von Behinderten darin verdeutlicht, dass Kinder und Jugendliche auch hier Modelle des für sie beruflich Möglichen oder Unmöglichen vorgelebt bekommen. Wenn – für den Bereich der Kunst und Kultur gesprochen - in der Schule, im Kulturstad, in der Galerie, im Theater, im Museum, in der kulturpädagogischen Einrichtung keine Menschen mit Behinderung arbeiten, werden viele möglicherweise überhaupt einen Beruf und erst Recht nicht diese Berufe für sich in Erwägung ziehen. Hier sind auch die Arbeits- und Ausbildungsorte gefragt, Wege inklusiver Arbeitsplätze und Berufsausbildungsqualifikationen zu schaffen, gerade im Bereich der Kunst und Kultur. Auch dies, Teilhabe an anerkannter Arbeit, ist Zeichen von Emanzipation und Ausweis einer demokratischen Gesellschaft.

2.1.6 Kontinuität und Außeralltäglichkeit

Von Kunst und Kulturprojekten wird das Besondere erwartet. Das liegt nicht allein daran, dass sie oftmals nur temporär angeboten werden, sondern auch an den Vorstellungen, die Menschen von Kunst und Künstlern haben. Jugendliche, die im Projekt „Der Kunst-Code“ beteiligt waren, äußerten, dass sie vom Kunstprojekt etwas Außergewöhnliches erwarten, etwas, das sie sonst nicht tun können. Wird diese Erwartung nicht deutlich, kann das Interesse am Projekt schnell vergehen, weil das Bedürfnis durch die Vorgehensweise der Künstler/innen möglicherweise nicht gestillt wird. Das Besondere oder Außeralltägliche kann sich in der Technik, in der Dimension, in der fokussierten Abschlusspräsentation oder Zwischenpräsentationen, der Zusammensetzung der Gruppe samt Künstlerperson zeigen. Künstlerische Professionalität im Angebot drückt dabei eine eigene Wertschätzung gegenüber den Beteiligten aus. Hier bedarf es nicht weniger, sondern mehr Qualität, gerade um kunstungewohnten Gruppen adäquat und respektvoll zu begegnen und ihnen bestmögliche Entfaltungsmöglichkeiten zu öffnen. Auch hier sind eigene Zeitfenster notwendig, die den Zeitmöglichkeiten und -gewohnheiten der Zielgruppe entgegen kommen. Es sind Angebotsformate gefragt, die der Konzentrationsfähigkeit sowie auch einem möglicherweise vielfältigen Interesse an verschiedenen künstlerischen Sparten Rechnung

tragen. Ein wöchentlicher Malkurs kann attraktiv sein; dass keiner kommt, muss jedoch nicht bedeuten, dass Malen nicht von Interesse ist, sondern möglicherweise die Festlegung auf die wöchentliche Teilnahme aus sehr unterschiedlichen Gründen (Uhrzeit, Anfahrt, Festlegung auf eine Sparte) nicht geschieht. Möglichst partizipativ angelegte Experimente mit allem, was ein Angebot ausmacht – Zeiten, Personal, Themen, Material, Sparten, Rhythmus, Frequenz – bedeuten hier auch eine faire Annäherung an mögliche Teilnehmer und ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten.

2.1.7 Geweckte Talente – leere Versprechen?

Dabei müssen sich gerade Projektanbieter im Feld der Kulturellen Bildung auch fragen, welches „Versprechen“ sie mit ihrem Angebot geben. In den Medien wird immer wieder von erfolgreichen Schulkulturprojekten berichtet, in denen „eingeflogene“ Künstler über 100 Schülerinnen und Schüler etwa in die Produktion eines Schulmusicals mit Tanz- und Gesangseinlagen involviert haben. Fulminante Präsentation, ungeahnte Fähigkeiten, Standing Ovation – selbst von der Bürgermeisterin. Das Projekt ist nach drei Monaten beendet, die charismatische Künstlerinnengruppe weg, die Schüler bleiben begeistert und hoch motiviert zurück. Oftmals werden Kulturprojekte als pädagogisches Mittel erprobt, um wieder ein soziales und respektvolles Miteinander zu installieren oder eine „besondere Zielgruppe“ öffentlichkeitswirksam in einem anderen Licht erscheinen zu lassen. Was aber tun mit den geweckten Talenten, der Begeisterung für die eigene tänzerische Qualität oder mit dem Wunsch, Sänger, Musiker oder Tänzer zu werden? Gibt es – in Schulen, sozialpädagogischen Einrichtungen, Betreuungsprojekten – die Möglichkeit, diese Motivation mit adäquaten Mitteln zu bedienen oder gibt es Verantwortliche, die die Beteiligten an andere Einrichtungen der künstlerischen Bildung weitervermitteln? Gibt es für alle plötzlich künstlerisch Begeisterten im Prinzip die Möglichkeit tatsächlich einen künstlerischen Berufsweg einzuschlagen? Welche Zugangsvoraussetzungen – von Abitur bis künstlerischer Eignungsprüfung und: Mobilität – müssen erfüllt sein? Wer begleitet diese, wenn vielleicht auch wenigen Personen, dann dabei? Vielfach bieten beispielsweise Jugendkunstschoolen Jugendlichen die Möglichkeit, sich auf die Aufnahmeprüfung in einem künstlerischen Studienfach vorzubereiten: Mappenvorbereitung oder Schauspiel- und Tanztraining. Wenden sich kulturpädagogische Einrichtungen solchen Zielgruppen zu, die bildungsbenachteiligt sind, also häufig gar keine formale Möglichkeit zum

Studium haben, müssen sie sich im Prinzip auch mit alternativen Ausbildungs- und Berufswegen für diese Talente auseinandersetzen. Der Aufgabenbereich geht also weit über das konkrete künstlerisch-pädagogische Angebot hinaus, nimmt man die möglichen Bedürfnisse der Zielgruppe ernst. Und die Verantwortung nimmt auch hier politische Dimensionen an, in der es um die Entfaltung von Fähigkeiten für und in einer Gesellschaft geht.

2.1.8 Zeit als wichtig(s)te Ressource

Anhand der Ausführungen gerade im Bereich der Zugangsbarrieren wird deutlich, dass Zeit eine wichtige, wenn nicht die wichtigste Ressource ist. Wenn es gelingen soll, Menschen, ohne bislang engere Berührung zu gestalterischem Tun, anzuregen oder in kulturellen Einrichtungen zu erreichen und zu involvieren, dann braucht es vor allem Zeit. Gerade Kinder oder Jugendliche, die es gewohnt sind, in Bildungs- und Kultureinrichtungen als besondere oder besonders schwierige Zielgruppe zu gelten, brauchen ein begreifbares und authentisches Interesse an ihnen selbst – außerhalb dieser Zuschreibungen. Das lässt sich nicht einfach behaupten, das muss sich mit viel Zeit und Zuwendung der Verantwortlichen entwickeln und beweisen. Unter der Voraussetzung, dass man Kulturpädagogik und Kulturvermittlung als Teilhabe- und nicht allein Teilnahmemöglichkeit und Kulturelle Bildung als „Lebenskunst-Lernen“ begreift, müssen neue und andere Prioritäten gesetzt werden, als es bei einer Ausstellungsführung der Fall ist. Eine persönliche Bindung und individuelle Förderung, der Aufbau einer Beziehung und das Bewusstsein darüber, dass man auch Orientierung gibt oder geben kann, dies verlangt ein anderes Rollenverständnis als man es als Kunstdozent im Zeichenkurs oder auch als Theaterpädagoge am Stadttheater möglicherweise bislang hatte. In den Fokus rückt nicht allein der Angebotszeitraum für den wöchentlichen Theaterkurs oder das Kunstatelier, in den Fokus rücken auch die Zeiten kurz davor oder danach, Zeiten für Gespräche außerhalb der Kunst oder Zeit für gemeinsame andere Aktivitäten. Wenn Kulturelle Bildung tatsächlich wirken soll, dann braucht sie mehr - bezahlte - Zeit für das vermeintliche „Drumherum“ – einerseits für die Biografien und andererseits für die Schätze gestalterischen Ausdrucks, von denen die Beteiligten erst nach intensiver Auseinandersetzung mit Künsten und Künstler/innen ahnen, dass sie in ihnen ruhen.

3. Weltwissen und Teilhabe

In zahlreichen Kunst- und Kulturprojekten mit jungen, gerade als „schwierig“ oder nicht-intellektuell geltenden Menschen wird deutlich, dass diese sehr oft leistungsbezogen über-, aber intellektuell und auf ihre Kreativität bezogen unterfordert sind. Welches Weltwissen, welches Gestaltungskönnen, welche Kommentare zum Leben der Kinder und Jugendlichen und als kindlich Geltenden bleiben in den klassischen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen ungefragt? Wo erhalten sie ein respektvolles und aufmerksames Setting, in dem sie nicht als defizitär oder auf ein Merkmal reduziert erscheinen und sich selbst auch nicht so wahrnehmen?

Der Sinn für das Mögliche und Machbare lässt sich in Formen der Kulturellen Bildung, in der Auseinandersetzung mit Kunst und Künstler/innen und ihrer Fähigkeit zum radikalen Perspektivwechsel und dessen Ausdruck trainieren, erproben, einsetzen.

Hier schärfen sich die Parallelen zwischen (erweiterter) interkultureller Sensibilisierung und künstlerischer Tätigkeit: das Suchen, das Unerwartete zulassen, Unsicherheiten aushalten, mit dem Zufall eine neue Richtung einschlagen, etwas nicht sofort bewerten, etwas um-werten, aufwerten, abwerten, umdeuten, neu einfügen in einen anderen Kontext bringen, immer wieder fragen.

Kulturelle oder künstlerische Bildung ist weder Beruhigungstaktik und Beschäftigungstherapie für Dumme oder Ausgesperrte noch ist sie exklusive Eliteförderung. Sie ist elementares Menschenrecht auf Selbstbildung und gesellschaftliche Mitgestaltung.

„Die Gestaltung von Erfahrung ist Kunst“ (Smith 2008, 185). Sinnliche Erfahrung zu ermöglichen verlangt ein dezidiertes, offenes Eingehen auf diejenigen, deren Sinne berührt und belebt werden sollen. Hier sind zahlreiche Verantwortliche der Kulturellen Bildung gefragt, einerseits ihre Zielgruppen oder die Beteiligten immer wieder neu und nicht auf Kategorien reduziert zu sehen – und sich natürlich auch für diese Sichtweise des Gegenübers begeistern zu lassen.

Die Kunst der Sichtbarkeit bezieht sich also auf diejenigen, denen durch das künstlerische Tun eine öffentliche Sichtbarkeit als nicht defizitär möglich ist. Die Kunst der Sichtbarkeit bezieht sich aber gerade und möglicherweise viel wichtiger auf die „Ermöglicher“, diejenigen Verantwortlichen in Kunst, Kultur,

Pädagogik und Politik, die ihren Sichtweisen und Deutungsgewohnheiten immer wieder misstrauen müssen, um gerechte Kulturelle Teilhabe und demokratische Gestaltung zu garantieren.

Literatur:

- Auernheimer, G. (2007). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 5., erg. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Smith, D. (2008). Der Kunst-Code. Jugendkunstschohlen im interkulturellen Dialog. Arbeitshilfe für die kulturpädagogische Praxis, hrsg. v. Bundesverband der Jugendkunstschohlen und Kulturpädagogischen Einrichtungen. Unna: LKD-Verlag.
- Bundesverband der Jugendkunstschohlen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE) & Landesarbeitsgemeinschaft Kulturpädagogischer Dienste/Jugendkunstschohlen NRW e.V. (LKD NRW) (Hrsg.). (2008). infodienst. Und ganz besonders... Kunst ohne Handicaps. Das Magazin für Kulturelle Bildung, 87. Unna: LKD Verlag.
- Deutscher Bundestag (2007). Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, Drucksache 16/7000, 16. Wahlperiode 11. 12. 2007. Online im Internet unter: URL: <http://suche.bundestag.de/searchAction.do>. [23.02.2010].
- Sinus Sociovision (2007). Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Online im Internet unter: URL: http://www.sociovision.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/Zentrale_Ergebnisse_16102007.pdf. [23.02.2010].

Mechthild Eickhoff

Geschäftsführerin Bundesverband der Jugendkunstschulen und
Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (bjke)

- Geboren 1970
- 1990-1996: Studium Kulturpädagogik, Universität Hildesheim, Abschluss Diplom Kulturpädagogin
- 1992-2003: freie Theaterprojekte + Theaterpädagogik für Jugendliche u.a. am Jugendhof Steinkimmen, Mädchenprojekt Bochum, Freie Theaterarbeit in Hildesheim, Hamburg
- 1997-2001: Programm Kinder- und Jugendkulturpädagogik des Kulturzentrums „Werkstadt Witten“, Schwerpunkt: Jugendliche, Angebote im Bereich Theater/Kultur
- seit 2001: Referentin/Geschäftsführerin des Bundesverbands der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V., bjke
- seit 2004: Lehrbeauftragte für Praxisfelder Kultureller Bildung an der Universität Siegen; BA Soziale Arbeit
- seit 2005: Fortbildungsbeauftragte für den Kompetenznachweis Kultur, ein Bildungspass für Jugendliche im Bereich der Kulturellen Bildung
- seit 2007 Mitglied im Kuratorium des Fonds Soziokultur e.V.

Die Frage der Inklusion beschäftigt den bjke seit der Durchführung des Entwicklungsprojekts „Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog“, das zwischen Ende 2005 und Mitte 2008 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde. Gemeinsam mit 13 Jugendkunstschulen aus neun Bundesländern wurde dabei in der künstlerisch-kulturpädagogischen Praxis mit Kindern und Jugendlichen untersucht, was die Zugangsbarrieren, Wirkungsweisen und inklusiven Kooperationsmöglichkeiten von Jugendkunstschulen sein können. Eine Arbeitshilfe für die Kulturpädagogische Praxis hat die Erkenntnisse und sehr konkreten Empfehlungen gebündelt. Das Thema steht weiter auf der Agenda des bjke: Zugänglichkeit für Benachteiligte, Präsenz und Sichtbarkeit durch Kunst und Kultur, politische Wertschätzung Kultureller Bildung als Ziel verbandlicher Arbeit im Allgemeinen.

Ich begegnete zum ersten Mal dem Thema Inklusion und/oder Empowerment mit der eigenen Leitung einer Körperbehinderten-Theatergruppe während meiner Tätigkeit im Jugend- und Kulturzentrum Werkstadt in Witten.





Kunstaktion: Kunst aus dem Bauch(laden) oder: Wie macht man Inklusion?

Ruth Gilberger

Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft,

Leitung einszueins-Seminare & Stiftungsdependence Köln

- Geboren 1966 in Berlin.
- Ab 1985 Studium der Freien Kunst, Fachrichtung
- Bildhauerei an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig.
- Diplom und Meisterschülerin von Prof. E. Cimiotti 1993. Parallel zum Meisterschülerjahr Aufbaustudium Kunst und Design, Fachrichtung Kulturarbeit und Erwachsenenbildung an der HBK BS, Magister 1995.
- Umzug und Atelier in Köln, seit 1988 zahlreiche Ausstellungen im In- und Ausland mit Plastik und Zeichnung.
- Seit 1996 freiberufliche Museumspädagogin mit dem Schwerpunkt Theorie und Pädagogik der Plastik an den Museen der Stadt Köln und in der Stiftung Lehmbruck Museum Duisburg.
- Leitung der Kreativen Arbeit des Museumsdienstes Köln 2001-03 und Leitungsteam der Museumspädagogik Lehmbruck Museum Duisburg 2006-08 mit Focus auf die inklusive Vermittlung von Kunst und Kulturgeschichte. Entwicklung und Erprobung von didaktischem Material, Vermittlungs- und Ausstellungskonzeptionen sowie verschiedenen künstlerischen Projekten für Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen.
- 2004-06 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Kaiserslautern, Fachbereich Architektur, Lehrstuhl für Künstlerische Gestaltung Prof. Kern mit Grundlagen der Zeichnung und Plastik.
- Seit 2004 Dozentin der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn mit Unterrichtsaufträgen für die Universität Köln, Lehrstuhl für Erziehungshilfe „Museumspädagogik unter sonderpädagogischen Aspekten“ und Praxisseminaren zur Plastik.
- Seit April letzten Jahres Leitung der 1zu1Seminare der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft und der Stiftungsdependence Köln.

V. Fachforen

**Praxisorientierung in
Institutionen und
Projektorientieren
Workshops**



Fachforum 1: Beispiele inklusiver kulturpädagogischer Praxis

Der Kinderkultursommer - ein inklusives kulturpädagogisches Ferienangebot in Köln

Simone Kirsch

Koordinatorin JULE-Club – Kinder- und Jugendabteilung der Lebenshilfe Köln e.V.

Sisko Zielbauer

Leitung Jugendkunstschule Köln e.V.

Seit vielen Jahren wird Kindern und Jugendlichen innerhalb des kulturpädagogischen Ferienprogramms, dem Kinderkultursommer in Köln, die Möglichkeit eröffnet, ihre kreativen Entfaltungsmöglichkeiten unter kompetenter kulturpädagogischer Anleitung zu entdecken und zu intensivieren.

Durchgeführt wird der Kinderkultursommer durch eine Veranstaltergemeinschaft: die Jugendkunstschule Köln e.V., das Theaterpädagogische Zentrum Köln e.V. und die Kölner Spielewerkstatt e.V.

In den Sommerferien wird auf einem großen Wiesengelände im Norden Kölns, angrenzend an das Gelände des Zirkus- und Artistikzentrums-ZAK, eine große Zeltstadt aufgebaut. Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 15



Jahren (über 700 TeilnehmerInnen zählt die Veranstaltung jeden Sommer) können sich jeweils für eine Woche für einen der über 90 Workshops anmelden.

Von montags bis freitags zwischen 9.00 und 16.00 Uhr wird tanz-, kunst-, zirkus- oder theaterpädagogisch gearbeitet. Es wird fotografiert, gemalt, Theater gespielt oder für eine Zirkusaufführung geprobt. Jede Workshopwoche gipfelt Freitagnachmittags in einer großen Abschlusspräsentation und Ausstellung der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen. In diesem Rahmen werden die erarbeiteten Fähigkeiten und gelungenen Ergebnisse stolz einer großen Zuschauerschar präsentiert. Über zwei Workshopwochen werden die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen von qualifizierten DozentInnen angeleitet, die alle über Ausbildungen im pädagogischen wie künstlerischen Bereich verfügen. Kulturpädagogische wie erlebnispädagogische Methoden bilden die Grundlage für die Arbeit der DozentInnen.



Seit 2008 bietet sich durch die Kooperation mit der Lebenshilfe Köln die Möglichkeit, dass auch Kinder und Jugendliche mit geistiger und mehrfacher Behinderung an dem Angebot teilnehmen können. Die meisten dieser Kinder und Jugendlichen benötigen BetreuerInnen, die sie bei den Workshops qualifiziert begleiten, damit sie dieses Angebot für sich sinnvoll nutzen können. Jeder Teilnehmer mit größerem Unterstützungsbedarf erhält eine Einzelbetreuung, um ausgehend von seinen individuellen Interessen an den Workshops teilnehmen und sich

kreativ betätigen zu können.

Finanziert wird die persönliche Begleitung u.a. durch Fördermittel der Kölner Guillaume-Stiftung, da viele Familien nicht in der Lage sind, die kompletten Kosten für eine heilpädagogische Begleitung zu bezahlen.

Ziel der Veranstaltergemeinschaft und der Lebenshilfe Köln ist es, dass Menschen mit Behinderung selbstverständlich an allgemeinen Freizeitangeboten teilnehmen können. Jeder Mensch soll in seiner Individualität geachtet werden und die Möglichkeit haben, seine besonderen Bedürfnissen und Fähigkeiten einzubringen. Der Kinderkultursommer zählt zu den ersten Projekten dieser Größenordnung in Köln, in denen Inklusion gelebt wird. Gemeinsam mit ihren Kooperationspartnern arbeitet die Lebenshilfe Köln daran, mehr Projekte dieser Art ins Leben zu rufen.

Weitere inhaltliche Informationen zum Angebot finden Sie unter www.kinderkultursommer.de. Informationen zum Betreuungsangebot über die Lebenshilfe finden Sie unter www.lebenshilfekoeln.de unter der Rubrik JULE-Club.

Simone Kirsch

Lebenshilfe Köln e. V.

Geboren am 05.05.1977, ist seit März 2009 bei der Lebenshilfe Köln e.V. beschäftigt. Der gemeinnützige Verein engagiert sich seit 1995 für die Rechte und Belange von Menschen mit geistiger Behinderung und ihren Familien. Frau Kirsch arbeitet in der Kinder- und Jugendabteilung (JULE-Club) und ist hauptsächlich für die Koordination der Freizeitangebote zuständig. Vorher hat sie beim Landesverband der Lebenshilfe Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung organisiert. Außerdem gibt sie Seminare im Kreativbereich und ist selber künstlerisch tätig.

„Das Thema Inklusion ist mir vor allem durch meine eigene Seminartätigkeit in Verbindung mit meiner eigenen künstlerischen Arbeit seit langem sehr präsent. Seit meinen ersten Seminaren wird mir immer wieder bewusst wie viele besondere Fähigkeiten Menschen mit Behinderung mitbringen und dass wir besonders im kreativ-musischen Bereich noch viel von ihnen lernen können. Ihr Ausdruck ist häufig freier, spontaner und lebendiger als der vieler anderer Menschen und hat teils auch sehr viel Witz. Diese erfrischende Direktheit könnte durchaus belebend auf einige zu verkopfte Menschen wirken – wenn sich diese auf das Abenteuer einer Begegnung einlassen.“

Sisko Zielbauer

Leiterin Jugendkunstschule Köln

(siehe Seite 30 dieses Workbooks)

meine ART – deine ART: Ein inklusives kulturpädagogisches Projekt der Jugendkunstschule Köln e.V.

Durch Kunst zum Dialog
oder unsere Sprache besteht nicht nur aus Wörtern

Beate Herrmann
Projektleitung, Jugendkunstschule Köln e.V.

Mit dem Projekt *meine ART – deine ART* setzt die Jugendkunstschule Köln ihre langjährige erfolgreiche Arbeit im Bereich des integrativen kulturpädagogischen Arbeitens fort.

Durch die auf zweieinhalb Jahre angelegte Förderung der *Stiftung Aktion Mensch* ist es möglich geworden, zwei Zielsetzungen bei der Durchführung des Projekts *meine ART – deine ART* in den Vordergrund zu stellen:



1. Durchführung von fünfzehn unterschiedlichen inklusiven Kunst- und Tanzprojekten in Zusammenarbeit mit pädagogischen Einrichtungen und Initiativen im Kölner Raum.

- Austausch und Dialog zwischen gehandicapten und nicht gehandicapten Kindern und Jugendlichen im Rahmen kulturpädagogischer Projektarbeit
- Soziale Integration und kulturelle Teilhabe für junge Menschen mit erhöhtem Förderbedarf
- Dokumentation der durchgeführten Projekte, um die praktischen Erfahrungen, die im Verlauf der unterschiedlichen Projektwochen gewonnen werden, zusammen zu fassen und im Rahmen einer Fachtagung nach zwei Jahren der Öffentlichkeit vor zu stellen und zugänglich zu machen

2. Eine Fachtagung zum Thema Inklusion/Integration, die die Jugendkunstschule Köln e. V. in Kooperation mit der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln durchführt, soll die Diskussion zum Thema „Gemeinsames Leben und Lernen“ in Köln anregen und beleben.

- Einladung zum interdisziplinären Dialog
- Über Kunst und Kultur den Weg zu einem neuen gesellschaftlichen Zusammenleben öffnen und den Leitgedanken Inklusion transportieren.

Beschreibung des Projektes

meine ART - deine ART vernetzt über einen zeitlich begrenzten, aber konzentrierten Zeitraum zwei Institutionen, in dessen Sozialraum sich Kinder und Jugendliche mit bzw. ohne Behinderung aufhalten.

Konkret bedeutet dies, eine Regeleinrichtung und eine Fördereinrichtung werden über eine konzeptionelle Kunstaktion zusammengeführt und bilden eine neue lebendige Gemeinschaft.



Da *meine ART - deine ART* in den jeweils beteiligten Einrichtungen vor Ort stattfindet, können die Kinder und Jugendlichen gezielter erreicht, informiert, für eine Teilnahme am Projekt motiviert und eingebunden werden. Die sogenannte „Kommstruktur“ formuliert den ersten Schritt zur barrierefreien Teilnahme von Kindern und Jugendlichen mit Handicap und/oder mit sozial schwachem Hintergrund.

Nicht vorhandene Zugangsvoraussetzungen eröffnen allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von körperlichen, geistigen oder intellektuellen Einschränkungen, sowie Herkunft und Begabung den Weg zur Teilhabe an kulturellem Leben und Handeln, sprich kultureller Bildung.

Jedes der 15 einrichtungsübergreifenden Projekte bedeutet eine kreative Herausforderung für alle Verantwortlichen. Keines ist wie das Andere, jedes für sich ist bezeichnend einzigartig und wird speziell und individuell auf die beteiligten Menschen ausgerichtet.

Ganz besonders aber bietet das Projekt *meine ART - deine ART* eine Innovation für Kinder und Jugendliche in der Form der Begegnung: Sie finden nicht nur neue künstlerische Ausdrucksformen, vielmehr entdecken sie sich und andere neu.

Dokumentation / Evaluation

Studierende der Humanwissenschaftlichen Fakultät zu Köln begleiten das Projekt dokumentarisch. Sie richten den Blick auf das Zusammenwirken von Raum, Zeit, künstlerischem Inhalt, Materialangebot und Rolle des Künstlers. Aufgrund der Daten können das Wirkungspotential, aber auch die Grenzen im Kontext Inklusion und Empowerment untersucht werden. Nachgehend befassen wir uns mit der Fragestellung, ob die mit künstlerischen Aktivitäten verbundenen Effekte zur Entfaltung von inklusiver Haltung verhelfen. Desweiteren stellt sich die Frage idealer Rahmenbedingungen dafür und nach Wiederholbarkeit der Initiative.

Ansätze und Methoden Empowerment und Kunst

Junge Menschen, die auf Grund ihrer Behinderung oder benachteiligten Lebens- und Bildungssituation aus dem Spektrum der „normalen“ und institutionalisierten Angebote zu künstlerisch-kulturellen Aktivitäten fallen, erhalten durch eine professionelle Anleitung bei *meine ART - deine ART* die Chance, die eigenen Fähigkeiten weiter zu entwickeln und öffentliche Resonanz zu finden.

Die Aufgabe heißt: Wie überzeuge und motiviere ich Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung dazu, aktiv am Projekt teilzunehmen und sich als mitgestaltend zu erfassen? Wie nimmt man Berührungs- und Versagensängste und schafft genutzten Raum und gelebte Zeit für intensives künstlerisches Schaffen?

Aufgrund ihrer Andersartigkeit und zunehmender Ausgrenzung besitzen Kinder und Jugendliche oft ein sehr geringes Selbstwertgefühl. Gerade sie gilt es in ihrem Sinne zu gewinnen, ihre Neugierde auf Unbekanntes zu wecken, Mut und Ausdauer zu fördern.

Augenhöhe schaffen

Empowerment beschreibt mutmachende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung aufgehoben werden. So bildet hier die innere

Haltung des Dozenten zum Kind/Jugendlichen einen wichtigen Eckpfeiler. Ziel ist es, Distanzen zwischen dem Anleitenden und den Teilnehmenden zu



vermeiden, um sich in Augenhöhe zu bringen, ein Klima der Identität und Authentizität zu schaffen. Somit werden alle am Projekt *meine ART- deine ART* beteiligten Kinder und jungen Menschen gleichwertig gesehen, wahrgenommen und in ihrer ganzheitlichen Persönlichkeit angenommen.

Freude am Tun

Die ästhetische Praxis bei *meine ART - deine ART* verschafft den Kindern uneingeschränkte Gestaltungsmöglichkeiten. Autonome Schöpferkraft tritt Anstelle kulturell genormter Ästhetik. Der konsequente Wegfall von ästhetischen Normen und das Arbeiten ohne Leistungsdruck ermöglicht Freude an schöpferischer Arbeit durch angstfreies und experimentelles Tun. Die Freistellung von Qualität wird jedoch nicht beabsichtigt.

Stärken stärken

Des weiteren sind die kunstpädagogischen Methoden bei *meine ART - deine ART* darauf ausgelegt, dass kompetenzorientiert und ressourcenorientiert die

besonderen künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung hervorgebracht werden. Folglich richtet sich der Blick nicht auf das, was jemand nicht kann, sondern auf alle Fähigkeiten, die ein Kind/Jugendlicher mitbringt. Gerade Andersartigkeit bietet faszinierende Ressourcen der Inspiration.

Wertschätzende Haltung

Ferner werden über den Ansatz der inklusiven Pädagogik wertschätzende Verhaltensformen vermittelt. Das Projekt ermöglicht innerhalb des Spannungsfeldes der eigenen Kunst und Persönlichkeit (meine Art) und der Kunst des anderen und seiner Person (deine Art) eine aktive Umsetzung von Werten. Innerhalb einer künstlerischen Gemeinschaft findet eine sinnstiftende inhaltliche und dialogische Auseinandersetzung mit Themen wie Teilhabe, Gemeinschaft, Akzeptanz, Anerkennung von Andersartigkeit, Mitgefühl und Ehrlichkeit statt.

Abenteuer Kunst

Der Verlauf eines Projektes gestaltet sich von innen heraus. Durch das Angebot, wertfrei und prozesshaft schöpferisch-künstlerisch tätig zu sein, vollzieht sich eine sinn-ästhetische Bildung, die sich auch auf die Persönlichkeit des Tätigen auswirkt. Vorhandene und/oder neu entdeckte Talente und Interessen leiten den Prozess bei *meine ART – deine ART*.



Die Kinder/Jugendlichen werden nicht mit ästhetischer Lehre konfrontiert, ein formales Ziel muss im Projektverlauf nicht vermittelt und erreicht werden, intellektuelle Belastungssituationen somit eingeschränkt bzw. sogar vermieden. Lediglich statische Rahmenbedingungen wie Ort, Zeit, Anzahl der Kinder/Jugendliche und die Auswahl des Mediums, wie der darstellenden (z.B. Tanz) oder der bildenden Kunst, sind bindend.

Rolle des Künstlers

Der Einsatz von professionellen Künstlerinnen und Künstlern äußert die Zurücknahme eines pädagogisch-erzieherischen Auftrages. In schöpferischen Tätigkeiten lassen sich selbstwirksam vorhandene Stärken und kreative Unbefangenheit aktivieren und gegebenenfalls gewohnte Bewegungsmuster des Menschen aufbrechen. Der Künstler trägt die Aufgabe, die Gruppen beider Einrichtungen prozesshaft und gruppendynamisch in die Begegnung zu führen. Er soll in erster Linie autonome und künstlerische Ausdrucksfähigkeit entfalten, Inspiration zur Gestaltung geben, ästhetische Individualität fördern und den Weg zur gemeinschaftlichen Kunst ermöglichen.

Die vorhandenen Potenziale und die ihrer kulturell-künstlerischen Lebenswelten gilt es in diesem Projekt fruchtbar zu machen. Während dieser Zeit wird Verschiedenheit als Bereicherung empfunden und im gemeinsamen künstlerischen Schaffen gelebt.

Kunst als existentieller Teil des Menschen mit Bedürfnis zum Ausdruck,
außerhalb von Sprache ..Leidenschaft entfachen....Aufbau Beziehungsklima,
Beziehungskultur....Aktivierung von Empathie, Mut, Freude....Wertfreies
Tun.... Erfahrung in VordergrundsetztenVertrauensaufbau, Öffnung.....
Therapiefreier Raum.....Zur Begegnung einladen....Neugierde für den
Anderen wecken....Augenhöhe zwischen

Hinführung zur Begegnung: Eine offene Tür reicht nicht aus

meine ART - deine ART führt die Kinder und Jugendlichen über einen strukturellen Aufbau schrittweise zur Begegnung.

Phase I

Stärkung des Einzelnen

Hier arbeiten die jeweiligen Gruppen getrennt voneinander. Das Team der Jugendkunstschule Köln e.V. beginnt sich in die laufende Arbeit der einzelnen Einrichtungen und deren Alltagskultur zu integrieren und lernt die Kinder und Jugendlichen in der ihnen vertrauten Umgebung kennen.



Der Einstieg in die individuelle künstlerische Arbeit vollzieht sich u.a. durch die Auseinandersetzung mit Künstlern und ihrer Kunst, durch künstlerisch-biografisches Arbeiten und experimentelles Handeln. Der ästhetische Erlebnishorizont erweitert sich, setzt verbunden mit Emotionen eigendynamisch kreative Energien frei und führt zu einem selbstbestimmten Ausdruck. Dieser Erfolg führt zu ersten positiven Selbstwahrnehmung.

Parallel zur inhaltlichen Ausgestaltung initiiert der Künstler in dieser Phase einen Spannungsaufbau zu den Partnergruppen. Neugierde auf „das Gegenüber“ und deren künstlerischem Tun wird geweckt. Es erfolgt eine non-verbale, ästhetische Kommunikation unter Einsatz beziehungsstiftender Arbeitsformen. Filme mit Botschaften, selbst hergestellte Farben und Steckbriefe mit Foto werden ausgetauscht und fungieren als Kommunikationsbrücken

Zum Ende der Phase I bilden sich Schnittmengen der beiden Gruppen ab. Der Künstler kann jetzt aus einem Fundus schöpfen, der sich aus dem konkreten Potential der Akteure bildet. Ab diesem Zeitpunkt wird die Zusammenführung konzipiert.

Phase II

Zusammenführung der Gruppen

In der zweiten Phase treffen beide Einrichtungen konzentriert zusammen und beginnen gemeinsam künstlerisch zu arbeiten. Idealerweise führen an dieser Stelle die freigelegten Ressourcen des Einzelnen zu einem kollektiven Erlebnis. Der Künstler moderiert den Verlauf, und gibt weiterführende Impulse. So wenig wie nötig wird von außen in den Schaffensprozess eingegriffen, die begleitenden Pädagogen füllen die Rolle der Assistenz.

Phase III

Ausstellung / Aufführung

Die Ergebnisse werden der Öffentlichkeit innerhalb einer abschließenden Veranstaltung präsentiert. Familien und Freunde sind eingeladen, um mit Stolz das entstandene Werk zu präsentieren. Nicht das Prädikat Kunst erlangt hier Anerkennung, sondern die dahinter stehenden Kinder und Jugendliche mit ihren kreativen Ausdrucksformen.

Grenzen / Chancen

Die theoretischen Ideallinien, die hier aufgeführt werden, haben sich seit April 2008 über den bisherigen Projektzeitraum entwickelt. In zwei Dritteln der Mikroprojekte sind wir jedoch in der Praxis nicht einmal ohne

Krisenmanagement ausgekommen. Die auslösenden Faktoren hierfür waren verschieden gelagert, sind aber oft aus der Überforderung der Beteiligten entstanden. Das interaktive Konzept fordert aufgrund des Profils von allen Beteiligten ein hohes Maß an Flexibilität und Belastbarkeit. Vielfach führten die Methoden der Künstler und der angewandte Ansatz zu Irritationen. Es war nicht immer einfach, funktionstüchtige Kommunikationsstrukturen anzulegen, die die Arbeit transparent machten.



Ideale Rahmenbedingungen zu schaffen, um den Zielgruppen Raum und Zeit zu geben sich auf Augenhöhe zu begegnen und sich in einer künstlerisch aktiven Gemeinschaft wieder zu finden, ist eine Sache. Eine andere ist es, die Berührungspunkte auslösenden Momente des unbekannten Neuen und der damit verbundenen Verunsicherung seitens der Kooperationspartner abzubauen. Mit der Arbeit setzt sich etwas in Gang, was reflektiert und auch kompensiert werden muss. Kunst und Kreativität, Offenheit und Prozess trafen auf Systeme mit notwendigen Regeln und Strukturen. Dies mussten wir in den ersten Durchläufen lernen und in die folgenden einfließen lassen. Es wurde austariert, welches Maß an Struktur und Offenheit zuträglich war. Hierbei zeigten sich deutliche Grenzen, wenn die Einrichtungen sich nicht oder nur sehr schwer auf die Prozesse und den damit verbundenen Veränderungen einlassen konnten. Manchmal waren die Beeinträchtigungen der Kinder die geringste Barriere.

Schwierig wurde es, wenn sich kein Klima der gegenseitigen Akzeptanz herstellen ließ und Vorbehalte nur in ganz kleinen Etappen abgebaut werden

konnten. Immer wieder gab der konsequente Wegfall des Schonraumes für die Kinder mit Behinderung Anlass zu Diskussionen. Natürlich verlangt ein solches Vorgehen auch ein großes Maß an Verantwortung von den Dozenten. Das Gespür für eine mögliche Überforderung der Teilnehmer muss vorhanden sein. Insbesondere verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche waren oft schwer zu integrieren. Sie besaßen zwar häufig eine ursprüngliche natürliche Ausdrucksfähigkeit, drohten aber die Gruppe und deren Aufgaben mit ihrem „Grenzen suchenden Verhalten“ zu sprengen.

Folgende Partnergemeinschaften arbeiteten zusammen: Regelkindergärten mit integrativ arbeitenden Kindergärten, eine GU Grundschule mit dem benachbarten Regelkindergarten, mehrere Freizeiteinrichtungen für Kinder mit Behinderung mit Regelschulen und/oder einer weiteren Regelfreizeiteinrichtung, eine Jahrgangsstufe 9 einer Realschule mit einer gleichaltrigen Stufe einer Förderschule für geistige Entwicklung. Im Aufbau befinden sich zur Zeit die Begegnung zwischen einem Jugendzentrum und Schülern einer Förderschule für soziale und emotionale Entwicklung, sowie einer Förderschule Sehen und Schülern einer Regelgrundschule.

Gerade das Unerwartete, nicht Beabsichtigte in der ästhetischen Erfahrung führte die Kinder und Jugendlichen zu neuen Qualitätsmaßstäben. Der vollzogene künstlerische Schaffensprozess birgt Potenzial, Spuren im Denken und Handeln zu hinterlassen, die positiv besetzt sind. Idealerweise eröffnen sich durch diesen Effekt des persönlich bereichernden Erlebens innerhalb der Kunstaktion *meine Art – deine Art* für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung neue Chancen zu einer inklusiven Gemeinschaft.

Vielfalt ist anstrengend, Vielfalt ist interessant. Wird sie gefordert und gefördert, bildet sie einen Gewinn für den Zusammenhalt der Gemeinschaft.



Beate Herrmann

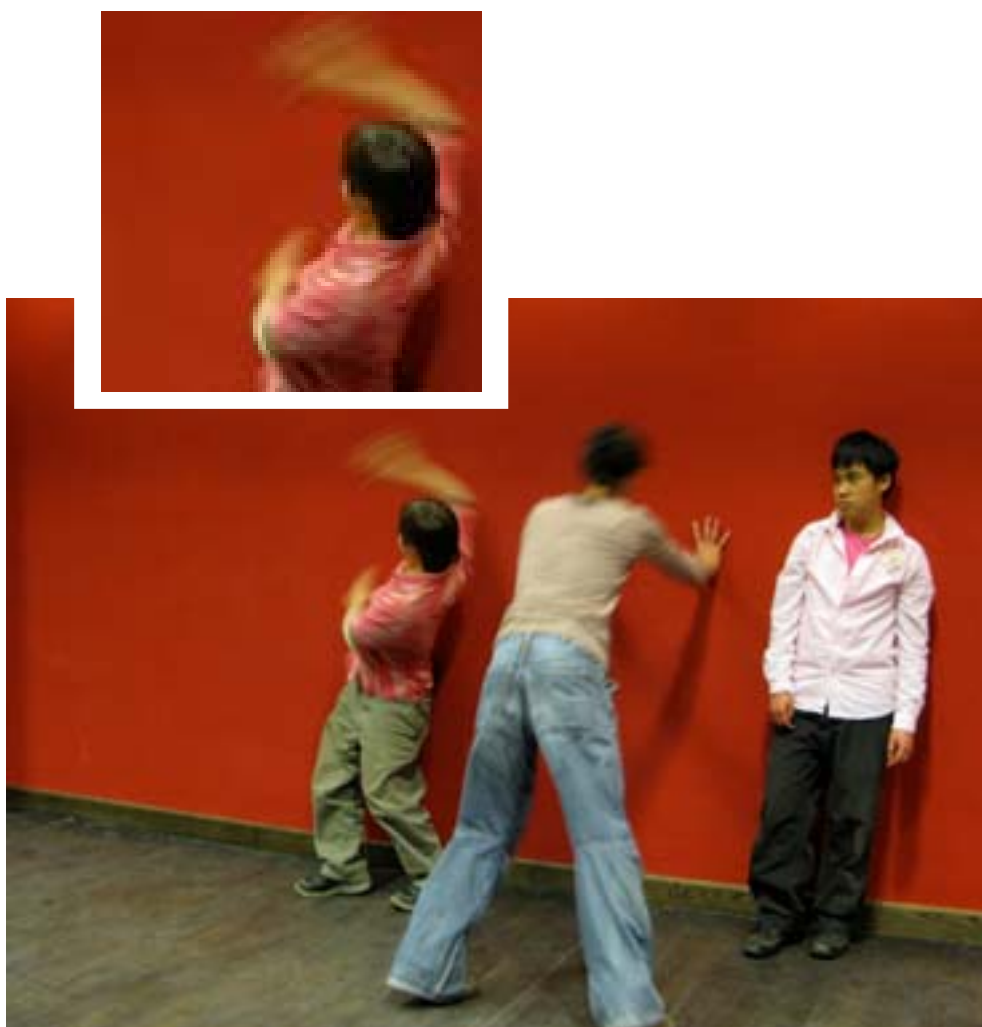
Projektleiterin *meine ART- deine ART* Jugendkunstschule Köln e.V.

Geboren am 15.02.1968, Freischaffende Künstlerin (Autodidaktin), Malerei und Zeichnung ist Mitglied im Künstlerbund Südsauerland. Aus ihrer eigenen künstlerischen Arbeit heraus entwuchs das Bedürfnis auch Kindern und Jugendlichen dieses Erlebnis zugänglich zu machen. 1994 nahm sie die Tätigkeit im Kinderateliers Südsauerland auf und erweiterte diese Arbeit in überregionale selbstständige Projektarbeit in Zusammenarbeit mit Kindergärten, Schulen, offenen Jugendeinrichtungen, Museen, kulturpädagogischen Einrichtungen und Galerien. Im Jahr 2002 schloss sie die Weiterbildung zur Kunstpädagogin am Kölner Institut für Kulturarbeit und Weiterbildung ab und bekam 2004 erstmalig an der Jugendkunstschule Köln e.V. ein Projekt übertragen.

Seit 2005 liegt ihr Schwerpunkt in der konzeptionellen Leitung und praktischen Umsetzung integrativer kulturpädagogischen Projektarbeit. 2008 erhielt sie die Projektleitung des inklusiven Großprojektes *meine ART- deine ART*.

„Gleichbedeutend bereichernd ist für mich neben meiner künstlerischen Arbeit, die Arbeit mit jungen Menschen, gerade wenn es darum geht, gemeinsam zu Entdecken und zu Begreifen. Anstöße zur Persönlichkeitsentwicklung in der kulturell/künstlerischen Projektarbeit zu initiieren gibt mir das Gefühl einer sinnstiftenden Aufgabe. Die langjährige Integrative Arbeit noch über den inklusiven Ansatz steigern zu können war für mich innerhalb des Projektes meine ART – deine Art eine berufliche Herausforderung. Aus dem theoretischen Begriff entwickelte sich dann aber für mich eine neue, tiefgreifende Haltung die ich in viele Lebensbereiche übertragen kann“.





Fachforum 2: Kunst, (Jugend)Kultur und Inklusion

palaixbrut – ein „inklusives“ Kunstprojekt für die Metropolregion Rhein-Ruhr

Projektteam Dortmund

palaixbrut ist ein Mehrjahres-Projekt, das sich zum Ziel gesetzt hat, den Rahmen von Kulturarbeit in der Region Rhein-Ruhr strukturell um die Kombination Kunst und Behinderung zu erweitern und in einen internationalen Kontext zu stellen. Zur Teilnahme aufgefordert sind junge Künstler mit und ohne Behinderung. Das Projekt resultiert in der Initiierung inklusiver Ausbildungs- und Produktionszusammenhänge für Kunst in den Sparten Musik, Bildende Kunst, Tanz, Performance, Medien. Durch das Projekt werden künstlerischer Austausch und Diskurs angeregt. Hierbei arbeiten die Künstler gemeinsam mit internationalen Kooperationspartnern an neuen innovativen und experimentellen Formen künstlerischen Ausdrucks sowie der Entwicklung eigener Projekte. Es sollen so internationale Koproduktionen entstehen, die erstmals im Rahmen der europäischen Kulturhauptstadt Ruhr 2010 gezeigt werden. *palaixbrut* wird phasenübergreifend begleitet von rehabilitations- sowie kulturwissenschaftlich ausgerichteten Universitäten im In- und Ausland. Evaluationen, Dokumentationen und sich daraus ergebende Erkenntnisse sichern eine nachhaltige Planung und Umsetzungsalternativen bestehender wie auch neuer Projekte über *palaixbrut* und die Region hinaus. Internationale Kooperationspartner bringen das Projekt von einem regionalen in einen internationalen Kontext und ermöglichen einen nachhaltigen Austausch.

Ziele

- Schaffung von inklusiven sowie spartenübergreifenden Ausbildungs- und Produktionszusammenhängen

- Professionalisierung von Künstlern mit Behinderung und Integration in den allgemeinen
- Kunstbetrieb
- Arbeitsplätzen im Kulturbetrieb sowie Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung
- Unterstützung der kulturellen Infrastruktur Rhein-Ruhr durch die Vernetzung mit der freien
- Kunstszene
- Koproduktionen mit nationalen und internationalen Künstlern und Künstlergruppen
- Diskurs über künstlerische Praktiken mit allen Kooperationspartnern
- Plattform, Produktion, Beratung und Agentur von inklusiven Kulturprojekten
- Permanente wissenschaftlichen Begleitung, Vernetzung mit Studieninhalten sowie Initiierung
- und Internationalisierung eines akademischen Diskurses (u. a. Rehabilitationswissenschaften,
- TU Dortmund und Theaterwissenschaften, Universität Bergen, Norwegen)

Aufbau des Projekts

Im Frühsommer 2009 besetzten mit *palaixbrut _takeover* 100 künstlerisch begabte und interessierte junge Menschen die TU Dortmund. Darunter auch solche, denen der Bildungsraum Universität ansonsten verschlossen bleibt. In dieser temporären Kunstakademie gab es die Möglichkeit aus den Sparten Bildende Kunst, Medien/Film, Musik sowie Tanz und Performance ein Haupt- und zwei Nebenfächer zu wählen. Die Dozentinnen und Dozenten zeichneten sich durch Erfahrung in eigener künstlerischer Tätigkeit, experimentelle und partizipative Arbeitsweisen, Projekte mit Laien sowie mehrjährige Mitarbeit in renommierten Projekten wie Station 17 oder Atelier Goldstein aus. Mit takeover wurde deutlich, dass es sowohl einen großen Bedarf als auch ein großes Interesse an inklusiven künstlerischen Projekten, insbesondere mit der Perspektive der Professionalisierung, im Ruhrgebiet gibt.

Im kommenden Spätsommer wird die *palaixbrut _installation* im offiziellen Programm der europäischen Kulturhauptstadt RUHR 2010 in Dortmund gezeigt. Mit der *palaixbrut _installation* wird der 2009 begonnene Bildungsprozess weitergeführt. Außerdem entstehen erste eigene künstlerische Pilotprojekte. Diese bilden einen Bestandteil der Installation. In den kommenden Jahren werden die Pilotprojekte jedoch zu Produktionen

weiterentwickelt, die in einem professionellen Rahmen erarbeitet und im regulären Kunstkontext präsentiert werden. Daneben setzt sich die Installation aus Konzerten, Lesungen, Performances sowie Aktionen im öffentlichen Raum oder Workshops zusammen.

Parallel dazu treibt der Verein intergration e. V., Initiator des Projekts *palaixbrut*, den Kontext Inklusion in künstlerischer Ausbildung und Produktion voran.

In der Werkstatt möchten wir folgende Fragen mit Ihnen diskutieren:

- Was ist mit dem Begriff Künstlerpersönlichkeit gemeint?
- Wie lassen sich inklusive Ausbildungs- und Produktionszusammenhänge beschreiben?
- Was ist Professionalität im Kontext Kunst?



1



2



3



4

Abbildung 1: *palaixbrut*_takeover 2009, Zusammenarbeit von Film und Bildende Kunst, Foto: Sophia Krey-Kolios

Abbildung 2: *palaixbrut*_takeover 2009, Musik, Foto: Shannon Krey-Kolios

Abbildung 3: *palaixbrut*_takeover 2009, Tanz / Performance, Foto: Sophia Krey-Kolios

Abbildung 4: *palaixbrut*_takeover 2009, Bildende Kunst, Foto: Thomas Lange

Das Projektteam von *palaixbrut*

Lis Marie Diehl

Geboren am 09.11.1981

Studierte Rehabilitationswissenschaften der TU Dortmund mit den Studienrichtungen Ästhetische Bildung (Schwerpunkt Musik) sowie berufliche und soziale Rehabilitation. Sie sammelte Erfahrungen in verschiedenen Arbeitsfeldern der Rehabilitation im In- und Ausland. Die Arbeit im Kontext „Kunst und Behinderung“ wurde 2007 zu ihrem Schwerpunkt. Seitdem arbeitet sie für die Lebenshilfe gGmbH Kunst und Kultur im Bereich Programm und Organisation von Festivals im In- und Ausland.

Ab April 2010 wird sie im Modellversuch „Dortmunder Modell“ an der TU Dortmund im Bereich Professionalisierung von Musikern in WfbM tätig sein.

Lis Marie Diehl ist Beraterin für den Kompetenznachweis Kultur der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung und im Landesprogramm „Kultur und Schule“ tätig. Seit Januar 2008 arbeitet Lis Marie Diehl als Projektkoordinatorin am Aufbau von *palaixbrut*.

Christoph Grothaus

Geboren am 28.06.1963

Lebt als Regisseur, Musiker und Komponist in Hamburg und Düsseldorf. Der studierte Musiker ist seit 1980 Mitglied in div. Bands und Formationen und leitet mehrere Ensembles und Chöre. Neben der Komposition von Kammeropern, Musicals, Ballett-, Theater- und Filmmusiken zeichnete er auch für das Programm und die Organisation von Konzertveranstaltungen verantwortlich und war als musikalischer Leiter an verschiedenen Theatern, u. a. Theater Basel, Deutsches Theater und Sophiensaele Berlin, FFT und Schauspielhaus Düsseldorf, Schauspielhaus und Kampnagel, Hamburg, tätig. 1999 begann die Zusammenarbeit mit Station 17/barner 16. Für den Bereich der musikalischen Ausbildung zuständig, baute er die Bands KUNDEKÖNIG sowie The Living Music Box auf und ist dort außerdem künstlerischer Leiter und Regisseur von interdisziplinären Produktionen. Seit 2008 arbeitet Christoph Grothaus als künstlerische Leitung am Aufbau von *palaixbrut*.

Michael Kostrzebski

Geboren am 24.05.1982

Studierte das Lehramt Sonderpädagogik mit den Förderschwerpunkten Geistig- und Lernbehindertenpädagogik sowie den Unterrichtsfächern Erziehungswissenschaften, Sachunterricht, Gesellschaftslehre und Geographie an der TU Dortmund. Während des Studiums sammelte Michael Kostrzebski vielfältige Erfahrungen in unterschiedlichen Praxisfeldern der Rehabilitation im In- und Ausland. Seit dem 1. Staatsexamen 2007 ist er als freiberuflicher Referent für die Diakonie Rheinland- Westfalen-Lippe und das Sozialwerk St. Georg e. V. in der Konzeption und Leitung von Lehrgängen für Zivildienstleistende und Teilnehmende des freiwilligen sozialen Jahrs tätig. Arbeitsschwerpunkte sind dabei Behinderung, psychische Erkrankungen, Reflexion der eigenen Arbeit und soziale Kompetenzen. Seit 2009 arbeitet Michael Kostrzebski in den Bereichen Konzeption und Organisation am Aufbau von *palaixbrut* mit.

Sophia Krey-Kolios

Geboren am 15.01.1969

Studierte an der Universität Bielefeld Soziologie mit den Schwerpunkten Systemtheorie und Wissenschafts-/Technologiepolitik sowie Soziologie, Erziehungswissenschaften und Psychologie an der Universität Kassel. Seit 2000 arbeitet sie als selbständige systemische Organisationsberaterin und Coach. Als Trainerin und Moderatorin hat sie sich auf die Bereiche Teambuilding und Konfliktmanagement spezialisiert. Einen weiteren Spezialbereich markiert das Arbeitstraining und Coaching für Menschen mit Behinderung im Rhein-Ruhrgebiet. Darüber hinaus ist Sophia Krey-Kolios in künstlerischen Bereichen tätig, wobei sie vorwiegend mit performativen Techniken arbeitet. Neben der künstlerischen Teilnahme ist sie außerdem in den Bereichen Durchführung und Beratung von internationalen Kunstprojekten im In- und Ausland sowie an Publikationen zu diesem Thema tätig. Seit Januar 2008 arbeitet Sophia Krey-Kolios als Projektleitung am Aufbau von *palaixbrut*



EUCREA – ein bundesweites Netzwerk für Behinderte Künstler

Jutta Schubert

Projektleitung EUCREA Deutschland e.V.

EUCREA Verband Kunst und Behinderung - ist ein gemeinnütziger Verein, der 1989 zeitgleich mit ähnlichen Organisationen aus den Mitgliedsstaaten der EU gegründet wurde.

Die Arbeit von EUCREA e.V. gliedert sich in zwei Bereiche. Zum einen organisiert der Verein Kunstprojekte mit behinderten Menschen in allen Bereichen der Künste, die modellhaft nach Außen und Innen wirken sollen. In unregelmäßigen Abständen veranstaltet der Verein Theater- und Tanzfestivals, Ausstellungen und Wettbewerbe (siehe www.eucreea.de).

Außerdem fungiert der Verein als Verband für alle Aktiven in diesem Themenfeld. Mit Fachtagungen und Fortbildungsveranstaltungen für Mitglieder und Nichtmitglieder arbeitet der Verein stetig an der qualitativen Weiterentwicklung dieses Arbeitsbereiches.

Damit leistet der Verein einen wichtigen Beitrag zur Erforschung, Theoriebildung und Veröffentlichung zur Kunst behinderter Menschen.

Jutta Schubert

Nach Abschluss ihres Studiums zur Kulturmanagerin hat sie zahlreiche Kulturprojekte für soziale und kulturelle Träger konzipiert und realisiert. Seit 1998 verwirklicht sie für EUCREA Deutschland e. V. Festivals, Kongresse, Fortbildungen, Ausstellungen und Publikationen.



Fachforum 3: Entwicklung, Ausbildung, Wissenschaft

Inklusion und pädagogische Professionalität – der BA-Studiengang „Entwicklung und Inklusion“ an der Universität Siegen

*Ulrike Buchmann
Universität Siegen*

Gliederung

1. Der gesellschaftliche Strukturwandel verschärft Exklusionsrisiken
2. Herausforderung an pädagogische Professionalität: Bearbeitung hochkomplexer gesellschaftlich induzierter Benachteiligungen
3. Professionserfordernisse und neues Studienmodell
4. Ausblick

1. Der gesellschaftliche Strukturwandel verschärft Exklusionsrisiken

Die aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozesse, insbesondere die demographische Entwicklung, der technologische Wandel und die Internationalisierungsbestrebungen provozieren - zwecks Bewältigung der damit einhergehenden Aufgabenkomplexität - neue Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung und neue gesellschaftliche Arbeitsschneidungen, die wiederum die Bedarfe an konkretem Arbeitsvermögen der Subjekte verändern. In der Folge verschärft sich die Passungsproblematik zwischen vermittelten Qualifikationen einerseits und Bedarfen an Arbeitsvermögen in Erwerbsarbeitskontexten, im Rahmen öffentlicher Arbeit und in der privaten Reproduktionsarbeit andererseits (vgl. Buchmann 2007). Auch die nichtakademischen Ausbildungsgänge unterliegen einem Professionalisierungsdruck im Hinblick auf allgemeine Wissenskontingente und individuelle Kompetenzentwicklung genauso wie dies mit Blick auf die

Anforderungen an Ehrenamt und Familienarbeit zu konstatieren ist. Um diesen gesellschaftlichen Strukturveränderungen begegnen und sie pädagogisch gestalten zu können, sollte der Erwerb einer angemessenen Grundbildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht erfolgen. Der Anteil der sogenannten „benachteiligten Jugendlichen“ - oder in SGB-Terminologie „Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ -, die aus sehr unterschiedlichen Gründen auch die Elementartechniken in nur begrenztem Umfang erwerben, steigt von Jahr zu Jahr (vgl. die jährlichen Berufsbildungsberichte). Die beiden bisher erschienenen nationalen Bildungsberichte (2006 und 2008) weisen deshalb erstmalig ein sogenanntes „Übergangssystem“ aus, das alle diesbezüglich initiierten Maßnahmen umfasst. Für diese jungen Erwachsenen (2006 immerhin 1/3 aller Jugendlichen im vorakademischen Bereich) steigt das Risiko überproportional - aufgrund mangelnder Grundbildung - keinen Ausbildungsplatz und keine Beschäftigung über den ersten Arbeitsmarkt realisieren zu können; sie werden damit letztlich von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen bzw. exkludiert. Um das Risikopotential für diese Jugendlichen zu minimieren, sind curriculare und institutionelle Alternativen für die praktische Bildungsarbeit zu entwickeln und umzusetzen, die den spezifischen Dispositionen der Jugendlichen ebenso gerecht werden wie den Anforderungen hochtechnisierter, verwissenschaftlichter Arbeitskontexte.

2. Herausforderungen an pädagogische Professionalität

Die bisherigen Fördermaßnahmen im Übergangssystem lassen ein darauf gerichtetes pädagogisches Konzept vermissen: Sie sind – im günstigsten Fall - auf soziale und/oder emotional-motivationale Entwicklung fokussiert. Das ist zweifelsohne – mit Blick auf die Benachteiligten – von besonderer Bedeutung; allerdings hängt die Inklusion der Benachteiligten angesichts der unter Punkt 1 genannten Strukturentwicklungen wesentlich davon ab, ob kognitive Potentiale den Zugriff auf bestimmte Wissenskontingente ermöglichen, ob und wie die Jugendlichen in der Lage sind bzw. versetzt werden, kognitive Potentiale aufzubauen als Fähigkeit zu analysieren, zu differenzieren, zu strukturieren, usw. Das sind letztlich die Grundvoraussetzungen dafür, um im Rahmen von Erwerbsarbeit, öffentlicher Arbeit und privater Reproduktionsarbeit urteils- und handlungsfähig zu sein und sich in diesem Spektrum ggf. auch neu zu positionieren. Hier verschärft sich das Nichtbeschäftigungs- und Exklusionsrisiko der benachteiligten Jugendlichen. Die Grundbildung wie die Berufsbildung

Benachteiligter ist deshalb als anspruchsvolle, kompensatorische Aufgabe neu zu denken (vgl. Biermann, Buchmann & Friese 2009). Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass sich die Jugendlichen selbst verändern: Der demographische und strukturelle Wandel provoziert unterschiedliche Beziehungen von Jugendlichen und Erwachsenen zu Gütern, zu Dienstleistungen und zur Arbeit, über die sich dann wiederum Wissen, Normen und Werte relativieren und damit letztlich auch das pädagogische Personal als Professionelle in Ausbildungsprozessen (vgl. Buchmann 2007b). Bei den Jugendlichen des Übergangssystems handelt es sich um eine äußerst heterogene Zielgruppe, die durch das Zusammenwirken von strukturellen Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen Benachteiligung erfährt und jeweils aus einer oder mehrerer der folgenden Teilgruppen besteht: noch nicht ausbildungsfähige Jugendliche, junge Menschen mit Lernbeeinträchtigung, junge Menschen mit Behinderung, Un- und Angelernte, sozial Benachteiligte und bildungsferne Jugendliche, junge Menschen mit Migrationshintergrund, junge Frauen, die trotz durchschnittlich besserer Schulabschlüsse geringe Ausbildungsplatzchancen erhalten sowie junge Mütter, Jugendliche, denen die Aufnahme einer Ausbildung nicht gelungen ist und die zugleich häufig in spezifischen Sozialräumen leben.

Es kann in Bildungsprozessen - mit spezifischer Ausrichtung auf diese Gruppe - nicht nur um den Erwerb atomisierter Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse im funktionalen Sinne gehen, vielmehr steht die Generierung von Sinn und die Identitätsfindung der Subjekte in unterschiedlichen Kontexten im Vordergrund und damit der Erwerb von Grundbildung. Diese ist als ganzheitlich gedachte überhaupt erst in der Lage, die benannten spezifischen Zugangsbarrieren ethnischer, regionaler und geschlechtsspezifischer Art angemessen zu bearbeiten. Die so angelegte Grundbildung macht aus bildungswissenschaftlicher Sicht curriculare Strukturen erforderlich, die ergänzend oder alternativ zu tradierten Frühförderprogrammen, Schulcurricula und formalen Kompetenzen zu entwickeln sind.

3. Professionserfordernisse und neues Studienmodell

Als Professionserfordernisse des pädagogischen Personals sind deshalb Kompetenzen intendiert, die es ermöglichen, die curricular-inhaltliche und pädagogisch-didaktische Gestaltung an gesellschaftlichen, individuellen und biografischen Problemlagen sowie schwierigen Lehr-Lern-Situationen auszurichten. Früherkennung und Diagnose sind systematisch zu betreiben

und darauf bezogen eine Kompetenzförderung mit Blick auf die risikobehafteten Statuspassagen (Kindergarten-Grundschule, Grundschule – Sekundarschulen, Schule-Ausbildung, Ausbildung-Erwerbsarbeit) zu leisten. Zukünftige Professionelle benötigen also ebenso fachliche Kenntnisse zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen, zu den spezifischen und heterogenen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen, zu den lebensweltlichen und beruflichen Handlungsfeldern sowie zu Fördermöglichkeiten und gesetzlichen Rahmenbedingungen. Eine Kompetenzentwicklung im Sinne der Professionalität des pädagogischen Personals zeichnet sich somit dadurch aus, dass sie dazu befähigt,

- gesellschaftliche Transformationsbedingungen in ihrer Relevanz für curriculare Fragen zu erfassen und bildungswissenschaftlich zu reflektieren,
- die damit veränderten psychosozial-motivationalen Lagen und Sozialisationserfahrungen der nachwachsenden Generation zu erkennen,
- darauf bezogen angemessene bildungswissenschaftlich legitimierte pädagogische Interventionen zu realisieren.

Zusammenfassend sind es folgende unterschiedliche Anlässe, Intentionen und ihre zeitliche Korrespondenz, die die Implementierung eines (neuen) Bildungsgangs als Entwicklungsrahmen dieser pädagogischen Professionalität (BA Erziehungswissenschaft: Entwicklung und Inklusion) ermöglichen:

Tabelle 1: Äußeres Bedingungsgefüge

Äußeres Bedingungsgefüge

Erziehungswissenschaftliche Diskurse	Inklusion – Exklusion
Sozialwissenschaftliche Diskurse	Soziale Ungleichheit
Nationale Bildungsberichterstattung	Übergangssystem

Bildungspolitischer Diskurs	Optimierung der Schnittstellen – Übergänge
Gesellschaftliche Nachfrage	Regionale Arbeitsmarktanalyse: Professions- und Institutionsbedarfe

Über diese äußeren Anlässe hinaus sind es auch die innerinstitutionellen Bedingungen, die in diesem Fall einen entwicklungsbegünstigenden Rahmen für die Implementierung neuer Studiengangstrukturen darstellten.

Tabelle 2: Universitäres Bedingungsgefüge

Universitäres Bedingungsgefüge

Hochschule insgesamt	Fachbereich
Kapazitätserweiterung (Hochschulpakt 2020)	Externe Evaluation (§ 6 HFG)
Hochschulentwicklungsplan	Disziplinstruktur
Transdisziplinäre Forschungs- und Profilbereiche	Binnendifferenzierung der Erziehungswissenschaft
	Studiengangstrukturen
	Forschungsschwerpunkte
	Struktur- und Entwicklungsplan des Fachbereichs

Diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen - als Bedingungsgefüge der Studiengangimplementierung- sind hier deshalb explizit benannt, weil sich darin selbst ein wichtiger Aspekt des notwendigerweise neu zu generierenden professionellen erziehungs-/bildungswissenschaftlichen Arbeitsvermögens (auf anderer Ebene) spiegelt: nämlich die notwendigerweise zu realisierende

Kopplung von wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung mit in diesem Fall bildungs- und hochschulpolitischem Management, um Studienreformen und damit - über die Professionalisierung der pädagogischen Akteure - letztlich eine Reform der gesellschaftlichen Praxis überhaupt initiieren zu können.

Das Profil des Studienmodells ist in diesem Sinne dem Gesamtziel `Studienreform und Reform der gesellschaftlichen Praxis` geschuldet (vgl. dazu auch Huisinga 2009) und zeichnet sich durch folgende Spezifika aus:

Tabelle 3: Studiengangprofil

Spezifisches Studiengangprofil

Schnittfeld zwischen Schule und
Soziale Arbeit

Individuelle Förderung

Abbau institutioneller und struktureller Benachteiligungen

Besetzung neuer Arbeitsfelder
(z. B.: Ganztageseinrichtungen, Jugendschulen, Jugendhilfe, Bildungswerke,
Übergangssysteme, Nachhilfe)

Institutionen-Entwicklung

Reflexive Theorie-Praxis-Kopplung

Verzahnung von disziplinären Wissensbasen

Kompetenzentwicklung

Abschluss: Bachelor of Arts

Das Curriculum ist erkenntnisorientiert angelegt und weist folgende Spezifika auf:

- Drei-wöchige gemeinsame Einstiegsphase
- Theorie-Praxis-Kopplung (Einphasigkeit)
- Erkenntniszusammenhänge als Feldmatrix
- Disziplinäre Wissensverschränkung (Reflexionsseminare)
- Permanentes subjektbezogenes Kompetenzmodul
- Fallstudienarbeit
- Lernortverbundsystem
- Mentoring
- Regionaler Wissenstransfer

Eine enge Verzahnung des BASTEI (**BA-Studiengang Entwicklung und Inklusion**) mit dem bestehenden Studiengangangebot im Fachbereich 2 der Universität Siegen insbesondere im Master-Bereich sichert die Weiterqualifizierung der pädagogisch Professionellen bis hin zum erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Promotionsprogramm.

Flankiert wird der Studiengang insbesondere durch die Bearbeitung von Forschungsdesideraten, wie sie insbesondere codiert sind über „soziale Reproduktion und Übergänge“, „Pädagogische und sozialpsychologische Diagnose“, „pädagogische Interventionsforschung“, „Sozialraumanalyse“, „Neoinstitutionalismus“ sowie „bildungswissenschaftliche Struktur- und Qualifikationsforschung“.

4. Ausblick

Die Komplexität der Inklusionsproblematik (u. a. erkennbar an den Forschungsdesideraten) sowie das erhöhte Rationalisierungs- und Risikopotential entziehen sich eindimensional fachlichen Zugängen und Lösungen, wie sie in der Regel in disziplinären Wissensbeständen gebunden sind. Eine bildungswissenschaftliche Wissensarchitektur als Referenzsystem für professionelles Beobachten, Auslegen, Entscheiden und Handeln im Hinblick auf inklusionsförderliche pädagogische Interventionen ist vielmehr auf unterschiedliche wissenschaftliche Wissensbasen in spezifischer Kombination mit Erfahrungen aus den Handlungspraxen angewiesen. Der BASTEI-

Studiengang stellt insofern (auch) ein mehrdimensionales Experimentalfeld dar, in dem

- a) disziplinäre und transdisziplinäre Wissensbestände ebenso neu konfiguriert werden wie
- b) die spezifische Kopplung von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen und zwar
- c) auch als innovative Form der Bildungsganggestaltung, die
- d) als Entwicklungsrahmen für die professionelle Identität und das Selbstverständnis der pädagogisch Professionellen einerseits
- e) und die Institutionenentwicklung im Feld andererseits zu analysieren sein wird.

Erwartet werden also generelle bildungswissenschaftliche Erkenntnisse wie auch eine Professionalisierung der habituellen Praxen.

Literatur:

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2008). Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: wbv.
- Biermann, H., Buchmann, U. & Friese, M. (2009): Professionspolitische Handlungsbedarfe. In Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.), Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn: Pahl-Rugenstein, 36 – 46.
- Buchmann, U. (2007): Subjektbildung und Qualifikation: Ein Beitrag zur Fundierung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Frankfurt/M.: G.A.F.B.
- Buchmann, U. (2007): Aus- und Weiterbildungsszenario 2020: Wer verantwortet, wer organisiert, wer finanziert zukünftig Aus- und Weiterbildung? Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“, 22.Jg., Heft 42, Juli 2007, 3 – 14.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). (2009). Berufsbildungsbericht 2009. Bonn/Berlin. Erscheint jährlich.
- Huisinga, R. (2009). Pädagogik der Entwicklung und Inklusion. Neues Studienmodell an der Universität Siegen. Sozial Extra, Zeitschrift für Soziale Arbeit, 9/10`09, 20 – 21.
- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.

Prof. Dr. Dr. Ulrike Buchmann

Universität Siegen

Geboren 1961, habe ich nach dem Magister-Studium der Fächer Erziehungswissenschaft, Soziologie/Politologie und Rechtswissenschaften meinen inhaltlichen Schwerpunkt in der Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik gefunden. In diesem Kontext bin ich dann auch unter Fokussierung einer eher bildungspolitischen Fragestellung promoviert worden und habe mich über einen Beitrag zur bildungstheoretischen Fundierung der Qualifikationsforschung habilitiert. Inhaltlich beschäftigt hat mich die derzeit (wieder einmal) breit diskutierte Inklusionsproblematik bereits während meines Studiums und zwar nicht nur deshalb, weil die ganze Frage der Benachteiligungen im Bildungssystem letztlich – nämlich dann, wenn die allgemeine Pflichtschulzeit eben nicht erfolgreich abgeschlossen wurde – in den „klassischen“ Aufgabenbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik fällt, sondern vor allem weil ich Inklusion als gesellschaftstheoretisches wie gesellschaftspraktisches Grundanliegen betrachte, das dringend der Bearbeitung im interdisziplinären Diskurs bedarf. Geht es doch darum Inklusionshemmnisse, die Widerstände, Ungleichzeitigkeiten und Brüche zu identifizieren, die eine Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens behindern bzw. verunmöglichen und diese zu bearbeiten. Ziel ist es also neue Wissensarchitekturen zu generieren, die als Referenzen für das professionelle Handeln in den komplexer werdenden gesellschaftlichen Praxen zur Bearbeitung der Inklusionsproblematik angemessen sind. Insofern ist die Benachteiligungs- und Inklusionsforschung mit curricularer Perspektive ein Forschungsschwerpunkt, der in aktuellen Projekten (z. B. „Vermittlung von Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit: Alphabetisierung als vernetzte Bildung im Sozialraum“ / Verbundprojekt PAGES Köln), in der Bildungsganggestaltung (Bachelorstudiengang Pädagogik: Entwicklung und Inklusion / BASTEI) und der Lehre in den weiteren durch den Fachbereich bedienten Studiengänge (Lehrämter, BA Soziale Arbeit, MA Bildung und Soziale Arbeit) zum Tragen kommt.



„Inklusiv gestalten“ im pädagogischen und künstlerischen Kontext mit dem Index für Inklusion

Andrea Platte
Hochschule Fulda

Willkommen...?!!



Inklusiv gestalten ... als gesellschaftliche Aufgabe: Der Index für Inklusion
Inklusiv gestalten ... als pädagogisches Projekt: Qualitätsentwicklung im Rahmen einer regionalen Bildungsinitiative
Inklusiv gestalten ... als bildungspolitische Leitidee: „Every Child has a right to education!“
Inklusiv gestalten ... als künstlerischer Anspruch: Jugend – Kunst – Schule Aufbruch

Willkommen...?!!

„Jede/r fühlt sich willkommen.“ (A.1.1)

Diese Aussage gilt als Zielsetzung für Bildungseinrichtungen, die sich an der Leitidee der inklusiven Bildung orientieren (vgl. Booth & Ainscow 2000; Boban & Hinz 2003): Alle Besucher/innen der Einrichtung, d.h. Kinder/Jugendliche, Eltern und Mitarbeiter/innen

- fühlen sich beim ersten Kontakt freundlich empfangen
- finden sich im Gebäude zurecht
- finden Informationen über die Schule in verschiedenen Sprachen, in einfacher Sprache, in Großdruck, in Braille-Schrift, auf Kassette (vgl. Boban & Hinz 2003, 53)
- werden in ihrer Einzigartigkeit respektiert, unabhängig von kultureller und sozialer Herkunft, von Geschlecht und Begabung
- erfahren sich als Mitgestalter/innen der Schule und ihrer spezifischen (Lern)gemeinschaft

- erleben ihren individuellen Beitrag zur Gestaltung der Gemeinschaft als wertvoll, ebenso den Beitrag eines jeden, einer jeden anderen
- schätzen das Zusammenspiel von Stärken, Schwächen, unterschiedlichen Lernstrategien und Vorlieben, Auffälligkeiten und Bedürfnissen ohne Wertung in gegenseitiger Ergänzung.

Die Zielsetzung klingt schlicht und einfach: Jede/r fühlt sich willkommen. Unbestritten ist jedoch, dass das deutsche Bildungssystem, das auf gegliederte Schulstrukturen setzt und Aussonderung z.B. in der Zuordnung von Kindern und Jugendlichen zu verschiedenen Schulformen praktiziert, nicht an diesem Ziel orientiert ist. Internationale Vergleichsstudien (PISA 2000, 2003; IGLU 2001, 2006), Kritik der Vereinten Nationen (Munoz 2007) und zuletzt die Ratifizierung der UN-Konvention (vgl. Netzwerk Artikel 3, 2009) stellen die segregierende Tradition zunehmend in Frage und machen auf notwendige Transformationen des Bildungssystems aufmerksam. Als Instrument, das durch die Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen ohne Aussonderung Transformationsprozesse anregen und unterstützen kann, wird hier der Index für Inklusion vorgestellt. Dabei soll vor allem darauf geblickt werden, wie dieser in einer Einrichtung der kulturellen Bildung – an der Jugendkunstschule – eingesetzt werden kann. Eine „Willkommen – heiende“ Haltung, die den oben formulierten Forderungen gerecht wird, verlangt strukturelle Konsequenzen auf mehreren Ebenen. Der folgende Beitrag versteht sich (ebenso wie der gleichnamige Workshop) als Einladung auf den Weg zur Gestaltung eines künstlerischen Angebotes, das die Vielfalt und die vielfältigen Potenziale Heranwachsender wertschätzt und als Ressource zu nutzen weiß. *meine Art – deine Art* kann damit einen Aufbruch markieren zur möglichen Umsetzung der internationalen Leitidee der inklusiven Bildung für die vor uns liegende Dekade.

Inklusiv gestalten

... als gesellschaftliche Aufgabe: Der Index für Inklusion

Der Index für Inklusion gibt Hilfestellungen als „Handreichung zur Unterstützung der inklusiven Entwicklung in allen institutionellen Formen von Tageseinrichtungen für Kinder... um die Partizipation der Kinder und Jugendlichen an Spiel und Lernen zu erhöhen“ (Booth, Ainscow & Kingston 2007,10).

Mit dem Ziel, „Lernen und Teilhabe in einer Schule der Vielfalt“ (Booth & Ainscow 2000; Boban & Hinz 2003) zu entwickeln, wurden im Jahr 2000 in England unter Mitarbeit von Eltern, Schüler/innen und Mitarbeiter/innen Fragen und Indikatoren zusammen gestellt, die das Wohlbefinden aller Zugehörigen einer Schule erkunden und damit deren Qualitätsentwicklung unterstützen sollten. Die daraus entstandene Sammlung von 560 Fragen zu 44 Indikatoren lässt Alltagshandlungen unter dem Fokus der Inklusion reflektieren. Die Bearbeitung der Fragen führt zu einem offenen, ehrlichen und verantwortungsbewussten Austausch im schwierigen und oft mühsamen Prozess von Veränderungen. Erfahrungsgemäß führen die Fragen zu tief gehenden Auseinandersetzungen über das Selbstverständnis einer Einrichtung, sowie über Zielsetzungen und deren Realisierung (vgl. Brokamp & Platte 2010). Der Index für Inklusion wurde im Jahr 2002 von Andreas Hinz und Ines Boban ins Deutsche übersetzt und ist seitdem auch im deutschsprachigen Raum im Einsatz. Nach der ersten Version, mit der zunächst an Schulen gearbeitet wurde, gab das Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE) im Jahr 2002 den „Index for Inclusion – developing learning, participation and play in early years and childcare“ für Kindertageseinrichtungen heraus. Die deutsche Übersetzung legte im Jahr 2005 die GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) unter dem Titel „Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln“ vor. Der Index für Inklusion enthält neben den Fragen auch Vorschläge zu deren Bearbeitung und zur Gestaltung eines Qualitätsentwicklungsprozesses in Kooperation und Partizipation aller Beteiligten. Er wurde inzwischen in über 40 Sprachen übersetzt; in weit mehr als 40 Ländern wird mit ihm gearbeitet.

Die Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen zeigt die Eingebundenheit des einzelnen Systems in kommunale Strukturen und systemübergreifende Zusammenhänge: Inklusive Werte weisen über die Einzeleinrichtung hinaus und verlangen Wirkungsmöglichkeit im lokalen und regionalen Kontext. Das erfordert Kooperation mit Verwaltungsträgern und politischen Entscheidungsträgern ebenso wie die Verständigung und gemeinsame Konzeptionsentwicklung mit angrenzenden Bildungseinrichtungen durch die Gestaltung von Übergängen: Frühkindliche und schulische Bildung, berufliche Bildung, Unterricht und Gestaltung des Ganztags werden in Zusammenarbeit von Bildungsträgern gestaltet. Dementsprechend weisen Erfahrungen in der Institutionsentwicklung auf die Bedeutsamkeit von Kooperation und Vernetzung hin. Über die Entwicklung einer Einrichtung hinaus geht es bei der

Leitidee inklusiver Bildung um „einen wertebasierten Ansatz zur Bildungs- und Gesellschaftsentwicklung“ (Booth 2008, 53).

In Orientierung an das Handbuch „Aspiring to Inclusion“ der englischen Grafschaft Suffolk, hat – brandaktuell – die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft ein erstes Arbeitsbuch heraus gegeben, das als „Kommunaler Index für Inklusion“ inklusives Handeln in allen kommunalen Bereichen anregen und unterstützen will. Es richtet sich an „Menschen in allen Arten von Einrichtungen – Kommunen, Organisationen, Behörden, Unternehmen, Verbänden, Kirchen, Bildungseinrichtungen etc.“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2010, 4) mit dem Ziel, vielfältige Prozesse der Inklusion anzuregen, zu verbreiten und weiter zu entwickeln (vgl. ebd.) Aus dem Arbeitsbuch soll ein Handbuch entstehen, in das die Erfahrungen möglichst vieler Einrichtungen einfließen sollen.

Für die Jugendkunstschule sind die Fragen aus allen drei beschriebenen Versionen des Index für Inklusion relevant. Mit den unterschiedlichen Fokussierungen auf Lernprozesse im schulischen Bereich, auf spielerische Prozesse in der Phase frühkindlicher Bildung und auf die kommunale Einbettung und Vernetzung von Bildungsprozessen kann hier jedes der drei Handbücher eingesetzt werden.

Der umfangreiche Fragenkatalog ist in allen drei Handreichungen in drei große inhaltliche Bereiche (auch Ebenen oder Dimensionen genannt) unterteilt:

1. *Inklusive Kulturen entfalten:* Hier geht es um die Verständigung über grundlegende Werte und die gemeinsame Leitidee. Die Individualität und Verschiedenheit im Beitrag eines/einer jeden einzelnen lässt im Zusammenspiel mit jeweils anderen eine unverwechselbare Gemeinschaft entstehen.
2. *Inklusive Strukturen etablieren:* Inklusion als Leitidee muss auf allen Ebenen verankert sein; Führungsmethoden und Arbeitsstrukturen werden hinterfragt und in Partizipation gestaltet.
3. *Inklusive Praxis entwickeln:* Lernarrangements werden barrierefrei organisiert; Ressourcen werden so eingesetzt, dass die Teilhabe eines/einer jeden garantiert ist.

Jeder dieser drei Bereiche besteht aus 10-12 Indikatoren im Sinne von Qualitätsmerkmalen, zu denen Fragen formuliert wurden. Die einführende Formulierung „Jede/r ist willkommen“ gibt als erster Indikator ein zusammenfassendes Bild für die gesamte Zielorientierung. Im „Kommunalen

Index für Inklusion“ (ebd.) klingt dieser Indikator folgendermaßen: „Alle Besucherinnen und Besucher werden freundlich empfangen“ (1.1.1)

Dazu werden u. a. folgende Fragen gestellt:

- Erleben alle Besucherinnen und Besucher den ersten Kontakt mit der Organisation/Einrichtung als freundlich und offen? (1.1.1)
- Werden Anstrengungen unternommen, den Empfangsbereich ansprechend, einladend und informierend zu gestalten? (1.1.2)
- Repräsentiert der Empfangsbereich der Organisation/Einrichtung das gesamte Spektrum der Besucherinnen und Besucher (z.B. durch Darstellung der ethnischen Vielfalt auf Bildern und Plakaten?) (1.1.3)
- Geht aus dem Informationsmaterial der Organisation/Einrichtung deutlich hervor, dass die angebotenen Leistungen selbstverständlich allen sozialen und kulturellen Gruppen zur Verfügung stehen? (1.1.9)

Inklusiv gestalten

... als pädagogisches Projekt: Qualitätsentwicklung im Rahmen einer regionalen Bildungsinitiative

Die 1998 gegründete Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft hat sich die Aufgabe gestellt, eine positive Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders anzuregen und zu fördern. Zur Unterstützung von Projekten und Konzepten mit dem Ziel der Realisierung von Bildung ohne Aussonderung und Benachteiligung bringt sie Partner/innen aus Bildung, Wissenschaft, Verwaltung und pädagogischer Praxis zusammen.

Im Rahmen des Projektes „Vielfalt gestalten – Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion“ werden im Raum Köln/Bonn und Umgebung Schulen und Kindertageseinrichtungen durch externe Prozess-Moderation in ihrer Qualitätsentwicklung mit dem Index für Inklusion von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft begleitet. Moderator/innen, die sich aus Kolleg/innen der Schul- und Organisationsentwicklung im Sinne von zusammensetzen und die Erfahrungen mit inklusiven Prozessen haben, werden dabei von der Stiftung koordiniert, weitergebildet und teilweise finanziert. Das Projekt startete im Schuljahr 2007/2008 in Zusammenarbeit mit dem Schulamt für die Stadt Köln und der Martin-Luther-Universität Halle zunächst mit dem Angebot der externen Begleitung von interessierten Schulen durch jeweils zwei Moderator/innen über einen Zeitraum von etwa zwei Schuljahren. Inzwischen sind um die 30 Schulen in Köln, Bonn, Aachen, im Rheinisch-Bergischen Kreis und im Rhein-Sieg-Kreis beteiligt. Mit einer steigenden Zahl von beteiligten

und anfragenden Einrichtungen in der Region und im gesamten Bundesgebiet hat sich eine Konzeption entwickelt, die über die konkrete Moderation in einzelnen Einrichtungen hinaus eine Qualifizierung von Moderator/innen vorsieht und damit auch multiplikatorisch wirkt. Das Fortbildungsangebot besteht aus sieben Modulen und wird derzeit im ersten Jahr erprobt (vgl. Brokamp & Platte 2010). Daneben finden regelmäßige Moderator/innen-Treffen statt, in denen organisatorische Fragen, ausgewählte Projekte, aktuelle bildungspolitische Entwicklungen, konkrete Fragen aus dem Index für Inklusion und Erfahrungen mit Methoden besprochen werden.

Parallel zu der Arbeit mit Schulen wird derzeit am Konzept zur Begleitung von Einrichtungen frühkindlicher Bildung gearbeitet. Zudem sammelt das Projekt „Kommunaler Index für Inklusion“ in einer Pilotphase mit o. e. Arbeitsbuch Ideen und Anregungen zur einrichtungsübergreifenden Entwicklung von inklusiven Werten und Strukturen. Damit erstrecken sich die Aktivitäten der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft ausgehend vom Projekt „Vielfalt gestalten“ inzwischen vielschichtig auf unterschiedliche Bildungseinrichtungen, systemische Zusammenhänge und gesellschaftliche Organisationsformen. Ausgehend von der Begleitung einzelner Schulen hat sich ein Bezugsrahmen entwickelt, der die internationale Leitidee inklusiver Bildung in Veränderungsprozessen im kommunalen und regionalen Raum erkennen lässt.

Inklusiv gestalten

... als bildungspolitische Leitidee: „Jeder hat das Recht auf Bildung“¹

Auf der UNESCO-Weltkonferenz in Salamanca wurde bereits im Jahr 1994 „Inclusive Education“ und damit das Recht auf Bildung in einer Schule für alle zur internationalen Leitidee erklärt (vgl. Salamanca Statement 1994)²: „The guiding principle ist that schools should accomodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote and nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized groups...” (Salamanca Statement 1994, 3). Dieser Erklärung schlossen sich

¹ Art.26, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.

² Interessanterweise wird in der deutschen Übersetzung der Salamanca-Resolution das englische Wort „inclusive“ mit „integrativ“ übersetzt – ebenso wie in der deutschen Fassung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

vor 15 Jahren über 300 Vertreter/innen von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen an. Die UNESCO tritt mit pädagogischer, sozialer und ökonomischer Begründung für inklusive Bildung ein (vgl. Deutsche UNESCO Kommission 2009, 9). Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat mit der Forderung nach inklusiver Bildung im Artikel 24 die bildungspolitische Diskussion über die Zuständigkeit allgemeiner Schulen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in den deutschen Bundesländern verschärft. In direkter Anknüpfung an Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (UN 1948) wird dabei auch Bewusstheit für die Realisierung von menschenrechtsfreundlicher Bildung geschärft: „Jeder hat ein Recht auf Bildung“ – wurde hier bereits im Jahr 1948 festgeschrieben (vgl. United Nations 1948, Art. 26).

„Inclusive Education“ meint Prozesse und Strategien zur Veränderung gesellschaftlicher Realität auf der Basis von qualitativ wertvollen und chancengerechten Bildungsangeboten. Das Recht auf Bildung beginnt mit der Geburt, besteht in allen Lebensphasen und bezieht sich auf formale, non-formale und informelle Bildung. In der Arbeit mit dem Index für Inklusion werden Systeme (Bildungseinrichtungen aller Art und Kommunen) darin bestärkt, Vielfalt Wert zu schätzen³, als Ressource zu nutzen, darin Potenziale zu erkennen und Barrieren für Teilhabe zu überwinden. Zielführend ist dabei die gemeinschaftliche Gestaltung von Welt – als Lern- oder Klassengemeinschaft, als Schulgemeinde, als Kommune, im zukunftsorientierten Prozess und im konkret gelebten Moment. „Inclusive Education“ weist in die Zukunft und wird zugleich in unterschiedlichen Kontexten im Augenblick realisiert. Das erfordert Handlungsentscheidungen auf der Grundlage einer inklusiven Werthaltung. Methoden und didaktische Entscheidungen werden auf dieser Grundlage hinterfragt: Welche Lernarrangements oder Spielformen, welche Kommunikationsstruktur, welche Methoden laden jedes einzelne Mitglied einer Lerngemeinschaft ein

- zur Entfaltung persönlicher Potenziale
- zu Erkenntnisprozessen im „selbsttätigen ‚Flirt‘ mit der Welt“ (Dreier 1996,63)
- zu Fragen, die relevant für eine spezifische Lebenswelt, Lebenssituation oder Lebensphase sind
- zum Erkennen, Schätzen und Trainieren individueller Kompetenzen

³ In englischen Texten wird die Wertschätzung von Vielfalt formuliert als „Celebrating Diversity“ (vgl. z. B. Putnam, JoAnne: Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom 1998).

- zur Ausgestaltung des ganz persönlichen unverwechselbaren Beitrags zum Ganzen einer Gemeinschaft
- zur Übernahme unterschiedlicher Perspektiven
- zur Auffächerung von Lerninhalten?

Didaktische Entscheidungen bilden ein Fundament zur Gestaltung von Momenten inklusiver Bildung im Alltag. Inklusive Momente machen die Qualität der Leitidee Inklusion spürbar und sind damit nicht nur vorbereitender Teil eines in die Zukunft weisenden Prozesses, sondern realisieren diesen in der Gegenwart (vgl. Platte 2005).

Inklusiv gestalten

... als künstlerischer Anspruch

Was bedeuten diese Überlegungen für die Gestaltung von Momenten und Prozessen inklusiver Bildung im künstlerischen Bereich? Individualität präsentiert sich im Selbstausdruck. Dieser kann früh angeregt werden z. B. durch Portfolios (vgl. u. a. Fthenakis 2008), in denen das Lern- und Spielverhalten von Kindern bereits im Kindergarten festgehalten und widergespiegelt wird. Kleine Kinder erleben Selbstwirksamkeit, erfahren Selbstwahrnehmung, üben Selbsteinschätzung.

Die Bedeutung Individuellen und gemeinschaftlichen Ausdrucks setzt sich fort in der Schule in Form von Dokumentationen, in (Wand)zeitungen oder Klassentagebüchern, in der Zusammenstellung von Lernschritten und Leistungen in Portfolios (s. o.) oder auf Homepages, in Aufführungen und Präsentationen. Der individuelle Ausdruck variiert und spiegelt Befindlichkeit, Erfahrungen, Kompetenzen wieder; Dokumentationen und Präsentationen können diese Vielfalt bewusst machen. Lernen im Erleben von Heterogenität ermöglicht die Wahrnehmung vielfältiger Perspektiven auf einen Inhalt. Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Vielfalt für die Lernentwicklung wird auch in der Neurobiologie formuliert:

„Und weil wir Menschen auch schon als Kinder unsere wichtigsten Erfahrungen in der Beziehung mit anderen Menschen machen, wäre es ‚hirntechnisch‘ günstig, wenn Kindern Gelegenheit geboten wird, mit anderen Menschen in Beziehung zu treten, die anders sind als sie selbst, die älter oder jünger sind, die unterschiedliche Begabungen besitzen, manches besser, anders, schlechter können als sie selbst.“ (Hüther 2008, 311) .

Unterschiedlich sind nicht nur die Darstellungsweisen verschiedener Menschen, sondern auch die Werke ein und derselben Person in unterschiedlichem Kontext, in unterschiedlichen Lebensphasen und Momenten:

„Rot in grüner Umgebung erscheint anders als in blauer oder gelber oder sonstfarbiger Umgebung. Die Art von Veränderung betrifft nicht die Farben in ihrem isolierten Zustand als solche. Vielmehr ist ihr jeweiliges Anderserscheinen das Ergebnis des Zusammenspiels mit anderen Farben. Wir nennen dieses Phänomen nicht Änderung, sondern Wandlung. Wandlung bezeichnet den Zustand der Dinge, in *dem sie ihre Wesensart dadurch gewinnen und behaupten, dass sie sich ändern* je nach dem Zusammenhang, dem sie sich einfügen.“ (Kükelhaus 1971, Hervorhebung im Original).
 Variierende Kontextbedingungen, Rahmenvorgaben, Gruppenkonstellationen lassen einen Gegenstand (hier die Farbe Rot) unterschiedlich erscheinen. Künstlerisches Gestalten erlaubt und kreiert eine Vielfalt an Erscheinungsformen, provoziert Selbstaussdruck, Anderserscheinen und Wandlung. Mit verbindenden Vorgaben und mit technischen Hilfsmitteln gestaltete Kunstwerke lassen individuelle Schöpfungen entstehen – und Gemeinschaftswerke, die sich aus einzelnen Beiträgen zusammensetzen. Die im Kunstunterricht an verschiedenen Schulen gestellte Aufgabe: „Male ein Bild zur Aussage: ‚Rot in grüner Umgebung erscheint anders als in blauer oder gelber oder violetter oder sonstfarbiger Umgebung‘.“ brachte Ergebnisse, in denen Individualität, Lebensalter, persönliche Zugänge, Begabung, Assoziationen, Interesse ebenso zum Ausdruck kommt wie eine gemeinschaftliche Gestaltungskraft, das spezifisch Verbindende einer Gruppe. „Kunst ist Ausdruck unserer menschlichen Identität, und sie erfüllt uns mit einem Gefühl von Gemeinsamkeit und Austausch.“ (Bamford 2009, 16). Künstlerischer Ausdruck kann Vielfalt präsentieren, erleben und bewundern lassen: Individuelle Gestaltungswege entwickeln sich in der Begegnung und lassen so aus Verschiedenem das Gemeinsame entstehen, in dem der Beitrag eines jede/n Gruppenmitgliedes unersetzbar ist, weil sein Fehlen das Gesamtbild verändern würde.

Aufbruch

Möchte diese Fachtagung einen Startpunkt für den Weg in Richtung inklusiver Bildung markieren, so wünsche ich der JKS vor dem Hintergrund dieser Ausführungen

- Lernende mit unterschiedlichem kulturellen und sozialen Hintergrund, die den Weg zum Angebot der JKS finden
- Offenheit für und Neugier auf individuell unterschiedliche Fähigkeiten und Zugänge
- immer wieder Bereitschaft zur Veränderung und Erweiterung von Perspektiven
- dass es gelingen möge, die Einzigartigkeit, Unverwechselbarkeit und Unverzichtbarkeit, die „meine Art“ von „deiner Art“ unterscheiden lässt, allen Mitgliedern und Besucher/innen zu präsentieren
- dass Gruppierungen sich öffnen und immer wieder Grenzen erweitern
- dass die Vielfalt künstlerischen Ausdrucks auf immer wieder neue Art präsentiert werden kann
- dass ihre Arbeit in die Kommune und in andere Bildungseinrichtungen wirkt
- dass sich alle Mitarbeiter/innen und Besucher/innen Willkommen fühlen.

Eine weitere Frage aus dem Index für Inklusion sei abschließend als Aufforderung zu einem beispielhaften „Selbstversuch“ gestellt. Persönliche Assoziationen dazu im Blick auf die eigene (pädagogische) Einrichtung, ein kurzer Austausch mit einem Partner oder in einer kleinen Gruppe, die Diskussion in Team oder Kollegium können exemplarisch den Reflexionsprozess, den die Fragen erfahrungsgemäß auslösen, vor Augen führen:

„Beziehen Darstellungen – innerhalb und außerhalb der Schule – die Leistungen aller Schüler/innen ein? (A.2.3.8)“ (Boban & Hinz 2003, 62)

Literatur:

- Ainscow, M. & Booth, T. (Hrsg.). (2000). Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: CSIE.
- Ainscow, M. (2009). Das Entwickeln von inklusiven Bildungssystemen: Was sind die Mittel für einen Wandel? In U. Heimlich & I. Behr (Hrsg.). Inklusion in der frühen Kindheit. Internationale Perspektiven. Berlin: LIT Verlag, 67-84.
- Bamford, A. (2009). Künstlerisches Lernen: Warum und Wie? In Under Construction. Art as a Learning Environment. Dokumentation zum internationalen Symposium am 23. und 24. September 2009 in Bonn. Bonn: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität.

- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2005). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. 2. Aufl. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Booth, T. (2008). Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung: Werte für alle? In A.Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe Verlag, 53-73.
- Bos, W. et al. (Hrsg.). (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Brokamp, B. & Platte, A. (2010). Unterstützung inklusiver Schulentwicklung in NRW: Moderation, Qualifizierung, Vernetzung. Erscheint 2010.
- Burnett, N. (2009). Vorwort. In Deutsche UNESCO-Kommission (DUK), Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn: DUK, 4.
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2009). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn: DUK.
- Dreier, A. (1999). Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Neuwied: Luchterhand.
- Fthenakis, W. E. & Daut, M. (Hrsg.). (2008). Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Hüther, G. & mittendrin e.V. (2008). Warum macht Integration schlau? In mittendrin e.V. (Hrsg.), Eine Schule für alle. Warum macht Integration schlau? Norderstedt, Books on Demand, 311 - 313.
- Kükelhaus, H. (1971). Über den Umgang mit der Macht. Köln: Gaia-Verlag.
- Lathan & Watkins (2009). Thesen zum Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Stand 22. März 2009). Online im Internet unter: URL: [http://www.eine-schule-fuer-alle.info/downloads/13-62-367/Project%20Equal_%20V%C3%B6lkerrechtliche%20Thesen\(141712_5_FF\).pdf](http://www.eine-schule-fuer-alle.info/downloads/13-62-367/Project%20Equal_%20V%C3%B6lkerrechtliche%20Thesen(141712_5_FF).pdf) [14.12.2009].
- Munoz, V. (2007). Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung. Deutschlandbesuch 13.-21.06.2006. Online im Internet unter: URL: http://www-gew.de/Blnaries/Binary25150/Arbeitsübersetzung_März07.pdf [28.04.2007].
- Netzwerk Artikel 3 e.V. (2009). Schattenübersetzung Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online im Internet unter: URL: <http://www.netzwerk-artikel-3.de/dokum/schattenubersetzung-endgs.pdf> . [09.02.2010].
- Platte, A. (2005). Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Münster: m&v Verlag.
- Platte, A. (2007). Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse: Wie viele Seiten hat ein Ding? In: I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109-116.
- Platte, A. (2008). Inklusive Bildungsprozesse: Teilhabe am Lernen und Lehren in einer Schule für alle. In T. Rihm (Hrsg.), Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Putnam, J. (1998). Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- UNESCO & Ministry of Education and Science Spain (1994). The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education. Paris.
- UNITED NATIONS (1948). Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. *Die Resolution der UN-Generalversammlung UN-Doc. 217/A-(III), 12. Dezember 1948.* In INFORMATIONEN DER GFPA. Nr. 58, September 1998.

Prof. Dr. Andrea Platte

Hochschule Fulda, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

Geboren am 08.07.1963

Lehrerin für Sonderpädagogik

Nach dem Studium (Geistigbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik und Musik an der Universität zu Köln) war ich 11 Jahre in Solingen als Lehrerin tätig (Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und Grundschule im Gemeinsamen Unterricht), im Anschluss als Lehrerin im Hochschuldienst an der Universität zu Köln und als Akademische Rätin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Seit 2007 habe ich an der Hochschule Fulda eine Professur für Integrationspädagogik. Meine Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Spielen und Lernen in heterogenen Gruppen, Inklusive Didaktik und Elementardidaktik, Gestaltung frühkindlicher und schulischer Bildung in Kooperationen und Übergängen (Kindertageseinrichtungen – Schule – Jugendhilfe – Offener Ganzttag – Schulsozialarbeit).

Die Wahl meines Studienfaches „Sonderpädagogik“ war angeregt durch gemeinsame Freizeitgestaltung und Reisen als Schülerin mit Freund/innen, zu denen auch Menschen zählten, die „geistig behindert“ genannt werden. Davon geprägt, war ich im Studium vor allem auf der Suche nach Beispielen und Formen gleichberechtigten Zusammenlebens verschiedener Menschen – jenseits von Kategorisierungen wie behindert – nicht behindert, Betreuer/in – Betreute, Lehrende – Lernende. Die Möglichkeit, nach einigen Jahren Lehrtätigkeit an einer Sonderschule eine „integrative“ Klasse zu unterrichten und den Gemeinsamen Unterricht in Solingen mit aufzubauen, ließ mich an diese „Suche“ anknüpfen: Vier Grundschuljahre überzeugten mich davon,

- *dass Lernen in einer heterogenen Gruppe Gemeinsamkeit in Verschiedenheit gestalten lässt,*
- *dass unterschiedliche Stärken, Schwächen und Zugänge innerhalb einer Gruppe die Lernentwicklung eines/einer jeden einzelnen bereichern*
- *dass das Bewusstsein um die Vielfalt und das Recht auf Verschiedenheit auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten.*

Diese (schul)praktischen Erfahrungen konnte ich im Anschluss in Lehre und Forschung während meiner Tätigkeit an der Hochschule hinterfragen, vertiefen, theoretisch reflektieren und in meiner Dissertation unter dem Titel „Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse“ zusammenführen (2005).

Im Austausch mit Studierenden, in Kooperationen und Netzwerkarbeit im In- und Ausland, in Projektarbeit mit Schulen und Kindertageseinrichtungen entwickelt sich die Vision „inklusive Bildung“ weiter und realisiert sich vielerorts bereits im Kleinen. So auch im Projekt der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft „Vielfalt gestalten – Qualitätsentwicklung mit dem Index für Inklusion“ – die Kooperation im Rahmen dieses Projekt bedeutet für mich eine Fortführung des oben beschriebenen Weges. Die Leitidee der Inklusion verstehe ich heute als gesellschaftlichen und bildungspolitischen Orientierungsrahmen zur Gestaltung von Bildung ohne Aussonderung und zur Unterstützung von Teilhabe und Partizipation.



Fachforum 4: Werkstatt I

Tanz der Stille, eine Synthese aus klang- und tanzpädagogischen Elementen zur Förderung der Wahrnehmung, Interaktivität und Kreativität

Gizella Hartmann

Tanzpädagogin/Choreographin, Düsseldorf

Peter Triendl

Klangtherapeut/Klangkünstler, Kufstein/Österreich

„Tanz der Stille“ verbindet Passivität und Aktivität, Meditation und Tanz, Auflösen und Strukturieren in einer Synthese aus aktiver Wahrnehmung und schöpferischem Ausdruck.

Klänge sind eine sehr archaische Form von Musik. Sie befreien uns von fixierten Vorstellungen über Musik und Tanz und ermöglichen uns einen freien Zugang zu innerem Rhythmus und authentischem Selbstausdruck. Der Weg zur (getanzten) Bewegung geht über die Wahrnehmung des eigenen Körpers, der eigenen Befindlichkeit bis hin zur Wahrnehmung der Gruppe und des Raumes. Klangschalen und Gongs unterstützen die Intensität dieser Wahrnehmungsprozesse erheblich.



Diese Zeichnung stammt von einem Kind aus der ländlichen Grundschule Böbing in der Nähe von Murnau, an der wir im Sommer 2009 ein einwöchiges

Tanz der Stille-Projekt durchgeführt haben. Sie zeigt das Spektrum unseres tanz- und klangpädagogischen Ansatzes: große und kleine, alte und junge, fröhlich und traurig blickende Menschen, Menschen mit Behinderung und eigenartige Menschen stehen/tanzen neben einem überdimensionierten Gong. Das Bild zeigt mit den Augen des Kindes, wie sich im Laufe des Projektes eine Gemeinschaft bildete, die keinen ausschloss.

Wofür Klangschalen & Gongs?



Trommeln, Gongs und Klangschalen sind sehr alte Musikinstrumente, die auf die meisten Menschen eine unmittelbare Faszination ausüben. Die Schwingungen der Klangschalen und Gongs wirken physikalisch auf unseren Körper, alle Zellen werden in Schwingung versetzt. Der Klang dieser Instrumente variiert, denn er reagiert auf den Raum und auf die Menschen, die sich in ihm befinden. Für Klangtherapeuten sind diese Varianten als Ausdruck bestimmter seelischer oder körperlicher Zustände interpretierbar. Deswegen werden diese Instrumente in alten Kulturen für Heilungszeremonien und in modernen Gesellschaften für musiktherapeutische Zwecke eingesetzt und sind ideal geeignet für Inklusionsprozesse.



Wo beginnt Tanzen?



Tanzen beginnt mit der Wahrnehmung. Wenn wir tanzen, nehmen wir den eigenen Körper wahr, ebenso wie wir die anderen Tänzer, den Raum, die Klänge oder die Musik wahrnehmen. Wahrnehmen bedeutet zugleich Konzentration und Achtsamkeit und eröffnet Wege der nonverbalen

Kommunikation. Die (getanzte) Bewegung erfordert eine Integration der Wahrnehmung des eigenen Körpers mit der der Gruppe und des Raumes. Klangschalen und Gongs regen diese Wahrnehmungsprozesse an.



Sind Musik und Tanz eine Sprache?



Die älteste Sprache, die wirklich alle Menschen miteinander verbindet, ist die Sprache von Musik und Tanz. Viele alte Kulturen haben für Musik und Tanz ein gemeinsames Wort. Ob eine Mutter für ihr Kind singt, ob eine Schamane bei einem Ritual trommelt oder Frauen bei der Arbeit singen, ob Männer mit ihren Tänzen um Frauen werben oder ein Mediziner mit seinem Tanz

unerwünschte Geister vertreibt: Tanz und Musik bilden eine Sprache, die stärker ist als die Sprache der Worte. Die Überlebenden des Erdbebens in Haiti, die im unter schrecklichen Umständen im Freien kampieren, singen jeden Abend gemeinsam. Eine Frau, die nach Tagen des Verschüttetseins gerettet wurde, hatte die Kraft, bei ihrer Befreiung trotz zahlreicher Verletzungen zu singen. Oder hat das Singen ihr Kraft gegeben?



Ist Meditation überhaupt etwas für Kinder?



Ruhe und Bewegung gehören zusammen. Alle Menschen, Erwachsene wie Kinder, haben nicht nur das Bedürfnis, sich zu bewegen und sich mit ihrem Körper auszudrücken, sondern auch das Bedürfnis nach Ruhe und innerer Gelassenheit. Kinder, die gern toben und tanzen, sind im selben Maße offen und aufgeschlossen für Meditation. Uns ist wichtig, immer wieder mit unseren Gruppen zur Wahrnehmung und zur Stille zurück zu finden. Das wird auch von sogenannten ADHS-Kindern sehr begrüßt und gut angenommen.

Ziel ist es, die intensivste Wahrnehmung direkt in den kreativen Prozess einfließen zu lassen.



Wie verbinden wir Tanz und Klang?



Beim Tanzen stehen elementare Bewegungsformen wie Gehen, Laufen, Hüpfen, Seitgalopp etc. im Vordergrund. Mit der Zeit gelingt es auch bei Gruppen mit Menschen mit und ohne Behinderung sehr gut, Klänge und Bewegung miteinander zu verbinden und Tänze zu kreieren. Wir entwickeln Tanzspiele, die zum Beispiel bestimmte Gongklänge mit bestimmten Bewegungsaufträgen oder Stimmungen/Geschichten verbinden. Die

gemeinsame Freude an Wahrnehmung, Tänzten und Klängen steht im Vordergrund.

Unser Meine Art-Deine Art Projekt zeigte: Die Kinder bilden schnell Teams – die behinderten und nicht behinderten Kinder mischen sich entsprechend ihrem Temperament und ihren Möglichkeiten. Diesen Prozess fördern wir gezielt, doch er verselbständigt sich schnell. Im Erleben und Wahrnehmen der Klänge der Gongs und Klangschalen unterscheiden sich die Kinder nicht mehr, sie teilen eine Welt.



Kann jedes Kind musizieren?



Unser "Klangschalenorchester" basiert auf einer einfachen Zeichensprache. Die Kinder lernen, Anweisungen umzusetzen und die Instrumente nur dann anzuschlagen, wenn es gefragt ist. Mit der Zeit sind sie fasziniert, dass dabei "Musik" entsteht allein durch Variationen von Qualitäten wie Schnell-Langsam, Hoch-Tief, Laut-Leise usw. Manchmal setzt sich das Orchester auch aus Gongs, Klangschalen und Rhythmusinstrumenten zusammen. Es ist uns wichtig, die Kinder selber wählen zu lassen, was sie spielen wollen. Meistens wissen sie es ganz genau.

Jedes Kind kann einen spielerischen Zugang zur eigenen Musikalität entwickeln. Die meisten Kinder, unabhängig davon, ob sie "gesund" oder körperlich oder geistig "eingeschränkt" sind, treten gern über Musik in Kommunikation. Diese Erfahrung haben wir vor allem in einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung gemacht. An anderer Stelle ist uns aufgefallen, dass Kinder, die als autistisch gelten, über Instrumente leichter in Kontakt treten.



Können Kinder Kunst machen?



Tanz und Musik fangen, so glauben wir, bei den Kindern an. Kunst ist nicht nur das, was Erwachsene vollbringen. Jedes Kind hat jede Menge künstlerische Energie.

In der Grundschule Böbing haben wir uns mit hundert Kindern auf die Bühne gewagt. Zu den Klängen von Percussion, Klangschalen und Gongs zeigten die Kinder eine zusammenhängende Choreographie von Klangritualen und Tanz, Tanztheater und Klangmeditation. Teilweise spielten sie dabei die Klangschalen und Trommeln selber.



Kann man Klänge malen?



In der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung fand eine Malaktion großen Anklang, bei der die Kinder ein 4 Meter langes Fries gemeinschaftlich malten. Zu Beginn sprachen wir über die einzelnen Klanginstrumente, welches ihre Lieblingsinstrumente seien und was ihnen dazu einfiel. Anschließend haben die Kinder während eines Klangkonzerts gemalt. Es war erstaunlich friedlich und erwartete Reibereien ("du malst in meinem Terrain") traten nicht auf.



Zusammenfassung

Tanz der Stille umfasst:

Begrüßungsritual mit Klang und Bewegung
 Klangmeditation im Sitzen oder Liegen
 Gehmeditationen mit Klang und Percussion
 Grundlagen des Klangschalenspiels
 Rhythmustraining, Singen, Tönen
 Gemeinsame Klangübungen
 Klang in der Gruppe gestalten
 Leichte Gymnastik und Dehnungsübungen
 Wahrnehmungsübungen für Gehör und Raumorientierung
 Tanztheater- und Bewegungsspiele
 Freies Tanzen zu Gongs, Klangschalen und Percussion
 Malen und bildnerisches Arbeiten zu Klängen
 gemeinschaftliche künstlerische Produktionen

Tanz der Stille möchte Prozesse in Gang bringen:
 Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Konzentration stärken
 Gemeinschaft und Zusammenhalt fördern
 Musikalität entwickeln
 Beweglichkeit und Motorik fördern
 Interaktivität und nonverbale Kommunikation ermöglichen
 das schöpferische Potential aufdecken
 Entspannung, Ausgeglichenheit und innere Ruhe vermitteln
 Lebensfreude anregen
 Tanz und Musik vereinen



www.tanzderstille.net

Kontakt in Deutschland:

Gizella Hartmann mobil: 0177-5031482
 email: gh@tanzderstille.net

Kontakt in Österreich:

Peter Triendl mobil: 0664-3919827
 email: info@aufklang.net

Tanz der Stille wird unterstützt von Dr. Matthias Geisse und der Firma Klangmeridian, die freundlicherweise die Klangmaterialien zur Verfügung stellt.

Ganz herzlichen Dank an www.klangmeridian.at !

Gizella Hartmann

Tanzpädagogin/Choreographin, Düsseldorf

Gizella Hartmann tanzt und unterrichtet Tanz seit etwa siebzehn Jahren. Parallel zu ihrem Architekturstudium in den 90ern hat sie sich intensiv mit ethnischen und modernen Tanzformen, Rhythmik, bildender Kunst und übergreifenden kulturellen Konzepten beschäftigt. Seit 1995 unterrichtet und performt sie regelmäßig im Tanzhaus NRW Düsseldorf, wo vor einigen Jahren ihr Stück "Baraka - Moods of Migration" uraufgeführt wurde. Als Tanzdozentin und Choreographin im Rahmen öffentlich geförderter Kulturprojekte für Kinder und Jugendliche ist sie seit 2002 schwerpunktmäßig tätig, hier z.B. zu nennen TAKE OFF-Junger Tanz (Tanzplan Deutschland), mus-e (Yehudi-Menuhin-Stiftung) und "Meine Art-Deine Art" (Jugendkunstschule Köln). Ihr Unterrichtsspektrum erstreckt sich von kreativem Kindertanz bis hin zu Tanztheater: hier nutzt sie "Ethno Fusion", einen Tanzstil, der traditionelle Tanzformen mit Elementen aus aktuellen Tanzformen verknüpft. Gizella Hartmann engagiert sich besonders in der künstlerischen, kulturpädagogischen und therapiebegleitenden Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus sogenannten "Brennpunktfamilien" oder mit Migrationshintergrund, aber auch mit Kindern und Jugendlichen, die in irgendeiner Form als "behindert" gelten, sei es auf körperlicher oder geistiger Ebene. Intensiv widmet sie sich auch der primären Integration von Flüchtlingen (fast) ohne Deutschkenntnisse durch den Tanz. Das Anfang 2008 zusammen mit Peter Triendl gegründete Projekt "Tanz der Stille" basiert auf diesen Erfahrungen und bietet einen neuen Weg, Menschen unabhängig von Alter, Herkunft, Konstitution und Lebensgeschichte Zugang zu Tanz und Musik zu ermöglichen - und darin Gemeinschaft erfahren zu lassen.

"Mir ist das Thema Inklusion eigentlich schon lange aus meiner tanzpädagogischen Arbeit vertraut. Oft geht es darum, über den Weg der nonverbalen Kommunikation Kindern und Jugendlichen mit sehr problematischen Lebensgeschichten das Erleben von Gemeinschaft zu ermöglichen."

Peter Triendl

Klangtherapeut/Klangkünstler, Kufstein/Österreich

Im Spannungsfeld zwischen Kunst, Therapie und Ritual bewegt sich der Tiroler Klangenergetiker Peter Triendl. 1999 in einem schamanischen Zentrum in den Bergen Guatemalas entdeckte der gebürtige Kufsteiner die Faszination von Gongs und Klangschalen. Die Konfrontation mit alternativen Heilmethoden hatte einen so nachhaltigen Eindruck hinterlassen, dass Peter Triendl seinen Beruf als Softwareentwickler fortan aufgab und sich den Klangschalen und Gongs widmete. Nach zahlreichen klangtherapeutischen, energetischen und schamanischen Ausbildungen wurde er selber als Klangenergetiker und Klangkünstler im deutschsprachigen Raum tätig. Als Solist für Klangschalen und Gongs spielte er letztes Jahr mit der Jungen Salzburger Philharmonie, mit der Tänzerin Gizella Hartmann inszeniert er KlangTanzgeschichten mit Kindern, er verbindet die Welt der Klänge mit Räucherwerk, Schwitzhütte und Feuertanz. Zusammen mit Gongtherapeut Dr. Matthias Geisse hat Peter Triendl sensible tiefgreifende Anwendungsformen entwickelt, die weit über die klassische Klangschalenmassage hinausgehen. Diese vermittelt er in seiner neuen Ausbildungsreihe "Klangenergetik", bei der das Erkennen und Ausgleichen von energetischem Ungleichgewicht im Vordergrund steht. In Zusammenarbeit mit der Tanzpädagogin Gizella Hartmann ist seit Anfang 2008 das Projekt „Tanz der Stille“ ins Leben gerufen, eine Synthese aus klang- und tanzpädagogischen Elementen. Eine umfangreiche klangtanzpädagogische Fortbildung zum Thema "Tanz der Stille" ist in Planung und startet voraussichtlich Ende 2010.

"Das meine ART - deine ART-Projekt im März 2009 war mein erster Kontakt mit einer mixed-abled Gruppe und hat mir gezeigt, dass die sogenannten "normalen" und die sogenannten "geistig behinderten" Kinder mühelos eine Atmosphäre großer gegenseitiger Akzeptanz und damit eine Einheit bilden können."



Fachforum 5: Werkstatt II

SpielKunst – KunstSpiel: Wahrnehmungsförderung und Kreativitätsförderung im Doppel

Hildegard Ameln-Haffke

Rabea Müller

Universität Köln

*„Der Mensch spielt nur,
wo er in voller Bedeutung des Worts
Mensch ist,
und er ist nur da ganz Mensch,
wo er spielt.“*

Schiller, 2006, 62f



Abbildung 1: Pieter Bruegel d. Ält., Kinderspiele, 1560, Wien, Kunsthistorisches Museum

Eine eingehende Betrachtung des Gemäldes von Bruegel lässt viele Aktivitäten und Spiele von Kindern entdecken, die im 16. Jahrhundert in den Niederlanden gespielt wurden. „Auf dem 1560 entstandenen Bild sind nicht weniger als 84 Kinderspiele zu sehen“ (vgl. FU Berlin 2010). Es fällt auf, dass der Künstler Spiele außerhalb der Häuser in der Natur festgehalten hat und dass sie überwiegend mit Spielmaterial und mit Partnern oder in Gruppen durchgeführt werden. Nicht nur durch die hohe Dichte unterschiedlichster Aktionen – die Kinder sind allesamt sehr kreativ im Nutzen ihres Handlungsrahmens – werden im Betrachter Kindheitsgefühle wach, er nimmt wahr, dass Freude und Ausgelassenheit mit „im Spiel“ sind. Offenbar hat sich an der Art der dargestellten Kinderspiele in den letzten 300 Jahren nicht viel geändert, sie sind Tradition und gehören zu unserer (Spiel-)Kultur. Angesichts der Darstellung von Bruegel ist die folgende Definition nach Wege und Wessel (2008, 12) zum „Spiel“ treffend und einleuchtend:

„Das Spiel ist eine menschliche Handlung, die, alleine oder mit anderen, von Kindern und Erwachsenen freiwillig durchgeführt wird. Die Spielhandlungen können sowohl selbst bestimmt sein als auch nach getroffenen Absprachen erfolgen. Häufig werden Gegenstände von den Spielern genutzt. Die Spieltätigkeit geschieht fiktiv oder real und ihr Verlauf sowie das Ende sind durch Überraschung, Spaß und Spannung gekennzeichnet. Ziel und Zweck liegen im Spiel selbst. Durch die Wiederholbarkeit der Spielhandlungen können positive Gefühle und Eindrücke reproduziert werden.“

Eine Grafik veranschaulicht die genannten Faktoren:

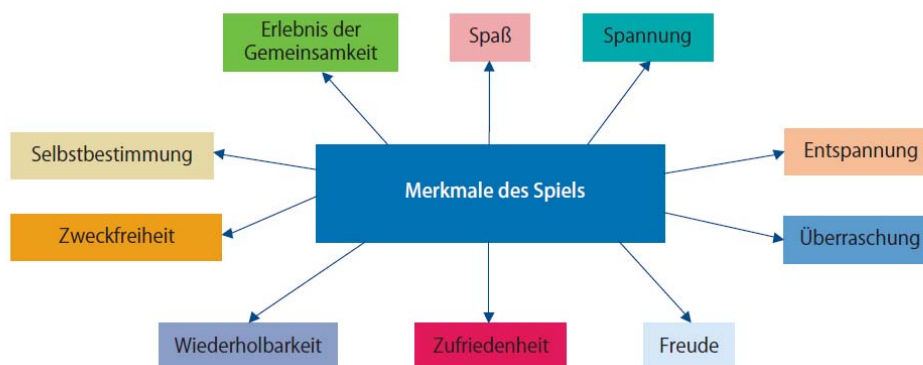


Abbildung 2: Merkmale des Spiels; Quelle: Vom Wege & Wessel, 2008, 13

Die Autorinnen stellen deutlich heraus, dass sich „Spiel und Spielen“ grundsätzlich von „Arbeit“ unterscheidet, da Arbeit zweckbezogen und (grundbedürfnis-befriedigend ist, während Spielhandlungen „zur Entwicklung individueller Fähigkeiten beitragen“ (vgl. ebd., 13).

Die Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes entwickelt sich über den alltäglichen Gebrauch aller Sinne, über spielerisches Tun und die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt. Auch der Erwachsene kommuniziert über seine Sinnessysteme, sie sind Wurzel der Erfahrungen, über die sich auch seine „Welt“ immer wieder neu erschließt. Wahrnehmung ist somit ein lebenslanger aktiver Prozess und Bestandteil eines ganzheitlichen Geschehens und Erlebens, sie findet im Kontext von Beziehungen statt, in dem Erfahrungen ein späteres Erleben beeinflussen.

Für eine gesunde Entwicklung brauchen Kinder eine Umgebung, die ihnen ausreichend Sinnesreize bietet, ohne sie dabei zu überfordern. Haben sie Sicherheit in ihrer Welt gewonnen, können sie mit den erworbenen Wahrnehmungsfähigkeiten langanhaltend „spielen“ und darüber kreative Spiellösungen finden. Nach deren Ausschöpfen werden neue Reize gebraucht, denen wieder volle Aufmerksamkeit geschenkt werden kann. Gerade in künstlerischen Prozessen kann das Kind viele Anreize erfahren und in der Auseinandersetzung mit Farben, Formen und Material und in unterschiedlichen Handlungen seine Sinne schulen. Stetig neue, veränderbare und variationsreiche Ideen zum Spiel mit künstlerischen Mitteln können dazu beitragen, seine Persönlichkeit zu formen und Identität aufzubauen. Das Spiel, als auch das Spiel mit Kunst und Künstlerischem als Weg zur Selbsterkenntnis und Weltaneignung scheint unverzichtbar zu sein. Ein Fördern von Spiel und die Bereitstellung von Spielmöglichkeiten mit Kunst und Künstlerischen Methoden eröffnen gerade in inklusiven Zusammenhängen weitreichende Ressourcen. Mit dem Spiel lassen sich Wahrnehmungsfähigkeit und Kreativität anleiten, Faktoren, die analog Voraussetzungen für Spielerleben und –Verändern darstellen. Die interessierenden Aspekte „Wahrnehmung“ und „Kreativität“ werden nachfolgend hinsichtlich ihrer spielbeeinflussenden Faktoren überprüft und Förderperspektiven für inklusive, rehabilitative und heilpädagogische Arbeitsfelder analysiert und empfohlen. Da Kreativität sich nur entwickeln kann, wenn genügend Wahrnehmungskompetenzen und -Sicherheiten aufgebaut sind (s.o.), erfolgen nachfolgend auch die Betrachtungen in dieser Reihenfolge.

Literatur:

- Bruegel, P. d. Ält. (2000). Kinderspiele, 1560. Gemälde online im Internet im Museum-Online-Archiv Österreich unter URL: <http://www.museumonline.at/2000/wien-ettenreich/ettgbrue.htm>. [17.02.2010].
- Freie Universität Berlin (2010). Die Kinderspiele von Pieter Bruegel. Online im Internet unter URL: <http://userpage.fu-berlin.de/history1/bs/niederhu/pages/pbspiel.htm>. [17.02.2010].
- Schiller, F. (2006). Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit den Augustenburger Briefen, hrsg. v. L. Berghahn. Stuttgart: Reclam.
- Vom Wege, B. & Wessel, M. (2008). Spielen im Beruf. Spieltheoretische Grundlagen für pädagogische Berufe. Mit Arbeitsmaterialien auf CD-ROM. 3. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

SpielKunst – KunstSpiel: Förderung von Wahrnehmung

Rabea Müller
Universität Köln

Bekannte Philosophen und Pädagogen haben schon vor Jahrhunderten die Bedeutung sinnlicher Wahrnehmung hervorgehoben und in zahlreichen Schriften vielfach belegt. Aber welchen Stellenwert haben diese Erkenntnisse in heutigen Bildungseinrichtungen und pädagogischen Konzepten? Machen Kinder inmitten von Bildschirmen, Comics, künstlichen Geschmacksstoffen und Plastikgegenständen noch authentische Erfahrungen? Sicherlich wird auch heute noch die sinnliche Erfahrung als grundlegende Erkenntnisform menschlicher Existenz allgemein anerkannt, ein reibungsloses Funktionieren der Sinne aber meist als vorausgesetzt angenommen, denn sie wird in vielen Bereichen nicht bewusst geübt oder erweitert. Der Gestaltpsychologe Arnheim (1979) spricht von der „Verarmung der sinnlichen Erfahrungen“ des Kindes, da sinnliche Erfahrungen in der heutigen Welt zunehmend von Rationalität und Funktionalität beherrscht würden. In dem Bedürfnis des Kindes nach ganzheitlichem Erfassen in körperlich sinnlicher Aneignung wird es durch eine Überflutung von optischen und akustischen Reizen konfrontiert und verliert dabei an Eigentätigkeit. Eine mediatisierte Welt lässt Kinder vorwiegend passiv konsumieren, lässt durch die schnelle Abfolge von Bildern kaum Zeit zur Entwicklungsangemessenen Verarbeitung der Information und zum Erinnern und Verbinden. Die Technik verwehrt es auch, Erfahrungen am eigenen Leibe zu machen, so öffnen sich Türen selbsttätig, Kaffeeautomaten sind vollautomatisch und Ursache und Wirkung sind oft für den Außenbetrachter nicht nachvollziehbar.

Wahrnehmungsentwicklung ist ein Prozess, in dessen Verlauf Menschen lernen, Ereignisse und Gegebenheiten als für sie bedeutsam zu erkennen. Bedeutung gewinnen dabei nur solche Gegenstände und Situationen, die als wichtige Elemente für die persönliche Lebensgestaltung beurteilt werden. Ausschlaggebend vom Gesamtzusammenhang, in dem Objekte und Situationen vom Individuum erlebt werden, färbt sich Art und Qualität von Wahrnehmung. Nicht das Ergebnis einer Summe von Informationen aus der Umwelt, sondern das Erfassen von Eindrücken, die für die Aufrechterhaltung

eines inneren Gleichgewichts und für das eigene Handeln von Nutzen sind, erklärt das Wahrnehmen. Im Wahrnehmungsprozess werden Personen, Gegenstände und Situationen nicht nur über den isolierten Zugang einer Wahrnehmungsmodalität erfasst, sondern mit allen Sinnen und aktiv handelnd begriffen: Welt-Erfahrung ist gleichzeitig auch Ich-Erfahrung.

Die menschliche Wahrnehmung (Sensorik) stellt als hoch komplexes System in nicht zu trennender, zirkulärer Wechselwirkung mit der (Re-)Aktion (Denken, Fühlen, Handeln, Sprache, Bewegung) die Grundlage für alles menschliche Schaffen, für ontogenetische wie phylogenetische Entwicklungen dar. Die Veränderungen der Lebensbedingungen der Kinder von heute sprechen für eine stärkere Förderung von Wahrnehmungsaktivitäten in unterschiedlichen Bereichen, die hier in einem Exkurs *SpielKunst - KunstSpiel* vorgenommen werden. Im Spiel und durch das Spielen werden „Reize aufgenommen - Bedeutungen gestiftet.“ (Kobi 2000, 25).

Mit Perspektive auf die Kunstpädagogik werden Möglichkeiten und Anregungen einer integrativen Spielförderung entwickelt. Leitfrage dabei ist, welche Gesamtsinnesempfindungen in inklusiven Gruppenkontexten durch (Kunst)Spiel möglich sind und wie spielerisch ästhetische Wahrnehmungsförderung in rehabilitativen und heilpädagogischen Arbeitsfeldern eingebunden werden kann. Eigene Ideen sollen dabei angeregt und ein vermehrtes Einbinden von Spielen in den Alltag mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bewegt werden. Damit ist nicht nur ein Einsatz von vorgefertigtem Spielmaterial gemeint, sondern ein selbstständiges Herstellen von solchem in künstlerischen Prozessen.

1. Wahrnehmen – Eine Notwendigkeit zur Weltaneignung

*„Mit den Händen sehen, mit den Augen fühlen“
Johann Wolfgang von Goethe (1749 -1832)*

Der Mensch kann sich erst dann als Ganzes wahrnehmen, wenn seine Sinne miteinander verbunden sind und miteinander kommunizieren. Was Goethe schon damals aufzeichnete und viele Eltern und Fachleute intuitiv wissen, wird in den vergangenen Jahren von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen bestätigt: Das Gehirn ist keine übergeordnete Instanz, die Sinnesreize nach genetisch vorgegebenen Mustern verarbeitet (Birbaumer & Schmidt 2005).

Eine detaillierte Darstellung von Verarbeitungsprozessen in den Sinnessystemen aus physiologischer Sicht gibt Golenhofen (2006).

Wahrnehmen bestimmt in einem entscheidenden Maße menschliches Verhalten und Erleben. Entsprechend meiner persönlichen Wahrnehmung nehme ich unterschiedliche Informationen aus der Umwelt auf, verarbeite diese Informationen individuell und wirke wiederum handelnd auf die Umwelt ein. Als aktiver Prozess und Bestandteil eines ganzheitlichen Geschehens und Erlebens findet Wahrnehmung im Kontext von Beziehungen zu anderen Menschen, Gefühlen, vorhergegangenen Erfahrungen und gegenwärtigen Stimmungen statt. Kinder brauchen eine Umgebung, die ihnen ausreichend Sinnesreize bietet, ohne sie zu überfordern und Kinder verlässliche Bezugspersonen, die sie bei der emotionalen Selbstregulation unterstützen. Einleitend werden Grundlagen zur Entwicklung von Wahrnehmung in Anlehnung an Zimmer (1998) skizziert, woran Überlegungen anschließen, wie Kinder sich aktiv und sinnlich im Spiel mit ästhetischen Mitteln mit ihrer Umwelt auseinandersetzen können.

Schon das kleine Kind lernt und erfährt die Welt durch Wahrnehmung über seine Sinne. Im (kindlichen) Spiel werden Erlebnisse und Erfahrungen verinnerlicht und sich zu Eigen gemacht, Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickelt, dabei kann die altersgerecht gestaltete Umgebung alle Sinne stimulieren. Viele Anregungen zur Kreativität erhalten die Kinder aber auch in der Natur und in der Auseinandersetzung mit ihren Erlebnissen. Das Wichtigste scheint, Raum und Zeit zu schaffen, den Kindern Spielerfahrung zu ermöglichen. „Kinder müssen im Spiel die Möglichkeit haben, sie selbst zu sein, mit anderen (Gleichaltrigen und Erwachsenen) in Beziehung zu treten und mit allen Sinnen an unserer gemeinsamen Welt teilzunehmen“ (Heimlich 2001, 12).

Mit allen Sinnen dabei: Sinnliche Wahrnehmung

Alle Sinnessysteme sind bei einem gesunden Neugeborenen grundsätzlich funktionsfähig: Es kann sehen und hören, riechen und schmecken; es fühlt Schmerz und spürt, wenn es berührt, gehalten, getragen oder bewegt wird (Stern 2003). Die Sinnesempfindungen sind jedoch zunächst noch unterschiedlich stark ausgeprägt, so müssen einzelne Sinnesbereiche, wie beispielsweise das Sehen, noch weiter ausreifen (Oerter & Montada 2002).

Die neuronalen Strukturen mit denen wir später die Welt erfassen und rekonstruieren, sind bei der Geburt noch nicht ausgebildet, sie entwickeln sich erst im Laufe der Zeit über Erfahrungen in Interaktionen mit anderen Menschen und der Umgebung. Die ersten Lebensjahre sind dabei ausschlaggebend, denn hier erwirbt das Kind die Fähigkeit, die einzelnen Sinnesreize zu verarbeiten, sie zu koordinieren, richtig einzuordnen und angemessen darauf zu reagieren.

Wahrnehmung bezeichnet im Allgemeinen den Vorgang der Aufnahme von bewussten und unbewussten Informationen eines Lebewesens über seine unterschiedlichen Sinne. Das Lexikon der Psychologie führt aus: "Die Wahrnehmung ist eine psychologische Funktion, die dem Organismus (mittels spezifischer Einrichtungen der Sinnesorgane) die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen betreffs Zustand und Veränderungen der Außenwelt ermöglicht" (Arnold, Eysenck & Meili 1987, 2519). Dabei beeinflussen unterschiedliche individuelle Faktoren wie bisherige Erfahrungen, Interessen, Wertvorstellungen und Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Gefühle und Stimmungen, Bedürfnisse und Triebe den Prozess der Wahrnehmung. Auch soziale Einflüsse wie Wert- und Normvorstellungen der jeweiligen Gesellschaft bzw. einer ihrer Gruppen, sowie Einstellungen, Vorurteile und Stereotype anderer Personen und Personengruppen, sind ausschlaggebend für die Sinnesverarbeitung. Einzelne Grundannahmen über die am Prozess der Wahrnehmung beteiligten Systeme; Aufbau und die Funktion des Zentralnervensystems und das Gehirn in seiner Entwicklung und Ausdifferenzierung werden detailliert bei Zimmer (2005, 32 – 63) erläutert.

Sich in der Welt zurechtfinden - Wie entwickelt sich die kindliche Wahrnehmung?

Neugeborene Kinder bringen von ihren Anlagen her alles mit, was zu einer umfassenden Entwicklung der Sinne und des Wahrnehmungssystems notwendig ist. Sie verfügen über alle Fähigkeiten, Sinnesreize zu verarbeiten und ihre Wahrnehmungen zu ordnen. Für ihre Entwicklung sind sie auf Sinnesreize angewiesen. Als Neugeborene sind sie in der Regulation ihres inneren Gleichgewichtes noch abhängig von der Fähigkeit ihrer Eltern, die Selbstregulation des Kindes zu unterstützen, indem sie ihm Reize bieten und es gleichzeitig vor Reizüberflutung schützen. Im Zuge ihrer Reifung lernen die Kinder zu krabbeln, dann zu laufen und begeben sich selbst ab dem 18.

Lebensmonat zunehmend auf die Suche nach entwicklungsfördernden Reizen. Ayres (2002, 19) spricht in diesem Zusammenhang vom „inneren Drang“ des Kindes, „seine Erlebniswelt zu entwickeln“.

Wahrnehmung ist das Ergebnis des Prozesses, bei dem das Individuum aus der Vielzahl aufgenommener Sinnesreize aus der Umwelt und dem eigenen Inneren eine Auswahl trifft, die es ihm erlaubt, sich in seiner Umwelt zurechtzufinden und zielgerichtet zu handeln. Die Anzahl der von den Sinnesorganen aufgenommenen Informationen wird dabei in *sinnvoller* Weise auf die relevanten, bedeutsamen Informationen reduziert. Das geschieht in mehreren Stufen im Sinnesorgan selbst und im Gehirn. Dabei ist der größte Teil dieser Auswahl- und Bewertungsprozesse unbewusst und Wahrnehmung als Subjektiv und vom Zustand des Organismus (Hunger, Wachheit/ Müdigkeit, Stimmung, Handlungsbereitschaft) und von seinen Erfahrungen beeinflusst. In der Literatur finden sich unterschiedliche Einteilungen der Sinnesmodalitäten, die hier im Sinne der Grundwahrnehmungsbereiche nach Zimmer (2005) dargestellt werden. Sie unterteilt zunächst in körpernahe und körperferne Sinne.

Als *körpernah* gelten:

- Taktils System (Tastsinn: Druck, Schmerz, Temperatur)
- Kinästhetisches System (Bewegung, Stellung, Tiefensensibilität)
- Vestibuläres System (Gleichgewichtssinn)
- Geschmacks- und der Geruchssinn.

Unter *körperfern* werden das Auditives System (Hören) und das Visuelle System (sehen) gefasst. Heutzutage erhalten wir die meisten Eindrücke aus der Umwelt über die körperfernen Sinne. Das visuelle und das auditive System werden durch Arbeitsformen, Lernformen und Medien intensiv gefordert und beansprucht. Im Gegensatz dazu werden die körpernahen Sinne immer weniger gebraucht und genutzt. Verbotsschilder mit der Aufschrift „*Bitte nicht berühren*“ und der Satz „*Schau mit den Augen und nicht mit den Händen*“ verdeutlichen die Tendenz zu immer weniger Stimulation der körpernahen Sinne.

Über die Sinnesmodalitäten fließt ein ununterbrochener Strom an Reizen auf uns ein, dessen überwiegender Teil uns unbewusst ist und auch bleibt. "Der Verlauf des Wahrnehmungsprozesses kann folgendermaßen beschrieben werden:

1. Aufnahme des Reizes durch das entsprechende Sinnesorgan (über die Rezeptoren); dabei wird bereits eine subjektive Auswahl vorgenommen;
2. Weiterleitung des Reizes an das Gehirn über aufsteigende Bahnen in die entsprechenden sensorischen Zentren der Großhirnrinde;
3. Speicherung des Wahrgenommenen im Gehirn;
4. Vergleichen des neuen Reizes mit bisher Gespeichertem. Auswahl und Bewertung der Meldungen aus den Sinnesorganen;
5. Koordination der Einzelreize der verschiedenen sensorischen Zentren im Gehirn;
6. Verarbeitung der Reize und Einordnung in die bisherigen Erfahrungen;
7. Reaktion, Reizbeantwortung (motorische Handlungen, Verhaltensänderungen etc.); absteigende Nervenfasern leiten die Impulse und Befehle des Gehirns zum ausführenden Organ (z.B. in Muskeln ...)" (Zimmer 1995, 46).

Eine auf den Reiz hin erfolgte Handlung löst wiederum neue Wahrnehmungen aus, wodurch ein fortwährender Rückkoppelungsprozess stattfindet. Hierbei nehmen der augenblickliche Status der Aufmerksamkeitsfähigkeit, der aktuellen physiologischen Status, die emotionale Stimmung und der Erfahrungshintergrund als Vergleich des Reizes mit bereits gespeicherten Erinnerungen Einfluss auf die Wahrnehmung und Bewertung des Sinnesreizes. Der gleiche Reiz kann deshalb auch zu unterschiedlichen inneren Reaktionen, Gefühlen und Handlungen führen. Für eine gleichmäßige Entwicklung aller Fertigkeiten ist eine Verbindung verschiedener Sinnesreize (Tasterfahrungen, Bewegungserfahrungen, Geruch, Geschmack, Sehen, Hören) förderlich. Die heutige Lebensumwelt setzt Kinder allerdings häufig einer Überlastung mit optischen oder akustischen Reizen und einen Mangel an Bewegungserfahrungen aus. Das führt zu einer Überstimulierung der körperfernen Sinne, was eine Vernachlässigung der körpernahen bedingt. Frühe Verknüpfungen, die so beispielsweise durch erste Tast- und Bewegungserfahrungen stimuliert werden, bilden die Basis für die spätere Entwicklung höherer geistiger Fertigkeiten wie die der Raumorientierung.

In der kindlichen Entwicklung findet ein Lernprozess statt, der psychische Aspekte (Wiedererkennen, Aufbau von Erwartungen, Gefühle) enthält und die Organentwicklung (Aufbau von Verknüpfungen der Nervenzellen) stimuliert. Durch diesen psycho-physischen Lernprozess differenziert sich die Wahrnehmung fortlaufend und dem Kind erschließen sich komplexere Ebenen

der Wahrnehmung und weitere Fertigkeiten (Sprachverständnis, Rechenfertigkeit, etc.). Ab dem siebten Lebensjahr entwickeln sich dann höhere intellektuelle Fähigkeiten. Die physiologische Entwicklung des Gehirns durch den Aufbau von Synapsen ist im Alter von 10 Jahren nahezu abgeschlossen. Nach Ayres (2002, 65) können „...ältere Kinder und Erwachsene (...) nicht mehr so leicht neue sensorische Verbindungen aufbauen“.

Die Integration der Sinnesmodalitäten

„Neben der Funktionsfähigkeit der einzelnen Sinne ist die Integration der unterschiedlichen Sinnesmodalitäten wichtig“ (Fock 2010). Jede Handlung des Kindes regt unterschiedliche Sinnessysteme an; will es einen Gegenstand ergreifen, muss es ihn zunächst visuell erfassen, ihn vom Hintergrund unterscheiden und seine räumliche Lage und Entfernung feststellen. Will es ihn ergreifen, liefert ihm das kinästhetische System beispielsweise Informationen über die Position seiner Arm- und Handgelenke, der Gleichgewichtssinn Informationen über die eigene räumliche Lage. Bei der Berührung des Gegenstandes informiert er über die Oberflächenbeschaffenheit, Tiefensensibilität und Gewicht des Erfassten.

Diese Prozesse der Informationsverarbeitungen verlaufen unbewusst, ansonsten wäre der Mensch mit der Verarbeitung seiner Sinnesreize so beschäftigt, dass er seiner Umwelt keine ausreichende Aufmerksamkeit mehr widmen könnte.

Ergebnisse der Säuglingsforschung von Stern (2003) legen nahe, dass auch die Koordination und Verknüpfung der einzelnen Sinnesmodalitäten bei der Geburt schon arbeitsfähig ist. So nimmt das Kind die Mutter, die es sieht, diejenige, die es hört und die es riecht, nicht als getrennte Schemata wahr, sondern als *ein* Objekt, das es hören, fühlen, riechen, schmecken und sehen kann. Die Sinnessysteme stehen also in einer unmittelbaren Wechselwirkung zueinander. Zu den neuronalen Grundlagen des Bewusstseins sei auf Walter (2006) verwiesen, der Ergebnisse empirischer Forschung zum Bewusstsein differenziert darlegt.

2. Wahrnehmung und Spiel: Grundsätzliche Aspekte

Das Spiel und die kindliche Entwicklung beschäftigt Autoren aus unterschiedlichen Disziplinen, die sich mit Sinn und Bedeutung dieses offenbar zentralen Phänomens des menschlichen Verhaltens auseinandersetzen. So meint Spencer (1855), dass im Spiel die überschüssigen Energien aufgefangen und abreagiert werden können. Schiller (1907) erläutert den aus dem Spieltrieb sich entwickelnden ästhetischen Antrieb, der wiederum moralischen Impuls weckt. Schaller (1861) und Lazarus (1883) sehen im Spiel eine Erholungsfunktion, im Spiel können ihrer Meinung nach neue Kräfte gesammelt werden. Das Spiel als Einübung von wichtigen Leistungen und Funktionen beschreibt Groos (1899) und trifft damit wohl die am weitesten akzeptierte Annahme bezüglich der Funktionen des Spiels. Buytendijk (1933) spricht nur dann von Spiel, wenn auch ein Spielobjekt, also ein Gegenstand oder ein sozialer Partner anwesend ist. Er beschreibt den Ablauf eines Spiels anhand der Eigenschaft eines Theaterstücks (Drama), das eine Einleitung, einen Höhepunkt und ein allmähliches Abklingen bis zu einem deutlich gegrenzten Ende der Aktivität vorweist. Es sind zwei unterschiedliche Betrachtungen der Spielerklärung zu unterscheiden, die eine fragt nach der Funktion und den Auswirkungen, die andere nach einem tieferen Sinn des Spiels. Scheuerl (1991) beschreibt das Spiel aus phänomenologischer Sicht.

Das Spiel gilt als eine Möglichkeit des Lernens für Kinder. Durch den Umgang mit Dingen werden Erfahrungen und Einsichten für ihr (logisches) Denken erworben, so verarbeitet das Kind verschiedene Erlebnisse und macht emotionale, soziale und kognitive Erfahrungen. Es erwirbt motorische Fähigkeiten sowie Intelligenzleistungen und soziale Fertigkeiten. Spiel ist eine Ausrucksmöglichkeit der Befindlichkeit des Kindes, als Teil seines Sozialisations- und Entwicklungsprozesses. Die beiden Hauptbestrebungen des Spiels sind *aktives Erforschen des Neuen* und *unermüdliches Ausprobieren alles Erlernten*. Kinder lernen die Welt über das Sammeln einer Vielzahl an Handlungen in ihrem täglichen Leben verstehen. Das Spiel hat einen Eigenwert und eine Eigendynamik, die durch das Kind gesteuert wird. Je nachdem, welche Erfahrungen einem Kind bewusst vermittelt werden sollen, werden Spiele von Erwachsenen beeinflusst.

Im Hinblick auf die Verbindung von Wahrnehmungsaktivität und Spiel werden exemplarisch vier Merkmale für das Spiel aufgeführt:

- Selbstzweck des Spiels – ein Handeln um der Handlung willen (Rheinberg 1989, Csikszentmihalyi 1985)
- Wechsel des Realitätsbezugs (Elkonin 1980)
- Wiederholung und Ritual (Freud 1920)
- Gegenstandsbezug.

Aus dem Blickwinkel unterschiedlicher psychologischer Theorien lassen sich unterschiedliche Deutungen des Spiels aufzeigen. Trotz ihres unterschiedlichen theoretischen Hintergrundes kommen Freud, Wygotski und Piaget zu einem gemeinsamen Erklärungsansatz in ihrer Deutung des Spiels. Freud selbst hat keine eigene Spieltheorie aufgestellt, legt aber in seinen frühen Werken Schwerpunkt auf eine wunscherfüllende Funktion des Spiels, das dem Kinde erlaubt, den Zwängen der Realität zu entkommen und tabuisierte Impulse ausleben zu können. Wygotski (1980) sieht im Spiel die Möglichkeit, Wünsche illusionär verwirklichen zu können. Piaget (1969) „...kennzeichnet Spiel generell durch einen Überhang an Assimilation, an kognitiven Aktivitäten, die die Umwelt einseitig an die Schemata des Individuums anpassen.“ (Oerter & Montada, 2008, 238). Im Spiel werden dem Kind Aufgaben zur Lebensbewältigung ermöglicht.

Betrachtet man das Spiel unter dem Aspekt der Wahrnehmung, sind neben einer Entwicklung des Spiels die einzelnen Formen und die Reihenfolge in der Entwicklung spannend. Niemand muss dem Kind beibringen wie es greift, krabbelt, läuft (s.o.), All dies lernt es von allein, vorausgesetzt, man gewährt es und bereitet seine Umgebung so vor, dass es Gegenstände zum Greifen findet und damit gefahrlos experimentieren kann. Spielmuster wie Sammeln, Sortieren und Stapeln machen zunächst einen guten Teil der Spieltätigkeit des kleinen Kindes aus. Durch Ausprobieren und Wiederholen eignet sich das Kind die Welt durch selbst gestellte Aufgaben an.

Jedes Kind beginnt mit dem *freien Spiel* im Alter von wenigen Wochen. Wenn seine elementaren Bedürfnisse nach Nahrung und Liebe befriedigt sind, wird es in seiner wachen Zeit die Umgebung beobachten, seinen Körper wahrnehmen, und aus zunächst reflexhaften Bewegungen zunehmend gezielte entwickeln. Das Kind beginnt, seine Umwelt zu erforschen und entwickelt im Spiel seine Motorik, Imagination und schließlich sein bildhaftes und symbolisches Denken – vorausgesetzt es fühlt sich sicher durch die Nähe der Eltern oder einer vertrauten Bezugsperson. In einer gefahrlosen Umgebung kann das Kind seine selbst gestellten Aufgaben ohne regulierende oder störende Eingriffe zu Ende führen, bis es von selbst das Interesse

verliert. Schon im dritten Lebensvierteljahr tauchen *soziale Elemente* im Spiel mit Gleichaltrigen auf. Sind die genannten Bedingungen gegeben, bedarf es keiner weiteren Stimulation oder Förderung. Freies Spiel ist Methode, Medium, Antrieb und Belohnung zugleich.

Oerter und Montada (2006, 239) unterscheiden zwischen sechs verschiedenen Spielformen, die sich mit Ausnahme von „realitätsorientierten“ Spielen neben der altersabhängigen Reihenfolge über verschiedene Kulturen hinweg zeigen. Im 1.-2. Lebensjahr zeigt das Kind im *Sensumotorischen Spiel* seine Freude an Körperbewegungen und wiederholt diese Bewegungen, die sich mehr und mehr auf Gegenstände, zunächst auf eigene Körperteile, dann bevorzugt auf neue manipulierbare Umweltobjekte richten. Der erkundende Umgang mit Gegenständen steht im *Informationsspiel* im Vordergrund. Im *Konstruktionsspiel* versucht das Kind Gegenstände zu benutzen, um mit ihrer Hilfe einen Zielgegenstand herzustellen. Dabei müssen 2 Klassen von Gegenständen, Werkzeuge und Rohmaterial realitätskonform gehandhabt und aufeinander bezogen werden. Handlungswiederholungen werden ausgesprochen lustvoll durchgeführt und auch als *Mastery Play* (Bruner, Jolly & Sylva, 1976) bezeichnet, da das Kind die betreffende Handlung beherrscht. Das sensomotorische Spiel mit einem Einzelgegenstand (z.B. Rassel) nimmt zwischen dem 7. und 30. Monat allmählich ab, der kulturell angemessene Umgang mit Gegenständen (z.B. Benutzen einer Tasse) wächst zwischen 9 und 13 Monaten an, während kompliziertere Handlungen mit Alltagsgegenständen (Einhalten einer Reihenfolge, Einbeziehung mehrerer Gegenstände) erst mit 18 bis 24 Monaten auftreten (Inhelder et al. 1972). Sobald die Fertigkeiten des gezielten Greifens und der Augen-Hand-Koordination hinreichend ausgebildet sind, mündet das sensomotorische Spiel in *Explorationsverhalten*. Dabei werden die Handlungsqualitäten des Gegenstandes erforscht und neue Umgangsformen erprobt. Hat das Kind genug vom Gegenstand erfahren, benutzt es ihn häufig als Objekt eines Symbolspiels (Hutt 1966).

Als-ob-Spiele, die auch als *Symbol- oder Fiktionsspiele* bezeichnet werden, verkörpern die eigentliche kindliche Spielform: das Kind deutet einen Spielgegenstand sowie das auf ihn bezogene Handeln nach eigenen Wunsch- und Zielvorstellungen um, die Handlungen selber werden aus dem sozialen Umfeld übernommen, wie beispielsweise bei Puppenspielen oder Cowboyspielen, aber auch in soziale (Rollen-)Spielen. Das Symbolspiel erfordert vom Kind beträchtliche kognitive Leistungen, allem voran die

Fähigkeit, sich gegen den Augenschein etwas vorzustellen und gemäß dieser Vorstellung und nicht gemäß dem Augenschein zu handeln. Wenn das Kind beispielsweise einen grünen Baustein als Gurke bezeichnet und ihn in einem Verkaufsspiel als Gurke weiterverkauft, so handelt es gegen den Augenschein, dass es einen Baustein weitergibt. Da das Symbolspiel bereits im zweiten Lebensjahr auftaucht, stellt sich die Frage, welche Fähigkeiten das Kind bereits zu diesem frühen Zeitpunkt besitzt. Wieso führt dieser „Missbrauch“ des Gegenstandes das Kind nicht in Verwirrung? Harris und Kavanaugh (1993) erklären dies aufgrund einer Serie von Experimenten, die sie durchgeführt haben, folgendermaßen: Der vom Kind im Spiel geschaffene neue Realitätsrahmen (fiktive Episode), wird zu einem vorübergehenden neuen Handlungsrahmen, in dem die Gegenstände eine andere Etikettierung erfahren. Sobald dieser Spielrahmen verlassen wird, kehren die Dinge in ihre eigentliche Bedeutung zurück – der Bauklotz ist wieder Bauklotz und kann in einem nächsten Spiel zu einem Brot werden.

Im *Rollenspiel*, auch bezeichnet als *soziodramatisches Spiel* treffen mehrerer Personen aufeinander, die fiktive Rollen bekleiden; diese Spieltätigkeit gewährleistet die Aufrechterhaltung koordinierten gemeinsamen Handels und erfordert von den Teilnehmern soziale und kognitive Kompetenzen. Bevor es zum koordinierten Sozialspiel kommt, kann man als häufige Form eine Art Zwischenstadium zwischen *Einzel-* und *Sozialspiel* beobachten, das *Parallelspiel*. Kinder spielen nebeneinander her, häufig hat jedes ein ähnliches Spielzeug und häufig beobachten sie sich beim Spiel. Auch wenn Kinder längst ein Sozialspiel aufrecht erhalten können, bleibt das Parallelspiel oft noch bestehen - bevor Kinder sich im Parallelspiel beobachten, spielen sie nebeneinander her, und dennoch ist dies bereits mehr als ein Einzelspiel, da sie sich der anderen und deren Spielhandlungen bewusst sind.

Soziale Spielformen, bei denen die Einhaltung festgelegter Regeln unabdingbar ist und die zugleich den Reiz des Spiels ausmachen, finden sich im *Regelspiel*. Piaget (1969) differenziert anhand der Analyse des Mummelspiels drei Stadien des Regelbewusstseins:

1. Das Kind entwirft sich selbst Schemata für seine Handlungen. Obwohl es den Sinn von Regeln noch nicht kennt, meint es, dass es Regeln im Spiel folgen müsse, ähnlich, wie bei Regeln im Alltagsleben (z.B. beim Essen, Begrüßen oder Verabschieden).

2. Es existiert bereits ein Regelverständnis. Das Kind unterwirft sich der Regel, sie ist unantastbar und von Autoritäten gesetzt.
3. Regeln gelten als das Ergebnis von Vereinbarungen, sie können geändert werden, wenn die Teilnehmer sich darauf einigen. Regelverständnis ist durch die wechselseitige Kooperation gekennzeichnet und nicht mehr, wie zuvor, durch die einseitige Richtung autoritärer Festlegung.

Im Alter von ca. 6 – 10 Jahren zeigt sich neben diesem veränderten Regelverständnis eine laufende Verbesserung hinsichtlich der Differenziertheit und Komplexität von Regeln.

Viele Spiele bilden auch *Mischformen* der oben genannten Einteilung. So ist „*Mensch ärgere dich nicht*“ oder das Kartenspiel „*Uno*“ eine Mischung zwischen Glücks- und Regelspiel. Sportspiele wie beispielsweise Fußball, vereinen sensumotorisches Spiel mit Strategie und Regel. Ergänzende Einteilungen der Spiele sind angebracht, wenn man Computerspiele mit einbezieht (Fritz 1995), die teilweise reinen sensumotorsiche Charakter oder auch Mischformen aus Als-ob-Spielen, Rollen- und Regelspielen (Abenteuerspiele) darstellen. Eine deutliche Abgrenzung zu anderen Spielen ist die Tatsache, dass sie von außen gelenkt werden und nicht mehr das Kind selbst Spielinitiator ist.

Nach Gross (1899) ist Spielen entwicklungsfördernd, im Spiel werden lebensnotwendige Funktionen geübt. Neben der Bewältigung fiktiver spezifischer Probleme, der Entwicklung von Beziehungsthematiken und Interaktion werden im Spiel auch einzelne Sinnesbereiche gefördert, die im Weiteren detailliert aufgezeigt werden.

Die einzelnen Sinnessysteme und ihre Bedeutung für das Spiel und die Spielfähigkeit

Welche Sinne sind Voraussetzung zum Spielen und welche Systeme werden bei welchem Spiel explizit gefördert? Im Folgenden wird einleitend die Funktion der einzelnen Sinnessysteme thematisiert und ihre Fördermöglichkeiten im Spiel diskutiert. Im Anschluss an die Beschreibung der Sinnesorgane und der Bedeutung der jeweiligen Wahrnehmungsform für

die Entwicklung des Kindes werden exemplarisch Möglichkeiten zur Förderung der sinnlichen Wahrnehmung im Spiel aufgezeigt. Dabei wird immer ein Sinnesbereich in den Vordergrund gestellt, obgleich auch hier Informationen aus der Spielumwelt gleichzeitig über mehrere Sinneskanäle gewonnen werden. Dabei geht es nicht darum, einzelne Sinnesorgane zu trainieren, sondern Anregungen zu geben, die Wahrnehmung in Einzelbereichen zu fördern. Das Spiel eignet sich dabei besonders, um Kinder zu befähigen, auf Dinge der Umwelt, Natur, andere Mitmenschen und sich selbst aufmerksam zu machen, erfahrene Muster zu verlassen und neue Zusammenhänge zu erfahren. Auf dieser Grundlage kann *ein Spielen mit der Wahrnehmung* bewusst gefördert und der Versuch unternommen werden, Spiele in ihrem Sinn und Nutzen für den Gebrauch in unterschiedlichen Arbeitsfeldern zu kategorisieren.

Alle Sinnesorgane (vgl. Tab. 1) haben die Aufgabe, Informationen aus der Außenwelt oder aus dem eigenen Körper in das Gehirn als Teil des Zentralnervensystems zu vermitteln. Sinnliche Erfahrungen können dabei nicht ausschließlich als rein physiologische Prozesse betrachtet werden, denn neben den organischen und physiologischen Vorgängen beeinflussen den Mensch auch individuelle Gefühle und Empfindungen im Wahrnehmungsprozess. Die Sinnessysteme arbeiten immer zusammen, werden jedoch zum besseren Verständnis in ihren einzelnen Funktionsweisen und Prozesse dargelegt.

Tabelle 1: Aufbau und Funktion der Sinnessysteme nach Zimmer (1998, 60-61)

Sinnessystem	Erkenntnis-tätigkeit	Sinnes-organ	Reiz	gewonnene Information
Visuelles System	Sehen	Auge	Lichtwellen	Helligkeit, Farben, Form, Beurteilung von Objekten und Lebewesen
Auditives System	Hören	Ohr	Schalldruckwellen	Tonhöhe, Klänge, Lautstärke, Geräusche, Sprache, Art u. Ort des Schallereignisses
Taktils System	Tasten, Berühren	Haut, Hand, Mund	mechanische Reize, Hautberührung	Größe, Form, Konsistenz, Oberflächenbeschaffenheit von Objekten, Temperatur
Kinästhetisches System	Tiefensensibilität, Bewegungsempfindung	Sehnen, Muskeln, Gelenke	Muskelkontraktion, Eigenbewegung	Stellung der Körperteile zueinander, Muskelspannung, Kraft des eigenen Körpers, Gewicht von Objekten
Vestibuläres System	Gleichgewichtregulation	Vestibularapparat	lineare Beschleunigung, Winkelbeschleunigung	Lage und Orientierung im Raum, Beschleunigung des eigenen Körpers, Gleichgewichtsempfinden
Geruchssinn (olfaktorisches System)	Riechen	Nase, Nasenhöhle	gasförmige, chemische Verbindungen	Umweltkontrolle, Hygiene, Nahrungskontrolle
Geschmackssystem (gustatorisches System)	Schmecken	Mund, Mundhöhle, Gaumen, Zunge	chemische Reize	Nahrungskontrolle, Steuerung der Nahrungsaufnahme und Verarbeitung

Das Auge – Visuelle Wahrnehmung

Durch das Auge wird die Aufmerksamkeit auf einen ausgewählten Reiz gelegt. Momentan unwesentlich erscheinende Reize werden ausgeblendet. Durch das Sehen ist eine visumotorische Koordination möglich. Das heißt, dass die Bewegung des eigenen Körpers auf das Gesehene abgestimmt wird. Auch bei Veränderung des Blickwinkels kann über das Auge ein Gegenstand als der Gleiche identifiziert werden, wobei die Lage eines Gegenstandes in Bezug auf die eigene Position und in Bezug auf die Lage anderer Gegenstände bestimmt wird. Gegenstände werden unter dem Farbkriterium und dem Formkriterium wahrgenommen und können mit Hilfe des visuellen Gedächtnisses erinnert werden. Sehen kann nicht auf das Aufnehmen und Verarbeiten optischer Eindrücke reduziert werden, es ist ein subjektiver Prozess, und abhängig vom Betrachter und seiner Einstellung. Gewohnheiten, Interessen und berufliche Position können das Sehen beeinflussen. So betrachtet ein Sprayer eine freie Betonfläche anders als ein Gärtner. Seitz (1995) beschreibt den Vorgang des Sehens als gestaltenden Erkenntnisvorgang, seine Augen zu öffnen für Neues, Details zu erkennen und Sachverhalte zu durchschauen. Aus physiologischer Sicht umfasst die Visuelle Wahrnehmung die Fähigkeit, optische Reize aufzunehmen, zu differenzieren, zu verarbeiten, einzuordnen und entsprechend darauf zu reagieren. Zum organischen Aufbau des Auges vgl. Ings (2008).

Im Alltag von Kindern ist heutzutage der Sehsinn einer Dauerbelastung ausgesetzt. Moderne Medien bieten eine Bilderflut, aus der Relevantes herausgefiltert werden muss. Die Kriterien, unter denen die Informationen gefiltert werden, sind individuell und von Interessen abhängig. Beim Lernen mit allen Sinnen muss es im Hinblick auf die visuelle Wahrnehmung darum gehen, den Blick für das Nicht-Alltägliche zu schärfen, sowie Details herauszugreifen und die Sehgewohnheit zu durchbrechen: Dinge wahrzunehmen, die sonst „übersehen“ werden. Um hieraus bessere Ableitungen für fördernde Spiele vornehmen zu können, werden die unterschiedlichen Bereiche der visuellen Wahrnehmung aufgeführt (Frostig & Lockowandt 2000; Reinartz 2005):

- Figur-Grund-Wahrnehmung zur Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigen
- Visumotorische Koordination zur Auge-Hand Koordination

- Wahrnehmungskonstanz trotz unterschiedlichen Blickwinkel gleiches zu identifizieren
- Raumlage als Bezug des Betrachters zum lokalisierten Gegenstand vor, hinter oder seitlich von diesem
- Räumlichen Beziehungen als Erkennen von mehreren Gegenständen untereinander und in Bezug zu sich selbst
- Formwahrnehmung zur Differenzierung von geometrischen Figuren
- Farbwahrnehmung zur Erkennung und Unterscheidung von Farben
- Visuelle Gedächtnis zur Erinnern von Gesehenem

Betrachtet man die Bereiche der visuellen Wahrnehmung, lassen sich bestimmte Spielideen den unterschiedlichen visuellen Wahrnehmungsleistungen zuordnen. Die meisten Sehspiele sind dabei jedoch erst für Kinder ab dem Grundschulalter geeignet. Das „Spiel“ mit mehrdeutigen Darstellungen in ein und demselben Bild im Sinne eines Kippbildes wie im Beispiel *„Meine Frau und meine Schwiegermutter“* ist wahrscheinlich den meisten Lesern bekannt (vgl. Abb.1).



Abbildung 1: Hill (1915) „My mother in law and my wife“

Das Besondere an diesem semantisch ambivalenten Bild ist, dass sie entweder als Darstellung einer alten oder jungen Frau gesehen werden kann, da weder die Bedeutung der einzelnen Bildbestandteile noch ihr Verhältnis zueinander festgelegt ist. Das führt dazu, dass sich das Figur-Grund-Verhältniss/ die Figur-Grund-Wahrnehmung immer wieder verändert und den Betrachtern zwei Alternativen der Wahrnehmung bietet. So sehen die Betrachter entweder eine junge nach hinten blickende Frau oder eine alte nach links blickende Frau. Interessant ist hier ein sich Erinnern an die

Gestaltgesetze (Singer 2002), die wichtigen Einfluss auf die Wahrnehmung von Bildern und Gegenständen haben.

„Die Gestaltpsychologie, Gestalttheorie, Ganzheits-, Denk- oder Strukturpsychologie wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Max Wertheimer (1880-1943) begründet“ (Blankertz & Doubrawa 2005), der sich auf eine Begriffsbildung von Christian von Ehrenfels (1859-1932) bezog“. Wahrnehmung wird als ganzheitliches Erleben betrachtet, die auf einer bestimmten Anordnung der ihr zugrunde liegenden Gegebenheiten beruht und die als Glieder mit dem Ganzen in der Beziehung wechselseitiger Bedingtheit stehen. Der Gestaltwechsel (vgl. Abb. 2) gilt neben anderen als ein Gesetz der Gestaltpsychologie, denen für eine Betrachtung und Entwicklung von Kunstspielen eine wichtige Bedeutung zuteil wird.

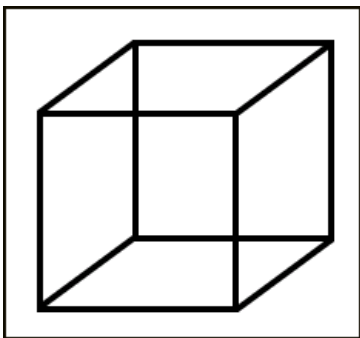


Abbildung 2: „Gestaltwechsel“. Nach längerer Betrachtung „kippt“ der Würfel.

Zur spielerischen Förderung der Visuellen Wahrnehmung gehören Formen und Farben, verschiedene Größen, Entfernungen, Bewegungen und Strukturen. Ein Spiel, das viele noch aus ihren Kindertagen erinnern: „*Ich sehe was, was du nicht siehst*“. Ein Gegenstand im Raum, sichtbar für alle Mitspielenden, wird mit einer Eigenschaft wie Farbe, Form oder Größe beschrieben und muss anhand der Beschreibung erkannt werden. Dieses Spiel lässt sich facettenreich modifizieren. So kann man jemanden einen beschriebenen Gegenstand auch aus einem Bild/ einer Zeichnung/ einem Foto ablesen lassen oder aus einer Kiste mit unterschiedlichen Formen nur die roten Kreisformen heraussuchen lassen. Weitere Spielideen zur Form- und Farbwahrnehmung lassen sich hiervon ableiten, wie beispielsweise die Merkfähigkeit von einer bestimmten Anordnung von Farbbüttchen in einer Reihe, die nach einer Einprägungsphase vom Spielleiter vertauscht und dann vom Ratenden erkannt werden muss, was sich verändert hat. Vertiefend wird

zum Bezug der Wahrnehmung zur Kunstrezeption im nächsten Textabschnitt eingegangen.

Das Experiment des „*Blinden Flecks*“ (vgl. Abb. 3) versinnbildlicht eindrücklich, dass unsere Wahrnehmung – infolge biologisch-physischer Grundbedingungen, die ihrerseits möglicherweise individuellen Einschränkungen unterliegen – immer eine spezifisch menschliche, d. h. selektive ist:



Nehmen Sie das Workbook in die linke Hand, schließen Sie das linke Auge und fixieren Sie mit dem rechten Auge den Stern. Bewegen Sie dann das Buch so lange langsam vor und zurück, bis der schwarze Punkt unsichtbar wird. Bei einer guten Fixierung des Sterns bleibt der Punkt unsichtbar, selbst wenn Sie das Buch seitlich oder nach oben und unten verschieben.

Abbildung: 3

Das Ohr – auditive Wahrnehmung

Das Ohr nimmt Schallwellen als Töne wahr, die sich zu Geräuschen oder Klängen vereinigen können. Die Höhe eines Tons ist von seiner Frequenz, der Häufigkeit seiner Luftdruckschwankung abhängig. Ebenfalls im Ohr befindet sich der Gleichgewichtssinn, der die Lageveränderung des Körpers registriert. Das eigentliche Organ für die Auditive Wahrnehmung ist die „Schnecke“, die über den Gehörgang und das Trommelfell den Reiz als Schwingung übermittelt bekommt. Im Bereich der Auditiven Wahrnehmung können folgende Bereiche unterschieden werden: Wie beim Sehen werden bestimmte Reize herausgefiltert und Nebengeräusche vernachlässigt, die Geräusche können außerdem räumlich eingeordnet werden. Ähnlich klingende Laute und Töne können voneinander unterschieden werden, was eine Grundlage für den Spracherwerb darstellt. Außerdem können auch Töne gespeichert, wieder erkannt und in Sinnzusammenhänge gebracht werden, die ist für die Erkennung notwendig sind. Auch im Auditiven Bereich gibt es eine Flut von Reizen, die sich nur schwer verarbeiten lässt. Ein zielgerichtetes Hören fällt Kindern oft schwer und kann nur durch die Erweckung von Interesse gefördert

werden. Um das Hören zu intensivieren, kann der Sehsinn ausgeblendet werden. „Mit geschlossenen Augen gelingt die Konzentration auf das Gehörte sehr viel besser“ (Zimmer 1998, 93). Zum organischen Aufbau des Ohres vergleiche Faller (2004). Die Auditive Wahrnehmungsfähigkeit eines Kindes ist sowohl von dessen Aufmerksamkeit als auch der Fähigkeit, Reize zu differenzieren und zu lokalisieren abhängig. Hinzu kommt es, Reize in einen Bedeutungszusammenhang bringen zu können. Als Bereiche der Auditiven Wahrnehmung lassen sich

- die auditive Aufmerksamkeit als Konzentration auf ein bestimmtes Geräusch,
- die auditive Figur-Grund-Wahrnehmung zur räumlichen Einordnung einer Geräuschquelle,
- die auditive Diskriminierung zur Unterscheidung von Lauten,
- die auditive Merkfähigkeit zur Speicherung von Gehörtem und
- das Verstehen des Sinnbezugs, Gehörtes inhaltlich einzuordnen differenzieren.

Zuhören, Hinhören, Lauschen sind Fähigkeiten, die für die meisten Hörspiele genutzt werden und Hören und Sprechen in einen kommunikativen Zusammenhang stellen. Auditive Wahrnehmungsförderung kann sich demnach unterschiedlich gestalten in

- Geräuschquellen herausfinden,
- Geräusche oder Töne mit und ohne Hilfsmittel selber erzeugen,
- Experimentieren mit Geräuschquellen,
- Reaktionen auf bestimmte akustische Signale vereinbaren,
- Umsetzung von auditiv Wahrgenommenen in Bewegung
- Assoziatives Hören, indem Geräuschquellen bestimmten Orten zugeordnet werden, wie beispielsweise das Rauschen dem Meer oder ein Presslufthammer einer Baustelle.

Tierstimmen nachahmen und erkennen sowie „Stille Post“ verlangen neben einem genauen Hinhören auch die Leistung des Flüsterns und spielen mit der Stimme. Gegenstände finden, mit denen man Rasseln, Knarren, Knistern oder Knallen erzeugen kann, verlangt eine differenzierte Vorstellungskraft. Beim „Hör-Memory“ mit unterschiedlich gefüllten Dosen können Kinder das jeweils

Erhörte durch Öffnen des Behältnisses anhand visuellen oder taktilen Sinnerlebens überprüfen.

Die Haut – taktile Wahrnehmung

Dinge zu berühren ist von einem besonderen Reiz, und doch wird es in unserer Gesellschaft weitestgehend unterbunden. Die Haut ist die Verbindung von innen nach außen - das früheste und sensitivste Organ, das Medium im sozialen Austausch und wirksamster Schutz eines Menschen ist. Unter der Haut liegen kleine Nervenzellen, die Zapfen, die Reize aufnehmen und weiterleiten. Die Dichte dieser Zapfen ist unterschiedlich, in Handflächen, an Fußsohlen, an den Fingerspitzen und im Mund ist sie besonders groß, weshalb diese Regionen sehr empfänglich für haptische Reize sind. Mit Hilfe der Haut kann der Mensch einerseits selber Reize verursachen, indem er gezielt einen Gegenstand berührt und so seine Umwelt erkundet, aber sie kann auch passiv gereizt werden. Über den Tastsinn können vielfältige Eigenschaften bestimmt werden. Die Oberflächenbeschaffenheit (glatt – rauh), die Temperatur, die Form und die Größe lassen sich über die Haut bestimmen. Die Bestimmung der Härte eines Gegenstandes ist jedoch nur unter Hinzunahme des kinästhetischen Bereichs möglich, weil ein gleichzeitiger Einsatz des Kraftsinns nötig ist. Bei der Temperaturbestimmung kann die Haut nur subjektive Informationen liefern, die in Relation zur Ausgangstemperatur stehen. Durch die Schmerzempfindung bietet das Organ Haut eine Schutzfunktion. Ebenso wie das Hören wird auch das Tasten intensiver erlebt, wenn der Sehsinn ausgeschaltet wird. Die Haut ist für Säuglinge und Kleinkinder das wichtigste Organ, um mit der Außenwelt zu kommunizieren. Über die Haut eignen sich Babys die Welt an. Über den Hautkontakt stehen sie in Verbindung zu anderen Menschen und erleben Wärme und Geborgenheit. Im Laufe der Entwicklung wird die taktile Wahrnehmung durch gesellschaftliche Einflüsse immer weiter in den Hintergrund gedrängt. Das Berühren von Gegenständen ist in vielen Situationen verboten.

Unterschieden werden können im Bereich des Taktilen die Wahrnehmung von Berührung, Erkundung, Temperatur und Schmerz. Hand, Füße und Mund gelten dabei als Erkundungsorgane. Tastspiele reichen von Berührungsspielen mit entspannender Wirkung bis hin zu Tast-Ralleys für Hände und Füße. Tastkisten ermöglichen das Erraten von verschiedenen

Materialien, von Formen ertasten hin zur Findung von Paaren mit gleichen Eigenschaften wie rauer Oberflächenstruktur o.ä.



Abbildung 4: Taktile Erfahrung beim Tonkneten. Atelier artig 2009

Sehnen, Muskeln, Gelenke – kinästhetische Wahrnehmung

Die Kinästhetische Wahrnehmung ist die Wahrnehmung des eigenen Körpers. Rezeptoren in Sehnen, Muskeln und Gelenken geben Informationen über die Stellung des Körpers, über die Bewegung, über Kraftausübung und über die Anspannung des Körpers. Die Kinästhetische Wahrnehmung ist in der Praxis eng mit der Taktilen Wahrnehmung verbunden, da „aktives Anfassen“ (Zimmer 1998, 121) nötig ist, um die Eigenschaft eines Gegenstandes zu bestimmen, denn der Gegenstand muss in der Regel bewegt werden und bewegt sich nicht selbständig. Zu erkennen, ob eine Oberfläche hart oder weich ist, erfordert die Ausübung eines Drucks, der durch den Kraftsinn im kinästhetischen Bereich aufgebracht wird. Eine Verbindung zum Vestibularsystem besteht auch, da die eigene Bewegung in Abhängigkeit zur Schwerkraft steht und deshalb Informationen über das Gleichgewicht erforderlich sind, die das Vestibularsystem liefert.

Bereiche der Kinästhetische Wahrnehmung sind der Stellungssinn, der Bewegungssinn, Kraft- und Spannungssinn, die in durch unterschiedliche Bewegungsaktivitäten in Spielen gefördert werden. Möglichst vielseitige Bewegungsreize bieten sich an, wenn Kinder einen Hindernissparcour durchlaufen, klettern oder balancieren; es werden ganz unterschiedliche Aspekte der Kinästhetischen Wahrnehmung herausgefordert. Das Unterscheiden von Gewichten und Einordnen in Schweregrade,

unterschiedliche Körperpositionen einnehmen wie beim Hampelmann- oder Roboterspielen, geben den Kindern ein Gefühl für den eigenen Körper und können neben der Sensibilisierung des Kraft- und Stellungssinns über komplexe Anforderungen hinaus, zwischen Anspannung und Entspannung, zu einer psychischen Gelöstheit führen.

Vestibularapparat –Das Gleichgewicht

Das Organ zur Aufrechterhaltung des Gleichgewichts befindet sich im inneren Ohr und ist für die Orientierung im Raum, für die Wahrnehmung von linearer Beschleunigung und Drehbeschleunigung zuständig. Ein gut ausgeprägter Gleichgewichtssinn ist eine Grundlage für erfolgreiches Lernen, weil es als Bezugssystem für andere Sinne fungiert und den Körper als Ganzes zusammenwirken lässt. Eine ausgewogene Tätigkeit des Gleichgewichtssinns fördert den Wachzustand, weshalb zum Beispiel das Sitzen auf einem Ball eine höhere Aufmerksamkeit begünstigt als das starre Sitzen auf einem Stuhl. Die Tätigkeit des Gleichgewichtssinns läuft „unterhalb der Bewusstseinschwelle“ (Zimmer 1998, 130) ab.

Orientierungssinn im Raum, Wahrnehmung linearer Beschleunigung und die Wahrnehmung von Drehbeschleunigungen werden von Zimmer als Bereiche der Vestibulären Wahrnehmung genannt. Im Spiel zielen in Einzel- oder Gruppenaktivitäten zum Beispiel Bewegungsangebote mit Auf- und Abbewegungen, schaukelnde Bewegungen, Balancespiele, Dreh- und Rollbewegungen darauf ab.



Abbildung 4: Mädchen, 9 Jahre, Spiel mit Gleichgewicht. Kunst- und Bewegungstherapie. Atelier artig 2007



Abbildung 5: Junge, 8 Jahre, Spiel mit Gleichgewicht. Kunst- und Bewegungstherapie. Atelier artig 2007

Die Nase – Der Geruchssinn

Das Riechen basiert auf chemischen Reizen, deren Rezeptoren im oberen Nasengang liegen. Ein schnelles Ein- und Ausatmen intensiviert die Geruchswahrnehmung. Schon nach kurzer Zeit kommt es zu einer Gewöhnung an einen Geruch, so dass dieser nicht mehr bewusst wahrgenommen werden kann. Der Duft einer Pflanze, eines Raumes oder eines Gegenstandes wird meist durch einen typischen Vertreter benannt. Es wird zum Beispiel ein blumiger Duft als „Rosenduft“ beschrieben. Eine klare Gliederung der Geruchsqualitäten gibt es nicht. Gerüche erinnern häufig an Erlebnisse und damit verbundenen Emotionen. Ursache dafür ist die starke Verbindung zwischen den Riechbahnen und dem Limbischen System, das die emotionalen Erinnerungen den Sinneswahrnehmungen zuordnet. Durch diesen Zusammenhang lassen sich über den Geruchssinn, dem olfaktorischen System, besonders gut emotionale Assoziationen wecken und aufbauen. Schmidt und Thews (2005) unterscheiden sechs verschiedenen Geruchsqualitäten: blumig, ätherisch, moschusartig, kampferartig, faulig und stechend. Riechspiele lassen mit dem Geruchssinn experimentieren. Man kann Spielende in einem Raum als Spürhunde auf die Suche nach einem zuvor beschriebenen Objekt, das einen bestimmten Duft verstreut, gehen lassen oder in einem eigens hergestellten Duft-Memory Geruchspaare mit geschlossenen Augen erriechen lassen.

Der Mund – Der Geschmackssinn

Der Geschmackssinn ist eng mit dem Geruchssinn verbunden. Speisen werden zum Beispiel gerochen und geschmeckt. Die Geschmacksrezeptoren liegen weit verstreut auf der Zunge und reagieren auf chemische Lösungen. Feste Stoffe werden durch den Speichel zu chemischen Lösungen umgewandelt, sofern sie wasserlöslich sind. Die Sinneszellen für den Geschmack, Knospen genannt, werden ständig erneuert, wobei eine solche Zelle eine Lebensdauer von 10 Tagen hat. Über die Zunge können vier Geschmacksqualitäten voneinander unterschieden werden: süß, salzig, sauer, bitter. Schmeckspiele zielen je nach Schweregrad darauf ab, die Vielfältigkeit und Verschiedenheit von Geschmacksrichtungen wahrzunehmen und Spuren von Nuancen zu unterscheiden.

3. Kunst und Spiel – Von der Wahrnehmung zur Kunstrezeption

Unsere Sinne sind für die Wahrnehmung der Bildenden Künste unentbehrlich. Immer mehr Psychologen und Naturwissenschaftler setzen sich mit der Visuellen Wahrnehmung von Kunst auseinander. Der Neurologe Zeki (1993) spricht von der „Malerei als eine Art angewandte Wissenschaft vom Funktionieren des Gehirns.“ Monet zeigt in seinen Werken eine Reduktion auf Farbe und Übertreibung, Picasso spielt mit einer Reduktion auf Form und Verzerrung.

Während bei diesen Künstlern von einem intuitiven Gebrauch visueller Wahrnehmungserkenntnisse gesprochen wird, wenden einige moderne Künstler der Op-Art die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Hirnforschung bewusst in ihren Werken an. Mit Op-Art ist optische Kunst als eine Richtung der zeitgenössischen Bildenden Kunst gemeint, die etwa Mitte der 1960er Jahre in Weiterentwicklung der geometrischen Abstraktion und als Reaktion auf neuexpressionistische Strömungen entstand. Die Op-Art, als deren Führer der in Paris lebende Victor Vasarély gilt, bezweckt optische Illusion durch musterähnliche Wiederholung geometrisch-abstrakter Motive (Rechtecke, Kreise, Spiralen, Punkte, Streifen, Linien), die in verschiedenen Ebenen gegeneinander verschoben überraschende optische Wirkungen erzeugen.

Wenn wir von unserer Visuellen Wahrnehmung ausgehen, so haben wir den Eindruck, dass wir ein aus Farben, Formen und Bewegungen integriertes Bild sehen. Gewissermaßen kontraintuitiv betonen die Neurowissenschaften, dass die visuellen Daten in getrennten Hirnarealen verarbeitet werden, die nicht alle in ein zentrales Zentrum zusammenlaufen. Wie aus der Sicht der Neurowissenschaft oder der Psychobiologie aus einer solchen Parallelverarbeitung der Eindruck eines ganzen Bildes entsteht, erläutert Gegenfurtner (2006 & 2010) in einer Übersicht zur Visuellen Informationsverarbeitung im Gehirn. Wendet man sich Theorien über Kunst oder Kunstwahrnehmung zu, ist zu beachten, dass jede Theorie über Kunst idealer Weise drei Komponenten enthalten:

1. die interne Logik von Kunst: ob universelle Regeln oder Prinzipien überhaupt existieren oder nicht
2. die evolutionären Gründe: warum sich diese Regeln in dieser Form entwickelten

3. die neurophysiologischen Aktivitäten: welche Gehirnareale wie involviert sind.

Ramachandran (2005) schlägt acht Prinzipien des künstlerischen Empfindens vor. Diese bilden ein Set von Heuristiken, die von Künstlern bewusst oder unbewusst angewendet werden:

- Das Peak-Shift Prinzip
- Wahrnehmungsgruppierung
- Reduktion auf ein Merkmal oder einen Verarbeitungskanal
- Kontrastwirkung
- Problemlösen in der Wahrnehmung
- gewöhnliche perspektivische Ansicht
- visuelle Metaphern
- Symmetrie.

Als ein Beispiel wird hier das Prinzip der Wahrnehmungsgruppierung hervorgehoben. Dabei sucht das visuelle System nach Zusammenhängen in den für einzelne Dimensionen zuständigen Arealen und gelangt mithilfe des Prinzips des wahrnehmenden Gruppierens zu einer Figur-Grund-Trennung. Aufbauend auf dem Gesetz des gemeinsamen Schicksals, können gewisse - zufällig gestreut scheinende Flecken - zu einem sinnvollen Objekt zusammengefügt werden. Das Differenzieren eines Objekts vom Hintergrund geht meist mit einem angenehmen Gefühl einher, welches beim Entdecken solcher Korrelationen vom limbischen System an die visuellen Areale gesendet wird. In einem Wahrnehmungsrätsel können so beispielsweise Bildteile im Geiste gruppiert werden.

Wenden wir uns nun *sinnlich ästhetischer Erfahrungsprozesse* in der Kunstpädagogik zu. Ästhetisch-bildnerische Ansätze gab es schon zu Zeiten der Aufklärung, in denen bereits die Wirkung der Ästhetik auf die Anschauungsweisen, das Verhalten und Erleben des Kindes erkannt wurde. Nach Herbart (1841) sollten Heranwachsende mit Hilfe der Kunst Moral, Anstand und Sitten erlernen, womit der Autor die erste Perspektive der Verwendung von Kunst als Erziehungs- und Heilmittel offenbarte. Im Vordergrund standen zur Zeiten des 19. Jahrhunderts zunächst Landschaftsmalereien, weshalb ein Abbilden der Natur im Kunstunterricht als vordergründig wichtig galt. Gegen diese Art von Einengung und Dressur sprachen sich die Heilpädagogen Deinhardt (1821 – 1880) und Georgens (1823 – 1886) und plädierten für eine freiere Entfaltung des Kindes, die es

erlaubt, haptische, akustische, optische und psychomotorische Fördermaßnahmen entwicklungsgemäß über künstlerische Methoden anzuregen. Sie förderten Spiele im Sinne ästhetischer Heilmittel: „So muß man sie zum Beispiel üben, Gegenstände verschiedener Form und ziemlicher Größe, Würfel und Säulen, Kegel und Stäbe, Scheiben mit einem Griff zu erfassen, ihnen verschiedene Stellungen zu geben, sie zu drehen etc., man muß die Gegenstände mit glatten und rauen Oberflächen aneinander und an den Händen und Wangen reiben lassen, man lässt sie bei geschlossenen Augen einen Gegenstand aus anderen hervorsuchen, man hat ihr Auge durch Farbenspiel zu beschäftigen, indem man ihnen zum Beispiel abwechselnd die verschiedenartigen Seiten von Scheiben zukehrt, die nach Fähnchen verschiedener Farben langen oder weglaufen lässt, später verschiedenartige Täfelchen in gleichfarbige Häufchen aufeinander legen lässt und zu den Legeübungen einen Übergang macht.“ (Deinhardt & Georgens 1863 & 1979, 363f.) Das Zusammenwirken der Sinne kann nach Deinhardt und Georgens nur über das Spiel, die Leibespflge, die Geschmacksbildung und die Arbeit gefördert werden.

Im Bereich der Erziehung und Bildung nimmt auch heute die Bedeutung von unmittelbarer Sinneserfahrung eine wichtige Bedeutung ein (Kükelhaus & Zur Lippe 1982; Selle 1981; Seitz 1982). Die elementaren Wahrnehmungssysteme (vgl. Punkt 1) gilt es zu fördern und in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Kunstpädagogische Ansätze zeigen dabei besonderen Wert, präventiv und kompensatorisch Einschränkungen und Vernachlässigungen von Sinneserfahrungen entgegen zu wirken.

Die *Fähigkeit zur Rezeption* und die zur Expression gelten als wesentliche Inhalte und Methoden in der Kunstpädagogik. Rezeption meint dabei im Allgemeinen die Aufnahme und Übernahme von fremden Ideen, Normen und Wertvorstellungen, ein Erfassen visuell-räumlicher Strukturen der Außenwelt. Expression hingegen meint das Vermögen über diese Außenweltphänomene zu kommunizieren, mit sich oder anderen. Nur durch eine persönlich erfahrene Aneignung von Außen- und Innenwelt kann über Rezeption Expression erfolgen. Ebeling (1998, 69) hebt die Bedeutung der Imaginationsfähigkeit für den Kunstunterricht hervor. Imagination sieht sie als Bindeglied zwischen Rezeption und Expression „... geht es doch hierbei nicht nur um die bewusste Assimilierung von Sinneseindrücken und um deren Bündelung und Verdichtung zu Bildern und symbolischen Formen, sondern auch umgekehrt ... um die Aufschießung und Verfügbarmachung

gespeicherter sinnlicher Informationen, also um den Zugang zu den eigenen Bildarchiven, deren innere Bilder als Quelle der Inspiration dienen können“. Ein bewusster sensibler Umgang mit inneren und äußeren Bildern sollte innerhalb der Kunstpädagogik gefördert werden, Kindern eigene Erfahrungen im Kontakt mit sich selbst und der Außenwelt möglich sein.

Im Umgang mit künstlerischem Material können Gestaltungsprozesse spielerisch motiviert und aktiviert werden. Materialien sind dabei vielfältig und können hinsichtlich ihrer Eigenschaft und Wirkung zu bestimmten Stimulationen und Sinneserfahrungen ausgewählt werden. Die sinnvolle Wahl von Material kann jedoch nicht standardmäßig festgelegt werden sondern unterliegt individuellen Prinzipien Erfahrungen, psychische Befindlichkeit, etc.). Über das Material wird das Tasten als „Fundamentalsinn“ (Berkeley 1709) angesprochen. Böhme (1996) sieht im Tasten und Berühren die Möglichkeit des Spürens von sich selbst und einem Gegenüber. Ein Austausch über das größte Organ des Menschen, die Haut, findet ohne eine Abgrenzung von Innen zu Außen statt und verbindet somit die Selbstwahrnehmung mit der Realitätserfahrung. Nach Wichelhaus (1998, 73) knüpfen „taktil-haptische Erfahrungsprozesse im Kunstunterricht ... an Mustern zur Informationsaufnahme und –verarbeitung an, die im Säuglings- und Kleinkindalter erworben werden.“ Aufgrund individueller Lebenserfahrungen im Aufwachsen erklärt sich hinsichtlich Berührungsaffinitäten damit ein lustvoller oder abneigender Umgang mit matschigen Materialien, die von einem als lustvoll und vom anderen als unangenehm empfunden werden. Über das taktile System können besonders in künstlerischen Zusammenhängen durch Materialerfahrungen Stimulationen angeregt werden, die ein „Aktivitätsniveau“ (Ayres 1984, 66) erhöhen. Negative und positive taktile Erfahrungen formen unser Körperempfinden als Grundbaustein unseres Selbstbildes. Im Gestalten lassen sich facettenreiche Tasterfahrungen machen, die spielerisch umgesetzt werden können. Ansetzend an der Entdeckungsfreude von Kindern lassen sich neben kontrastreichen Fühlerfahrungen (hart: Stein/ weich: Fell) auch differenzierte machen, in dem zum Beispiel mit Ton unterschiedlichster Körnung gearbeitet wird.

Folgendes Beispiel eines 6-jährigen Jungen, der in einem Kunstatelier aus unterschiedlichen Materialien einen Roboter herstellt, verdeutlicht die Sinnesförderung über taktile Reize. Sein haptisches Greifvermögen der Handflächen und der Finger, sein Gleichgewichtsverhalten und die Kinästhetik

werden über die Materialerfahrung angeregt. Im gelenkten Gestalten hin zu einem Zielobjekt haben seine Hände unmittelbaren Kontakt mit dem Material, ohne zunächst ein vermittelndes Werkzeug einzusetzen. Der unmittelbare Hautkontakt führt zu einer Aktivierung, durch die Affekte frei gesetzt werden. Über den Materialerkundungs- und Gestaltungsprozess erfährt er ein selbsttätiges, verhaltensorientiertes Lernen; es fördert seine Erkenntnis und Gestaltungsfähigkeit.



Abbildung 6 – 8: Bilderreihe „Ein Roboter“ entsteht, Junge, 6 Jahre. Atelier artig 2010

Mit der Sinneswahrnehmung *Fühlen* können Materialien als gefährlich oder ungefährlich erfahren werden. Eine Lokalisation von Berührungen, d.h. die genaue Ortsbestimmung einer Berührung ist möglich, was z.B. zum Vermeiden von Schmerzen wichtig ist. Im Beispiel des Roboters wurde zum Zusammenfügen von Einzelteilen an manchen Stellen eine Heißklebepistole eingesetzt. Das Berühren der heißen Klebmasse wurde vom Kind vermieden. Ein Erkennen von Oberflächenstrukturen und damit ein spezifischer Einsatz von Material zur Realisierung einer Vorstellung konnte erfahren werden. Das Kind hat differenzierte Eindrücke der Tastqualitäten z.B. weich, glatt, etc., gemacht. Die taktile Erfahrung ermöglicht weiterhin eine Figur-Grund-Wahrnehmung und hat Einfluss auf die Motorik und Emotionalität. Experimente und Untersuchungen haben gezeigt, dass ein Mangel an Hautreizen in den ersten Lebensmonaten zu Störungen in der Emotionalität, Motorik und Wahrnehmung führt. Dies ist erklärbar, denn über die Haut laufen vielfältige Prozesse ab, die der Befriedigung der Grundbedürfnisse dienen (Wärme, Geborgenheit, Nahrung etc.). Ebenso werden Gefühle und das Urvertrauen über taktile Stimulation entwickelt.

Beispiele *ästhetischer Praxis zur Wahrnehmungsförderung* über künstlerische Gestaltung finden sich auch in zahlreichen Projekten in Kooperationen von Institutionen von Menschen mit und ohne Behinderung. In erster Linie sei an der Stelle auf die Projekte aus der Reihe „meine ART – deine ART“ verwiesen. Sinnesförderung steht als gemeinsamer Erfahrungsprozess im Vordergrund der Begegnungen. Im künstlerischen Schaffen zeigt sich eindrucksvoll, wie unterschiedlich Künstler mit und ohne Behinderung die Welt sehen und ihre Wirklichkeit abbilden und daraus gegenseitig schöpfen können. In einer Bündelung ihrer unterschiedlich gewichteten Ressourcen werden weltaneignend rezeptive und expressive Erfahrungen gemacht.

Störungen in der Wahrnehmungsentwicklung kann Gegenstand künstlerischer Therapien sein. Je nach Störung ist hier ein präventiver oder rehabilitativer Ansatz sinnvoll. Unter einer Wahrnehmungsstörung ist eine Störung der Sinngibenden Verarbeitung von Reizen zu verstehen. Die Sinnesorgane sind dabei voll funktionsfähig. Ayres (1984) bezeichnet Wahrnehmungsstörungen immer als Ausdruck eines mangelhaften Zusammenspiels der einzelnen Hirnbereiche – eine sogenannte Integrationsstörung. Nach heutigem Forschungsstand gibt es für Wahrnehmungsstörungen bzw. Integrationsstörungen zwei Ursachen: Zum einen eine frühkindliche Hirnschädigung, die während oder nach der Geburt durch Sauerstoffmangel, Blutungen, Infektionen, genetische Disposition etc. bedingt wird. Durch diese Schädigungen sind die Gehirnstrukturen in ihrem strukturellen Aufbau und / oder ihrer biochemischen Funktionsweise so verändert, dass die funktionellen Hirnorgane, die sich dieser Hirnstrukturen bedienen, mangelhaft oder verzögert reifen. Zum anderen kann Erfahrungsmangel Ursache sein. Aufgrund einer schweren Körperbehinderung kann es einem Kind unmöglich sein, sich selbst genügend Reize zuzuführen, oder durch Vernachlässigung oder Überbehütung wird es daran gehindert, genügend Erfahrungen zu sammeln. Als hemmend erweisen sich für ein Kind ständig neue Situationen oder Personen, auf die es sich einstellen muss. Die Störungen in der Reizverarbeitung können z.B. dadurch entstehen, dass die Synapsen die Reize nicht genügend weiterleiten oder die Bahnung und Hemmung bestimmter Reize nicht ordnungsgemäß stattfindet. Wie schon erwähnt, bildet das taktil-kinästhetische System die Grundlage für die Wahrnehmungsentwicklung. Zeigt dieses Fundament Störungen, so wirkt sich das natürlich auf alle anderen Stufen aus. Für therapeutische Maßnahmen bedeutet das, dass mit der Therapie da angesetzt werden muss, wo die Störung ihre Wurzel hat. Mit Hilfe ästhetisch – bildnerischer Materialien werden

in der Kunsttherapie haptisch-taktile, optische, akustische, kinsästhetische, vestibuläre und motorische Sinneserfahrungen stimuliert. Im Vordergrund stehen auch hier Materialien und Methoden, die sich durch zahlreiche Forschungsergebnisse belegt, besonders eignen, um bestimmte Sinnessysteme zu fördern. Einfluss nehmen auch Erfahrungen aus der Spielpädagogik nach Fröbel (2004) u.a. Menzen (2004, 150) sieht den Erfolg basal-ästhetischer Stimulierung verhaltensauffälliger Kinder, lern- oder geistig behinderter Menschen nicht nur sichtbar in praktischen Erfahrungen, sondern auch in zahlreiche Veröffentlichungen wie die von Mall (1982), Richter (1984), Malaguzzi (1984), Lichtenberg (1987), Aissen-Crewett (1988), Egger (1990), Theunissen (1991), Fröhlich (1991) und Praschak (1992).

Methodische Ansätze einer bildnerischen Therapie finden sich in rezeptiven und kunstschaftenden Ansätzen. In unterschiedlichen Arbeitsfeldern kommen kognitive, sinneskompensierende, gestaltrekonstruierende, entwicklungskompensierende, biographische, und erlebnistherapeutische Methoden und die der Bildbearbeitung zum Einsatz (Menzen 2004). Im Kunstschaffen oder Kunsterleben wird etwas wahrgenommen, sich der Wirklichkeit zugewendet und eine innere Vorstellung dieser Wirklichkeit entwickelt. Nach Uhlig (2010, 134) ist „Wahrnehmung ... ein selektiver, interpretativer Vorgang, der dann zur ästhetischen Wahrnehmung wird, wenn er nicht alltagspraktisch funktional eingesetzt wird, sondern die Sinne zweckfrei und imaginativ für ästhetische Momente schärft.“ Ein Erkunden von Material, ein Hantieren mit diesem, um es sinnlich zu begreifen, muss dabei nicht auf ein Resultat gelenkt sein. Im Vordergrund steht das explorative Erkunden der Umwelt, hier des ästhetischen Materials Ton (vgl. Abb. 9).



Abbildung 9: Exploratives Erfahren, Material Ton. Atelier artig 2010

Im ästhetischen Prozess können Kinder mit einander und / oder mit dem Therapeuten / Pädagogen kommunizieren, etwas zeigen, Zuhören oder in etwas hinein versetzen (vgl. Abb. 10).



Abbildung 10: Spielen auf der Bildfläche, Gruppensequenz. Atelier artig 2010

Im kunsttherapeutischen / kunstpädagogischen Setting können Bilder / Objekte hergestellt werden, bei denen es anders als beim explorierenden Handeln, um das Erzeugen von etwas Neuem geht. Eine vorgezeichnete Gestalt wird durch ein anderes Material rekonstruiert (vgl. Abb. 11).



Abbildung 11: Rekonstruktion eines vorgezeichneten Engels aus Ton. Atelier artig 2010

In einem komplexen Verarbeitungsprozess können Kinder ihre inneren Vorstellungen zu einem sichtbaren Außen bringen. Ein solches Imaginieren bedarf einer aktiven Entwicklung, die in der Kunsttherapie angeregt werden kann. Innere Bilder kommen, wie auch im Spiel, zu einem Ausdruck im ästhetischen Prozess (vgl. Abb. 12).



Abbildung 12: Mädchen, 8 Jahre: „Das bin ich auf meiner Reise durch den Dschungel“. Atelier artig 2007

In künstlerischen Prozessen können Kinder sich mit vorgefundenem Material auseinander setzen, ästhetisch handelnd in die Welt eingreifen und sich von ihr ein Bild verschaffen.

4. Spiel und Kunst – „ich sehe was, was du nicht siehst ...“

Künstlerische Wahrnehmungsspiele lassen auf spielerische Art und Weise sich selbst, die anderen und die Umwelt bewusst wahrnehmen; die Sinne schärfen, Eindrücke sammeln, Material und Umwelt bewusst erleben lassen - Spielen ist eine Kontrasterfahrung zwischen einer Person und seiner Umwelt, die von sensomotorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Aspekten beeinflusst ist.

In improvisatorischen Spielen/ Handeln wird etwas ohne Vorbereitung, aus dem Stegreif dar- oder hergestellt (vgl. Abb. 13). Improvisation meint im künstlerischen Schaffensprozess den spontanen praktischen Gebrauch von Kreativität zur Lösung von auftretenden Problemen (vgl. Ameln–Haffke in diesem Workbook).



Abbildung 13: Junge, 6 Jahre, Experimentelles Arbeiten mit dem Zufall

Spiel mit Regeln

„Wenn wir dem kindlichen Spielen die Situation in einem Spiel, das nach Regeln stattfindet, gegenüberstellen, finden wir als entscheidenden Unterschied, dass das Kind in einem Spiel nach Regeln bereit sein muss, die Haltung eines jeden Beteiligten zu übernehmen und dass diese verschiedenen Rollen zueinander in einer ganz bestimmten Beziehung stehen müssen. (...) Das Spiel ist also ein Beispiel für eine Situation, aus welcher eine organisierte Persönlichkeit entsteht. In dem Maße, in dem das Kind tatsächlich die Haltung des anderen übernimmt und die Haltung des anderen darüber bestimmen lässt, was es, bezogen auf ein gemeinsames Ziel, tun wird, wird es ein organisches Mitglied der Gesellschaft“ (Mead 1975, 276).



Abbildung 14: Malauftrag/ Malspiel: „Male den längsten Wurm der Welt mit nur einer ausgewählten Farbe, mit nur einem Finger und ohne den Blattrand zu überschreiten!“ Atelier artig 2009.

Das „Regelspiel“ ist durch Grundsätze organisiert. Die Regeln sichern den Wettbewerb, den Spielablauf bzw. das Zusammenspiel mehrerer Spieler. Es ermöglicht Orientierung, um nicht ins Grenzenlose auszuweichen. In Regelspielen werden dabei die Rollen genau beschrieben. Die teilnehmenden Personen sind verantwortungsvolle Mitträger eines differenzierten, empfindlichen, auf Verständigung angewiesenen sozialen Handelns. Eine hohe Selbstkontrolle, persönliche Einschränkungen, Rituale und Absprachen über Spielabläufe kennzeichnen das Regelspiel. Allmählich erfolgt ein langsames Ablösen von der genauen Befolgung von Regeln und wird ersetzt durch eine erweiterte Toleranz gegenüber den Mitspielern und sich selbst. Ein Spiel mit Bestimmungen muss nicht immer mit mehreren Spielern erfolgen, eine Person kann ein *Regelspiel* auch alleine erleben, wie das Bildbeispiel *„Der längste Wurm der Welt“* (vgl. Abb. 14) verdeutlicht. Auch in künstlerischen Prozessen gibt es das *„Spiel mit Regeln“*, das Beispiel eines dialogischen Malprozesses verdeutlicht diesen Aspekt. Zwei Personen, jeder einen Stift in der Hand haltend, malen gleichzeitig Handrücken an Handrücken durch Reagieren und Agieren gemeinsam ein Bild. Die Hände dürfen ihre Berührung nicht aufgeben, Blattkanten nicht übermalt und Stifte nicht ausgetauscht werden (vgl. Abb. 15).

Im ästhetischen Prozess trifft das Kind auf viele einzuhaltende Regeln, die ihm allein das Material vorgibt: So zerreißt ein Blatt Papier, wenn es mit zu vielen Farbschichten überladen wird, ein Ytongstein platzt stellenweise ab, wenn unkontrolliert auf ihm herumgeschlagen wird. Aber abgesehen von diesen „Regeln“ eignet sich auch der bewusste Einsatz von *„Regelspielen“* im künstlerischen/ kunsttherapeutischen Setting. Diese Regeln können entsprechend des (Entwicklungs-)Alters, der Merkfähigkeit und Aufmerksamkeitsspanne des Kindes unter Einbezug desselben bestimmt werden. Für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, Konzentrationsschwierigkeiten, Kommunikationsproblemen Beziehungsstörungen, für solche, die wenig Fantasie haben und Struktur- und Verlässlichkeitserfahrungen benötigen, eignen sich beispielsweise künstlerische Regelspiele.



Abbildung 15: Dialogischer Malprozess

5. Fazit: Spiel-Empfehlungen zur Wahrnehmungsförderung ...

„Wo das Kind im erfüllten Sinn spielen kann, da bedarf es keiner Therapie.“
(Paul Moor 1962, 79).

Spieltätigkeiten bieten Kindern mit Wahrnehmungsstörungen oder Behinderungsformen gute Entwicklungschancen. Unterschiedlich konzipierte Integrationsprojekte in Kindergärten, Schulen und im Freizeitbereich von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen haben gezeigt, dass eine Teilnahme von Kindern mit und ohne Behinderung in ihrer Entwicklung voneinander profitieren (siehe die Projektreihe *meine ART – deine ART* 2008 – 2011). In der Heil- und Sonderpädagogik wird zurückgreifend auf sein Entwicklungspotential das Spiel im Rahmen von Förder- und Therapiemaßnahmen gezielt eingesetzt. In Form des Einsatzes von so genannten „Diagnose-Förder-Angeboten“ (Heimlich 2001, 237) in Spielsituationen kann aus der Sicht des beteiligten Kindes die Spielaktivität als eine ganzheitliche Handlung bewahrt bleiben. Oft reicht es nicht aus, Kindern eine Spielumwelt anzubieten. Aufgrund von Störungen der Entwicklung oder frühkindlichen Hirnschädigungen kann ein spezielles Angebot in einem spezifischem Spielraum mit Spielmaterialien und Spielkontakten notwendig sein, damit die Kinder ihre Spielfähigkeit erst wieder entdecken können. Nach Heimlich (2001) können im Spiel zahlreiche Diagnose-Förderprogramme greifen, um beispielsweise Entwicklungsverzögerungen festzustellen. Aufgrund seiner Multidimensionalität birgt das Spiel auch für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen die Möglichkeit, sich mit ihren jeweiligen Fähigkeiten in eine Spielsituation einzubringen. Hier unterscheidet man

zwischen einer direkten und einer indirekten Spielförderung, bei der erstgenannten erhalten die Kinder lediglich ein Angebot von Außen zum Spiel, beim zweiten ist der Erwachsener aktiv am Spiel beteiligt.

Ein heil- oder sonderpädagogischer Umgang mit Spielhandlungen von Kindern muss sich davor bewahren, das Spiel nicht lediglich als Mittel zur Erreichung von Förder- und Therapiezielen zu nutzen, sondern auch zur Therapie und Förderung einer Wiederherstellung bzw. Erweiterung von Spielfähigkeit, um einem Kind die Teilhabe an wichtigen Entwicklungsmöglichkeiten zu erlauben. Eine Spieltherapie nutzt das Spiel zum Erreichen des Therapieziels, arbeitet auf die Behandlung einer Störung hin und möchte eine Entwicklung selbst bestimmter Lern- und Entwicklungsprozesse in Gang setzen. Ausgangspunkt einer Förderung durch ein Spiel ist eine Diagnose der Spielfähigkeit, daran schließen Spielfördermaßnahmen an, die nach Möglichkeit viele Entwicklungsaspekte berücksichtigen sollte und Heimlich (2001, 242) nennt folgende Punkte der heilpädagogischen Spielförderung:

- „die Erfassung der Voraussetzung von Spielmaßnahmen in den Bereichen Spieltätigkeit (Spielniveau, Spielintensität) und Spielsituation (Spielmittel, Spielpartner, Spielraum, Spielzeit) im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse (Diagnose),
- die Planung und Durchführung der Situationsgestaltung unter Berücksichtigung des spielpädagogischen Prinzips der 'Multidimensionalität' einschließlich der Entscheidung über das spielpädagogische Handlungsmuster (Interventionen) und
- die Auswertung der Effekte der Spielförderung als begleitende Kontrolle verbunden mit der gemeinsamen Beratung im Team (Evaluation).“

In erster Linie zeigen sich praktische Anwendungskonzepte von Spielförderkonzepten im präventiven und integrativen Bereich. Konzeptionelle Beiträge zur Spielförderung bezogen auf spezifische sonderpädagogische Förderschwerpunkte thematisiert Klosterkötter- Prisor (1980) für den Bereich des „Lernens“, Jochimsen (1984) für den Bereich der „sozialen und emotionalen Entwicklung“, Gollwitz (1989) weist Beiträge zum Förderschwerpunkt „Sprache“ auf, Krenz (1991) für Kinder mit „körperlicher und motorischer Entwicklungsverzögerung“, Löwe (1997) spezialisiert für den Bereich des „Hörens“ und Tröster und Brambring (1992) im Bereich „Sehen“.

Aus eigener Praxiserfahrung lassen sich zahlreiche positive Einbezüge von Spielhandlungen in Therapieprozessen beschreiben. Am wichtigsten erscheint mir dabei nicht ausschließlich auf vorgefertigtes Spielmaterial zurückzugreifen, sondern Spiel, Spielfelder und Spielräume selber individuell zu gestalten. Hierfür sind meist nur einfache Alltagsmaterialien (vgl. Abb. 16 und 17) notwendig und Kreativität (vgl. Ameln-Haffke in diesem Workbook) ist gefragt.

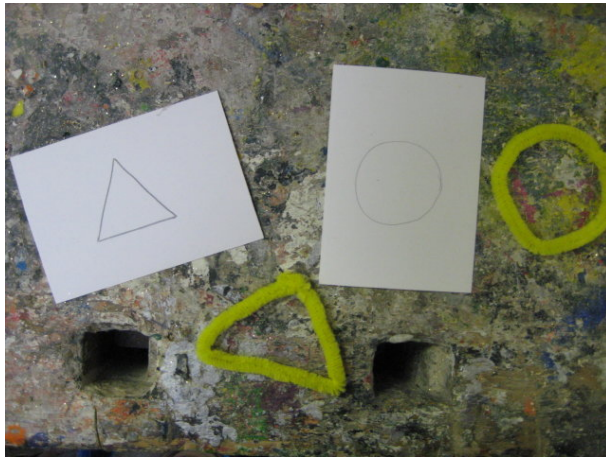


Abbildung 16: Draht nach vorgemalten Formkarten biegen. Atelier artig 2010



Abbildung 17: Wort – Bild Memory. Atelier artig 2010

Folgende Tabelle (Tab. 2) soll abschließend die Möglichkeit für ein Kategorisieren, Sammeln und Erfinden eigener Spiele zur Förderung von Wahrnehmung bei der Begegnung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen geben.

Tabelle 2: Tabelle zur Erfassung von Spielen aus Sicht von Wahrnehmungsförderung

Spieltitel:	
Wahrnehmungssystem:	Entspannung <input type="checkbox"/>
taktil <input type="checkbox"/>	
vestibulär <input type="checkbox"/>	Konzentration <input type="checkbox"/>
kinästhetisch <input type="checkbox"/>	
gustatorisch <input type="checkbox"/>	Sozialverhalten <input type="checkbox"/>
olfaktorisch <input type="checkbox"/>	
auditiv <input type="checkbox"/>	
visuell <input type="checkbox"/>	
Beschreibung des Spiels:	
Material:	Spielerzahl:
Alter:	Schwierigkeitsgrad leicht <input type="checkbox"/> , mittel <input type="checkbox"/> , schwer <input type="checkbox"/>

Literatur

- Aissen-Crewett, M. (1988). Grundriß der ästhetisch-aistethischen Erziehung. Potsdam: Potsdamer Studien zur Grundschulforschung, 19.
- Arnheim, R. (1979). Entropie und Kunst. Ein Versuch über Unordnung und Ordnung. Köln: DuMont Buchverlag.
- Arnold, W.; Eysenck, H.J. & Meili, R. (1987). Lexikon der Psychologie. Freiburg: Herder, 2519-2521.
- Ayres, A. J. (1984/ 2002). Bausteine der kindlichen Entwicklung. 5. Auflage. Berlin: Springer.
- Baur, E. G. & Schmidt-Bode, W. (2002). Glück ist kein Zufall. München: Gräfe und Unzer.
- Berkeley, G. (1709). Theorie der Wahrnehmung des visuellen Raumes. Dublin: Pepyat.
- Biermann, I. (1999). Spiele zur Wahrnehmungsförderung. Freiburg: Herder.
- Birbaumer, N. & Schmidt, R.F. (2005). Biologische Psychologie. 6. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Blankertz, S. & Doubrawa, E. (2005). Lexikon der Gestalttherapie. Gestalt-Institut Köln: Peter Hammer Verlag.
- Böhme, H. (1996). Der Tastsinn im Gefüge der Sinne, anthropologische und historische Ansichten vorsprachlicher Aisthesis. Kunst – und Ausstellungshalle der BRD GmbH (Hrsg.): Tasten Bonn.
- Brand, I., Breitenbach, E. & Maisel, V. (1988). Integrationsstörungen. Diagnose und Therapie im Erstunterricht Beobachtungsmöglichkeiten. Würzburg: Edition Bentheim.
- Bruce, Ch.J. (1990). Integration of Sensory and Motor Signals in Primate Frontal Eye Fields. In G.M.
- Bruner, J. S., Jolly, A. & Sylva, K. (1976). Play, its role in development and evolution. London, New York: Basic Books, Ind., Publishers.

- Buytendijk, F.J.J. (1933). Das Spiel des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb. Berlin: Kurt Wolff / Der neue Geist Verlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). Das Flow-Erlebnis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deinhardt, H.M. & Georgens, J.D. (1863/1979). Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten (2 Bde). Leipzig. Reprint Gießen.
- Ebeling, I. (1998). Kino im Kopf. Imaginationsübungen im Kunstunterricht. Kunst und Unterricht, Heft 175. Seelze: Friedrich Verlag.
- Egger, B. (1990). Malen als Lernhilfe. Malen und bildnerisches Gestalten mit verschiedenen Materialien. 3. Auflage. Gümlingen: Zytlogge Werkbuch.
- Einsiedler, W. (1999). Das Spiel der Kinder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elkonin, D. (1980). Psychologie des Spiels. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Faller, A. (2004). Der Körper des Menschen. Stuttgart: Thieme.
- Fock, U. (2010). Sich in der Welt zurechtfinden - Wie entwickelt sich die kindliche Wahrnehmung? Online im Internet unter: URL: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindliche_Entwicklung/s_775.html. [08.02.2010].
- Freud, S. (1920). Jenseits des Lustprinzips. Studienausgabe 1975 (Bd. 3). Frankfurt/M: Fischer.
- Fritz, J. (2004). Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung. Weinheim, München: Juventa.
- Fritz, J. (Hg.). (1995). Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen. Weinheim: Juventa.
- Fritz, J. (1993). Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, München: Juventa.
- Fröbel, F. & Heiland, H. (2004). Das Streben der Menschen. Autobiographische, anthropologische und spielpädagogische Texte. Würzburg: Königshausen & Neumann. 263.
- Fröhlich, A. (1991). Basale Stimulationen. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Frostig, M. (2000). Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung – FEW. Dt. Bearbeitung von O.Lockowandt. 9. Aufl. Test komplett: Manual, Testheft.
- Gegenfurtner, K. R., Walter S. & Braun D. (2010). Visuelle Informationsverarbeitung im Gehirn. Abteilung Allgemeine Psychologie. Online im Internet unter: URL: <http://www.allpsych.uni-giessen.de/karl/teach/aka.htm>. [08.02.2010].
- Gegenfurtner, K.R. (2006). Gehirn und Wahrnehmung. 4. Auflage. Frankfurt/M. Fischer: Taschenbuch Verlag.
- Golenhofen, K. (2006). Basislehrbuch Physiologie. Lehrbuch, Kompendium, Fragen und Antworten. 4. Auflage. München u.a.: Elsevier, Urban & Fischer.
- Gollwitz, G. (1989). Mit Krimskrams spielend sprechen lernen. 2. Auflage. Bad Abbach: Gollwitz.
- Gross, K. (1899). Die Spiele des Menschen. Jena: Fischer.
- Harris, P. L. & Kavanaugh, R. D. (1993). Young children's understanding of pretense. Monographs of the Society for Research in Child Development. Oxford: Blackwell.
- Heimlich, U. (2001). Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Anwendungsfelder. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herbart, J. F. (1841). Kurze Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten. 2., verm. und verb. Ausg. Halle: Schwetschke.
- Hirler, S. (1999). Wahrnehmungsförderung durch Rhythmik und Musik. 4. Aufl. Dortmund: Herder.

- Hutt, C. (1966). Exploration and play in children. In P. A. Jewell & C. Loizos (Hrsg.), *Play, exploration, and territory in manuals*. London, 61-79.
- Ings, S. (2008). *Das Auge: Meisterstück der Evolution*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Inhelder, B. et al. (1972). Les debouts de la fonction symbolique. *Archives de Psychologie*, 41, 187-243.
- Jochimsen, R. P. (1984). *Spiel und Verhaltensgestörtenpädagogik. Theorie, Didaktik und Unterrichtspraxis in Schule und Heim*. Berlin: Marhold.
- Kapner, G. (1982). *Studien zur Kunstrezeption. Modelle für das Verhalten von Publikum im Massenzeitalter*, Bohlau (Wien): Lit.-verlag.
- King, D. B. & Wertheimer, M. (2006). *Max Wertheimer and Gestalt Theory*. Transaction Publishers.
- Klosterkötter- Prisor, B. (1980). Spielendes Lernen und Rollenspiel zwischen Sinnlichkeit und Vernunft. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Interaktionspädagogik der „Lernbehinderten“. Rheinstetten: Schindele.
- Kobi, E. (2000). Wahrnehmen – Verstehen – Handeln: Hintergründe und Vordergründiges in den epochalen Wandlungen der Heilpädagogik. In K. Bundschuh (Hrsg.), *Wahrnehmen – Verstehen – Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-33.
- Krenz, A. (1991). Spiele(n) mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen. Spielimpulse zum Erleben von Spaß und Kommunikation und notwendige Hinweise für eine Spieldidaktik unter Sonderpädagogischer Sicht. Werheim: Verlag f. gruppenpädagogische Literatur.
- Kükelhaus, H. & Zur Lippe, R. (1982). *Entfaltung der Sinne - ein Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Langosch-Fabri, H. (2003). *Alte Kinderspiele neu entdecken*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lazarus, M. (1883). *Über die Reize des Spiels*. Berlin: Duemmler.
- Lichtenberg, J. D. (1987). Bildnerisches Gestalten von schwerst- und mehrfach behinderten Menschen in der Kunsttherapie. *Zur Orientierung*, 1, 24f.
- Lockowandt, O. (Hrsg) (1994). *Frostig integrative Therapie, Theorie und Praxis*. Dortmund: Borgmann.
- Löwe, A. (1997). *Hörenlernen im Spiel. Praktische Anleitung für Hörübungen mit hörgeschädigten und wahrnehmungsgestörten Kindern im Vorschulalter*. Berlin: Edition Marhold.
- Malaguzzi, L. (1984). Zum besseren Verständnis der Ausstellung: 16 Thesen zum pädagogischen Konzept. Berlin: FIPP Verlag o.J.
- Mall, W. (1982). Fragebogen zur Erfassung von Lücken in der sensumotorischen Wahrnehmungsentwicklung. (Manuskript). Mühlheim.
- Mead, G. H.(1975). Spiele und Spielen als Beiträge zur Genese des Ich. In H. Scheuerl (Hrsg.), *Das Spiel. Theorien des Spiels*. 10. Auflage. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.
- Menzen, K.H. (2004). *Grundlagen der Kunsttherapie*. 2. Auflage. München, Basel: Reinhardt Verlag.
- Menzen, K.H. (1995). Kirche und Jugend. Jugend und Kirche. In H. Schwab. *Der Rektor der Katholischen Fachhochschule Freiburg, Hochschule für Sozialwesen, Religionspädagogik und Pflege* (Hrsg). Freiburg. KFH Fokus 7.
- Oerter, R. & Montada L. (2002/ 2008). *Entwicklungspsychologie*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Pauli, S. & Kisch, A. (2002). *Was ist los mit meinem Kind?* Freiburg: Urania-Ravensburger.

- Pfluger-Jakob, M. (2001). Wahrnehmungsstörungen bei Kindern. Kindergarten heute spezial. 4. Auflage. Dortmund: Herder.
- Piaget, J. (1969). Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart: Klett.
- Praschak, W. (1992). Sensumotorische Kooperation mit Schwerstbehinderten. In Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 2, 13ff.
- Ramachandran, V.S. (2005). Eine kurze Reise durch Geist und Gehirn. Reinbek: Rowohlt.
- Ramachandran, V. S. (1992). Formwahrnehmung aus Schattierung. Spektrum der Wissenschaft, Gehirn und Kognition. Heidelberg: Spektrum.
- Ramachandran, V. S. & Anstis, S. (1986). Das Wahrnehmen von Scheinbewegung. Spektrum der Wissenschaft, 8, 34-42.
- Reinartz, A. et al. (2005). Wahrnehmungsförderung behinderter und schulschwacher Kinder. Praxis und Forschung. Berlin: Marhold.
- Reinartz, A. & Reinartz, E. (1977). Visuelle Wahrnehmungsförderung. Anweisungsheft und Arbeitshefte 1-3. Dortmund.
- Rheinberg, F. (1989). Zweck und Tätigkeit. Motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Richter, H.G. (1984). Die Kinderzeichnung. Entwicklung. Interpretation. Ästhetik. Berlin: Cornelsen.
- Schäfer, G. E. (1989). Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim, München: Juventa.
- Schaller, F. (1861). Das Spiel und die Spiele. Ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik wie zum Verständnis des geselligen Lebens. Weimar: Böhlau.
- Scheuerl, H. (1991). Das Spiel. Weinheim: Beltz.
- Schiller, F. (1907). Die ästhetische Erziehung des Menschen. Über naive und sentimentalische Dichtung. In A. Kutscher. Schillers Werke, Auswahl in zehn Teilen. Berlin [u.a.]: Bong.
- Schmidt, R. F. & Thews, G. (2005). Physiologie des Menschen. 30. Aufl. Ort: Springer.
- Seitz, R. (1982/ 1995). Tast-Spiele. Sinnvolle Frühpädagogik. 6. Auflage. München: Don Bosco Verlag.
- Singer, W. (2002). Gestaltwahrnehmung: Zusammenspiel von Auge und Hirn. In H. Kettenmann & M. Gibson (Hrsg.). Kosmos Gehirn. Neurowissenschaftliche Gesellschaft e. V. und BMBF. Berlin.
- Spallek, R. (2004). Gesunde Sinne für starke Kinder. Weinheim: Walter Verlag.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999). Die Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spencer, H. (1855). Principles of psychology. Bd. 2. New York: Appleton.
- Steininger, R. (2004). Wie Kinder richtig sprechen lernen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. (2006). Mutter und Kinde – die erste Beziehung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. N. (2003). Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. N. (1991). Das Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. München, Zürich: Piper.
- Thews, G. et al. (2005). Physiologie des Menschen. 29. Ausgabe. Berlin Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg.
- Thiesen, P. (1997). Mit allen Sinnen spielen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Theunissen, G. (1991). Heilpädagogik im Umbruch. Über Bildung, Erziehung und Therapie bei geistiger Behinderung. Freiburg: Lambertus.
- Tröster H. & Brambring, M. (1992). Spiele und Spielmaterialien blinder und sehender Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter. Heilpädagogische Forschung 12, 22-34.
- Uhlig, B. (2010): Prozesse ästhetischen Lernens. In L. Duncker et al. (Hrsg.). Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Klett, Kallmeyer.

- Von Foerster, H. & Pörksen, B. (1998). Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Walter, H. (2006). Neuropsychologie. In H.-O. Karnath & P. Thier. 2. Auflage. Heidelberg: Spektrum.
- Weinhandl, F. (Hrsg.). (1960). Gestalthaftes Sehen: Ergebnisse und Aufgaben der Morphologie. Zum 100jähr. Geburtstag von Christian von Ehrenfels. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft.
- Wichelhaus, B. (1998). Material kompakt. Material. Kunst und Unterricht, Heft 220. Sinnliche Wahrnehmung als Zugang zum Material. Seelze: Friedrich Verlag.
- Winnicott, D. W. (1971). Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta (8. Aufl. 1993).
- Wygotski, L. S. (1980). Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In D. Elkonin (Hrsg.), Psychologie des Spiels. Köln: Pahl-Rugenstein, 441-465.
- Zeki, S. (1993). Das geistige Abbild der Welt. Spektrum der Wissenschaft 22, 54f.
- Zimmer, R. (2005). Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2004). Mit allen Sinnen die Welt erfahren. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (1998). Handbuch der Sinneswahrnehmung. 6. Aufl. Freiburg: Herder.
- Zur Lippe, R. (1978). Am eigenen Leibe - Zur Ökonomie des Lebens. Frankfurt/M.: Syndikat.

Rabea Müller

Lehrstuhl Heilpädagogische Kunsterziehung/Kunsttherapie,
Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln

Geboren am 01.06.1973

Dipl. Heilpädagogin / Sprachheiltherapeutin / Kunsttherapeutin

Promotion an der Universität zu Köln zum Thema: „Die Familie als Träger und Vermittler kultureller Identität. Eine interkulturelle Studie anhand von Familienzeichnungen von Kindern aus Deutschland und Chile“
(voraussichtliche Abgabe 11/2010).

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln am Lehrstuhl für Heilpädagogische Kunsterziehung und Kunsttherapie; 1998 Gründung und Leitung des heilpädagogisch- kunsttherapeutischen *Atelier artig* in Köln; Lehrbeauftragte an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft ,Bonn - Alfter; Dozentin der Jugendkunstschule Köln e.V., am Kölner Institut für Kulturarbeit und Weiterbildung und im Bereich der Fortbildung/ Kunsttherapie am Zentrum für Frühbehandlung und Frühförderung Köln; Tätigkeit als Sprachheiltherapeutin (Diagnostik/ Therapie) in der neurologischen Abteilung der Eifelhöhenklinik Marmagen; Kunsttherapeutisches und kunstpädagogisches Arbeiten in Lateinamerika/ Chile; Mehrjährige Betreuung von Kindern mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten über das Schulpsychologische Zentrum Köln; Leitung künstlerischer Projekte und Ausstellungen in verschiedenen Kinder- und Jugendzentren im Raum Köln.

Veröffentlichungen zur Kunstpädagogik, Kinderzeichnungen und Kunsttherapie; Studien zur Erforschung der Kinderzeichnung in Chile, Israel, Palästina, Deutschland und den Niederlanden.

Durch die Planung und Durchführung inklusiver museumspädagogischer und künstlerischer Projekte innerhalb meiner Tätigkeit als Kunsttherapeutin beschäftige ich mich schon seit vielen Jahren mit dem Thema Inklusion und Empowerment und versuche dabei, Theorie und Praxis sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Aus der wertvollen Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung schöpfe ich neue Ideen und spannende Vorhaben für die Konzeption kunstpädagogischer und kunsttherapeutischer Ansätze. Ein besonderes Interesse gilt dabei auch den ausdrucksstarken Kunstwerken von Menschen mit Behinderung.

SpielKunst – KunstSpiel: Förderung von Kreativität

Hildegard Ameln-Haffke
Universität Köln

Gemäß der Feststellung „Das Spiel ist ein Werkzeug“ (vgl. Buchhart 2005/2006), die für vorliegende Betrachtung aus dem ursprünglichen Zusammenhang genommen wurde, gilt es, für den Bereich der Kreativitätsförderung Aspekte heraus zu filtern und zu verdeutlichen, die für das kreative Spiel mit Kunst in rehabilitativen und heilpädagogischen Zusammenhängen wesentlich sind. Spielen, das kann bereits vorab festgehalten werden, ist ein kreatives Bedürfnis für alle Menschen.

Spiele: Ein kreatives Bedürfnis – nicht nur für Kinder

Will man den Spieltrieb evolutionstheoretisch nachverfolgen, so liegt die Analyse des Spielverhaltens von Tieren nahe; Spielen dient im Tierreich z.B. u.a. dem biologischen Ziel, anwendbare Erfahrungen zu gewinnen: durch das Spiel sowohl beim Jagen als auch Gejagtwerden findet ein Training für Situationen des späteren Lebens statt (vgl. Özen 2006, 2). Spiel ist aber auch „Ausdruck des individuellen Wohlbefindens. Wer sich nicht wohl fühlt, möchte nicht spielen; wer sich in einer Situation nicht sicher fühlt, wird nicht spielen. Zum Spielen gehören Sicherheit, Geborgenheit und die Abwesenheit von Angst“ (ebd., 2f).

Da Spiel u.a. auf Freiheit und Regelhaftigkeit gleichzeitig gründet, ermöglicht es Lernprozesse (vgl. Einsiedler 1999). Wenn jedoch Zufall und Regel ineinander greifen, stecken sowohl Offenheit als auch Einschränkung das Handlungsfeld ab. Spiel hat im Vollzug immer mit Rezipieren und Agieren gleichzeitig und im Wechsel zu tun. Sich einerseits an Regeln zu halten und andererseits eigene Vorstellungen zu entwickeln und eigene Interessen wahrzunehmen, „führt zur Ausbildung von Identität“ (Özen 2006, 5).

Gibt man bei Google die Worte „Spiel und Spielen“ ein, so erhält man allein auf deutschen Seiten über 11 Millionen Einträge. Der „homo ludens“ ist nicht nur in Kindheit und Jugend, sondern auch als Erwachsener interessiert am Spiel, möglicherweise häufig auch spiel„süchtig“, aber auf jeden Fall spielbegeistert.

Kreative Aspekte im Freien Kinderspiel

Schröck (2005/2006,49) stellt fest, dass „im Spiel alles geht“. „Wenn kleine Kinder ihre Unterlegenheit satt haben, schlüpfen sie in die starken Rollen von Löwen, Piraten oder Monstern“. Literatur aus dem Vorschulbereich liefert Anhaltspunkte für das Fördern von Kreativität bei Kindern: Kreativität ist ein Prozess, stellt den Ausdruck von etwas sehr Persönlichem dar und braucht ein Medium. Beim Kreativsein stellen sich „gute Gefühle“ ein (vgl. z.B. Bean, 1992, 13 – 21).

Fritz (1991) und Wetzel (2005) geben aus ihrer Sicht jeweils Einführungen in Spiel und Spielerisches. Während Fritz das Spiel eng am Spielverhalten von Kindern analysiert, bemüht sich Wetzel aus Sicht der ästhetischen Bildung um Klärung des Spielerischen modellhaft am Bild der Grenzüberschreitung: „Ambivalenz“, „Unberechenbarkeit“, „Offenheit“ und „Prozessualität“ sind die Parameter, die auf Kreativität verweisen.

Kunst und Spiel – Kreative Spielentwürfe Ausgewählte Ansätze der Kunst

Die Zeitschrift „Kunstforum International“ widmet 2005/2006 zwei komplette Bände dem überordneten Thema „Kunst und Spiel“. Es wird offenbar, dass Spiel und Spielen ein Prinzip der Kunst war und ist und im gegenwärtigen Medienzeitalter immer häufiger zum Anlass genommen wird, theoretische Überlegungen und praktische Erprobungen vorzunehmen.

Von der „Dialektik von Spielregeln“, über „Offenes Handlungsfeld“, „Spielräume als Wissensräume“, „Computerspiel und Wirklichkeit“, „Kriegsspiele“ und „Interaktiven Spielformen in medialen Systemen“ reichen im ersten Band u.a. die herausragenden Themen, mit denen der weite Spannungsbogen des Themas repräsentiert wird. Der zweite Band nimmt das Spielerische in der Kunst selbst unter die Lupe, es geht um „Ästhetik von Spielfiguren in der Kunst“, um „Klangspiele“, um „Ästhetik der Simulation des

realen Lebens in Kunst und Spiel“, um „Verführung“ und „Spiel mit Vorstellungen von Repräsentation“.

Wirklich „Freie Handlung“ scheint es bei genauer Betrachtung im definierten Spiel jedoch nicht zu geben, da es Grundparameter von Handlung gibt: Wiederholbarkeit und Spielregeln stellen Grundvoraussetzungen dar (vgl. Buchhart, 2005, 40). Handlungsfreiheit sei Scheinfreiheit, da der Handlungsrahmen bereits einen Handlungsspielraum definiere (vgl. ebd., 41).

Wenn ein deutscher Gegenwartskünstler in die Nähe von KunstSpiel in einem definierten Handlungsraum gerückt ist - ohne das Wort „Spiel“ jemals zu nutzen -, dann ist es Franz Erhard Walther. Es ist der „Erweiterte Werkbegriff“, den er mit seinen handlungsbezogenen Werkstücken demonstriert und Material, Form und Theorie mit Hilfe des Betrachters (und Nutzers) in Einklang bringt (vgl. Walther 1995, 1998). Durch die Auseinandersetzung auf der Ebene von Distanz, Nähe, Zeit und körpersprachlicher Kommunikation werden spielerische Ebenen gestreift. Wie beim definierten Spiel ist der Betrachter als Bestandteil unverzichtbar, die „Regeln“ gibt der Künstler durch die Art der Gestaltung seiner „Werkstücke“ vor, die überwiegend aus Stoff hergestellt sind. Durch das Hineinschlüpfen – in Werkstück und Handlung – wird der Betrachter von diesem absorbiert, so wie Menschen beim Spielen durch den entstehenden Flow.

Die Ausstellung für Kinder und Jugendliche „Mit dem Körper formen“, die in Kooperation mit dem Künstler, dem Kindermuseum der Stiftung Wilhelm Lehmbruck Museum Duisburg und dem Kunstmuseum Bonn entstand und im Frühjahr 2002 in Bonn gezeigt wurde, begeisterte viele kleine und große Besucher. Gerade das im Mittelpunkt stehende „Werkbuch Handlungskörper“ (1963 – 1969) war aufgrund seiner vielfältigen Benutzungsmöglichkeiten im Sinne des „Hands-On“, das meist mehr ein „Body-On“ war, ein heiß begehrtes „Handlungs“- (Spiel-) Objekt“ (Kunstmuseum Bonn & Lehmbruck Museum Duisburg 2001).

Im Jahr der Fertigstellung des o.a. „Werkbuches“, fand in Recklinghausen eine Ausstellung mit dem Titel „Kunst als Spiel - Spiel als Kunst“ statt, die eindeutig zum „Spielen“ aufforderte. Künstler-Spiele unserer Zeit wurden gezeigt (vgl. Grochowiak 1969, o.S.), die entweder von Luft in „beschwingtes Spiel“ versetzt wurden, wie die „Mobiles“ von Calder, die per Motoren in Bewegung versetzt wurden, oder direkt genutzt wurden, wie z.B. Bauteile. Licht(spiel)objekte, Spiegelobjekte – auch drehbare -, Masken, Puppen und künstlerische Schachspiele oder Spielkarten begegneten dem Besucher (vgl. Kunsthalle Recklinghausen 1969).

Mehr als 30 Jahre später präsentierte eine Ausstellung in der Schirn Kunsthalle Frankfurt mit dem Titel „Kunst - ein Kinderspiel“ einen anderen Ansatz (2004): Im Mittelpunkt standen Künstler und Künstlerinnen seit Beginn des 20. Jahrhunderts, die nicht für Erwachsene, sondern für Kinder Spiele und Spielobjekte entwarfen und herstellten.

Die Ausstellungsmacher wollten einerseits auf die „wenig bekannte künstlerische Auseinandersetzung mit dem Kind“ aufmerksam machen, als auch „Kinder als ernstzunehmende Zielgruppe wieder verstärkt ins Bewusstsein der Künstler rücken“ (Hollein 2004, 20f).

Ausgewählte Ansätze der Ästhetischen Bildung/Forschung und (Kunst-) Pädagogik

Mit dem Namen Winnicott (1979) ist der Gedanke an Kleinkindentwicklung per Spiel und Spieltrieb eng verknüpft. Winnicott hat in seinem Buch „Vom Spiel zur Kreativität“ seine Erkenntnisse zum Thema "Übergangsobjekt" zusammengefasst – „gemeint ist jenes oft ganz unscheinbare Spielzeug des Kleinkindes, das ihm den Übergang vom Wachen zum Schlafen erleichtert, es kann ein Teddybär oder auch ein Kissenzipfel sein. Das Übergangsobjekt ist die Verbindung zwischen der inneren und der äußeren Welt des Kindes. Die Beschäftigung mit ihm ist die Vorstufe des Spielens, und das Spiel wiederum ist der erste Schritt zur Entwicklung dessen, was man das Kreative nennt“ (vgl. übereinstimmende Kurzbeschreibung im Buchhandel, u.a. bei amazon).

Dem Kleinkind verhilft das selbsterfahrende, gestaltende Aneignen der Umgebung über das körperlich-sinnliche Annähern und das gestalterische Spiel zur individuellen Wahrnehmung von Welt (vgl. Duncker 1995; Schäfer 2006). Nach Bewusstwerden der eigenen Handlungskompetenz können spielerisch-kreative Varianten auch Problemlösen erleichtern helfen. So ist die Feststellung von Kuhlmeier nachvollziehbar, dass Kinder im Spiel eine „unverzichtbare Ressource“ erfahren, um einer Welt, „die immer wieder neu entsteht“ begegnen zu können (vgl. Kuhlmeier, 2006, 80).

Braun (1999, 140) definiert darüber hinaus im Handbuch Kreativitätsförderung das Spielen als eine Aktivität, die „schöpferisches Denken, Phantasie und Imagination“ unterstützt und zu „Problemlösungsprozessen“ anregt. „Suchen“, „Sammeln“ und „Experimentieren“ erweitern die Spiel- und Gestaltungsaktivitäten und sollten an unterschiedlichen „Fundorten“ durchgeführt werden (ebd., 152 – 158). Die Erfahrung, dass Gegenstände

zweckentfremdet werden können, soll den Möglichkeitsraum erweitern helfen. Es geht um „Neues entdecken“ und „Bestehendes verändern“ (Dies 2007, 27ff). Das innovative Konzept der „Ästhetischen Forschung“ beschreitet einen ähnlichen Weg innerhalb bestehender kunstpädagogischer Theorien: es geht um Erfahrungen im Alltag und der unmittelbaren Lebensumwelt, die fragend und „forschend“ erkundet werden sollen (vgl. Kämpf-Jansen 2002). Künstlerische Strategien und wissenschaftliche Methoden (Befragen, Erforschen, Recherchieren, Analysieren, Kategorisieren, Dokumentieren, Vergleichen, in Beziehung setzen, Einordnen, Präsentieren, Kommentieren) werden handelnd erfahren und durch Wiederholung erlernt (vgl. ebd., 21).

Wie man Kreativität bereits im Alter von 3 – 6 Jahren entwickeln kann, macht Brown deutlich: er hat das Formbare im Kind im Blick, wenn er Anton Bruckner mit einem Bonmot zitiert: „Wer hohe Türme bauen will, muss lange beim Fundament verweilen“ (2006, 9). Da für ihn das Lernen mit allen Sinnen zum Aufbau von späterer Lernkompetenz wesentlich erscheint, liefert er ein Buch mit über 140 Lern- und Spielangeboten aus vier Aktivitätsbereichen. Auch Schulkinder aller Altersstufen lernen leichter mittels Spiel und Spielen, Lernerfolge stellen sich schneller ein und sind nachhaltiger. Handlungsorientierte Methodensammlungen mit fächerübergreifenden Spielideen sind bei Lehrern aus diesem Grund sehr willkommen (vgl. u.a. Baer 1995, 6ff; Baumgartner, Färber & Michels 1992; Benz et al. 1996; Erkert 2009; Friedrich Jahresheft 1995; Gugel 2003, 2004; Müller 2004). Für den Kunstunterricht gibt Grünewald (2003, 5ff) viele Beispiele zu „Spiel und Spielen“ (vgl. auch Kunst + Unterricht 2003). Heinig (1973) legte mit seinem Buch „Spielobjekte im Kunstunterricht“ ebenso eine Fülle von methodischen Anleitungen und Beispielen vor, die ähnliche Ergebnisse zum Ziel hatten, wie die o.a. Ausstellung in Recklinghausen. Aus der großen Anzahl von Abbildungen ist abzulesen, dass preiswertes Material und einfache Umsetzung kreativitätsleitende Vorgaben waren. Gegenwärtig entdeckt man im Kunstunterricht gerne wieder Landart-Künstler, die u.a. eine Legitimation liefern mit Schülern, die des herkömmlichen Unterrichts müde geworden sind, in den außerschulischen Lernort „Natur“ zu gehen. „Sinneswerkstatt Landart“ kann Programm werden, wenn man sich diesem öffnet (vgl. Bestle-Köfer & Stollenwerk 2009).

Obwohl in der pädagogischen Literatur notwendigerweise Bezüge von Spiel zu Lernen hergestellt werden, bleibt abschließend festzuhalten, dass Kinder in erster Linie nicht um des Lernens spielen, sondern um ihren eigenen

Bedürfnissen und Interessen im Spiel Gestalt zu geben (vgl. Fritz 1991, 128; Wallrabenstein 1995, 38ff).

Ausgewählte Ansätze der Künstlerischen Therapien

Beschäftigt man sich aus Sicht der Künstlerischen Therapien mit „Spiel und Spielen“, zeigen sich vielfältige Einsatzmöglichkeiten.

Im klinischen Setting kann einerseits Krankmachendes, in der psychischen Flexibilität Erstarrtes über das Spiel wieder in Fluss geraten, zum anderen lässt das spontane Spiel Diagnosen zu, da die Spontanität der Assoziation gleich kommt und Aufschluss über Unbewusstes geben kann.

Problematisches wird sichtbar, wiederholt sich im Spiel, kann über das therapeutische Gespräch strukturiert und dann Lösungen zugeführt werden. Besonders das „Handpuppenspiel“, das „Spiel mit Szenomaterial“, das „Psychodrama“ und das „Märchenspiel“ sind beliebte Spielansätze innerhalb der (Kunst-)Psychotherapie (vgl. Franzke 1983, 107 – 129). Im Bereich der Psychoanalyse spielt Kunst und Kreativität – auch spielerische – ebenfalls eine bedeutende Rolle (vgl. Kraft 2008): Freud sah im Spiel die Möglichkeit, Triebe und Wünsche gesellschaftlich sanktioniert abzureagieren (vgl. Wichelhaus in Grünewald 2003, 8).

Für Gruppen innerhalb der Kunsttherapie empfiehlt Aissen-Crewett eine große Anzahl von „Aktivitäten“ (vgl. u.a. 2002, 49 – 52), die nicht nur „Spielerisches“, sondern auch ausgewiesene Spiele beinhalten. Vopel (vgl. 2009) hat seinerseits eine ansehnliche Sammlung von „Spielen und Experimenten“ für die Gruppen-Kunsttherapie gesammelt.

Besonders intensiv wird allerdings in der Kinder- und Jugendpsychotherapie gespielt, da verbale Kommunikation häufig an ihre Grenzen gerät. „Eltern ersuchen um Kunst- oder Spieltherapie für ihre Kinder, da sie wissen, dass diese sowohl Spaß machen wie auch eine effektive Hilfe bei der Kommunikation sind“ (Freeman, Epsen & Lobovits 2000, 215). Gerade szenisches Spiel oder Puppenspiel eignen sich, um unbewusste Gefühle auszudrücken, wahrzunehmen und möglicherweise Einstellungen zu ändern (vgl. Gauda 2001).

Eine wachsende Beachtung erfährt in den letzten Jahren auch das Therapeutische Sandspiel nach Kalff, das gerne im Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie eingesetzt wird: Mit Figuren werden realistische Szenen in einen Sandkasten gebaut. Aufgrund des Aufbaus und des ausgewählten

Spielmateriale können diagnostische Erkenntnisse gewonnen werden. Das im Gegenüber des Sandkastens erstellte Bild wirkt zurück auf die Psyche und kann im Verlauf von mehreren Sitzungen einer Therapie Veränderung und Entwicklung erreichen (vgl. z.B. Kalff 1966; Gontard 2007).

Im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik findet u.a. die Methodensammlung von Aissen-Crewett (1989, 2001) für den Bereich der Ästhetischen Erziehung Beachtung, da für die Praxis u.a. viele aleatorischen Verfahren, die Kreativität fördern helfen, aufgelistet sind. Eine ganze „Spielekartei“ mit mehr als 180 Spielen wurde von Baumgartner, Färber & Michels (1995) erstellt und richtet sich an Sonder- und Heilpädagogen, die interessiert sind an „kooperativen Spielformen“ mit „Spielen ohne Sieger, die Freude machen, spannend sind und ganz nebenbei soziale Fähigkeiten üben“.

Spiel und Kunst – Kreative Modulationen zwischen Aleatorik, Improvisation und festen Regeln

Die Ausführungen haben gezeigt, dass es beim Spielen um die Befriedigung eines Grundbedürfnisses geht, das bereits ein Kleinkind zeigt und das über die Zeit der Entwicklung bis zum Erwachsenen notwendig ist, um auf das Leben kreativ vorzubereiten.

Auch der vom Spiel und Spielen begeisterte Erwachsene benötigt diese Aktivität, um Spannung abzubauen, Situationen flexibel zu handhaben und Kommunikation zu trainieren, entweder mit einem Partner oder einer Gruppe. Das Spiel kann zudem von belastenden Lebensereignissen ablenken, weil es die ganze Aufmerksamkeit über einen gewissen Zeitraum bindet. Im Sinne des Flow (vgl. Csikszentmihalyi 1995) kann es dadurch zu glücklichen Lebens- und Erlebens-Momenten führen.

Versucht man Kreativitätsfördernde Spiele mit Kunst oder auf der Basis von Künstlerischen Methoden zu systematisieren, so könnte man Spiele einteilen in:

- Aleatorische Spiele (Offene Spiele: Der Zufall leitet das Spiel bzw. die methodische Umsetzung)
- Improvisatorische Spiele (Spiele mit Handlungsrahmen, der offen oder halboffen ist, und in dem improvisiert werden kann: Materialoffenheit, Fantasieoffenheit, Gestaltungs- und Ausdrucksoffenheit)

- Spiele mit Regeln (Handlungsrahmen und/oder Handlungsabfolge und/oder Spielmaterial sind vorbestimmt, können aber nach Absprache verändert werden)

Eine solche Kategorisierung übersieht, dass Spiele zur Kreativitätsförderung nicht eindeutig zugeordnet werden können, da sie gleichzeitig und im Prozess mehrere Ordnungskriterien erfüllen können.

Dies wird am Faktorenmodell von Fritz (1991, 65) deutlich: Es gibt Spiele, die besitzen größere Offenheit als andere, sind mehr der Handlung als Regeln verpflichtet, etc. (vgl. Abb. 1). Demnach könnte bezogen auf den interessierenden Faktor Kreativitätsförderung der Bereich oben links die größte Offenheit besitzen.

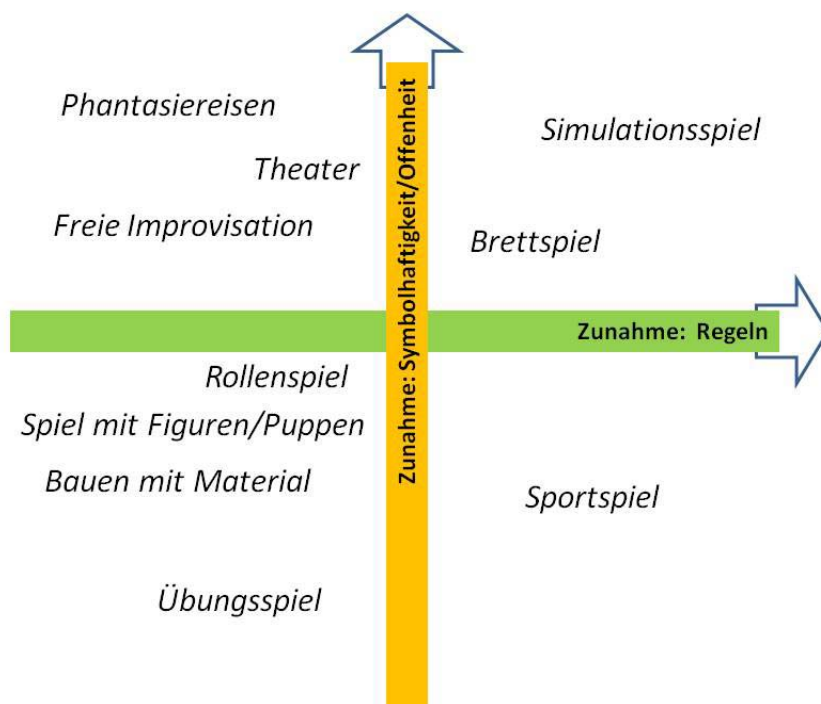


Abbildung 1: Faktorenmodell der Spiele; Quelle: Fritz 1991, 65

Spiel-Empfehlungen mit und über Kunst zur Kreativitätsförderung finden sich im Text und in der nachfolgenden Literaturliste reichlich, deshalb werden als Anhaltspunkte wenige Beispiele aufgeführt, die sich hinsichtlich der Faktoren „Material“, „Fantasie“ und „künstlerisch/gestalterischer Ausdruck“ zur Kreativitätsförderung grundsätzlich eignen. Auch wenn die Tabelle scheinbar

den Eindruck einer klaren Kategorisierung weckt: die Grenzen zwischen den aufgeführten Beispielen sind insofern fließend, als dass z.B. Material naturgebunden einen Bezug zum gestalterischen Ausdruck besitzt, Improvisation u.a. von Fantasie geleitet wird und Aleatorik und Improvisation sich nur durch die Handlung unterscheiden: Aleatorisches, also zufälliges Handeln ist freier als improvisatorisches, das bereits einen gewissen Handlungsrahmen besitzt.

Aleatorik

Aleatorische Nutzung von Material meint deshalb ganz zufällige Nutzung – so wie es wahrgenommen wird oder „in den Sinn kommt“: Das Material kann wechseln, auch wechselnd vorgegeben werden. Man sollte sich das Bild eines Kindes vergegenwärtigen, das selbstversunken spielt, Dinge entdeckt oder auffindet und diese nach Gusto zufällig, seiner Vorstellung nach anordnet, zweckfrei und selbstbestimmt. In diese Richtung sollten auch die vorsichtigen Anleitungen gehen.

Das gleiche gilt für die *aleatorische Nutzung von Fantasie*: Es geht um das zufällige Finden, Erfinden, Tanzen, Bewegen, Singen, so wie es sich ergibt, oder angeleitet wird.

Der *aleatorisch künstlerisch/gestalterische Ausdruck* kann sich auf alle sich zufällig ergebenden, freien bildnerischen, wie gestalterischen Handlungen und Äußerungen beziehen.

Improvisation

Die improvisatorische Nutzung von Material meint, dass Vorhandenes neu sortiert, geordnet oder in Systeme eingeordnet wird. Der Handlungsrahmen ist in etwa vorgegeben.

Die improvisatorische Nutzung von Fantasie kann sich auf alles Spielerische, Szenische sowie Bewegungsmäßige beziehen.

Improvisieren im künstlerisch/gestalterischen Ausdruck kann sich auf künstlerisch/gestalterische Techniken beziehen, die in etwa den Handlungsrahmen vorgeben und innerhalb derer frei oder nach leichten Vorgaben Neues erfunden wird.

Regelhaftes

Regeln geben Rahmen vor, definieren Handlungsräume, stecken ab.

Entweder sind Regeln vorgegeben, werden vom Spielleiter entworfen, gemeinsam erfunden oder übernommen, das betrifft das Material (Was ist damit genau zu tun?), die Fantasie (Wie soll diese zu was genutzt werden?) und den künstlerischen Ausdruck (Was genau soll wie gestaltet werden? Das kann sich auf das künstlerische Material, auf das Thema oder die Art der Ausführung beziehen).

Tabelle 1: Mögliche kreativitätsfördernde Kunst-Spiele auf der Basis unterschiedlicher Zugänge (Ameln-Haffke)

Beispiele für kreativitätsfördernde Spiele auf der Basis von Kunst bzw. künstlerischen Methoden			
	Material-Bezug	Fantasie-Bezug	Bezug auf künstlerisch-gestalterischen Ausdruck
Aleatorischer Zugang	Zufälliges Auffinden von Material	Zufälliges Finden von Wortketten	Freies Malen
	Zufälliges Entdecken von Dingen aus einer Materialmenge	Zufälliges Erfinden von Geschichten	Freies Zeichnen
	Zufällig Material nutzen „Als ob...“	Zufälliges Erfinden von Bewegungen	Freies Plastizieren
	Zufällig Material gestalten	Zufälliges Erfinden eines Tanzes	Freies Tanzen/Bewegen
	Zufällig Material gestalten/anordnen	Zufälliges Rollen-Spiel	Freies Musizieren
Improvisatorischer Zugang	Fundmaterial: Freies Spiel	Spiel/Szen. Spiel: Improvisatorisches Spiel/Pantomime	Erfinden von Malspielen
	Vorgegebenes Material: wechselnde freie Ordnungen (z.B. Ordnen von Chiffontüchern/ Papieren, etc.)	Improvisatorisches Stehgreifspiel/Tanz	Erfinden von Zeichenspielen

Improvisatorischer Zugang	Ordnen von Material nach 1 Kriterium	Szenisches improv. Spiel/Tanz/Bewegung	Erfinden von Bewegungs-/Tanz-Spielen
	Ordnen nach 2-3 Kriterien	Improvisations-Theater/Spiel	Erfinden von Musik-Abfolgen
	Ordnen in unterschiedlichen Ordnungssystemen	Improv. Spiel/Theater mit Tanz-, Musikerfindungen	Erfinden von Rhythmusabfolgen
Zugang mit Regeln	Fundmaterial: Ordnen: Größe/Farbe/Klang/Geruch/Anordnen im Raum	Einüben von ausgedachten Handlungsfolgen	freies/informelles Aquarell-Malen
	Definierter Handlungsraum/ Spielfeld/wechselndes Handlungsfeld/ Spielfeld	Erfinden eines (Theater-)Spiels mit Handlung	Dialogisches Malen mit Vorgaben, z.B. nach Musik, abwechselnd, etc.
	Brettspiel/Mandala mit definierten Regeln	Erfinden einer kleinen Tonfolge (Musik) /eines Rhythmus	Collagieren mit 3 frei zu wählenden Farben/Formen oder Materialien
	Farbiges Gestalten eines Brettspieles mit wechselnden Spielmöglichkeiten	Musikalisches Improvisieren nach Dirigat	Mischtechnik mit Vorgaben
	Gestalten von Spielen: Brettspiele, Kartenspiele, Memory etc.; Nutzen/Erfinden von Regeln	Erfinden einer Bild-Ton-Entsprechung nach Absprache	Freie Gestaltung mit Themenvorgabe

Fazit: Spielempfehlungen zur Förderung von Kreativität mittels Kunst/Künstlerischer Methoden für Heilpädagogik und Rehabilitation

Spiele mit Kunst, die Kreativität z.B. in rehabilitativen und heilpädagogischen Zusammenhängen fördern, sollten offen konzipiert sein, Elemente von Rezeption und Aktion beinhalten und Prozesse ermöglichen; falls Regeln aufgestellt sind, sollten diese überschritten werden dürfen. Bei Vorhandensein von Spiel- bzw. Handlungsmaterial sollte dieses so beschaffen sein, dass es vielfältige Benutzungsmöglichkeiten zulässt (Prinzip der Offenheit, s.o.), damit selbsterfahrende, individuell spielerisch-kreative Varianten damit erprobt werden können. Das Entwickeln neuer Spielregeln ist erlaubt (dem Spieler, als auch dem/ Spielleiter), was einem Experimentieren im Spiel- bzw. Handlungsgeschehen entspricht.

Das Verändern von Bestehendem kann in der Kommunikation mit dem oder den Spielpartner(n) entworfen werden. „Neues“ sollte als solches nach Möglichkeit benannt werden, damit das Erkennen der Varianten für alle Spielbeteiligten nachvollzogen werden kann, denn nur daran kann eine Weiterentwicklung des Spiels gemessen werden. Sind Spielvarianten und Spielmaterial „ausgereizt“, sollte neues, vielleicht auch unbekanntes „ins Spiel kommen“. Dem Spielleiter sollte vor Spielbeginn der Schwierigkeitsgrad (niedrig, mittel, hoch) des Spiels bewusst sein, damit differenziert kreative Spiele angeleitet werden können, je nach Fähigkeit und Belastbarkeit von Spielern bzw. „Mitspielern“.

Das kreativitätsfördernde Spiel kann Anforderungen an die gestalterische Umsetzung (Material), an eigene Ideen und Vorstellungen (Phantasie und Imagination) und an den kreativen Ausdruck (Art der Gestaltung) stellen, einzeln oder im Verbund mit einem oder beiden anderen Anforderungsparametern (vgl. Abbildung unten: Entwurf eines Anforderungsrasters für kreativitätsfördernde Spiele mit Kunst. Dieses Raster könnte Vorlage für eine eigene Spielsammlung sein). Die Aufgabe/der Auftrag, von den Spielern/Mitspielern Spiel-Varianten für eines oder mehr der aufgeführten Parameter zu finden, könnte weiterführende kreative Impulse setzen.

Tabelle 2: Entwurf eines Anforderungsrasters für kreativitätsfördernde Spiele mit Kunst (Ameln-Haffke)

Kreativitätsförderung durch Spiel und Spielen														
Anforderungs-Raster														
Name des Spiels	Anforderungen an die gestalterische Umsetzung	Niedrig	Mittel	Hoch	Anforderungen an eigene Ideen und Vorstellungen	Niedrig	Mittel	Hoch	Anforderungen an den kreativen Ausdruck	Niedrig	Mittel	Hoch		

Literatur:

- Aissen-Crewett, M. (1989, 2001). Ästhetische Erziehung für Behinderte. 2., unveränd. Aufl., 3. Aufl. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Aissen-Crewett, M. (2002). Kunst und Therapie mit Gruppen. Aktivitäten, Themen und Anregungen für die Praxis. 5., verb. Aufl. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Andersen, K. N. (2010). Spielzeugwelten. In L. Duncker et al. (Hrsg.), Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Friedrich Verlag, 142 – 144.
- Baer, U. (1995). „Und nun sollen wir auch noch spielen!“. Lehrer als Spielleiter und Mitspieler. In Friedrich Jahresheft XIII. Spielzeit. Spielräume in der Schulwirklichkeit. Seelze: Friedrich Verlag, 6f.
- Baumgartner, M., Färber, G. & Michels, F. (1995). SpikS. Spielekartei für Sonder- und Heilpädagogik. 2., durchges. Aufl. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Bean, R. (1994). Kreative Kinder. Was Eltern und Pädagogen dazu beitragen können. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Benz, C. et al. (1996). Spiele von gestern für Kids von heute. Neu entdeckt & neu gemacht. Freiburg i. Br.: Christophorus Verlag.
- Berthold, M. & Ziegenspeck, J. W. (2002). Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder. Lüneburg: Verlag „edition erlebnispädagogik“.
- Bestle-Körfer, R. & Stollenwerk, A. (2009). Sinneswerkstatt Landart. Naturkunst für Kinder. Münster: Ökoptia Verlag.
- Bieniek, D. (2003). Spielwerkstatt. Kunst + Unterricht, 274/275, 52 – 53.
- Braun, D. (1999). Handbuch Kreativitätsförderung. Theorie und Praxis für die Arbeit mit Kindern. Freiburg i. Br.: Herder.
- Braun, D. (2007). Handbuch Kreativitätsförderung: Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern. Freiburg i. Br.: Herder.
- Brown, M. (2006). Kreativität: erfinden, probieren, gestalten. 3 – 6 Jahre. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Buchhart, D. (2005). Über die Dialektik von Spielregeln und offenem Handlungsfeld. Kunstforum International, Bd. 176, 39 – 55.
- Buland, R. (2003). Playing Arts. Spielend Bildung gestalten. Kunst + Unterricht, 274/275, 15 – 17.
- Csikszentmihalyi, M. (Hrsg.). (1995). Die aussergewöhnliche Erfahrung im Alltag: die Psychologie des Flow-Erlebnisses. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Duncker, L. (1995). Spiel und Phantasie. Eine kreative Form von Weltaneignung. In: Spielzeit. Spielräume in der Schulwirklichkeit. Seelze: Friedrich-Verlag. Friedrich Jahresheft XIII, 4 – 5.
- Einsiedler, W. (1999). Das Spiel der Kinder. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erkert, A. (2009). Die 50 besten Wahrnehmungsspiele. München: Don Bosco Verlag.
- Franzke, E. (1983). Der Mensch und sein Gestaltungserleben. Psychotherapeutische Nutzung kreativer Arbeitsweisen. 2. durchges. u. erw. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber.
- Freeman, J., Epston, D. & Lobovits, D. (2000). Ernsten Problemen spielerisch begegnen. Narrative Therapie mit Kindern und ihren Familien. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Friedrich Jahresheft (1995). Spielzeit. Spielräume in der Schulwirklichkeit, XIII. Seelze: Friedrich Verlag.
- Fritz, J. (1993). Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. 2., korr. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Gauda, G. (2001). Theorie und Praxis des therapeutischen Puppenspiels. Lebendige Psychologie C. G. Jungs. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Gontard, A. von (2007). Theorie und Praxis der Sandspieltherapie. Ein Handbuch aus kinderpsychiatrischer und analytischer Sicht. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Grochowiak (1969). Zur Ausstellung. In Katalog Kunst als Spiel. Spiel als Kunst, hrsg. v. Kunsthalle Recklinghausen. Recklinghausen: Aurel Bongers, o.S.
- Grünewald, D. (2003). Über den Spaß hinaus. Spiel und Spielen im Kunstunterricht. Kunst + Unterricht, 274/275, 5 – 11.
- Gugel, G. (2004). Methoden-Manual I: „Neues Lernen“. Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. 4. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Gugel, G. (2003). Methoden-Manual II: „Neues Lernen“. Tausend neue Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. 2. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Heinig, P. (1973). Spielobjekte im Kunstunterricht. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Heyl, T. (2003). Das Spielensemble. Kunst + Unterricht, 274/275, 12 – 14.

- Hollein, M. (2004). Vorwort. In Schirn Kunsthalle Frankfurt (Hrsg.), Kunst – ein Kinderspiel. Katalog zur Ausstellung. Frankfurt/M.: Revolver Archiv für moderne Kunst, 20 – 23.
- Kämpf-Jansen, H. (2002). Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft; zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon Verlag.
- Kalff, D. M. (1966). Sandspiel. Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche. Zürich, Stuttgart: Rascher.
- Kraft, H. (2008). Psychoanalyse, Kunst und Kreativität. Die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud. 3., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft MWV.
- Kuhlmey, B. (2006). Auf den Flügeln der Phantasie. Anforderungen an die Praxis ästhetischer Frühförderung und kultureller Bildung. In H. Bockhorst (Hrsg.), Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. München: kopaed Verlag, 71 – 83.
- Kunstforum International (2005): Kunst und Spiel I. Bd. 176. Roßdorf: TZ.
- Kunstforum International (2005/2006). Kunst und Spiel II. Bd. 178. Roßdorf: TZ.
- Kunsthalle Recklinghausen (1969). Kunst als Spiel. Spiel als Kunst. Ausstellung 6. Mai – 29. Juni 1969. Recklinghausen: Aurel Bongers.
- Kunstmuseum Bonn & Lehmbruck Museum Duisburg (2001). Mit dem Körper formen. Eine Ausstellung für Kinder und Jugendliche mit Werken von Franz Erhard Walther. Bonn: Köllen Druck.
- Kunst + Unterricht (2002). Kreative Methoden. Heft 261. Seelze.
- Kunst + Unterricht (2003). Spiel. Heft 274/275. Seelze.
- Lehmann, U. (2003). We are ready to remake! Der erweiterte Skulptur- und Spielbegriff von Erwin Wurm. Kunst + Unterricht, 274/275, 70 – 73.
- Lüthe, R. (2003). Jenseits der Freiheit bloßer Vernunft. Philosophische Reflexionen zu Rolle des Spiels in der postmodernen Kultur. Kunst + Unterricht, 274/275, 80 – 81.
- Metzger, R. (2010). Räume als Spiel- und Erfahrungsräume. In L. Duncker et al. (Hrsg.), Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Friedrich Verlag, 92 – 95.
- Müller, F. (2004). Selbstständigkeit fördern und fordern. Handlungsorientierte Methoden – praxiserprobt, für alle Schularten und Schulstufen. Mit einem Vorwort von Heinz Klippert. 3., überarb. u. erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Özen, A. (2006). ... sondern für's Leben spielen wir! Gedanken zur Spielerziehung als Persönlichkeitsentwicklung. In D. W. Brönnecke (Hrsg.), 60 Jahre Spielschar St. Lamberti Hildesheim. Festschrift zur Erinnerung an das Jubiläum. Hildesheim: Selbstverlag. Auch Online im Internet unter URL: http://www.alfoezen.de/pdf/Fuers_Leben_spielen.pdf. [17.02.2010].
- Sauer, I. (2006). „Sich die Welt erspielen“. Aspekte des Theaterspiels von Kindern. In H. Bockhorst (Hrsg.), Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. München: kopaed Verlag, 117 – 125.
- Schäfer, G. (2006). Kinder sind von Anfang an notwendig kreativ. In H. Bockhorst (Hrsg.), Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. München: kopaed Verlag, 37 – 50.
- Schirn Kunsthalle Frankfurt (2004). Kunst – ein Kinderspiel, hrsg. v. M. Hollein u. G. Luyken. Frankfurt/M.: Revolver Archiv für moderne Kunst.
- Schröck, P. (2005/2006). Wir spielen immer. Zur Ästhetik von Spielfiguren in der Kunst und ihr Verhältnis zur Populärkultur. Kunstforum International, Bd. 178, 49 – 58.

- Schulz, F. (2006). Kreativitätspädagogische Implikationen der künstlerisch-ästhetischen Bildung und Erziehung. In H. Brög, P. Foos & C. Schulze (Hrsg.), Korallenstock. Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog. München: kopaed, 235 – 242.
- Seitz, M. (2001). Urformen – Quellen der Phantasie. Einführung und Anregungen für die pädagogische Praxis. 2. Aufl. München: Don Bosco Verlag.
- Städtische Kunsthalle Recklinghausen (1969). Kunst als Spiel. Spiel als Kunst. Kunst zum Spiel. Ausstellung anlässlich der Ruhrfestspiele Recklinghausen 1969. Recklinghausen: Verlag Aurel Bongers.
- Steen, W. & Bockhorst, H. (2006). Kinder brauchen Spiel und Kunst. In H. Bockhorst (Hrsg.), Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. München: kopaed Verlag, 5 – 12.
- Vopel, K. W. (2009). Kunsttherapie für die Gruppe. Spiele und Experimente. Salzhausen: iskopress.
- Wallrabenstein, W. (1995). Das Zelt, unser Kreis und meine Nische. Von Spielräumen zu Freiräumen. In Spielzeit. Spielräume in der Schulwirklichkeit. Seelze: Friedrich-Verlag. Friedrich Jahresheft XIII, 38 – 40.
- Walther, F.-E. (1995). Mit sieben Stellen und Mantel 1980. Die Wandformation, Zeichnungen und eine Werkhandlung des Künstlers. Ausstellungskatalog des Sprengel Museums Hannover, hrsg. v. U. Liebelt. Nordhorn: euregio Druckerei.
- Walther, F.-E. (1998). Ich bin die Skulptur. Handlungsstücke und Zeichnungen 1957 – 1994. Ausstellungskatalog des Kunstvereins Hannover, hrsg. v. Kunstverein Hannover. Nordhorn: euregio Druckerei.
- Walther, F.-E. (2002). Mit dem Körper formen. Ein Werkbuch. Ausstellungskatalog zur Ausstellung für Kinder und Jugendliche „Mit dem Körper formen“, hrsg. v. Kunstmuseum Bonn und dem Kindermuseum im Wilhelm Lehmbruck Museum Duisburg. Bonn: Köllen Druck GmbH.
- Wehrli, U. (2002). Kunst aufräumen. Zürich: Verlag Kein & Aber.
- Westphal, K. (2010). Theater spielen. In L. Duncker et al. (Hrsg.), Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Friedrich Verlag, 199 - 202.
- Wetzel, T. (2003). ... mehr als nur ein bloßes Spiel. Kunst + Unterricht, 274/275, 76 – 79.
- Wetzel, T. (2005). Geregelte Grenzüberschreitung. Das Spiel in der ästhetischen Bildung. München: kopaed Verlag.
- Winnicott, D. W. (1979). Vom Spiel zur Kreativität. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dr. Hildegard Ameln-Haffke

Lehrstuhl Heilpädagogische Kunsterziehung/Kunsttherapie,
Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln

(siehe Seite 56 dieses Workbooks)