

## Inklusion und Kunstunterricht

Joachim Penzel

*Die inklusive Schule beseitigt alle Arten von Ausgrenzungen von Heranwachsenden im Bildungsprozess. Das Fach Kunst leistet dabei seinen eigenen Beitrag in Form einer individuellen Förderung der ästhetischen Rezeptions- und Gestaltungsfähigkeiten. Mittlerweile existieren verschiedene Konzepte eines inklusiven Kunstunterrichts, die hier vorgestellt werden. Außerdem werden Hinweise für eine individuelle Diagnostik im Bereich der ästhetischen Entwicklung gegeben und methodische Konzepte zur Durchführung von inklusivem Kunstunterricht vorgestellt.*

Die im Jahr 2009 verabschiedete UN-Konvention für Rechte von Menschen mit Behinderungen hat einen einschneidenden Reformprozess innerhalb der weltweiten nationalen Bildungssysteme ausgelöst. Vielleicht werden spätere Generationen sogar vom Beginn einer Revolution des Bildungs- und Schulsystems sprechen. Im Allgemeinen kann Inklusion „als eine erweiterte und besonders konsequent gehandhabte individuelle Förderung im Rahmen Gemeinsamen Lernens“ beschrieben werden (Heymann 2013, S. 8). Während vor einigen Jahren Inklusion noch auf das Problem des gemeinsamen Unterrichts von Lernenden mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf begrenzt war, hat sich der Begriff mittlerweile als Orientierungshilfe für die bildungspolitisch induzierte und unterrichtspraktisch umgesetzte Beseitigung aller Arten von ausgrenzenden (exkludierenden) Faktoren gewandelt. Es geht genau genommen um die gleichberechtigte Einbindung aller Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen unabhängig der vielfältigen sozialen Differenzkategorien wie bspw.

- Geschlecht und sexuelle Orientierung,
- gesellschaftliches Milieu (soziale Herkunft),
- Ethnizität und Nationalität,
- kulturelle und religiöse Zugehörigkeit,
- individuelle Begabung, Leistungsstärke und persönliche Neigung,
- körperliche und geistige Entwicklung sowie deren Beeinträchtigung.

Ein inklusives Bildungssystem zu organisieren und einen adäquaten Unterricht durchzuführen bedeutet, alle existierenden Ausschlussfaktoren zu reflektieren und daraus entsprechende Handlungsoptionen für den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft abzuleiten (Budde/Hummrich 2017). „Im Zentrum steht dabei also nicht das (sonder- und heilpädagogische oder auch medizinische) Faktenwissen über einzelne Formen von Behinderung oder chronische Erkrankungen, sondern das Bemühen um den Abbau vorhandener Teilbarrieren, die Gewährleistung von Partizipationschancen und die konsequente Vermeidung von Diskriminierungserfahrungen auf der Basis einer

aner kennenden wechselseitigen Wertschätzung aller Akteure in pädagogischen Handlungskontexten“ (Dannenbeck 2017, S. 23).

Inklusion ist heute zwar als Menschenrecht ratifiziert, aber eine inklusive Lebenspraxis beginnt sich erst langsam zu entwickeln. Sie hat ihren Ausgangspunkt im Denken und zwar in der Reflexion der eignen Beurteilungskriterien gegenüber den Mitmenschen im Allgemeinen und den Lehrenden und Lernenden im Bildungssystem im Besonderen. Inklusives Denken und Handeln setzt unter anderem voraus, dass existierende kollektive Leistungsnormen infrage gestellt werden, dass bei der Betrachtung und Beurteilung einzelner Menschen nicht nach deren Defiziten in Bezug auf gesellschaftliche Normen und andere kollektive Wertvorstellungen gefragt wird, sondern dass jeweils individuelle Stärken und Besonderheiten betrachtet und wertgeschätzt werden. Es geht, wie Fritz Bohnsack es formuliert, um die „bedingungslose Anerkennung des Kindes und dessen existentieller Einmaligkeit“ (Bohnsack (2013, Teil II). In diesem Sinne stellt das Projekt der Inklusion die größte Herausforderung an ein nach wie vor normativ ausgerichtetes, leistung- und outputorientiertes Bildungssystem dar. Ein konsequent inklusives Bildungssystem, wie es bislang nur ansatzweise existiert, muss den einzelnen Menschen in seinem originären Sein akzeptieren und auf seinem persönlichen Entwicklungsweg begleiten und fördern.

### **Inklusive Pädagogik zwischen Querschnittsqualifikation und Teamteaching von Spezialisten**

Gleichwohl der Begriff der Inklusion mittlerweile zu Recht generell für den Abbau aller Arten von Ausgrenzungen im Bildungssystem verstanden wird, stellt die größte Herausforderung jedoch der gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne körperliche oder geistige Beeinträchtigungen dar. In der didaktischen Diskussion, der Lehrerprofessionalisierung sowie der Unterrichtspraxis existieren hier drei Modelle gleichberechtigt nebeneinander, zum Teil werden sie kombiniert.

In den meisten Lehramtsstudiengängen sind die diagnostischen und didaktischen Kompetenzen, die eine Durchführung von inklusivem Unterricht ermöglichen, mittlerweile elementarer Bestandteil der Lehrerprofessionalisierung. Die Fähigkeit zu inklusivem Handeln gilt als Querschnittsqualifikation, auf die jede Lehrkraft bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht zurückgreifen sollte. In dieser Weise werden das Wissen um verschiedene Behinderungsformen und Förderbedürfnisse und die daran angebundene inklusive Handlungsfähigkeit innerhalb der unterschiedlichen Schulformen auf eine breite Basis gestellt. Die Lehrenden sollten künftig über ein multiprofessionelles Handlungswissen, das allgemeindidaktische, fachspezifische und förderpädagogische Aspekte verbindet, verfügen. Allerdings besteht dabei die Gefahr, dass jenes spezialisierte Professionswissen der Sonderpädagogen und Förderschullehrer verloren geht und eine je nach Bedarf gezielte Unterstützung, wie sie beispielsweise bislang in Sonderschulen ermöglicht wurde, nicht mehr zur Verfügung steht.

Nach einer kritischen Bilanz des zum Teil sehr geradlinig umgesetzten Inklusionskonzepts, bei dem in vielen deutschen Bundesländern über Jahrzehnte aufgebaute Förderstrukturen aufgegeben wurden, existiert mittlerweile ein Bewusstsein, dass eine partielle, vom individuellen Förderbedarf bestimmte Exklusivität, die sich beispielsweise in einem sonderpädagogischen Unterricht ausdrückt, im Einzelfall entwicklungsbedingte

Notwendigkeit besitzt. Im Sinne eines reflexiven Inklusionsbegriffs wird heute eine bedarfsorientierte sonderpädagogische Förderung anerkannt und durch entsprechende Strukturen unterstützt (Laubenstein 2017).

In der Schulpraxis bewähren sich partielle (bedarfsgerechte) Formen des Teamteachings, bei dem Fachlehrer und Sonderpädagogen kooperieren. Dies eröffnet die Möglichkeiten,

- unmittelbar auf Förderbedarf zu reagieren,
- Kinder/Jugendliche gemeinsam zu unterrichten sowie
- ein wechselseitiges Lernen der Fachkräfte voneinander zu fördern (Bauerschmitt/Sansour 2017).

### **Lernen am gemeinsamen Gegenstand – Inklusive Fachdidaktik**

„Viel herausfordernder als der Zugang aller Kinder zu allgemeinbildenden Schulen ist die Sicherstellung fachlicher Inklusion, damit es innerhalb der sozialen Inklusion nicht zur fachlichen Exklusion kommt, wenn z.B. Lernende mit besonderem Unterstützungsbedarf mit der Sonderpädagogin den Klassenraum verlassen und alternative [...] Lernangebote bekommen.“ (Peter-Kopp 2016, 5) Inklusiver Fachunterricht stellt einen gemeinsamen Gegenstand (ein spezifisches Fachproblem) ins Zentrum, von dem ausgehend die Schüler/innen auf ihrem jeweils individuellen Niveau lernen. Im Klassenverband werden damit heterogene Zugänge und Umgangsweisen mit dem jeweiligen Gegenstand deutlich. So entsteht ein pluralistischer Prozess der Auseinandersetzung, der Wissensaneignung und Problemlösung, bei der die Lernenden voneinander partizipieren und miteinander kooperieren. Das Lernen am gemeinsamen Gegenstand fördert die Fähigkeit, die Pluralität von Sichtweisen und Lernwegen anzuerkennen und verschiedene Entwicklungsniveaus nebeneinander zu akzeptieren. Entsprechend dem Entwicklungsstand der Schüler/innen ist das Thema/der Gegenstand von den Fachlehrer/innen unterschiedlich aufzubereiten, was sich u.a. in einer differenzierten Aufgabenstruktur ausdrücken sollte. Inklusiver Unterricht verkörpert daher eine Balance zwischen differenzierenden und generalisierenden Angeboten. Für eine derartige Unterrichtspraxis die entsprechenden fachlichen und didaktischen Konzepte zu entwickeln, stellt derzeit die größte Herausforderung an Schulfächer und deren jeweilige Fachdidaktik dar (Schomaker 2017).

### **Inklusiver Kunstunterricht**

Die Kunstdidaktik hat sich im Vergleich mit anderen Fächern mit den methodischen Grundlagen eines inklusiven Unterrichts erst relativ spät auseinandergesetzt. Nach wie vor sind die Forschungen von Theunissen (2013), Rippert (2011) und Wichelhaus (2004), die sich noch der Orientierung an integrativen Schulformen mit heilpädagogischen und kunsttherapeutischen Schwerpunkten verdanken, richtungsweisend. Erst seit zwei Jahren gibt es erste Veröffentlichungen für einen inklusiven Kunstunterricht, die den Lehrenden in den Schulen eine sowohl theoretisch fundierte als auch unterrichtspraktisch ausgerichtete Orientierung bieten. Zu unterscheiden sind bislang drei grundlegende Ansätze:

a) *Kunstorientierter Ansatz:* Ausgehend von der medialen Offenheit des Kunstbegriffs der Gegenwart und den heterogenen ästhetischen Praktiken der Künstler/innen, die mit dem grundlegenden Begriff der künstlerischen Freiheit korrelieren, wird eine besondere Eignung des Kunstunterrichts für eine inklusive Pädagogik in Aussicht gestellt (Brenne 2016). Der Kunstunterricht fördert, so Brenne, eine im Fachgegenstand begründete Individualität der Lernenden, die sich im Bereich der Produktion in subjektiv gestalteten Werken und im Bereich der Rezeption in persönlichen Wahrnehmungen, Empfindungen und Interpretationen ausdrückt. Kunstunterricht erscheint hier per se als inklusiv und besitze in dieser Hinsicht eine Art Vorreiterrolle im Schulsystem. Diese pauschalisierende Aussage erscheint besonders problematisch, da der Kunstunterricht sich infolge des Übergangs zur Kompetenzorientierung und der Diskussion um Bildungsstandards von Lehrgegenstand der Kunst zu Gunsten eines weit gefassten, auch massenmediale Erscheinungen einschließenden Bildbegriffs verabschiedet hat (BDK Bildungsstandards 2008). Die veraltete Orientierung des Fachs an der Exklusivität des Kunstbegriffs verhindert es leider auch, dass Bemühungen um eine inklusive Unterrichtspraxis mit differenzierten Methoden und Aufgabenstellungen für die einzelnen Schüler/innen gestartet werden.

b) *Praxisorientierter Ansatz:* Um den Lehrenden in den Schulen für einen inklusiven Kunstunterricht eine konkrete Orientierung zu bieten, wurde vom Kultusministerium Baden-Württemberg und dem Zentrum für Schulkunst im Jahr 2015 eine Materialsammlung mit zehn exemplarischen Projektdokumentationen herausgegeben. Diese verdeutlichen anhand von unterschiedlichen Themen und Techniken die Möglichkeiten eines heterogenen Lernens im Fach Kunst. Die Schwierigkeit bei diesem Praxisreader besteht allerdings darin, fachdidaktische und unterrichtsmethodische Fragen eines inklusiven Kunstunterrichts auszublenden sowie die Fachpraxis auch von bildungswissenschaftlichen Problemen und sonderpädagogischen Herausforderungen abzugrenzen. Ähnlich wie bei Brenne entsteht der Eindruck, dass die Praxis gelungenen heterogenen Lernens allein vom gemeinsamen Gegenstand, der Kunst, abhängig ist.

c) *Theoriegeleitete Praxis des inklusiven Kunstunterrichts:* Mittlerweile existieren weitere Materialsammlungen zum Thema „Kunstunterricht und Inklusion“, die versuchen, verschiedene Inklusionsaspekte und methodische Überlegungen bedarfsgerecht miteinander zu kombinieren. Im Sinne einer theoriegeleiteten Unterrichtspraxis werden in Loffredo (2016), Engels (2017) und Blohm/Brenne/Hornäk (2017) folgende Problemfelder anspruchsvoll verbunden:

- ein offener Inklusionsbegriff (der nicht allein auf die Einbeziehung sonderpädagogischer Bereiche in das Regelschulsystem beschränkt ist)
- bildungs- und sozialwissenschaftliche Grundlagen der Inklusion
- allgemeindidaktische Probleme und Methoden der Inklusion
- gemeinsame Anforderungen an alle musischen Fächer
- fachinhaltliche, fachdidaktische und unterrichtsmethodische Aspekte von Inklusion im Kunstunterricht
- die spezifischen Bedarfssituationen einzelner Schülergruppen (Autisten, Kinder/Jugendliche mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen, Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund) innerhalb eines inklusiven Unterrichtsbetriebs

- konkrete Themen und Techniken sowie deren Umsetzung im inklusiven Kunstunterricht

Allerdings ist der Orientierungsbedarf für eine gelingende Schulpraxis mit diesen drei Grundlagenwerken noch lange nicht gedeckt. Was bislang kaum berücksichtigt wurde sind drei zentrale Grundprobleme:

- eine fachliche Diagnostik für die einzelnen Schüler/innen, auf deren Grundlagen eine individuelle Entwicklungsförderung innerhalb des Fachs aufbaut,
- ein übersichtliches Setting didaktischer Handlungsmethoden, mit denen die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht organisiert werden kann,
- die Entwicklung differenzierter Beispielaufgaben für einen inklusiven Kunstunterricht (dazu ein Beispiel in Schoppe/Rompel 2017, S. 60-63).

(Hinweis: Die Zeitschrift „Kunst + Unterricht“ arbeitet an einem Sonderheft zur inklusiven Kunstpädagogik, das voraussichtlich im Jahr 2018 erscheinen wird.)

### **Entwicklungslogische Inklusion – Individuelle Fachdiagnostik**

Gemeinsamer Unterricht von Schüler/innen mit heterogenen Lernvoraussetzungen bedarf einer detaillierten Kenntnis der Lehrkräfte über die je besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen. Neben einem allgemeindidaktischen Modell für eine individuelle und entwicklungslogische Förderung (Feuser 1989) gibt es innerhalb der Kunstpädagogik bislang keine methodischen Instrumentarien für eine individuelle Diagnostik.

„Dem Konzept der entwicklungslogischen Didaktik liegt ein differenziertes Verständnis von individueller Entwicklung zugrunde, demzufolge sich Individuen in erster Linie die Inhalte aneignen, die für sie eine subjektive Bedeutung haben.“ (Schomaker 2017, S. 64) Bei der Planung und Durchführung von inklusivem (Kunst-)Unterricht muss also sowohl der allgemeine als auch der fachliche Entwicklungsstand eines jeden Kindes, insbesondere die momentan ausgeprägten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen der Lernenden berücksichtigt werden. „Die Planung eines derartigen Unterrichts umfasst also eine Analyse der Tätigkeits- und Handlungsstruktur der Schülerinnen und Schüler sowie eine Analyse der Sachstruktur des jeweiligen Lerninhaltes“ hinsichtlich seiner verschiedenen inhaltlichen Potentiale und Schwierigkeitsgrade für den Lernprozess (ebenda). Mit Blick auf den Kunstunterricht sei hinzugefügt, dass die Methoden der Diagnostik der ästhetischen Entwicklung Heranwachsender bislang zu wenig entwickelt sind (Überblick: Wichelhaus 2015).

Mit Blick auf das Fach Kunst sollte die Diagnostik einer einzelnen Gestaltungsaufgabe folgende Teilaspekte berücksichtigen:

- Sachanalyse des Gestaltungsproblems und daraus Ableitung von Lernpotentialen
- Analyse der individuellen Arbeit im Gestaltungsprozess
- Analyse der geschaffenen Werke

Ausführliche Diagnostikbeispiele für die Klassenstufen 1 und 5 finden sich auf dieser Webseite in der Rubrik „Integraler Methodenpool“ unter „Unterrichtsmethoden“.

In Bezug auf eine komplexe individuelle Diagnostik der ästhetischen Entwicklung von Heranwachsenden wird der Vorschlag unterbreitet, diese am Quadranten- und Entwicklungsmodell der Integralen Theorie zu orientieren. Für die Feststellung aktueller Lernstandsvoraussetzungen kann die Ganzheit der jeweiligen Persönlichkeit in vier zentrale Teilbereiche gegliedert werden - *psychisches Subjekt, Körpersubjekt, kulturelles Subjekt* und *materiell-technisches Subjekt*.

*(Zur Einführung in diese Form einer ganzheitlichen Persönlichkeitsdiagnostik lesen Sie bitte die Artikel „Grundlagen einer Integralen Subjekttheorie“ sowie „Grundlagen einer Integralen Entwicklungspsychologie“ in der Rubrik „Integrale Theorie“ dieser Webseite; für die Strukturierung künstlerischer Fachkompetenzen im Kontext des Quadrantenmodells lesen Sie bitte den Artikel „Integrale Bestimmung von Lernzielen“ in der Rubrik „Integrale Kunstpädagogik“ dieser Webseite. Über eine ausführliche Persönlichkeitsdiagnostik im Fach Kunst informiert der Grundlagenartikel „Diagnostik: Die ästhetische Persönlichkeitsentwicklung lernbegleitend ganzheitlich analysieren“ unter der Rubrik „Unterrichtsmethoden“ im „Integralen Methodenpool“ dieser Webseite.)*

Der folgende Fragenkatalog bietet eine erste grobe Orientierung, um im Bereich des bildnerischen Gestaltens die vorhandenen Stärken und Schwächen der Schüler festzustellen. Dabei sei betont, dass die Formulierung Schwächen nicht als defizitäre Zuschreibung zu verstehen ist, sondern als Kenntlichmachen vorhandener Entwicklungspotentiale. Grundsätzlich sollte bei der Entwicklung von Förderplänen für das einzelne Kind die Ermunterung stehen, im Sinne des Empowerment-Gedankens stärken- und interessenorientiert zu arbeiten. Darüber hinaus gilt es, Entwicklung in bislang zu wenig ausgeprägten Persönlichkeitsbereichen anzustoßen und zu fördern. Zu einem konstruktiven und ethisch geleiteten Umgang mit Schwächen existieren bislang allerdings zu wenige allgemeine und fachspezifische Bildungskonzepte. (Bohnsack 2013, Kap. 3.3) (Wenn im Folgenden von Person gesprochen wird, sind damit Kinder, Jugendliche und Erwachsene in Bildungsprozessen gemeint.)

#### *psychisches Subjekt / psychische Entwicklung*

- Kann die Person aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung Personen, Objekte und Situationen aus dem eigenen Leben, in Massenmedien und Kunstwerken erkennen und benennen?
- Kann die Person ihre Fantasie als die Gabe der Erfindung eigener Bilder und Gestaltungslösungen selbständig umsetzen?
- Kann die Person eigene Gefühle und Empfindungen benennen und diesen einen bildhaften Ausdruck verleihen?
- Kann sie eigene Assoziationen und Erinnerungen benennen und innerhalb der eigenen Gestaltung nutzen?

#### *Körpersubjekt / körperliche Entwicklung*

- Kann die Person uneingeschränkt über alle Sinne verfügen? Ist sie sich der Verknüpfung der Sinne (Synästhesie) bewusst?
- Wie stark sind grob- und feinmotorische Fähigkeiten ausgebildet? Wo liegt der persönliche Schwerpunkt?
- Braucht die Person Hilfestellungen und Unterstützung bei der motorischen Bewältigung der Anforderungen?
- Werden eigenständig Benutzungsfunktionen von Werkzeugen erschlossen?
- Verfügt die Person über Durchhaltevermögen und Ausdauer im Arbeitsprozess?
- Kann sie sich längere Zeit auf die Arbeit konzentrieren?

#### *kulturelles Subjekt / Entwicklung kultureller Kompetenzen*

- Welche Themen (des Alltags, der Kunst, der Medien) interessieren die Person besonders?
- Erkennt die Person Bildsymbole in künstlerischen und massenmedialen Gestaltungen?
- Ist sich die Person der kulturellen (alltäglichen) Bedeutungen von Bildsymbolen bewusst?
- Erkennt sie die Unterschiede der Bedeutung eines Bildsymbols in verschiedenen gesellschaftlichen Zusammenhängen (bspw. Massenmedien und Kunst)?
- Kann die Person eigenständig auf ein inneres kulturelles Bild- und Symbolgedächtnis zurückgreifen und dieses in unterschiedlichen Gestaltungssituationen selbständig einsetzen?
- Ist die Person in der Lage, Bilder über das subjektive Erleben und das assoziative Deuten hinaus mittels objektiver Analyse- und Interpretationsverfahren zu erschließen?

#### *materiell-technisches Subjekt / Entwicklung materiell-technischer Fertigkeiten*

- Welche unterschiedlichen Gestaltungstechniken und Materialien kennt die Person und kann diese selbständig anwenden? Welche dieser Techniken schätzt sie besonders?
- Über welches Wissen zu Problemen der Formgestaltung (Komposition, Kontraste, Materialästhetik etc.) verfügt die Person und kann es selbständig anwenden?
- Kann die Person den eigenen Arbeitsprozess selbständig planen und durchführen oder benötigt sie hierbei Hilfe?
- Kennt sie Möglichkeiten der Dokumentation des eigenen Arbeitsprozesses und kann diese selbständig anwenden?

- Verfügt sie über die Kenntnis von künstlerischen Fachbegriffen und kann diese in unterschiedlichen Gestaltungszusammenhängen selbständig einsetzen?
- Kann die Person die materiellen und handwerklichen Aspekte von Gestaltungsprodukten reflektieren?

*Zusätzliche Diagnostik: Soziale Aspekte / soziale Entwicklung*

- Über welche Möglichkeiten sozialer Interaktion verfügt die Person?
- Welche Rolle übernimmt sie in sozialen Kommunikations- und Interaktionsprozessen? Welche Beziehungen geht sie mit anderen ein?
- Benötigt die Person Hilfe und kann sie anderen Hilfe gewähren?
- Wie verhält sie sich gegenüber den Gestaltungsaktivitäten und Produkten anderer?

Mit der Beantwortung dieser Fragen lässt sich die individuelle Gestaltungs- und Rezeptionsfähigkeit von Bildern und Kunstwerken einer Person feststellen. So entsteht ein persönliches Profil der ästhetischen Fertigkeiten. Um allerdings einen Förderplan zu entwickeln, muss diese Diagnostik in den Kontext der ästhetischen Entwicklungsstufen von Heranwachsenden und Erwachsenen gestellt werden. Dazu gehören beispielsweise die Schemastufen innerhalb der Kinder- und Jugendzeichnung, die Stufen des plastischen Ausdrucksvermögens und die Stufen der ästhetischen Rezeptionsfähigkeit (vgl. dazu die Textsammlung unter der Rubrik „Integrale Kunstpädagogik vertikal“ dieser Webseite). Die jeweiligen Entwicklungsstufen werden heute allerdings nicht mehr als eine normative Größe betrachtet, die darüber Auskunft gibt, wo ein Kind zu einem bestimmten Alterszeitpunkt stehen sollte, sondern als heuristisches Mittel in der Diagnostik benutzt, um Förderperspektiven in den einzelnen Persönlichkeitsbereichen zu erschließen.

Eine eingehende Diagnostik bietet die Grundlage für die Formulierung eines Förderplans für das einzelne Kind. Diese orientiert sich an den im schulinternen Halb- bzw. Jahresplan für den Kunstunterricht verzeichneten Gestaltungsübungen. Für jede einzelne Übung sollten hier individuelle Herausforderungen, erforderliche Hilfestellungen, geeignete Arbeitsformen und Kooperationspartner aus der Klasse festgehalten werden. Der Förderplan dient sowohl der Vorbereitung des Unterrichts als auch der Auswertung des Arbeitsprozesses und der Gestaltungsergebnisse. Hier bildet sich sukzessive die Entwicklung jedes Kindes im bildnerischen Bereich ab. In dieser Weise stellt der Förderplan das wichtigste Instrument für eine individuelle Leistungsbewertung dar, die sich in einzelnen Noten und einer Jahresendnote ausdrückt. (Zur Arbeit mit Förderplänen ausführlich unter: [https://www.gew-berlin.de/public/media/Handreichung2\\_Fo\\_rderplanung.pdf](https://www.gew-berlin.de/public/media/Handreichung2_Fo_rderplanung.pdf))

### **Organisation von inklusivem Kunstunterricht**

Die Durchführung von inklusivem Unterricht im Allgemeinen und inklusivem Kunstunterricht im Besonderen hängt von der jeweiligen Art der Unterrichtsorganisation ab. Bislang gibt es kaum eine Systematik der Erfassung verschiedener unterrichtsmethodischer Szenarien



sondern lediglich die innerhalb verschiedener Praxisprojekte sichtbar werdenden exemplarischen Möglichkeiten. Allein bei Schoppe/Rompel (2017) werden zu einzelnen Lernbereichen (bspw. Lebenswelt) fünf Entwicklungsbereiche definiert, die bei der Planung von Unterricht berücksichtigt werden sollten:

- sensomotorische Entwicklung
- kognitive Entwicklung
- kommunikative Entwicklung
- emotionale Entwicklung
- soziale Entwicklung

(Eine Übersicht über das Planungsmodell für das Unterrichtsbeispiel „Ich im Spiegel“ von Schoppe/Rompel findet sich als Schema am Ende dieses Textes.)

Inklusiver Unterricht bedarf konkreter Planungs- und Organisationsformen, in den der Arbeitsablauf, die jeweilige Art der Aufgabenstellungen und die Formen der sozialen Interaktion der Lernenden angelegt werden. Die folgende Übersicht stellt unterschiedliche Szenarien vor und veranschaulicht diese anhand eines konkreten Unterrichtsbeispiels:

*a) Offene Aufgaben mit individuellen Umsetzungsmöglichkeiten:* In verschiedenen kunstdidaktischen Methoden (Ästhetische Forschung, Ästhetische Bildung, künstlerische Kunstpädagogik, Ästhetische Operationen, Experimentieren etc.) stehen offene Aufgabenstellungen. Hierbei sind die Lernenden in den Prozess der Ideen- und Themenfindung involviert, strukturieren ihren Arbeitsprozess selbständig und arbeiten autonom an der Gestaltungsumsetzung. Dieses Unterrichtssetting der schulischen Projektarbeit orientiert sich an künstlerischen Arbeitsabläufen und sichert somit ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Gestaltungsfreiheit und Individualität der Ergebnisse. Hierbei können die Lernenden in besondere Weise ihre Stärken entfalten. Schüler/innen, die aus unterschiedlichen Gründen noch wenig eigenständig arbeiten, erhalten punktuelle Hilfe durch die Lehrenden.

*Bsp. Das magische Ding:* Ausgehend von plastischen Werken von Joseph Beuys, Günther Ücker und Christo werden die Schüler/innen mit künstlerischen Formen der Verfremdung und Inszenierung von Alltagsgegenständen vertraut gemacht. Sie beschreiben die Wirkung dieser ästhetischen Verwandlung der Dinge und differenzieren in der analytischen Betrachtung verschiedene Präsentationsformen. Anschließend suchen sie einen oder mehrere Gegenstände ihrer Wahl und gestalten einen Objektkasten, in dem die Dinge mittels inszenatorischer Verfahren verfremdet und in ihrer Funktion, Symbolik und ästhetischen Erscheinung verändert werden.



Dinginszenierung und ästhetische Verfremdung als Kunstform (Assemblage 3. Sem. LA Kunst/Gestalten GS, MLU Halle)

*b) Werkstattarbeit:* Dabei handelt es sich um ein mittlerweile stark verbreitetes unterrichtsmethodisches Setting. In der Werkstattarbeit wird der anregende Charakter dieses speziellen Lernortes, insbesondere die Verfügbarkeit über unterschiedliche Materialien und Werkzeuge genutzt (Engels 2017; Kathke 2017). Egal, ob es sich um eine offene oder geschlossene Aufgabenstellung handelt, bietet dieses Angebot an unterschiedlichen Gestaltungsmitteln eine Anregungsatmosphäre, die individuelle Lösungen der Gestaltungsprobleme ermöglicht. Die Lehrkraft unterstützt dabei den jeweils eingeschlagenen Weg der Lernenden.

*Bsp. Schnelle Abstraktion:* Die Lernenden werden aufgefordert, im Materialfundus der Werkstatt sich ein Holzstück auszuwählen, das sich durch wenige Veränderungen (Material abtragen oder hinzufügen) in ein Tier verwandeln lässt. Dabei sollen die geeigneten Werkzeuge gesucht und angewendet werden. Eine Einweisung in die Werkzeuge (falls notwendig) erteilt die Lehrkraft.



Einfache Holzbearbeitung und elementare Verbindungstechniken zu einer assoziativen Tierplastik (2. Sem. LA Kunst/Gestalten GS, MLU Halle)

c) *Stationenarbeit*: Unter einem Rahmenthema werden verschiedene Lernstationen eingerichtet, in denen Teilaspekte des Themas erschlossen und vertieft werden bzw. unterschiedliche Gestaltungstechniken eine inhaltliche, formale und handwerkliche Variation ermöglichen. Der Stationenbetrieb kann als *Lernstraße* aufgebaut sein, in denen Aufgaben mit wachsendem Schwierigkeitsgrad absolviert werden. Dabei ist es für die Lehrkraft sehr gut möglich, die unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden zu berücksichtigen. Die Stationenarbeit kann aber auch als *Lernzirkel* aufgebaut sein. Hierbei werden verschiedene Stationen eingerichtet mit einem ähnlichen Schwierigkeitsgrad. Die Lernenden haben dabei die Möglichkeit, sich je nach ihren Neigungen und Interessen für eine (oder mehrere) der Stationen zu entscheiden und hier konzentriert zu arbeiten.

*Bsp. Müllwerkstatt*: Die Lernenden haben Besuch von Außerirdischen bekommen. Diese wünschen sich für ihren Aufenthalt auf der Erde eigene Häuser, Fortbewegungsmittel und Roboter als Gehilfen. Entsprechend werden drei Stationen eingerichtet, in denen die räumliche Gestaltung mit Haushaltsmüll, die mechanische Gestaltung und die assoziative Materialcollage praktiziert werden.



Autos, Roboter und Gebäude aus Haushaltsmüll (Collage, 3. Klasse, Hutten Grundschule Halle)

d) *Rahmenthema mit individuellen Unterthemen*: Hierbei wird von der Lehrkraft nur ein allgemeines Rahmenthema vorgegeben und in einem Kurzvortrag eingeführt. Die Lernenden erschließen sich durch eigene Recherchen selbständig Unterthemen des Oberthemas und treffen eine eigene Entscheidung für eine gestalterische Umsetzung. Diese Art des Lernens am gemeinsamen Gegenstand ermöglicht durch die Breite der individuell gewählten Unterthemen einen facettenreichen Lernprozess, der von der Vielfalt an Sichtweisen und Gestaltungslösungen bestimmt ist.

*Bsp. Recyclingdesign*: „Aus alt mach neu“ ist das Motto dieses Workshops mit Abfallmaterialien aus dem Haushalt. Die Lernenden wählen aus dem Materialfundus aus und entwickeln für einen eigens gewählten Themenbereich (Kleidung, Möbel, Küche oder Garten) ein eigenen Gebrauchsgegenstand aus den Restmaterialien.



Behälter für Schreibgeräte und Regenschuh fürs Fahrrad aus Plastikabfällen (3. Sem. LA Kunst/Gestalten GS, MLU Halle)

e) *Kooperative Arbeit:* Die Schüler/innen arbeiten hierbei an einem gemeinsamen Kunstwerk. Die kooperative Gestaltung kann als ein dialogischer Prozess durchgeführt werden, indem die Lernenden aufeinander reagieren. Es kann aber auch mit verteilten Rollen (Stamm- und Expertengruppe) gearbeitet werden, um sich im Prozess mit besonderen Kenntnissen und speziellen Fertigkeiten gegenseitig zu unterstützen.

*Bsp. Ein Heiliger für das Schulfest:* Heilige besitzen in der christlichen Religion eine Vorbildfunktion für ein moralisches, von Glaubensethik bestimmtes Handeln. Ihre bildliche Darstellung kann dazu führen, mit ihrem Leben vertraut zu werden. Der Heilige Hieronymus eignet sich als Ausgangspunkt für die Gestaltung eines kollektiven Bildes, denn alle Kinder können ihre eigenen Ideen und Fähigkeiten in die Darstellung dieses Riesen, der mit dem Christus das Leid der ganzen Welt auf seinen Schultern trägt, hineinlegen. Am gemeinsamen Ergebnis sind die individuellen Gestaltungsimpulse ablesbar.



Heiliger Hieronymus – Kollektive Zeichnung aus einer 3. Klasse der Praxisschule der PH Salzburg

f) *Unterstützte Kommunikation*: Im inklusiven Unterricht gibt es auch Schüler/innen, denen die sprachliche Kommunikation nur eingeschränkt möglich ist oder die Informationen nur begrenzt verstehen können. In diesen Fällen ist eine unterstützte Kommunikation mit Hilfe von diversen Visualisierungen wie Symbolen, Gebärden oder Bildgeschichten hilfreich. Die Lehrkraft sollte ihren Unterricht am besten bilingual aufbauen und das heißt sowohl in der gebräuchlichen Alltagssprache (bspw. Deutsch) als auch in ‚Bildern sprechen‘, um ein Verstehen der gesamten Gruppe zu ermöglichen (Hornäk 2017). Bildkommunikation kann aber auch zum Gegenstand einer Gestaltungsaufgabe werden, in der alle Schüler/innen ein spezielles Thema mit visuellen Mitteln umsetzen, um sich verständlich zu machen (Überblick über Gestaltungsformate bietet die Plattform „*Wissen in Bildern*“ auf dieser Webseite).

*Bsp. Heilpflanzen*: Die Schüler/innen recherchieren Informationen über eine selbst gewählte Heilpflanze. Sie erarbeiten anschließend ein Schaubild (Concept Map), das alle wichtigen Informationen visualisiert und möglichst nur sparsam Schrift einsetzt.



Schaubild zum Ginkobaum (3. Sem. LA Kunst/Gestalten GS, MLU Halle)

*Erstellung des Textes: Dezember 2017*

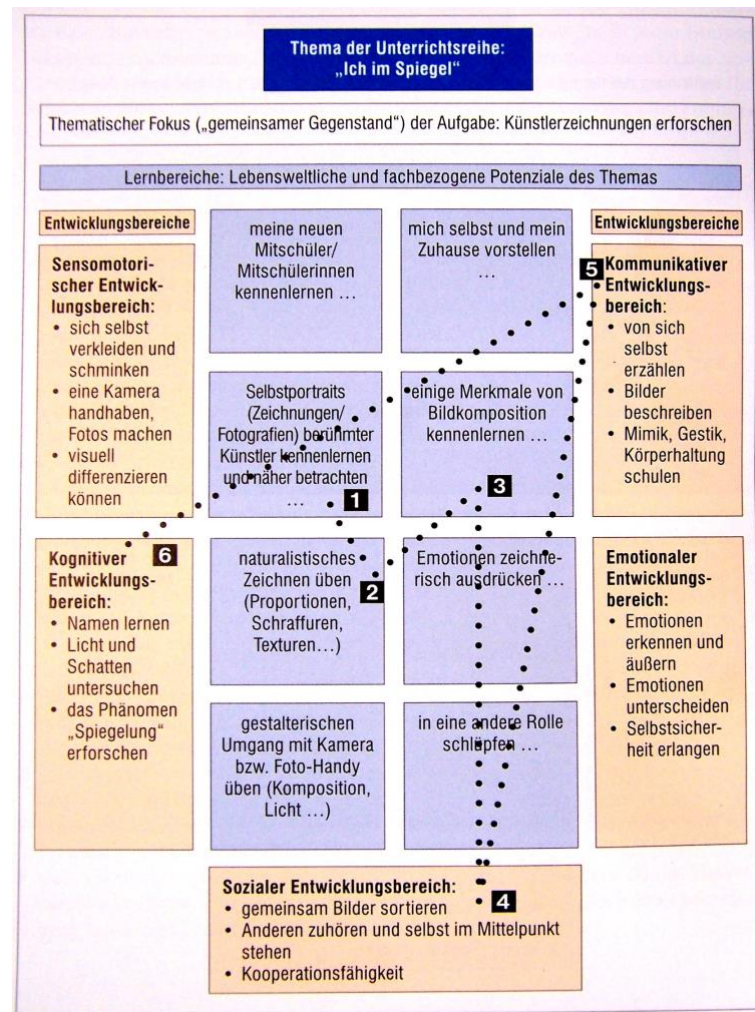
*Literaturaktualisierung: Dezember 2020*

## Literatur

- BDK (2008): *Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss*. In: [http://www.bund-deutscher-kunsterzieher-nrw.de/front\\_content.php?idcat=5&idart=41](http://www.bund-deutscher-kunsterzieher-nrw.de/front_content.php?idcat=5&idart=41) – auch in: *Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss*, in: BDK-Mitteilungen 3/2008, S. 2–4
- Bauerschmitt, Susanne und Sansour, Teresa (2017): *Teamenteaching im inklusiven Unterricht*. In: Blohm, Manfred u.a. (Hrsg.): *Irgendwie anders. Inklusionsprojekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung*, Flensburg, S.189–193
- Bering, Kunibert; Niehoff, Rolf; Pauls, Karina (Hg.) (2017): *Lexikon der Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.

- Bering, Kunibert und Niehoff, Rolf (2018): Horizonte der Bild-/ Kunst-Geschichte mit kunstpädagogischen Blick. Oberhausen: Athena.
- Bering, Kunibert und Niehoff, Rolf (2018): Urbanität: Problemfelder der Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena.
- Blohm, Manfred; Brenne, Andreas; Hornäk, Sara (Hrsg.): (2017): Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung, Flensburg
- Bohnsack, Fritz (2013): *Wie Schüler Schule erleben*. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche, Opladen
- Brenne, Andreas (2016): *Inklusion & Kunstpädagogik*. In: Blohm, Manfred (Hrsg.): Kunstpädagogische Stichworte, Flensburg, S. 51–54
- Budde, Jürgen und Hummrich, Merle (2017): *Reflexive Inklusion*. In: Blohm, Manfred u.a. (Hrsg.): Irgendwie anders. Inklusionsprojekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung, Flensburg, S. 15–21
- Buschkühle, Carl-Peter (2017): Künstlerische Bildung: Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena.
- Camuka, Ahemt und Peez, Georg (Hg.): Kunstunterricht mit Smartphones und Tablets: Fotografie, Stop-Motion-Film, digitales Zeichnen und Malen. Unterrichtsbeispiele und Praxisforschung. München: kopaed.
- Dannenbeck, Clemens (2017): *Kernaufgaben inklusionsorientierter Handlungskompetenz*. In: Blohm, Manfred u.a. (Hrsg.): Irgendwie anders. Inklusionsprojekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung, Flensburg, S. 23–27
- Engels, Sidonie (2015): Kunstdidaktik und Inklusion. BDK-Mitteilungen, 4, S. 18-20.
- Engels, Sidonie (Hrsg.) (2017): Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung. Oberhausen
- Erbach, Holger (2011): Die Werkstatt als Lernort: Impulse für den Kunstunterricht. Oberhausen: Athena.
- Eremjan, Inga (2016): Transkulturelle Kunstvermittlung: Zum Bildungsgehalt ästhetisch-künstlerischer Praxen. Bielefeld.
- Feuser, Georg (1989): *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungspsychologische Didaktik*. In: Behindertenpädagogik, 28. Jg., Heft 1, S. 4–48
- Gisbertz-Künster, Jennifer (2018): Grundwissen Kunstdidaktik. Augsburg: Auer.
- Glas, Alexander; Heinen, U.; Krautz, J.; Miller, M.; Sowa, H., Uhlig, B. (2015): Kunstunterricht verstehen: Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München: kopaed.
- Heymann, H.-W. (2013): *Neue Anforderungen – neue Belastungen? Was Lehrer realistisch betrachtet leisten können*. PÄDAGOGIK 11, S. 6–9
- Hinrichs, Nina (2018): Kunstpädagogik und UNESCO-Welterbebildung. Künstlerische Vermittlungsstrategien für transkulturelle Bildungsarbeit an Welterbestätten. In: BDK-Mitteilungen, 54 2, S. 15-19.
- Hornäk, Sara (2017): *Gebärde, Symbol und Bild*. Bildnerisches Denken und Handeln jenseits von Laut- und Schriftsprache. In: Blohm, Manfred u.a. (Hrsg.): Irgendwie anders. Inklusionsprojekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung, Flensburg, S. 229–235
- Kaiser, Michaela (2019): Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Explikation inklusiver kunstpädagogischer Praktiken und Kulturen. Oberhausen: Athena.
- Kathke, Petra (2017): Material / Materialität, In: In: Blohm, Manfred u.a. (Hrsg.): Irgendwie anders. Inklusionsprojekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung, Flensburg, S. 237-241
- Kettel, Joachim (2017): Missing\_LINK 2016: Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der kulturellen Bildung: künstlerische Kunstpädagogik im Kontext. Oberhausen: Athena.
- Kirchner, Constanze (Hrsg.) (2012): Kunstunterricht. Hohengehren: Baltmannsweiler Schneider Verlag.
- Kirchner, Constanze (Hrsg.) (2013): Kunst – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kirchner, Constanze und Kirschenmann Johannes (2015): Kunst unterrichten: Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Kunz, Ruth und Peters, Maria (Hgg.): Der professionalisierte Blick: forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München: kopaed.
- Laubenstein, Désirée (2017): *Sonderpädagogische Förderung*. In: Blohm, Manfred u.a. (Hrsg.): Irgendwie anders. Inklusionsprojekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung, Flensburg, S. 41–44

- Loffredo, Anna Maria (Hrsg.) (2016): *Kunstunterricht und Inklusion*. Eine bildungstheoretisch und fachdidaktische Untersuchung, Oberhausen
- Loffredo, Anna Maria (2018): Inklusion aus kunstdidaktischer Sicht begreifen. BDK-Mitteilungen, 4, S. 26-31.
- Maset, Pierangelo und Hallmann, Kerstin (Hg.) (2017): *Formate der Kunstvermittlung: Kompetenz-Performanz-Resonanz*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Peez, Georg (2018): *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Peter-Kopp, Andrea (2016): *Inklusion im Mathematikunterricht*. Gemeinsames Lernen am Gegenstand. In: *Grundschulunterricht Mathematik*, H 1, S. 4–8
- Rippert, Klaus (2011): *Sehen – Denken – Handeln – Sprechen*. Kunst im Bildungsprozess bei eingeschränkter Sprachfähigkeit, München
- Roll, Heike; Baur, Rupprecht S.; Okonska, Dorota; Schäfer, Andrea (2017): *Sprache durch Kunst: Lehr- und Lernmaterial für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Schäfer, Lutz (2018): Kitschiger Kunstunterricht. Ästhetische Erfahrungen mit Lieblingsdingen. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 32 310, S. 12-15.
- Seitz, Marielle (2011): *Kinderatelier: Experimentieren, Malen, Zeichnen, Drucken und dreidimensionales Gestalten*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schmidt-Wetzel, Miriam (2018): Mit Astronautenhelm unter die Farbdusche. Ein digitales Erklärvideo als Einstieg in ein Stationenlernen. In: BDK-Mitteilungen, 54, 4, S. 4-9.
- Schomaker, Claudia (2017): *Lernen am gemeinsamen Gegenstand*. In: Blohm, Manfred u.a. (Hrsg.): *Irgendwie anders. Inklusionsprojekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung*, Hannover, S.63–68
- Schoppe, Andreas und Rempel, Judith (2017): *Aufgaben im Kunstunterricht*. Didaktische Grundzüge und Beispiele einer praxisorientierten Unterrichtsplanung. Seelze
- Theunissen, Georg (2013): *Kunst als Ressource in der Behindertenarbeit*. Schulische und außerschulische Ermöglichungsräume für Menschen mit Lernschwierigkeiten und komplexer Behinderung. Marburg
- Truniger, Peter (2019): *Die Lehrperson als Coach. Beratung in kreativen und künstlerischen Prozessen*. München: kopead.
- Uhlig, Bettina; Fortuna, Florentine; Gonser, Lisa; Graham, Sarah; Leibbrand, Michael (2017): *Handout zur Planung von Kunstunterricht: planen mit dem „Hildesheimer Modell“*. München: kopead.
- Wagner, Christian (2016): *Künstlerische denkende Hauptschüler: Kunstunterricht als künstlerisches Projekt*. Oberhausen: Athena.
- Wichelhaus, Barbara (2004): *Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz*. Hamburg
- Wichelhaus, Barbara (2015): Ästhetische Erziehung und Diagnostik. In: Schäfer, Holger und Rittelmeyer, Christel (Hrsg.): *Handbuch inklusive Diagnostik*, Weinheim/Basel, S. 250–264
- Wilsmann, Stefan (2019): *Individuelle Förderung im Kunstunterricht. Anregungen zum Umgang mit Heterogenität und Vielfalt*. Hannover: Klett, Kallmeyer.
- Zentrum für Schulkunst (2015): *Inklusion. Modelle und Projekte*, Stuttgart-Feuerbach



Inklusionsdidaktische Planung von Schoppe/Rompel 2017, S. 62 (Die Nummern geben Arbeitsschritte bzw. Stationen an.)