Entwürfe für die Arbeit an Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen

Einreichfassung vom 24.09.2024. Eingereicht von Dr. Manuela Diers (manuela.diers@paedagogische-beziehungen.eu).

**Inhaltsverzeichnis**

1. Abkürzungsverzeichnis 2

2. Entwürfe für die Arbeit an Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen 3

6.1 Ästhetische Forschung 3

6.2 Träume 4

1. Abkürzungsverzeichnis

BDK = Fachverband für Kunstpädagogik

CEFR-VL = Common European Framework of Reference for Visual Literacy

ebd. = ebenda

KMK = Kultusministerkonferenz

o. A. = ohne Angabe

REMI = Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung

S. = Seite

uvm. = und vieles mehr

z. B. = zum Beispiel

1. Entwürfe für die Arbeit an Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen

Für die Arbeit an Themen und Interessen der Lernenden bieten sich weit geöffnete Themenfelder an, unter denen die Lernenden jeweils Unterschiedliches fassen können. Damit eröffnet sich ein Raum, der eine individuelle gestalterische Auseinandersetzung zulässt und verschiedene rezeptive und reflexive Zugänge ermöglicht.

## 6.1 Ästhetische Forschung

Wie können alle Lernenden im inklusiven Kunstunterricht sinnstiftende künstlerische Prozesse erleben? Die Ästhetische Forschung gibt darauf eine Antwort und stellt das interessengeleitete Lernen in den Vordergrund, das an den Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden anknüpft und ihre Begabungen sieht. Das lernende Subjekt steht im Zentrum der Lernprozesse. Ausgangspunkt für die ästhetische Forschung sind biographische Erfahrungen sowie die Lebenswelt der Lernenden, die eine Grundlage dafür bilden können, dass die Lernenden eigene Interessen vertiefen und neue entwickeln (Kaiser 2019, S. 57f). Allerdings ist zu beachten, dass eine Beteiligung an Vorhaben zu subjektiven Erfahrungen nur freiwillig erfolgen darf. Stets sollten auch Themen angeboten werden, die keine Selbstoffenbarungen erfordern – das gilt auch für die folgenden Vorschläge.

Ästhetische Forschung kann mit einem gemeinsamen Thema beginnen, das aus der Lebenswelt der Lernenden entstammt (Liebe, Freundschaft, einkaufen, der Wald, Essen uvm.). Die Lernenden finden eigene Fragen zum Thema und finden heraus, was das Thema mit ihnen selbst zu tun hat. Sie sammeln Fragen und mögliche Antworten überall in ihrem Alltag, aber auch in wissenschaftlichen Bereichen und natürlich in der Kunst. Die Lernenden finden heraus, was sie inspiriert und interessiert. Sie sind „Gestaltende ihres eigenen künstlerischen Prozesses“ (Kaiser 2019, S. 57), dessen Abschluss es zumeist ist, die eigenen Forschungsergebnisse in eine Gestaltungsarbeit zu überführen und zu präsentieren. „Kinder und Jugendliche erfahren Gelegenheit, ihrem inneren Erleben im künstlerischen Werk Ausdruck zu verleihen“ (ebd., S. 58).

Kaiser sieht in der Ästhetischen Forschung Potential für den inklusiven Kunstunterricht: Lernende werden in ihren Interessen und Potentialen künstlerisch herausgefordert, was „eine Orientierung an den individuellen Potenzialen aller Kinder und Jugendlichen zur Folge hat“ (2019, S. 57). Hildebrandt teilt Erfahrungen zur Ästhetischen Forschung an einer Berliner Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung. Sie regt in ihrem Beitrag zudem an, „den klassischen Kunstunterricht zu hinterfragen“ und nach der „Inklusionsoffenheit ästhetischer Lernprozesse“ zu fragen (Hildebrandt 2024, S. 19). Des Weiteren schlägt sie vor, Curricula um eine basale Lernebene für alle Lernenden zu erweitern. Dies bietet mehr Anreize, die auf der Wahrnehmungsebene ansetzen und ermöglicht damit vertiefende Lernerfahrungen auf deren Grundlage eigene ästhetische Forschungsprozesse erfahrbar gemacht werden können. Ein inklusives Lernsetting entsteht, wenn sich im Interesse aller Lernender in heterogenen Lerngruppen Fachdidaktik, Sonderpädagogik und Begabtenförderung dialektisch füreinander öffnen und miteinander verschränken (Hildebrandt 2024, S 19).

Hildebrandts Modell des Ästhetischen Forschens in inklusiven Settings besteht aus fünf Phasen, wobei die zweite Phase von der Lehrkraft allein vollzogen wird (2024, S. 19ff). Sie ist besonders relevant, um eine Kommunikationsgrundlage zwischen Inhalt, Lernenden und den Medien anbahnen zu können.

In der ersten Phase finden die Lernenden ein gemeinsames Forschungsinteresse. Ausgangspunkt können aktuelle Erfahrungen und Themen der Lernenden sein. Lernende mit basalen Bedürfnissen und Ausdrucksmöglichkeiten können von anderen Lernenden unterstützt werden. Die Lehrkraft findet eine Kommunikationsebene mit Lernenden auf basaler Ebene (vgl. Mall 2006 und Günthner 2018; siehe auch Hildebrandt 2024, S. 21) und ermittelt deren Vorlieben und Interessen.

Für die zweite Phase zieht sich die Lehrkraft zurück. Auf Grundlage der persönlichen Interessen und Vorlieben sowie der möglichen Kommunikationsebene bereitet sie Material vor, mit dem die Lernenden einen basalen Zugang (und Zugänge auf anderen Ebenen) zum Thema finden können.

In der dritten Phase erkunden die Lernenden (ggf. mit Assistenz) weitere Möglichkeiten, wie das Thema erforscht werden kann. Dadurch verfeinern sich Forschungsbereiche und Interessen. Das Thema wird konkreter erfasst. Hildebrandt (2024) verweist auf Klafkis Bildungsverständnis (1975), welches hier eine entscheidende Rolle spielen kann. Inhalt, Subjekt und Medium verschränken sich.

Die vierte Phase umfasst das ästhetische Forschen selbst. Die Lernenden arbeiten mit selbst gewählten Materialien und bewegen Fragen und Antworten in ihrem Forschungsfeld, bis ein künstlerisches Produkt entstanden ist. Hildebrandt (2024) zeigt in ihrem Aufsatz das Beispiel eines Schülers, der auf seiner ästhetischen Forschungsreise seinen Lieblingsgegenstand, einen blauen Kraken in einer gelben Kapsel, in kommunikativem Austausch mit seiner Assistenz, auf unterschiedliche Weise eingepackt, verpackt und wieder ausgepackt hat. Auf diese Weise wird „der ästhetische Prozess [..] zu einem Mittel der Selbst- und Weltaneignung“ (Kaiser 2019, S. 57).

Am Ende ist ein ästhetisches Produkt entstanden, das in einer letzten Phase ausgestellt und reflektiert wird. Die Lernenden haben die Möglichkeit sich gegenseitig ihre Forschungsergebnisse zu präsentieren und in den Austausch darüber zu gelangen. Alle Lernenden können in solchen Erfahrungsräumen zur ästhetischen Praxis sich selbst als kompetent erleben. Es wird anerkannt, dass jedes Kind auf seiner Stufe kompetent ist (Prengel 2015, S. 40).

„So konstituiert sich die pädagogische Beziehungsgestaltung im Kontext inklusiver Bildung in besonderer Weise, denn die Affinität für die künstlerischen Potenziale von Kindern und Jugendlichen geht mit dem Anspruch personaler Anerkennung einher“ (Kaiser 2020).

## 6.2 Träume

Ein Themenfeld könnte das der Träume sein. Alle Lernenden träumen, ob in Form von Tagträumen, Wunschvorstellungen oder Träumen während des Schlafes, das mag unterschiedlich sein, aber es ist anzunehmen, dass alle Lernenden einen Bezug zu diesem Themenfeld haben. Bei diesem Themenfeld ist eine sensible Herangehensweise angeraten, da Träume auch negativ behaftet sein können und manche Lernenden vielleicht mit Albträumen Erfahrungen hatten. Der Kunstunterricht bietet sich hier auf besondere Weise an, bei diesem sensiblen Thema den Lernenden – stets auf freiwilliger Basis - eine gestalterische Ausdrucksweise anzubieten bzw. zu ermöglichen.

„Als eine der wichtigsten Funktionen des Träumens gilt die Kommunikation. Das Erzählen eines Traumes und dessen Inhalt werden als ebenso wichtig angesehen wie das Träumen selbst“ (Bindewald 2020, S. 4). Mit dem Themenfeld „Träumen“ können aber alle Teilbereiche umspannt werden, nicht nur der der Kommunikation. Inhaltlich könnte der Bilderbuchklassiker „Das Traumfresserchen“ von Michael Ende Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung sein und Gesprächsimpulse bieten. Bindewald schlägt vor, dass das Erschaffen eines eigenen Traumfresserchens in Form einer Sockenpuppe der Höhepunkt einer Unterrichtseinheit sein könnte (ebd. S. 4), was möglicherweise für einen inklusiven Kunstunterricht nicht für alle Lernenden umsetzbar ist. Denkbar ist auch, die produktiven Tätigkeiten gänzlich offen zu lassen und den Lernenden durch eine materiell entsprechend vorbereitete Umgebung verschiedene Optionen zu eröffnen, damit sie individuelle Gestaltungsmöglichkeiten finden können.

Ein gemeinsamer Bezugsrahmen könnte in jeder Kunststunde durch Austausch- und Reflexionsphasen hergestellt werden, in denen sich die Lernenden zum Thema, zu ihren Gestaltungsarbeiten oder die der anderen Lernenden äußern können. Die rezeptive Auseinandersetzung mit künstlerischen Werken zum Thema Träume kann durch Anregungen der Lehrkraft oder durch eigene Recherche der Lernenden erfolgen. Es könnten Portraits von Künstlerinnen und Künstlern erstellt werden oder rezeptiv und produktiv sich mit künstlerischen Werken auseinandergesetzt werden.