

Disability Arts/Studies in Kunstpädagogik – Ein Dialog

Hendrik Quast und Helene Skladny

Abstract *Wie kann man mit und über den chronisch kranken Körper künstlerisch forschen? Wo liegen eigentlich die Grenzen zwischen (chronischer) Krankheit, Behinderung und Gesundheit und durch wen werden sie definiert? Welche Möglichkeiten haben performative Kunstpraktiken, den Diskurs um chronische Krankheit und Behinderung neu zu perspektivieren? Im vorliegenden Beitrag diskutieren die aufgerufenen Fragestellungen der queere Aktions- und Performancekünstler – Hendrik Quast – und die Professorin für Ästhetische Bildung in der Sozialen Arbeit und der Elementarpädagogik – Helene Skladny – im Dialog und entwickeln derart dialogische Perspektiven an der Schnittstelle Disability Arts und Kunstpädagogik.*

Wahrnehmung graduell verschieben und verstören

Helene Skladny: Ich verstehe deine Kunst als ein präzises Ausloten von Grenzen gesellschaftlich und kulturell *überformter* Konventionen über das, was als *normal* zu gelten hat. Da ist der adrette Bauchredner mit Rollkragenpullover und modischer Lockenfrisur, der mit seiner eigenartigen (hässlichen?) Handpuppe kommuniziert – Ein Selbstgespräch mit der eigenen Krankheit.

All das klingt erst einmal plausibel. So, als könne das Publikum auf diese Weise eine komprimierte, informative und künstlerisch aufgearbeitete Präsentation zum Thema *chronische Darmkrankheit aus Sicht eines Betroffenen* erhalten. Doch schon diese oftmals unbewusste *ableistisch geprägte Publikumshaltung* wird von dir künstlerisch destruiert, indem deine Kunst die Zuschauenden nach und nach in eine *sinnliche Unruhe* versetzt. Die gewohnten Einordnungen werden permanent irritiert und subtil (und manchmal auch sehr direkt!) provoziert. Der *Rollkragenpulloverträger* lässt sich nicht einordnen und eignet sich gar nicht als Projektionsfläche, obwohl er auf den ersten Blick viele gesellschaftlich positiv konnotierte Attribute zu vereinen scheint: intellektuell, extravagant, irgendwie künstlerisch bei gleichzeitig seriösem Erscheinungsbild eines Jungunternehmers. So jedenfalls wirkt diese Bühnenfigur auf mich. Du hast mir einmal geschildert, wie lange es gebraucht hat, deine beiden Protagonisten zu entwickeln. Die, wie du sagst, *unangenehme Qualität der Komik* kann

ich daher sehr gut nachvollziehen. Bei allem künstlerischen Genuss wird es nicht richtig *angenehm*. Es bleibt eine Verstörung, die durchaus die Kraft hat, Deutungshoheiten ins Wanken zu bringen. Gehst du davon aus, dass das auch bei Kindern und Jugendlichen funktioniert?



Abb. 1: Hendrik Quast performt mit seiner chronisch kranken Puppe in »Spill your Guts« (2022) in den Berliner Sophiensaelen.



Abb. 2: Die entzündliche Klappmaulpuppe übernimmt den Bauchredner.

Hendrik Quast: Als Performer habe ich die Fähigkeit entwickelt die Räume und das Publikum, in denen ich auftrete, gut lesen zu können. Deshalb kann ich die Intensität meiner Haltung steuern und würde mit Kindern graduelle Verschiebungen der Verstörung vornehmen und eher irritieren. Aber generell glaube ich an diese Funktion von Komik auch bei Kindern und Jugendlichen, wenn auch erwachsene Lehrkörper die Verantwortung übernehmen müssen, Seherfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Bildungskontexten mitzureflektieren.

Das Komische performen

Helene Skladny: Ich würde gern mit dir über das *Komische* sprechen. Gerade die Beschäftigung mit menschlichen Ausscheidungen insbesondere mit Fäkalien, mit der Funktion bzw. Dysfunktion des Darms sind ja in unserer Gesellschaft entweder ein Tabu oder aber Gegenstand ordinärer, vulgärer oder gar obszöner Ausdrucksformen. Angefangen von derben Witzen bis hin zu Flüchen oder grober verbaler Diffamierungen. Spannend finde ich, dass *ordinär* sich mit *normal*, *gewöhnlich* übersetzen lässt, was ja sehr gut zum Diskurs passt.

Lacht das Publikum in deinem Stück *Spill your Guts*, in dem du ihm quasi *deine Eingeweide ausschüttet*?

Hendrik Quast: Es wird sehr viel gelacht. Ich würde aber sagen es entsteht eine sehr heterogene Lachgemeinschaft, weil ich versuche unterschiedliche Humorformen von Cringe über Fäkalhumor in Szene zu setzen, die sich meist durch unterschiedliche Formen des Lachens (z.B. für sich lachend oder ein Lachen, das im Halse stecken bleibt) ihren Bann bricht. Das in Bildungskontexten bzw. in ein Sprechen über meine Arbeiten zu übertragen ist nicht immer einfach.

Helene Skladny: Susanne Hartwig, setzt sich mit ihrem Buch »Lachgemeinschaften?« (2022) mit der Verhältnisbestimmung von Lachen und Behinderung auseinander. Ein Forschungsbereich, der bisher wenig systematisch untersucht wurde. Ausgangspunkt ist, dass Komik und Behinderung beide als Normabweichung wahrgenommen werden. Doch wer lacht aus welchen Gründen über wen? Lachen kann verbinden, entlasten, entlarven aber auch ausschließen und abwerten, verletzen, also lächerlich machen. Eine Gradwanderung, die, so verstehe ich deine Arbeit, dich künstlerisch beschäftigt. Der komische Umgang mit dem Thema sei, so Hartwig, voraussetzungsreich, da das Brechen von Tabus Schamgefühle hervorrufen könne, die gegenüber Menschen mit Behinderung, als einer vulnerablen Gruppe, Gefähr laufe, durch »Komik und Lachen schnell in Grausamkeit« umzuschlagen. Den entscheidenden Unterschied, macht dabei die Haltung der *Solidarität* oder aber die der

Herabsetzung. Was für eine Funktion kann deines Erachtens dabei die Disability Art im Kontext von Schule einnehmen?

Hendrik Quast: Lachen mit und über körperliche Behinderung ist ein Grenzfall der Komik, der in schulischen Kontexten als Beispiel dienen kann, die Grundkonstellationen von künstlerischer Rezeption und körperlicher Normvorstellung zu reflektieren. Worin siehst du Potentiale Disability Studies (DS) und die Disability Arts an schulischen Kunstunterricht anzuknüpfen?

Inklusions- und Teilhabedebatten in Disability Studies, Bildung und Theater

Helene Skladny: Zunächst ist es wichtig, den Forschungsansatz der DS von den Inklusions- und Teilhabedebatten im schulischen Kontext zu unterscheiden. Was beides verbindet, ist sicherlich die Umsetzung des Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, die Forderung eines inklusiven Schul- und Bildungssystems. Letztere ist mit der Schaffung umfangreicher barrierefreier Zugänge, bezogen auf die vier Strukturelemente: Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Akzeptierbarkeit und Adaptierbarkeit befasst. Also, die formale und inhaltliche Orientierung an den Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen sowie die Gestaltung eines Unterrichts der »relevant, kulturell angemessen und hochwertig« in Bezug auf die »Anpassung an sich verändernden Gesellschaften« ist (Platte 2015: 135).

Den DS geht es hierbei auch und in besonderem Maße um die Überwindung von Lern- und Partizipationshemmnissen, die auf Diskriminierung aufgrund *harmful stereotypes*, also schädlicher Stereotypen und damit der Verhinderung von Vielfalt zurückzuführen sind. So formuliert Juliane Gerland treffend:

»Während die Inklusions- und Teilhabedebatte [...] auf die Reduktion von verschiedenen Barrieren im künstlerisch-kulturellen Kontext zielt und so versucht, systematischer Benachteiligung von Menschen mit Behinderung entgegenzuwirken, äußern sich die Einflüsse der DS auf das Handlungsfeld eher konkret und inhaltlich bezüglich des Merkmals Behinderung (impairment).« (Gerland 2019: o. S.)

Wie erlebst du diese Entwicklungen?

Hendrik Quast: Ich habe in den darstellenden Künsten seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) zuerst eine vermehrte Programmierung von *Disabled Theatre*-Praktiken, auch in Kontexten jenseits auf Inklusion spezialisierter Ensembles und Spielstätten, beobachtet. Vor wenigen Jahren wurde dann die Transformation der Kultureinrichtungen zum Aufbau von Barrierearmut und

die stärkere Berücksichtigung von Access Needs von behinderten Akteuer*innen und Publika betrieben. Hier ist die Arbeit der *Sophiensaele* Berlin mit Angeboten wie »Relaxed Performances« oder »Early Boarding« und des Berliner Netzwerks *Making A Difference* beispielhaft, welches das »selbstbestimmte Arbeiten von behinderten, Tauben, und chronisch kranken Künstlern im Tanz fördert« (Making a Difference 2024). Diese Definition des Zuständigkeitsbereichs zeigt auch, wie Definitionen von Behinderung und damit einhergehender struktureller Diskriminierung im Theater heute breiter gefasst werden.

Helene Skladny: Du sprichst zunächst auf den Abbau von äußeren Barrieren an, indem Disability Theater in die Bühnenprogramme aufgenommen wurde. Wie schätzt du den Abbau der *harmful stereotypes* ein? Konnten, deiner Einschätzung nach, auch da Barrieren abgebaut werden?

Hendrik Quast: Ich denke, dass durch die neue Sichtbarkeit von behinderten Perspektiven auch das Bewusstsein für den Umgang mit Behinderung bei einem nicht-behinderten Publikum geschärft wurde. Damit also auch am Abbau von Stereotypen mitgearbeitet wurde; inwieweit diese tatsächlich reduziert wurden, kann ich schwer beurteilen. Jedoch findet eine immer stärkere Ausdifferenzierung von sichtbaren und nicht-sichtbaren Behinderungen statt, was mir zeigt, dass der Diskurs sich weiterentwickelt und aktiv geführt wird.

Helene Skladny: Welche Bedeutung könnte an dieser Stelle die DS in Bildungskontexten haben?

Hendrik Quast: Für mich liefern die Disability Studies ein Werkzeug, strukturell diskriminierte Perspektiven zu beschreiben. Theorien sind für mich immer Werkzeuge. Sie machen die Wechselwirkungen z.B. von Körpern und sozialen und medizinischen Dimensionen deutlich. Sie können in Bildungskontexte z.B. als Grundlage für die Diskussion von Disability Arts dienen, um z.B. Aufschluss über affektive Dimensionen von Rezeptionshaltung zu geben und allgemein die Diversitätsorientierung zu stärken.

Helene Skladny: Das ist ein entscheidender Aspekt. Indem die Disability Studies »gesellschaftliche und kulturelle Wandlungsprozesse im Umgang mit den grundlegenden Erfahrungen menschlicher Vergänglichkeit, Krankheit, Gebrechlichkeit und Abhängigkeit in den Blick« (Dederich 2007: 19) nehmen, fragen sie danach, wie sich gesellschaftliche Normen herausbilden und unter welchen Umständen und Voraussetzungen sie produziert werden.

Bevor also – wie in pädagogischen Kontexten beobachtet werden kann – ein vor schnelles Akzeptieren von Diversität als Lernziel formuliert wird, geht es erst einmal

um das Erforschen des Phänomens der gesellschaftlichen Ausgrenzung und ihrer Konstruktionen von *Normalität*. Anders ausgedrückt und hier auf deine Kunst bezogen, läge die Intention, sie im Kunstunterricht zu thematisieren nicht vornehmlich darin, Schüler*innen exemplarisch die Forderungen der UN-BRK nahezubringen. Also, indem sie durch deine Kunstperformance *lernen*, dass Menschen mit Behinderung zu inkludieren seien, bzw. dass dies gleichermaßen für Menschen mit sichtbaren als auch mit unsichtbaren chronischen Krankheiten, wie z.B. einer entzündlichen Darmkrankheit, zu gelten habe. Sollte sich diese Haltung einstellen, dann wäre das natürlich zu begrüßen. Aber hierin liegt nicht der Fokus. Die eigene Behinderung künstlerisch zum Thema zu machen, so wie du es tust, könnte im pädagogischen Kontext schnell ausschließlich in eine *sittlich-moralische* Deutungsebene rutschen. Kinder und Jugendliche haben in der Regel jedoch ein sehr gutes Gespür dafür, wenn es um die verdeckte oder offene Vermittlung moralischer Werte und ethischer Haltungen geht. Auf das Thema sollten wir später noch eingehen, da sich deine Kunst m.E. von vornherein dieser Instrumentalisierungsgefahr entzieht. Etwas provokativ formuliert: der nackte Hintern auf dem Nutellatoastbrot oder das akribisches Stuhltagebuch machen es vorschnellen Inklusionsappellen deutlich schwer. Hier liegt die große Chance der Kunst, wenn sie sich nicht als Botschafterin einer noch so *richtigen* Weltanschauung versteht.

Humor als Herausforderung

Hendrik Quast: Genau. Einfache Binaritäten von richtig und falsch sind für mich nicht haltbar. Was ich in meiner Praxis und Forschung untersuche sind komische Strategien, Effekte und Techniken in Bezug auf komische Tabus und die randständigen, disruptiven und unangenehmen Qualitäten von Komik, z.B. das Groteske. Ich möchte damit die Deutungshoheit von Gesunden gegenüber Kranken, von Mediziner*innen gegenüber Patient*innen, von ableistisch geprägten Publikumshaltungen gegenüber Akteur*innen mit Krankheiten oder Behinderungen herausfordern. Wie kann ein didaktischer Rahmen aussehen, in dem *Disability Arts* an nicht betroffene Schüler*innen vermittelt wird?

Helene Skladny: Zunächst möchte ich kurz über meine Erfahrungen mit Studierenden berichten. Ich habe dich kennengelernt, als du an der Ev. Hochschule Bochum im Rahmen von BODYs (dem Bochumer Institut für Disability Studies) dein künstlerisches Forschungsprojekt vorgestellt hast. Ich war dort mit einem Seminar von Studierenden der Elementar- und Kindheitspädagogik, die ich nach einer Seminarsitzung spontan gefragt hatte, ob sie nicht zu deinem Vortrag zum Thema »Kunst und Behinderung« mitkommen wollen. Die Irritation der (ahnungslosen) Studierenden setzte bereits in den ersten 10 Minuten ein. Zunächst konnten

sie das, was sie sahen: den freundlichen jungen Wissenschaftler, der konzentriert über seine künstlerische Forschung berichtet mit den Inhalten, dem *Stuhltagebuch*, das sie als Kopie in Händen hielten, den Bildern und Videoausschnitte eines Bühnenprogramms nicht zusammenbringen. Ihre Erwartungshaltung schien komplett aus den Angeln gehoben und löste eine Mischung aus Fassungslosigkeit und Unverständnis bei gleichzeitig tastendem Interesse sowie beginnender Neugier aus. All das brach sich dann komprimiert in unserer nächsten Seminarsitzung Bahn. Fragen, wie: Ist das noch Kunst? Warum dieses Thema auf diese Weise? usw. mischten sich mit ersten undeutlichen Beschreibungen, was deine Kunst bei den Einzelnen eigentlich ausgelöst hatte. Meine Aufgabe bestand nun darin, Raum für den gemeinsamen Austausch zur Verfügung zu stellen, die Beiträge gegebenenfalls zu ordnen und den Fokus auf den Inhalten und Bildern deines Vortrags zu halten. Fragen, wie man überhaupt so etwas, wie eine körperliche Beeinträchtigung kommuniziert, welche *Sprache* man hierfür finden könne und welche Rolle die Kunst hierbei habe, führten dann zu grundsätzlichen Themen der menschlichen Scham und Verletzlichkeit. Entscheidend war, dass aufgrund der zuvor gemachten ästhetischen Erfahrung ein »leiblich-kognitiver Wechselprozess zwischen dem Selbst und dem Kunstgegenstand« (Zirfas 2021: 362) auf den Weg gebracht werden konnte. Den ersten entscheidenden didaktischen Rahmen – wenn man das so sagen kann – hast du gesetzt, indem du deine Kunst so präsentiert hast, dass in einem gewöhnlichen Hörsaal ein ästhetischer Erfahrungsraum entstand. Ich meine damit z.B. den (unkommentierten) Einstieg mit den Kopien aus dem *Stuhltagebuch*, deinen kurzen Einblick in die täglichen Aufzeichnungen, die ausgewählten Videosequenzen (u.a. die Dialoge mit deiner Handpuppe aus deinem Programm usw.). All das, das *Was* und das *Wie*, erzeugten eine Atmosphäre, in der wir als Zuhörende mit deiner Kunst Kontakt aufnehmen konnten. Dieser *methodische* Einstieg, sicherlich gleichzeitig eine künstlerische Entscheidung, war sehr wichtig. Das Publikum wurde so aus dem Modus des Zuhörens und Nachdenkens über das Thema in dieses hineingeführt. In einem zweiten Schritt war dann der Austausch wichtig. Die widersprüchlichen Gefühle und Gedanken, die Irritationen bei gleichzeitigem intuitivem Verstehen, das subtile Brechen mit Konventionen und Erwartungen, all das wollte von den Studierenden in der darauffolgenden Sitzung geäußert und geteilt werden. Dabei war wichtig, dass es nicht um eine, im wahrsten Sinne des Wortes *Auflösung* der gemachten Eindrücke gehen sollte.

Chronisch krank vermitteln und lehren

Helene Skladny: Was verstehst du unter Disability Arts? Inwieweit verortest du dich dort?

Hendrik Quast: Die Beschreibung der Wirkung meines Vortrags ist sehr hilfreich. Als ich vor zwei Jahren in den *Forschungsbetrieb* als PhD-Kandidat eingestiegen bin, war eine meiner Ausgangsfragen, wie künstlerisches Wissen in Bildungskontexten wie der Kunsthochschule aus der Perspektive der Praktizierenden, in meinem Falle als Theatermacher und Performer, vermitteln lässt, ohne dabei das Eigentümliche der Kunstpraxis zu verlieren. Es freut mich zuhören, dass einige Ansätze diese Wirkung entfalten können. Was das Bewusstsein der situativen Vortragsgestaltung angeht, kann ich offenlegen, dass die gegenläufigen Dynamiken von Objektivität und Subjektivität, wie Stuhltagebuchaufzeichnungen im wissenschaftlichen Kontext, der blanke Hintern als Metapher, kommentarloses Austeilen eines Stuhlbeobachtungsformulars etc. bewusste Setzungen sind, die mit verschobenen Rahmungen (das Persönliche als das Objektiv oder andersherum) oder Auslassungen von Rahmungen arbeiten. Ihre Wirkung liegt aber wie bei jeder Performance nicht allein in meinen Händen, sondern ist auch von den anwesenden Zuhörenden abhängig. Die dramaturgischen Prinzipien richte ich nach meiner postdramatischen und im brechtschen Sinne verfremdenden Inspirationen aus und diese leite ich stets aus den Grundmechanismen des Komischen ab, die mich als Theatermacher umtreiben. Dieses Spiel mit Vortragsformaten sehe ich als meinen Beitrag zu den Performance Studies, den Disability Studies, und auch zu kunstpädagogischen Fragestellungen, mit denen ich als Lehrender, meist auf BA- und MA-Level, konfrontiert bin. Als behindert-gewordene Person, die gesetzlich als schwerbehindert gilt, bin ich in den Disability Arts ein Spezialfall und gehe nicht allein in einem sozialen Modell von Behinderung auf, sondern bin mit meinem weitestgehend unsichtbaren Krankheitsgeschehen auch auf das medizinische System und seine Definitionen angewiesen. Aus dieser Perspektive schaue ich besonders künstlerisch darauf, wie der gesunde Körper im Theater konstruiert und aufrechterhalten wird bzw. wie ich diese Konstruktion offenlegen oder irritieren kann. Was mich seit meiner Diagnose vor allem beschäftigt, ist die Nicht(be)achtung chronischer Krankheiten und das damit einhergehende *Silencing* in einer auf Leistung getrimmten Gesellschaft – eine Realität, die mir in der Freien Theaterlandschaft, in Wartezimmern und auch in der Hochschule ständig begegnet. Meine Vulnerabilität im professionellen Kontext zu verstecken, wurde lange Zeit zur größten Herausforderung für mich als Theatermacher und Performer. Lange wollte ich den normativen Erwartungen und Bildern eines gesunden Körpers auf der Bühne oder im Seminarraum gerecht werden. In den letzten Jahren hat sich meine Haltung grundlegend geändert – auch durch die Debatten um Ableismus, die Ungleichbehandlung und Diskriminierung wegen Behinderung im Theater – und mich zu einem expliziten, autoethnografischen und schamfreien Umgang mit meinem biografischen Material ermutigt.

Helene Skladny: Du hast dich kritisch zu spezifischen Formen von pädagogisch ausgerichtetem Kindertheater ausgesprochen. Mit *pädagogisch* ist hier ein Konzept ge-

meint, gesellschaftliche Themen quasi *kindgerecht* für Kinder und Jugendlichen aufzuarbeiten. Was meinst du damit?

Hendrik Quast: Freies Theater konzentriert sich entweder darauf, gesellschaftliche Relevanzkriterien durch Explikation von Inhalten überdeutlich zu artikulieren, oder kommt als bis ins Unkenntliche verklausulierte Kunsterfahrung einher. Zwischenformen gibt es selten. Die erstgenannte Tendenz kann dabei von der Grundhaltung bevormundend sein. Was die eigene Zuschauendenerfahrung angeht, denke ich: was schon Erwachsene bevormundet, bevormundet Kinder erst recht und meistens noch viel drastischer. Ich sehe performative Künste vor allem als Denkraum, der für eigene Assoziationen öffnet; das heißt, nicht jede Theatervorstellung muss sich aus sich selbst heraus erklären und/oder ihre *Message* expliziert werden. Deshalb stehe ich auch moralisierenden Kunstformen skeptisch gegenüber, weil sie meistens mit deutlichen sprachlichen Oppositionen ans Werk geht.

Helene Skladny: Als ein Theater auf dich zukam, und dir angeboten hat, *Spill your Guts*, indem du dich mit deiner chronischen Darmkrankheit auseinandersetzt, auch einem Kinderpublikum vorzustellen, hast du zugesagt. Warum kam es dann doch nicht zu Stande?

Hendrik Quast: Bei *Spill your Guts* (2022) verkörperte eine Klappmaulpuppe meine chronische Krankheit. Leider ist der besagte Antrag für die Kinderadaption nicht bewilligt worden. Vielleicht spiegelt das die Vorbehalte der Förderer wider. Konzeptionell habe ich nie Bedenken gehabt, die Bühnenperformance zu adaptieren, weil ich im Probenprozess erfolgreich vor Kindern mit meiner Puppe performt habe. In diesem Projekt bestand die Herausforderung darin, eine gemeinhin negativ beurteilte chronische Krankheit als Charakter anzulegen, so dass das Publikum Sympathie für die Puppe empfinden – und im besten Fall sein eigenes Verhältnis zu chronischen Krankheiten neu perspektivieren konnte. Puppenspiel ist eine gute Prämisse, Kindern schwierige Themen nahezubringen, weil sie mit Puppen und/oder Animationen in anderen Medien in Berührung kommen und eine komische Tonalität schwierige Themen einfacher zugänglich macht. Welche kunstpädagogischen Haltungen und Ansätze kannst du in diesem Zusammenhang benennen?

Helene Skladny: Der kunstpädagogische Fachdiskurs, so wie ich ihn wahrnehme, hat sich schon lange von der Prägung des *Formalen Kunstunterricht* der 1960er und frühen 1970er Jahre entfernt, in dem es vor allem um die Vermittlung von Kenntnissen, praktischen Fähigkeiten und Techniken ging. Demgegenüber steht u.a. der Ansatz der *Künstlerischen Bildung*, der trotz kontroverser Rezeption, wichtige Impulse für den Umgang, insbesondere mit Positionen der Gegenwartskunst gebracht

hat. Da Kunst immer schon über ihre eigenen Mittel, Ausdrucksformen, Strategien und Sprachen verfügt, fordert er die Kunstpädagogik dazu auf, eine »Bildung zur Kunst als Kunst durch Kunst« (Buschkühle 2004: 10) zu betreiben. Im Prinzip hast du das in deinem Vortrag so gemacht. Du hast mit Elementen deiner Kunst sowie mit künstlerischen Strategien, dem Irritieren von Erwartungshaltungen, dem subtilen Verschieben von Konventionen usw., einen Einstieg in ästhetischen Erfahrungen ermöglicht. Hättest du dich – wie eloquent und wissenschaftlich korrekt auch immer – ausschließlich auf die systematische Vermittlung von Inhalten fokussiert, wäre die anschließende produktive Auseinandersetzung mit deiner Kunst schwieriger, wenn nicht unmöglich gewesen. Was sicherlich genauso für eine zu *hochdozierte* künstlerische Performance gegolten hätte. Im Prinzip ist es diese Balance zwischen beiden Polen, die du gerade benannt hast und die gleichermaßen für die Kunstpädagogik gilt: es geht darum, die Balance zwischen einer überdeutlichen Explikation von Inhalten und einer bis ins Unkenntliche verklausulierten Kunsterfahrung zu halten...

Sicherlich hat man als Kunstpädagog*in dabei eine andere Rolle. Deshalb ist die Kooperation mit Künstler*innen, die Zusammenarbeit mit Kulturorten und Kunstmuseen so produktiv und wichtig, da hier direkte Zugänge und Berührungspunkte mit Kunst erfahren werden. Als ein weiteres sehr wichtiges methodisches Vorgehen der schulischen und außerschulischen Kunstvermittlung hat sich der Zugang über die eigene gestalterische Praxis der Schüler*innen bewährt. Allerdings nicht, indem Werke als Vorlage für irgendwie produzierte Pseudokunst erhalten müssen. Ein schmaler Grat, der, genau wie du es für dich schilderst, einen guten Kontakt zur Gruppe und eine hohe Sensibilität und Flexibilität im Setzen eines methodischen Settings sowie eigene künstlerische Erfahrungen erfordern. Die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule machen das nicht unbedingt leichter.

Das, und wie es gelingen kann, zeigen mir aktuelle kunstpädagogische Forschungsprojekte und Publikationen, von denen ich exemplarisch den Band »Vermittlung historischer Kunst und Kultur im Elementarbereich« (Uhlig/Metzger 2020) nennen möchte. In den interdisziplinären, sehr spannenden Beiträgen, wird u.a. fundiert dargelegt, dass sich »kein Kanon kindgemäßer Bilder und Kunstwerke festschreiben lässt« und, dass der »Mythos von vermeintlich *kindgemäßen* Bildern revidiert werden müsse« (Uhlig 2020: 128). Gleichzeitig werden Vermittlungsprojekte dokumentiert, die unterschiedliche methodisch-didaktische Ansätze vorstellen.

Und nicht zuletzt – wie auch Ringvorlesung »Sharing is Caring« (2023) zeigt – beschäftigt sich der kunstpädagogische Diskurs seit längerer Zeit mit repräsentationskritischen Analysen hegemonialer Darstellungsweisen und Vermittlungsformaten und einer Orientierung an Diversität.

Helene Skladny: Was wären deine Wünsche, Fragen, Impulse an die schulische Kunstpädagogik im Hinblick auf *Disability Arts*?



Abb. 3: Hendrik Quast mit seiner Puppe beim Erstellen einer Printserie im Rahmen von »Gathering for a better World«, Goethe-Institut Kyoto, Villa Kamogawa/Kyoto Experiment.

Kunst der Unterbrechung

Hendrik Quast: In der Kunst interessieren mich radikale Ansätze, die Sehgewohnheiten unterbrechen. Es gibt gute Beispiele von Künstler*innen mit neuen pädagogischen Ansätzen aus Hochschulkontexten, die einerseits radikale Ansätze, wie Anna Halprin oder Marina Abramovic oder in den Disability Arts situierte Ansätze, wie bei Claire Cunningham erproben. Ich arbeite selbst in eigenen Seminaren und Workshops sehr intensiv an Lehrformaten, die Studierenden ungewohnte künstlerische Ansätze und radikalere Experimente näherbringen und für sie auch erfahr-

bar machen. Ich denke, dass die schulische Kunstpädagogik den Mut haben kann auch solche Ansätze aus den performativen Künsten, die einen Fokus auf ästhetische Erfahrung setzen, zu erproben. Wichtig ist mir, dass jede Kunstpädagogik die Bedingungen ihres Entstehens mit thematisiert. Aus meinen Beobachtungen wird das häufig vernachlässigt und dadurch werden (Körper- und/oder Klassenzugehörigkeits-)Normen und ästhetische Konventionen aufrechterhalten; mitunter Moralisierungstendenzen verstärkt. Zu guter Letzt denke ich, dass Kunst auch nicht nur auf Verstehen, oder verbalisierbare Artikulationen ausgerichtet ist, und daher auch in didaktischen Rahmen Rezeptionshaltungen eingeübt werden müssen, die Nicht-Verstehen, oder auch die Grenzen der Versprachlichung mitdenken.

Literatur

- Buschkühle, Carl-Peter (2004): Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung, Hamburg: Hamburg University Press.
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies, Bielefeld: transcript.
- Gerland, Juliane (2019): »Kunst, Kultur, (Dis-)Ability? – Inklusion, Teilhabe und Partizipation in künstlerischen und wissenschaftlichen Kontexten«, in: <https://tinyurl.com/5n98zcv7> v. 01.06.2025
- Hartwig, Susanne (Hg.) (2022): Lachgemeinschaften? Komik und Behinderung im Schnittpunkt von Ästhetik und Soziologie, Berlin/Bern/Brüssel/New York/Warschau/Wien: Peter Lang Verlag.
- »Making a Difference«, in: <https://tinyurl.com/5d4pjwcs> v. 21.11.2024.
- Metzger, Roland Karl/Uhlig, Bettina (Hg.) (2020): Vermittlung historischer Kunst und Kultur im Elementarbereich, München: kopaed.
- Platte, Andrea (2015): »Inklusive Bildung. Leitideen von der Kindertageseinrichtung bis zur Hochschule«, in: Degener, Theresia/Diehl, Elke (Hg.): Handbuch der Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht-Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 130–140.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2009): in: <https://tinyurl.com/35v6d8p7> v. 13.05.2025.
- »UN-Behindertenrechtskonvention«, in: <https://tinyurl.com/mwbu8t7hv>. 01.06.2025
- Zirfas, Jörg/Krebs, Moritz/Klepacki, Leopold/Burghardt, Daniel/Lohwasser, Diana/Noack Napoles, Juliane/Klepacke/Tanja (Hg.) (2021): Geschichte der Ästhetischen Bildung. Das 20. Jahrhundert, Paderborn: Brill/Ferdinand Schöningh.

Abbildungen

Abb. 1: Hendrik Quast performt mit seiner chronisch kranken Puppe in *Spill your Guts* (2022) in den Berliner Sophiensaelen. © Florian Krauss.

Abb. 2: Die entzündliche Klappmaulpuppe übernimmt den Bauchredner. © Florian Krauss.

Abb. 3: Hendrik Quast mit seiner Puppe beim Erstellen einer Printserie im Rahmen von *Gathering for a better World*, Goethe-Institut Kyoto, Villa Kamogawa/Kyoto Experiment. © Goethe-Institut Osaka Kyoto/Toshihiro Shimizu.

