

Inklusion: Dilemma, Trilemma, Kunst

Zum Umgang mit Differenz in Kultureller Bildung und Hochschule

von **Juliane Gerland**

Erscheinungsjahr: 2026 / 2019

Stichwörter:

Inklusionsbegriffe | Hochschule | Trilemma der Inklusion | Differenz-Reflexivität

Abstract

Der Beitrag analysiert aus den Perspektiven der Kulturellen Bildung und von Hochschule als Element tertiärer Bildung die Komplexität des Inklusionsbegriffs und dessen Umsetzung, insbesondere unter Einbeziehung künstlerisch motivierter Ansätze. Nach einer Systematisierung verschiedener Inklusionsverständnisse aus soziologischer, pädagogischer und menschenrechtlicher Sicht werden die damit verbundenen teils widersprüchlichen Anforderungen thematisiert (Dilemmata). Hierbei stehen insbesondere trilemmatische Strukturen im Fokus, die sich aus unterschiedlichen Strategien im Umgang mit Differenz ergeben: Empowerment, Normalisierung, Dekonstruktion. Künstlerisches Handeln wird als potenzieller Weg betrachtet, dieses Trilemma zu bearbeiten, da künstlerisches Handeln durch seine Eigenlogik ermöglicht, diesen Strategien und den damit verbundenen Spannungsfeldern gleichzeitig zu begegnen. Der Beitrag hebt hervor, wie künstlerische und Kulturelle Bildung Reflexionsräume für den Umgang mit Differenz und Exklusionsmechanismen schaffen können. Abschließend werden die Notwendigkeit institutioneller Weiterentwicklung (insbesondere an Hochschulen) und differenzreflexiver Praxis für eine inklusionsorientierte Gesellschaft betont.

Zusammenfassung in einfacher Sprache

Dieser Beitrag handelt von Inklusion und Kunst. Es ist schwierig, genau zu erklären, was Inklusion eigentlich ist und wie sie funktioniert. Alle Menschen sollen gleiche Rechte haben, aber manche Menschen brauchen etwas mehr Unterstützung. Das ist ein Widerspruch dazu, dass alle das gleiche brauchen. Solche Widersprüche nennt man Dilemma. Inklusion ist manchmal auch ein Trilemma. Das bedeutet, dass es eigentlich um drei Dinge geht, aber es funktionieren immer nur zwei auf einmal. Zum Beispiel ist es

schwierig, jemanden mit Behinderung besonders zu fördern und gleichzeitig zu sagen, dass Behinderung keine Rolle spielt. Vielleicht kann das aber gerade in der Kunst funktionieren. Wenn man Theater spielt oder zusammen Musik macht, gelten manchmal andere Regeln für das Zusammen-Leben. Das kann eine besondere Gelegenheit für Inklusion sein. Für Hochschulen und Universitäten ist das wichtig, weil hier Leute studieren, die später zusammen mit Menschen mit und ohne Behinderung arbeiten wollen. Das können sie dann im künstlerischen Handeln üben. Universitäten und Hochschulen müssen sich auch überlegen, wie sie mit Leuten umgehen, die nicht den passenden Schulabschluss haben. Sie versuchen, Ideen zu entwickeln, die für jeden eine Möglichkeit bieten. Solche Veränderungen sind kompliziert, aber wichtig und auch sehr spannend.

Einleitung

Der folgende Beitrag setzt sich aus den Perspektiven von Kultureller Bildung und Hochschule mit künstlerisch motivierten Zugriffen auf den Container-Begriff ‚Inklusion‘ auseinander. Zu diesem Zweck wird zunächst eine Sortierung von Inklusions-Begriffsverständnissen vorgenommen, bevor auf Widersprüchlichkeiten und di- und trilemmatische Strukturen in inklusiven Prozessen eingegangen wird. Künstlerische Strategien werden nachfolgend als Ansätze des Auswegs diskutiert. Der Beitrag schließt damit ab, auf die Notwendigkeit und die Potenziale eines reflexiven und authentischen Umgangs mit Differenz in Kontexten von Hochschule und Kultureller Bildung für eine inklusionsorientierte Gesellschaftsentwicklung hinzuweisen.

1. Zum Begriff Inklusion

Abhängig von der Perspektive der Bezugsdisziplin unterscheidet sich die Interpretation des Begriffs ‚Inklusion‘. Mit der Interpretation ändern sich auch die sozialen und gesellschaftlichen Auswirkungen, die die jeweiligen Lesarten in ihren Konsequenzen mit sich bringen.

Aus einer soziologischen, systemtheoretisch geprägten Perspektive geht mit der Verwendung des Begriffs ‚Inklusion‘ die logisch zwingende Auseinandersetzung mit ihrem Gegenteil, nämlich der Exklusion, einher (Farzin 2015 / 2006). Dieses Begriffspaar beschreibt, dass Menschen zu bestimmten sozialen (Teil-)Systemen gehören, dort also eingeschlossen sind und zu anderen (Teil-)Systemen nicht gehören und folglich dort ausgeschlossen sind. Problematisch bzw. ungerecht wird es hier erst dann, wenn die Entscheidung, ob man zu einem System gehört oder eben nicht, nicht selbst-, sondern fremdbestimmt getroffen wird bzw. wenn sich keine Wahlmöglichkeiten ergeben (Kronauer 2010).

Aus pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Perspektive handelt es sich bei dem Begriff der ‚Inklusion‘ um eine inhaltliche und strukturelle Reform des Bildungssystems (Budde/Hummrich; Lindmeier/Lütje-Klose 2015). Im Kontext von Schule und Bildung wird zwischen dem sogenannten „engen“ und dem „weiten“ Inklusionsbegriff differenziert. Der enge Inklusionsbegriff nimmt insbesondere die Belange von Schüler*innen - mit Behinderung in den Blick. Zielperspektive ist hier die gelingende gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf. Der weite Inklusionsbegriff vermeidet diese spezifische Engführung auf die Kategorie der Behinderung. Ausgangspunkt ist die möglichst selbstverständliche Annahme von Individualität und Vielfalt aller

Lernenden (Löser/Werning 2015). Hier gilt es, Strategien, Methoden und Materialien zu entwickeln und einzusetzen, die diese Vielfalt angemessen berücksichtigen können. Ebenso wie beim engen Inklusionsbegriff geht es letztlich darum, Lernende im Sinne eines wertschätzenden und produktiven Umgangs mit Diversität nicht zu separieren, sondern sie mit- und voneinander lernen zu lassen.

Als dritte Lesart von Inklusion soll nun die menschenrechtliche Perspektive angeführt werden (Degener/Mogge-Grotjahn 2012; Dederich 2013; Bielefeldt 2012). Mit dieser Perspektive erhält der Begriff ‚Inklusion‘ eine erweiterte ethische und normative Dimension. Soziologische bzw. sozial- und erziehungswissenschaftliche Diskurse werden um gerechtigkeitstheoretische Aspekte erweitert. Unterschiedliche Gesetzestexte oder Texte mit Gesetzescharakter (beispielsweise die UN-Konventionen) sollen eine möglichst gerechte Gesellschaftsordnung sicherstellen. Dieser rechtliche Bogen spannt sich von der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte über das Grundgesetz bis hin zu multilateralen völkerrechtlichen Verträgen diverser Konventionen. Somit ist die Frage, wie unterschiedlichsten Individuen Zugang zu und Teilhabe an gesellschaftlichen Systemen ermöglicht werden kann, rechtlich und gesetzlich verankert. Daraus ergibt sich eine moralische und sozialetische Einforderbarkeit von Inklusion, die wiederum Fragen nach der Reflexion und Kritik von herrschenden gesellschaftlichen Machtstrukturen mit sich bringt. Diese normative und sozial-ethische Aufladung des Inklusionsbegriffs steht einer sachbezogenen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld ‚Inklusion‘ im Weg (Budde/Humrich 2013; Häcker 2015). Genau diese sachbezogene Auseinandersetzung scheint aber dringend geboten, betrachtet man die strukturellen Veränderungen, die inklusive Entwicklungsprozesse allein im Bereich der Bildungssysteme mit sich bringen (Budde/Humrich 2013). Wirft man weiter einen Blick auf die mediale Resonanz, die diese Veränderungen anstoßen, werden zwei Aspekte deutlich: zum einen eine breite emotionale Involviertheit und zum anderen die Notwendigkeit einer verschränkten Umsetzung des inklusiven Paradigmas in zwei Richtungen. Einerseits systematisch-strukturelle Vorgaben, die Prozesse *top-down* steuern, und andererseits gelingende inklusive Prozesse auf einer Mikroebene, die *bottom-up* die Strukturen füllen. Nur eine parallele Entwicklung wird dauerhaft eine inklusionsorientierte Gesellschaftsentwicklung tragen können.

2. Dilemma und Widersprüche in Kunst und Bildung

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung im Jahr 2009 hat dazu geführt, dass die Belange von Menschen, die mit Behinderung leben, gründlicher in den Blick genommen werden. Durch die im Zusammenhang mit der Konvention angestoßenen Reformen im Bildungssystem und in Bezug auf umfassende Forderungen nach Barrierefreiheit im öffentlichen Raum ist das Thema Behinderung deutlich präsenter. Darüber hinaus bietet die UN-BRK jedoch auch Anlass, die Qualität der Wahrnehmung von Behinderung zu überdenken – insbesondere im Hinblick auf künstlerische und kulturelle Kontexte. In ihren 50 Artikeln führt die Konvention diverse Lebensbereiche wie Arbeiten, Wohnen, Freizeit, Bildung, etc. auf und weist auf die spezifischen Komplikationen hin, die in diesen Bereichen mit Behinderung einhergehen können. Dabei transportiert sie unmissverständlich ein soziales und interaktives Modell von Behinderung und distanziert sich deutlich von individuell-medizinischen Modellen. In Artikel 30, der die Lebensbereiche Kunst und Kultur behandelt, findet sich in Absatz 2 eine besonders relevante Ergänzung:

„2) Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft.“ (UN-BRK, Art. 30, Abs. 2)

So ist in einem rechtlich relevanten Text deutlich gefordert, dass an künstlerisch tätige Menschen mit Behinderung ein Anspruch bezgl. gesellschaftlicher Bereicherung gestellt werden darf – hier geht es also nicht mehr ausschließlich darum, dass jeder Mensch künstlerisch tätig sein kann, falls er dies wünscht. Vielmehr wird deutlich, dass zu einer vollumfänglichen Teilhabe auch gehört, dass jeder einzelne gefordert sein darf und sollte.

Diese Forderung zieht im Hinblick auf Bildung und hierbei insbesondere auf künstlerische und kulturelle Bildung jedoch einiges nach sich. Die spezifischen und häufig benachteiligenden Lebensumstände, die regelmäßig mit dem Merkmal Behinderung einhergehen, nehmen auch deutlich Einfluss auf künstlerische und kulturelle Teilhabe. Der Zugang zu Angeboten außerschulischer kultureller Bildung ist für Menschen mit Behinderung häufig erschwert – sei es aus sozio-ökonomischen, inhaltlichen oder organisatorischen Gründen (Braun 2012; Merkt 2017).

Gerade solche Angebote sind aber von entscheidender Bedeutung für die individuelle künstlerische Entwicklung und Weiterbildung – und auch hinsichtlich der Frage der persönlichen Wahlmöglichkeiten. Um entscheiden zu können, was die individuell richtigen und interessierenden Methoden, Medien und Themen sind, muss es eine adäquate Gelegenheit geben, diese auszuprobieren, erste künstlerische Erfahrungen zu sammeln und ein Repertoire an kunstbezogenen Kompetenzen anzulegen. Entfällt diese Möglichkeit, entfällt mit ihr auch die Option, sich in diesem Bereich spezialisieren und qualifizieren zu können. Dieser Mangel steht in direktem Widerspruch zu der Forderung, dass Menschen mit Behinderung auch zur Bereicherung der Gesellschaft künstlerisch tätig sein sollen. In der Folge wird dieser Forderung die Grundlage entzogen und es entsteht ein Widerspruch zwischen einer Orientierung auf einer zu erwartenden Leistung des Personenkreises der Menschen mit Behinderung im Lebensbereich Kunst und Kultur und einer tatsächlichen Infrastruktur, die (noch) nicht in ausreichendem Maße entsprechende Bildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung anbieten kann.

Möglicherweise angestoßen durch die UN-Behindertenrechtskonvention entwickeln sich in den Praxisfeldern diverse Strategien und Bemühungen, diesen Widerspruch aufzulösen. So gestalten zahlreiche Institutionen des Kulturbetriebs Lösungen im Sinne einer besseren Zugänglichkeit für Menschen mit Behinderung. Museen entwickeln Konzepte in Bezug auf Barrierefreiheit und *Accessibility* im Sinne des *Design for all* (Maaß 2015/2007), der Verband deutscher Musikschulen verabschiedet 2014 seine Potsdamer Erklärung, in der er sich klar zu Inklusion als Entwicklungsaufgabe für öffentliche Musikschulen bekennt (Verband deutscher Musikschulen 2014) und an Theatern wächst das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer ästhetisch-künstlerisch sinnhaften Konzeptionierung für Gebärden-Dolmetschen, Audio-Deskription und Über-/Untertitelung (Mälzer 2017; Wünsche 2016).

Diese Strategien mit der Zielperspektive der Inklusion leiden jedoch unter einer deutlich dilemmatischen Struktur. Um sowohl inhaltlich als auch strukturell und finanziell adäquat auf die spezifische Situation von Menschen mit Behinderung eingehen und die benötigten Nachteilsausgleiche schaffen zu können, ist eine exakte und differenzierte Betrachtung der durch die Behinderung verursachten Benachteiligungen sowie

auch eine konkrete Benennung des Phänomens der Behinderung vorzunehmen. Gerade diese Kategorisierung in Menschen mit und (vermeintlich) ohne Behinderung steht jedoch einer eigentlich de-kategorisierenden inklusionsorientierten Entwicklung im Weg. Besonders deutlich wird dies im Kontext schulischer Bildung. Im schulischen Bildungsbereich erfolgen durch gemeinsame Beschulung auch gemeinsame künstlerische Erfahrungen in den Fächern Kunst und Musik. Bezogen auf das System Schule ergibt sich hier ein pädagogisch-organisationales Dilemma: Um ein qualitativ hochwertiges Unterrichtsangebot im Gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne diagnostizierten sonderpädagogischem Förderbedarf realisieren zu können, sind bestimmte Ressourcen unabdingbar: eine angemessene Gruppengröße, ggf. zusätzliches Personal, spezifisches didaktisches Material, etc. Zur Legitimierung dieser Ressourcen muss zunächst der Bedarf konkret angezeigt werden, d.h. das Merkmal der Behinderung und die daraus resultierenden spezifischen Bedarfe müssen etikettiert werden. Auch hier ist für gerechtere Lernbedingungen also zunächst das Merkmal der Behinderung zu benennen, was einer De-Kategorisierung entgegensteht. Bleidick prägte hier in den 1980er Jahren den Begriff des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas, der die Unauflösbarkeit dieser Struktur prägnant zusammenfasst (Wrase M. 2015; Budde /Blasse 2017; Bleidick 1988).

Dilemmatische Strukturen im Themenfeld Inklusion finden sich auch jenseits des Bildungssystems. Im Bereich Kunst und Kultur gibt es eine vitale Szene sogenannter inklusiver Kultur-Formate, beispielsweise Theaterfestivals, inklusive Chöre, Projekte, spartenübergreifende Festivals und vieles mehr. Die erwähnte dilemmatische Struktur findet sich hier auf der inhaltlichen Ebene wieder. So werden diese Formate regelmäßig explizit als inklusiv etikettiert, was indirekt besonders deutlich darauf aufmerksam macht, dass hier mit Akteur*innen mit Behinderung zu rechnen ist und weniger dazu führt, die Differenzlinie mit/ohne Behinderung zu de-thematisieren. Allerdings haben diese Strukturen auch zur positiven Folge, dass überhaupt eine Rahmung entsteht, innerhalb derer Akteur*innen mit Behinderung öffentlich als künstlerisch aktiv wahrgenommen werden können (Tiedeken 2018). Das wiederum ist eine grundlegende Bedingung, um die gesellschaftliche Wahrnehmung des Merkmals Behinderung zu flexibilisieren.

3. Strategien und Trilemma

Je nach theoretischer Verortung der unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Inklusion unter besonderer Berücksichtigung des Phänomens der Behinderung auseinandersetzen, werden unterschiedliche Strategien und Methoden formuliert, mittels derer das Ziel – nämlich gerechtere Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderung – erreicht werden soll. In einer Übersichtsarbeit bezüglich dieser theoretischen Zugänge und den entsprechenden Strategien formuliert Mai-Anh Boger zunächst eine Definition von Inklusion als eine Differenzgerechtigkeit bzw. als grundsätzliche Diskriminierungsfreiheit (Boger 2015). Aus dieser Idee der Differenzgerechtigkeit leitet sie drei gleichberechtigte Strategien für einen gerechten – also nicht-diskriminierenden – Umgang mit Differenz ab:

1. Inklusion verstanden als Strategie des Empowerments,
2. Inklusion verstanden als Strategie der Normalisierung und
3. Inklusion verstanden als Strategie der Dekonstruktion.

Bezogen und konkretisiert auf das Merkmal der Behinderung ergeben sich so unterschiedliche Paradigmata zum gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung.

Die Strategie des Empowerments konzentriert sich auf die Befähigung und Ermächtigung von Individuen, um eine möglichst selbstbestimmte Lebensgestaltung zu ermöglichen. Es geht darum, die aus der Behinderung resultierende Benachteiligung dadurch zu minimieren, dass die Behinderung ausgeglichen wird. Die Strategie der Normalisierung beruht darauf, Behinderung als einen üblichen Bestandteil der Gesellschaft zu akzeptieren. Es geht darum, das Phänomen nicht automatisch negativ zu konnotieren. Die Strategie der Dekonstruktion löst die Dichotomie einer Zwei-Gruppen-Theorie (mit/ohne Behinderung) zugunsten eines Kontinuums auf. Behindert sind in diesem Sinne nicht Personen, sondern es gibt bestimmte soziale, räumliche oder materielle Konstellationen, in denen Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen produziert werden. Ziel ist es, Behinderung nicht als statisches, in einer Person liegendes Merkmal zu verstehen, sondern als dynamisches Phänomen in Wechselwirkung mit äußeren Umständen. Boger weist auf das Trilemma hin, das sich bei der logischen Betrachtung des Verhältnisses dieser drei Strategien ergibt. So sei es stets nur möglich, zwei der drei Strategien zu verfolgen – die jeweils dritte ist dann aus logischen Gründen ausgeschlossen. Ein Beispiel: Ein*e Künstler*in mit Lernschwierigkeiten kann durch künstlerische, pädagogische und sozialarbeiterische Maßnahmen unterstützt werden, um sich künstlerisch weiterzuentwickeln (Empowerment), in der Folge kann er*sie in seinem* ihrem So-Sein, in seiner/ihrer Individualität als Bestandteil einer bestimmten Community gelten (Normalisierung). Interpretiert man die Behinderung so als normalisierten und organisierten Teil eines Individuums, kann ihre Betrachtungsweise der Behinderung als von Individuen losgelöst nicht greifen – Dekonstruktion ist dann logisch nicht haltbar. Entsprechend verhält es sich bei der gleichzeitigen Anwendung der Strategien Dekonstruktion und Normalisierung. Bei einem dynamischen und situativen Verständnis von Behinderung und einer Akzeptanz ihrer unterschiedlichsten Aspekte als gesellschaftliche Normalität, ist die Strategie des Empowerments einzelner Personen mit Behinderung nicht anzuwenden.

Da die drei Strategien aber als gleichwertig zu betrachten sind und alle drei in hohem Maße für eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung in Richtung Inklusion relevant sind, erscheint in diesem Trilemma das Paradigma Inklusion als nicht vollständig umsetzbar.

4. Künstlerisches Handeln als *Acting outside the Box*

Künstlerische Prozesse vollziehen sich regelmäßig in Randbereichen logischer Gesetzmäßigkeiten. So sieht Adorno die Funktion der Kunst eben in ihrer Funktionslosigkeit (Adorno 1973). Der Zweck künstlerischen Handelns ist es, ohne Zweck zu sein – im Prinzip eine logische Unmöglichkeit, zumindest aber eine Aussage mit einer gewissen Ambiguität und oszillierendem Charakter. Genau in diesem Dazwischen der Funktion einerseits und der immanenten Funktionslosigkeit andererseits entsteht Raum für die Eigenlogiken künstlerischer Prozesse. Für die von Boger skizzierte trilemmatische Struktur des Paradigmas ‚Inklusion‘ ergeben sich in diesen Eigenlogiken möglicherweise Ansatzpunkte, mittels derer eben doch alle drei Strategien zur Umsetzung des Paradigmas ‚Inklusion‘ gleichzeitig anwendbar sind. So ist es in künstlerischen Kontexten durchaus denkbar, dass sich Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion gleichzeitig vollziehen – eben weil sich künstlerische Prozesse bestimmten logischen und funktionalen Kontexten entziehen. Persönlichkeitsstrukturen der Akteur*innen sind immer immanenter Bestandteil der künstlerischen Prozesse und mit ihnen kann es auch das Merkmal der Behinderung selbst sein, das den künstlerischen Prozess maßgeblich prägt. So ist er im Sinne Bogers bereits von vorneherein normalisiert. Die künstlerische Interpretation von Behinderung kann hier darüber hinaus zu einem Empowerment der Akteur*in beitragen. Entwickelt sich in Folge des Empowerments das individuelle künstlerische Profil, kann

Behinderung - jedenfalls im Sinne der gesellschaftlichen Zuschreibung der Benachteiligung - als dekonstruiert gelten.

So wären Prozesse künstlerischer Gestaltung als ein Möglichkeitsraum für ein *acting outside the box* denkbar, in dem sich Inklusion vollziehen kann, gerade weil gesellschaftlich etablierte Schlussfolgerungen und logische Zwänge nur eingeschränkt wirksam sind und durch kunst-spezifische Eigenlogiken zeitweise abgelöst werden. Die in künstlerischen Kontexten gemachten inklusiven Erfahrungen können so exemplarisch und gerade durch ihre zwangsläufige Funktionslosigkeit eine indirekte Funktion im Sinne relevanter Bausteine für die Entwicklung zu einer diskriminierungsfreieren Gesellschaft übernehmen.

5. Differenz-Reflexivität in Kultureller Bildung und Hochschule

Die Modellierungen der theoretischen Figur der Inklusion, sei es nun als Di- oder als Trilemma, sowie eine mögliche inklusionsspezifische Funktionalisierung der Funktionslosigkeit von Kunst zugunsten inklusionsorientierter gesellschaftlicher Inklusionsprozesse entbinden jedoch nicht von der gegenwärtigen Notwendigkeit, kulturelle und künstlerische Bildung inklusionsorientiert weiterzuentwickeln. Es gilt, die eingangs geschilderte strukturelle Benachteiligung von Menschen mit Behinderung abzubauen. Dies erfordert auf institutioneller Ebene eine entsprechende (Weiter-)Qualifizierung und Professionalisierung der Akteur*innen der betreffenden Bereiche, die Umsetzung von Standards der Barrierefreiheit, Entwicklung inklusionssensibler Formate, etc.

Auf der Ebene der individuellen Interaktionen erfordert es zunächst eine Reflexivität hinsichtlich der (Re-)Produktion von inkludierenden und exkludierenden Mechanismen. Budde und Hummrich sprechen hier von einer „Reflexiven Inklusion“ (Budde/Hummrich 2013). Diese zielt „sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (ebd.). Die hier beschriebene Entkopplung von Differenz und Benachteiligung ermöglicht ein „Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen“ (ebd.) und bietet als Auflösung der trilemmatischen Struktur ein dynamisches Oszillieren zwischen den jeweiligen Positionen.

Diese „Entdramatisierung von Differenzen“ kann in Kontexten der Kulturellen Bildung möglicherweise zur Entspannung angesichts der umfassenden Aufgabe des Paradigmenwechsels ‚Inklusion‘ beitragen. Ein reflexiver Umgang mit Exklusionsmechanismen ist ein konkreter und bearbeitbarer Auftrag, wohingegen das Vermeiden von Exklusionsmechanismen allzu umfassend und daher unkonkret erscheint.

Fraglich bleibt, inwiefern eine solche „Entdramatisierung von Differenzen“ in Kontexten von Hochschulbildung durchsetzbar ist. Hochschulische Bildung basiert auf einem Schul- und Bildungssystem, das sich durch Selektionsprozesse einer Homogenisierung der Absolvent*innen anzunähern versucht und dabei eine große Zahl *drop-outs* und *push-outs*, also freiwillige oder nicht-freiwillige Aussteiger*innen, in Kauf nimmt (Stamm 2012). Differenz ist hier nur in bestimmten und klar eingegrenzten Bereichen vorgesehen. Die Frage nach einer differenzsensiblen Umgangskultur stellt sich im Kontext Hochschule folglich gleich auf zwei Ebenen: zum einen auf der Ebene des Umgangs mit Differenz der Studierenden und zum anderen auf der Ebene der hochschuldidaktischen Vermittlung entsprechender differenzsensibler Handlungskompetenzen an die Studierenden (Häcker/Walm 2015). Bezüglich der Ebene der Differenz der Studierenden ist es Aufgabe der Hochschulen, über angemessene Formate der Zugangsregelungen bzw.

über Nachteilsausgleiche nachzudenken um auch die Hochschulen als Bildungsinstitutionen in Richtung Inklusion weiterzuentwickeln (Budde/Humrich 2013; Dannenbeck et. al 2016). Bezüglich der hochschuldidaktischen Vermittlung differenzsensibler Handlungskompetenzen insbesondere an Studierende, die sich auf pädagogische Berufsbilder vorbereiten, können künstlerische Inhalte wiederum einen wertvollen Beitrag leisten (Gerland/Niediek 2018; Gerland 2018). Gerade im künstlerisch-praktischen Tun ergeben sich für die Studierenden durch die zuvor beschriebenen Eigenlogiken künstlerischer Prozesse Gelegenheiten, Differenzsensibilität auszubauen und so Exklusionsmechanismen und -routinen reflexiv zugänglich zu machen (Gerland/Zielbauer 2016; Bundesgesetzblatt 2008 Teil II Nr. 35). Vielversprechend erscheint es, entsprechende hochschuldidaktische Formen zu entwickeln, innerhalb derer sowohl eigene künstlerische Praxiserfahrungen als auch persönliche „inklusive“ Erfahrungen gemacht werden können. Durch das gemeinsame Erleben und Gestalten künstlerischer Prozesse in entsprechenden Seminaren ergeben sich Chancen auf flexiblere Zugänge zu künstlerischen Formen und Inhalten ebenso wie ein sinnhafter Umgang mit Differenz. Ein solcher Rahmen ermöglicht darüber hinaus eine Anlage und Weiterentwicklung der beschriebenen reflexiven Kompetenzen hinsichtlich eigener Bewertungs- und Kategorisierungsroutinen, die häufig die Grundlage für entsprechende behinderungsbezogene Exklusionsmechanismen bilden. Durch künstlerisch motivierte Praxis können Erfahrungen gewonnen werden, wie sich inklusive Prozesse trotz di- und trilemmatischer Grundstrukturen vollziehen können. Diese Erfahrungen können zu einer pädagogischen Professionalität, die das inklusive Paradigma transportiert, einen wertvollen Beitrag leisten.

Verwendete Literatur

- Adorno, Theodor W. (1973):** Ästhetische Theorie. Adorno, Gretel /Tiedemann, Rolf (Hgg.). Frankfurt am Main.
- Bielefeldt, Heiner (2012):** Inklusion als Menschenrechtsprinzip. Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Moser, Vera / Horster, Detlef (Hgg.): Ethik der Behindertenpädagogik. Stuttgart, 149-166.
- Boger, Mai-Anh (2015):** Theorie der trilemmatischen Inklusion. Herausforderung Inklusion-Theoriebildung und Praxis. Leipzig, 51-62.
- Braun, Elisabeth (2012):** Kulturelle Bildung für Menschen mit Behinderung. In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hgg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München, 828-831.
- Budde, Jürgen / Humrich, Merle (2013):** Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion. Frankfurt am Main. 04/2013.
- Budde, Jürgen / Humrich, Merle (2015):** Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Erziehungswissenschaft, Leverkusen, 26 (2015) 51, S. 33-41.
- Budde, Jürgen / Blasse, Nina (2017):** Forschung zu inklusivem Unterricht. In: Lütje-Klose, Birgit / Miller, Susanne / Schwab, Susanne / Streese, Bettina (Hgg.): Inklusion. Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen-Empirische Befunde-Praxisbeispiele. Münster, New York, 239-252.
- Bundesgesetzblatt (2008):** Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, S. 1419-1457.
- Dannenbeck, Clemens / Dorrance, Carmen / Moldenhauer, Anna / Oehme, Andreas / Platte, Andrea (2016):** Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn.
- Dederich, Markus (2013):** Ethische Aspekte der Inklusion. Köln. Verfügbar unter: http://www.inklusion-lexikon.de/Ethik_Dederich.pdf (Zugriff: 24.02.2026)
- Degener, Theresia / Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012):** „All inclusive“? Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion. In: Balz, Hans-Jürgen / Benz, Benjamin / Kuhlmann, Carola (Hgg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, 59-77.
- Farzin, Sina (2015, Erstausgabe 2006):** Inklusion/Exklusion: Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung. Bielefeld.

- Gerland, Juliane (2018):** Inklusive künstlerische Praxis als Ressource in der Lehrerbildung. In: Krapf, Almut / Geist, Barbara / Mayer, Johannes (Hgg.): Varieté der Vielfalt. Baltmannsweiler, 57-74.
- Gerland, Juliane / Niederek Imke (2018):** Kulturelle Bildung in Inklusionsorientierten Studiengängen. In: Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 294-300.
- Gerland, Juliane / Zielbauer, Sisko (2016):** Inklusionsforschung im Kunstlabor | Kunstforschung im Inklusionslabor. In: Diagonal Dezember. Band 37, 219-228.
- Häcker, Thomas / Walm, Maik (2015):** Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft, 26 (2015) 51, S. 81-89.
- Kronauer, Martin (2010):** Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld.
- Lindmeier, Christian / Lütje-Klose, Birgit (2015):** Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 26 (2015) 51, S. 7-16.
- Löser, Jessica M. / Werning, Rolf (2015):** Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: Erziehungswissenschaft, 26 (2015) 51, S. 17-24.
- Maaß, Karin (2015, Erstausgabe 2007):** Das barrierefreie Museum aus museumspädagogischer Perspektive. Inhalt. In: Föhl, Patrick S. / Erdrich, Stefanie / John, Hartmut/Maaß, Karin (Hgg.): Das barrierefreie Museum. Bielefeld, 15-27.
- Mälzer, Nathalie (2017):** Inklusion im Theater. In: Gerland, Juliane (Hg.): Kultur Inklusion Forschung. Weinheim, Basel, 182-200.
- Merkt, Irmgard (2017):** Ausbildung oder Bildungsaus? Unterweisung in künstlerischen Disziplinen für alle. In: Gerland, Juliane / Keuchel, Susanne / Merkt, Irmgard (Hgg.): Kunst, Kultur und Inklusion. Ausbildung für künstlerische Tätigkeit von und mit Menschen mit Behinderung. Regensburg, 15-19.
- Stamm, Margrit (2012):** Zum Status quo der Drop-out-Forschung. In: Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. Wiesbaden, 33-54.
- Stichweh, Rudolf (2016):** Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie. 2. Auflage. Bielefeld.
- Tiedeken, Peter (2018):** Musik und Inklusion: Zu den Widersprüchen inklusiver Musikproduktion in der Sozialen Arbeit. Weinheim.
- Verband deutscher Musikschulen (2014):** Potsdamer Erklärung des VdM mit Ausführungen und Handreichungen. https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdamer_erklaerung_inklusionspapier.pdf (Zugriff: 24.02.2026)
- Wrase, Michael (2015):** Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In: Kuhl, Poldi / Stanat, Petra / Lütje-Klose, Birgit / Gresch, Cornelia / Pant, Hans Anand / Prenzel, Manfred (Hgg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden, 41-74.
- Wünsche, Maria (2016):** Das Spannungsfeld zwischen Barrierefreiheit und Inklusion am Beispiel der Theaterübertitelung. In: Mälzer, Nathalie (Hg.): Barrierefreie Kommunikation. Perspektiven aus Theorie und Praxis. Berlin, 191-210.

Anmerkungen

Ursprungsquelle:

Dieser Beitrag wurde erstveröffentlicht in „VOLXKULTUR. Ein künstlerischer Ansatz für die offene Gesellschaft“, herausgegeben von Matthias Gräßlin, Nicole Zielke, Theaterwerkstatt Bethel, Oberhausen: ATHENA 2019.

Wir danken Verlag, Herausgeber*innen und Autorin für die Bereitstellung des Beitrags.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Juliane Gerland (2026 / 2019): Inklusion: Dilemma, Trilemma, Kunst. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/inklusion-dilemma-trilemma-kunst> (letzter Zugriff am 11.03.2026)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht.

CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>