



Wissenschaftliche Sozietät Kunst
Medien
Bildung e.V.

'ALL INCLUSIVE' - KUNSTPÄDAGOGISCHE INKLUSION

Jahrestagung der Wissenschaftlichen
Sozietät für Kunst, Medien, Bildung

29.-30. September 2022
an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

PROGRAMMHEFT

**„ALL INCLUSIVE‘ Kunstpädagogische Inklusion – Jahrestagung der Wissenschaftlichen Sozietät
Kunst, Medien, Bildung**

ALL INCLUSIVE

Die Vermittlungspraktiken mit, durch und über Kunst und die damit in Verbindung stehenden kunstpädagogisch relevanten Theorien und Annahmen verbindet, dass sie von den Akteur*innen im Spannungsfeld eines situationsbezogenen Anspruchs einerseits und ihren normativen Bezügen andererseits als elementare kunstpädagogische Terminologie hervorgebracht und umgesetzt werden. Der an Inklusion gestellte Anspruch, gesellschaftliche Teilhabestrukturen zu verbessern und zugleich innerhalb einer Praxis zu operieren, die „den Mechanismen gesellschaftlichen Ausschlusses nicht entkommt“ (Hummrich, 2017, S. 176), bildet sich paradoxal im Rahmen einer an Inklusion orientierten Kunstpädagogik ab.

Zum einen bildet sich ein vermeintlich ‚weites‘ Verständnis von Inklusion kunstdidaktisch auf der normativen Ebene des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung ab, was in zahlreichen Beschreibungen inklusiver Vermittlungspraxis in einem sog. ‚weiten‘ und gleichzeitig doch ‚engen‘ Inklusionsverständnis seinen Ausdruck findet. Durch die Beibehaltung einer Output-Orientierung, werden Exklusion produzierende Systeme implizit stabilisiert und eine kunstdidaktische Forschung weitestgehend ohne Transformationsanspruch etabliert. Zum anderen aber bietet eine an Inklusion orientierte Kunstpädagogik die Chance der Analyse bestehender Strukturen und Praktiken der Teilhabe, die aus differenz-, ungleichheits- oder diskriminierungskritischer Perspektive zwar Teil des kunstpädagogischen Diskurses, mit dem hier geführten Inklusionsdiskurs jedoch nur lose verknüpft, ist.

Vor diesem Hintergrund rückt die Tagung zentrale wechselseitige Bezugnahmen der kunstpädagogischen Terminologie und einer inklusiv ausgerichteten Kunstpädagogik in ihr Zentrum: Es sollen zum einen dem Inklusionsdiskurs inhärente Argumentationslinien, beispielsweise der De-Kategorisierung, Anti-Diskriminierung, Normierung und Teilhabe, in ihren mittel- und unmittelbaren Bezügen zu zentralen Theoremen der Kunstpädagogik und Kunstvermittlung reflektiert und diskutiert werden. Derartige historische, systematische, theoretische sowie empirische Reflexionen sollen zur Präzisierung einer kunstpädagogischen Inklusion und einer inklusiven Kunstpädagogik beitragen, aber auch für Leerstellen und Spannungsfelder sensibilisieren. Zum anderen sollen kunstpädagogische Diskurslinien vor dem Hintergrund ihrer Bezugnahmen auf Inklusion resp. Exklusion befragt werden. Die inklusive Transformation kunstpädagogischer Theorien und Praktiken rückt zentrale kunstpädagogische Begrifflichkeiten wie u.a. Literalität und Digitalität in einen ungewohnten Zusammenhang und fordert eingeschliffene Positionen heraus.

Im Rahmen der Tagung finden Beiträge einen Raum, die wechselseitige Bezugnahmen von kunstpädagogischer Terminologie und Inklusion in den Blick nehmen und zum Anlass theoretischer und/oder empirischer Bestimmungen und Neu- Einsätze machen.

INHALT

| | |
|--|----|
| TAGUNGSPROGRAMM | 4 |
| ABSTRACTS und BEGLEITTEXTE | 6 |
| Silke Ballath, Elise v. Bernstorff, Christine Heil (HBK Braunschweig) und Konstanze Schütze (Universität zu Köln) | 6 |
| Stefan Bast (Kunsthochschule Mainz) | 9 |
| Andreas Brenne (Universität Potsdam) und Michaela Kaiser (Universität Oldenburg)..... | 10 |
| Nikola Dicke (Universität Osnabrück)..... | 12 |
| Annemarie Hahn, Michaela Kaiser und Konstanze Schütze (Arbeitsgruppe: Building Access in Art Education)..... | 15 |
| Rebekka Schmidt, Oliver Reis, Vera Uppenkamp (Universität Paderborn) | 17 |
| Lena Marie Staab (Humboldt-Universität zu Berlin)..... | 19 |
| Birke Sturm (Mozarteum Salzburg) | 20 |

TAGUNGSPROGRAMM

DONNERSTAG, 29.9.2022

| | | |
|-----------------------|---|---|
| ab 12.00Uhr | <i>Anmeldung</i> | |
| 14.00-14.45Uhr | Grußworte der Dekanin und des Sozietätsvorstands und Begrüßung durch die Veranstalter*innen Hörsaal F (A10) | |
| 14.45-15.45Uhr | Differenz und Inklusion Pierangelo Maset Hörsaal F (A10) | |
| 15.45-16.15Uhr | <i>Kaffeepause</i> | |
| 16.15-17.45Uhr | Parallele Vorträge und Workshops | |
| | <p>Silke Ballath, Elise v. Bernstorff, Christine Heil und Konstanze Schütze</p> <p>Mit und nicht über. Responsive Experimentalräume inklusive Bildungspraxis</p> <p>Moderation: Katharina Brönnecke</p> <p>A8-1-102 und A8-1-110</p> | <p>Andreas Brenne und Michaela Kaiser</p> <p>Expertise + Kooperation = Inklusion?</p> <p>Birke Sturm</p> <p>Bildungsversprechen oder Herkunftsverlust? Kunstpädagogische Inklusion mit Blick auf soziale Herkunft</p> <p>Nikola Dicke</p> <p>Bildhandeln als ökologische Kognition. Prozesse emergenter Erkenntnis jenseits von Sprache im Kunstunterricht der Grundschule</p> <p>Moderation: Kerstin Hallmann</p> <p>A8-0-001</p> |
| 18.00-19.00Uhr | Das WIHR befragen Maja Linke A9-0-018 | |
| ab 19.00 Uhr | <i>Gemeinsames Abendessen</i> <i>(im Ols Brauhaus, Selbstzahler)</i> | |

FREITAG, 30.09.2022

| | | |
|-----------------|---|---|
| 09:30-10:00 Uhr | <i>Anmeldung</i> | |
| 10:00-10:30 Uhr | Begrüßung durch die Veranstalter*innen Hörsaal F (A10) | |
| 10:30-11:30 Uhr | Inklusion als ästhetisches Ereignis Mai-Anh Boger Hörsaal F (A10) | |
| 11:45-12:45 Uhr | Parallele Vorträge | |
| | Stefan Bast Curriculum für eine diskriminierungskritische Praxis an der Schnittstelle Bildung/Kunst (Vortrag) Moderation: Alexander Henschel A8-0-001 | Lena Staab Collage – Differenz – Künstler:Innen – oder: sich mit Hannah Höch der Frage nach (kunstpädagogischer) Inklusion nähern Rebekka Schmidt, Oliver Reis und Vera Uppenkamp Wenn alle Kinder gottgeliebte Kunstschaffende sind – exklusive Inklusion in den Einstellungskonzepten von Lehramtsstudierenden der Theologie und der Kunst Moderation: Nikola Dicke A8-1-102 |
| 12:45-13:45 Uhr | <i>Mittagspause</i> | |
| 13:45-15:15 Uhr | Parallele Workshops | |
| | Stefan Bast Curriculum für eine diskriminierungskritische Praxis an der Schnittstelle Bildung/Kunst (Workshop) Moderation: Alexander Henschel A8-0-001 | Annemarie Hahn, Michaela Kaiser und Konstanze Schütze Building Access in Art Education Moderation: Andreas Brenne A8-1-102 |
| 15:15-15:30 Uhr | <i>Kaffeepause</i> | |
| 15:45-17:00 Uhr | Mitgliederversammlung und Ausklang A8-0-001 https://uni-potsdam.zoom.us/j/62280048007 Meeting-ID: 622 8004 8007 Kenncode: 41722547 | |

ABSTRACTS und BEGLEITTEXTE

Silke Ballath, Elise v. Bernstorff, Christine Heil (HBK Braunschweig) und Konstanze Schütze (Universität zu Köln)

„Mit und nicht über. Responsive Experimentalräume inklusiver Bildungspraxis“

Unser Forschungs- und Entwicklungsprojekt untersucht Kulturen inklusiver Bildungspraxis und übersetzt Erfahrungen und Strukturen der Transformation in ein dynamisches Modell inklusiver Entwicklung von Bildungsinstitutionen (Forschungsmethodologie: Konstruktivistische Grounded Theory, Charmaz 2006). Wir fragen danach, wie sich Bildungseinrichtungen hinsichtlich gesellschaftlicher Herausforderungen verändern können, und welche politischen und sozialen Rahmenbedingungen es braucht, damit sich die Einrichtung, ihr pädagogisches Personal, sowie ihre Praktiken und Routinen weiterentwickeln.

Der Workshop-Beitrag *„Mit und nicht über. Responsive Experimentalräume inklusiver Bildungspraxis“* wird von der Frage geleitet, wie eine inklusive Bildungspraxis, die experimentell aus der Kunst heraus erprobt wird, für transformative Schulentwicklung nachhaltig produktiv gemacht werden kann. Denn damit *inklusive Schulentwicklung* gelingen kann, müssen die institutionelle Infrastruktur und das didaktische Handlungswissen zusammengedacht und gemeinsam mit allen Akteur*innen entwickelt und etabliert werden. Anschließend an die Disability Studies verstehen wir die Klassifizierungen „Behinderung“, „Normalität“ und „Subjektivität“ als Konstruktionen und fragen danach, wie alle Teilnehmenden aktiviert werden können, anstatt „besondere“ Bedarfe zu adressieren und damit ein Othering/Veränderung (Castro Varela/Mecheril 2016; Spivak 1985) zu re/produzieren.

Ein kunst- und theaterpädagogisches Verständnis, das von einer transformatorischen Bildungspraxis als Ausgangspunkt einer Schulorganisation hergeleitet wird, gründet auf einem *reflexiven Inklusionsbegriff* (Budde/Hummrich 2014). Dieser umfasst Inklusion als gesetzten Begriff der schulischen Institution und Disability Studies als Diskurs, der auch andere machtkritische und postkolonialistische Diskurslinien mit in den Blick nimmt. Für den Beitrag soll der von Althans und Engel beschriebene Ansatz der *responsiven Organisationsforschung* (Althans/Engel 2016) um ästhetisch- künstlerische Methoden erweitert werden. Die Handlungsfelder der pädagogischen Organisation können nicht nur einer kritischen Reflexion unterzogen werden, auch ein kritisches Bewusstsein für implizites Praxiswissen wird ausgebildet. Künstlerische Vorgehensweisen eröffnen darüber hinaus Spielräume, Perspektiven, Gewohnheiten und Routinen zu experimentieren und zu bewegen (vgl. Aktaş/Waldmann 2019; Klepacki/Klepacki 2019). Wir gehen davon aus, dass eine *transformatorische Bildungs-* (Koller/Marotzki/Sanders 2007) sowie *Vermittlungspraxis* (Mörsch 2009 2011) Voraussetzung für ein integratives

**„ALL INCLUSIVE‘ Kunstpädagogische Inklusion – Jahrestagung der Wissenschaftlichen Sozietät
Kunst, Medien, Bildung**

Arbeiten ist. Reflexive Prozesse werden daher zu einer Grundvoraussetzung für die Strukturierung inklusiver Organisationen. In einem erweiterten Verständnis der responsiven Organisationsforschung möchten wir über responsible Experimentalräume nachdenken, die Reflexions- und Entwicklungsmöglichkeiten bieten und Unterrichtsettings erproben, die Kompetenzen zur Gestaltung von gelingenden Übergängen durch Qualitätsentwicklungsprozesse in interprofessionellen Teams fördern. Wie sieht ein dynamisches Modell inklusiver Schulentwicklung aus, das künstlerische Ansätze zum Ausgangspunkt dafür nimmt, die Organisation Schule in Bewegung zu bringen?

Im Workshop werden Methoden für responsive Experimentalräume aus der bildungsinstitutionellen Praxis der Kunst- und Theaterpädagogik (Ballath 2022; v. Bernstorff 2019; Heil 2017b; Schütze 2020b) erprobt und in inklusiven Diskursen verortet. Gemäß dem zentralen Prinzip des „mit und nicht über“ laden wir Akteur*innen ein, die ihre Expertise und Erfahrungen mit Be_ Hindernissen in exkludierenden Strukturen in den Workshop einbringen und Teil des Forschungsteams werden. Der Workshop wird kollektives Institutionswissen aufgreifen: Durch das Übereinanderlegen und systematische Verflechten paralleler Prozesse, situiertem Wissen (Haraway 1995) und Entwicklungsverläufen macht der Workshop sichtbar und verhandelbar, wie sich Bildungsinstitutionen inklusiv transformieren können.

Aktaş, U./ Waldmann, M. (2019): Anderssehen. Körper und Künste im Zeichen von Lernen und Lehre. In: Aktaş, U./ Gläßer, T. (Hg.): Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion. Weinheim, 141-153.

Althans, B./ Engel, J. (Hg) (2016): Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen. Wiesbaden.

Budde, J./ Hummrich, M. (2014): Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion (4). In: Inklusion online.

Castro Varela, M. d. M./ Mecheril, P. (Hg.) (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld.

Charmaz, Kathy (2006): Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.

Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main /New York: Campus.

Klepacki, L./ Klepacki, T. (2019): Kooperation im Kontext Kultureller Bildung. Antinomische Strukturen und Praktiken der Differenzzeugung und -bearbeitung. In: Aktaş, U./ Gläßer, T. (Hg.): Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion. Weinheim, 154-167.

Mörsch, Carmen (2011): "Watch this Space! – Position beziehen in der Kulturvermittlung", in: Sack, Mira; Rey, Anton; Schöbi, Stefan (Hg.): Theater Vermittlung Schule (subTexte 05), Zürich: Institute for the Performing Arts and Film. Auf der Webseite "Zeit für Vermittlung" werden sie ebenfalls als Funktionen aufgelistet unter der Fragestellung, wie wirkt Kulturvermittlung?, (online)

**„ALL INCLUSIVE“ Kunstpädagogische Inklusion – Jahrestagung der Wissenschaftlichen Sozietät
Kunst, Medien, Bildung**

<https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d> (abgerufen am 06.10.2018).

Mörsch, Carmen (2009a): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Mörsch, Carmen und Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Zürich Berlin: diaphanes, 9-33.

Spivak, G. C. (1985): The Rani of Sirmur. In: History and Theory, Vol. 24, No. 3, 247-272.

Stefan Bast (Kunsthochschule Mainz)

**„Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst:
Eine Einführung in die Bildungsmaterialien und theoretischen Konzepte“ (Vortrag)**

Die diskriminierungskritischen Bildungsmaterialien möchten Praktiker_innen an der Schnittstelle von Kunst und Bildung dabei unterstützen, ihre Arbeit aufmerksam für Machtverhältnisse zu gestalten und dabei einflussreich für soziale Gerechtigkeit und so wenig gewaltvoll wie möglich zu sein. Die Materialien basieren auf erweiterten und kritischen Verständnissen von Kunst und Bildung. Design und alle Bereiche des sogenannten 'Angewandten' werden darin ebenso verhandelt wie Theater, Musik und Bildende Kunst. Sie richten sich ebenso an Pädagog_innen, die in der Schule mit und zu Kunst, Musik, Textil, Theater arbeiten wie auch an Lehrende an (Kunst-)Hochschulen oder an Vermittler_innen in Kultur- und Ausstellungsinstitutionen. Im Vortrag sollen die Materialien entlang ausgewählter Lernkarten vorgestellt, die grundlegenden theoretischen Konzepte erläutert und Ziele für die Auseinandersetzung benannt werden.

Die Bildungsmaterialien finden Sie hier: <https://diskrit-kubi.net>.

**„Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst:
Erprobung der Bildungsmaterialien“ (Workshop)**

Aufbauend auf der Vorstellung der diskriminierungskritischen Bildungsmaterialien im Vortrag, werden im Workshop exemplarische Übungen, die Teil der verschiedenen Kartensets – Lesen Lernen, Üben (Kanon, Methoden Strukturen), Querkarten – sind, erprobt. Neben einer Reflexion der durchgeführten Übungen selbst, soll im Workshop auch die Aufmerksamkeit für Machtverhältnisse im Feld geschärft werden. Im besten Fall entstehen in dieser Auseinandersetzung konkrete Ideen, wie die jeweilige Praxis der Teilnehmer_innen unter den Vorzeichen der Diskriminierungskritik weiterentwickelt werden kann.

Andreas Brenne (Universität Potsdam) und Michaela Kaiser (Universität Oldenburg)

Expertise + Kooperation = Inklusion?

Wenngleich dem kunstpädagogischen Auftrag das Ziel inhärent ist, einen Beitrag zu einer an Diversität orientierten Bildung zu leisten, zeigt sich dies auf unterschiedliche Weise: einerseits über einen diskriminierungsfreien, ungleichheitskritischen Zugang zur Produktion und Rezeption von Kunst und andererseits über eine wirkungsorientierte Praxis, die über einen kompensatorischen Zugang etabliert werden soll. Diese Programmatik zieht ein Spannungsfeld nach sich, das sich über zwei entgegengesetzte Perspektiven äußert und demnach die Frage aufwirft, inwieweit der Anspruch auf Vermittlung rezeptiver und produktiver Kompetenzen kompatibel ist mit den Anforderungen einer inklusiven Kunstpädagogik (Kaiser & Brenne, 2022).

Dieser Frage werden wir aus ungleichheitskritischer kunstpädagogischer Perspektive nachgehen und beleuchten, wie sich der Umgang mit Diversität in der Kunstpädagogik darstellt, inwieweit (angehende) Kunstlehrkräfte mit diesbezüglichen ‚Blick- und Handlungsaufforderungen‘ konfrontiert sind und wie sich die kunstpädagogische Forschung und Konzeptbildung hierzu positioniert. Diesen Ausführungen vorangestellt wird ein das Projekt »Expertise und Kooperation für eine Basisqualifikation Inklusion« [EKBI] (Land Niedersachsen 2015-2018) an welchem diese Fragen illustriert werden. Im Projekt werden in Kooperation mit außeruniversitären Einrichtungen künstlerische Projekte umgesetzt, um hieraus entsprechende Parameter für inklusive kunstpädagogische Lernsettings abzuleiten, die wiederum der Professionalisierung von Studierenden dienen. Insgesamt zielt das Projekt auf die Entwicklung diversitätssensibler Überzeugungen und Haltungen auf der Basis von Erfahrung und Reflexion (Brenne et al. 2021; Kaiser, 2019).

Denn neben den normativen Herausforderungen an die Entwicklung einer inklusiven Praxis und Kultur des Kunstunterrichts bleibt es eine empirisch zu klärende Fragestellung, wie angehende Kunstlehrkräfte die Anforderungen an ihre berufliche Rolle interpretieren und bezogen auf die Entwicklung der kunstpädagogischen Professionalität transformieren (Kaiser 2019; Kaiser & Brenne 2020; Koller 2018). Die Professionalisierung erweist sich hier als besonders voraussetzungsvoll, da sich (angehende) Kunstlehrkräfte einerseits im Spannungsfeld zwischen den Disziplinen, der Kunst und der Pädagogik, bewegen (Dreyer 2005) und sich dieses andererseits an konträren Bezugspunkten, der Kontingenz künstlerischer Prozesse (u. a. Engel 2015; Buschkühle 2003) bzw. der Vermittelbarkeit der Kunst wie der Formalisierung von Kunstunterricht (u. a. Bering 2008; Billmayer 2008; Otto 1964), orientiert.

Anhand von 25 problemzentrierten Interviews mit starken narrativen Anteilen mit Studierenden des Fachs Kunst wurde die Professionalisierung von angehenden Kunstlehrpersonen im Hinblick auf ihre Überzeugungen und Haltungen nachgezeichnet, um einer inklusionsbezogenen Professionalisierung im Fach Kunst zu begegnen. Die Befragten unterschieden sich, entsprechend des theoretischen Samplings, neben der Form des Lehramts und der soziodemografischen Variablen im Hinblick auf die Zahl der durch sie besuchten Lehrveranstaltungen im

**„ALL INCLUSIVE“ Kunstpädagogische Inklusion – Jahrestagung der Wissenschaftlichen Sozietät
Kunst, Medien, Bildung**

Themenbereich von Inklusion und neben der theoretischen auch der praktischen Expertise, die sie auf diesem Feld bereits erworben haben.

Die Frage nach den Herausforderungen und Bildungswerten eines inklusiven Kunstunterrichts lässt sich, den Ausführungen angehender Kunstlehrkräfte folgend, in drei Prämissen eines inklusiven Kunstunterrichts fassen:

- der Potentialorientierung und Differenzversiertheit kunstunterrichtlicher Lernprozesse und dem darin eingelagerten
- individuellen und wechselseitigen Lernen sowie in fachlicher Hinsicht der Vermittlung
- gestalterischer Kompetenzen wie der Vermittlung bildanalytischer Kompetenzen.

Die in diesen Prämissen eingelagerten Spannungsfelder eines inklusiven Kunstunterrichts veranschaulichen die gegenläufigen Horizonte, mit denen Lehrkräfte des Fachs Kunst im Zuge einer inklusiven Unterrichtsentwicklung konfrontiert sind.

Nikola Dicke (Universität Osnabrück)

„Bildhandeln als ökologische Kognition: Prozesse emergenter Erkenntnis jenseits von Sprache im Kunstunterricht der Grundschule‘

„Diese, das hier, diese, warte mal“, Alex kommt nicht auf die Begriffe für das, was er vorher in intensiver und konzentrierter Arbeit mit Sascha gemeinsam gebaut hat – aber der ganzen Klasse zeigen möchten die beiden ihr Werk unbedingt. Sie sind stolz darauf und aufgeregt darüber. Wenn aber die Reflexionsphase am Ende des Unterrichts der Sprache bedarf, (Orth 2018: 75, 273) haben Alex und Sascha das Lernziel dann überhaupt erreicht?

Alex und Sascha sind Schüler der Förderschule für Geistige Entwicklung und besuchen den Unterricht der Kooperationsklasse des vierten Jahrgangs an einer Regelschule. Dort arbeiten sie in einem von Studierenden der Kunst/Kunstpädagogik der Universität Osnabrück angeleiteten Projekt, in dem die Schülerinnen und Schüler im freien Basteln Personen, Wesen und Gegenstände aus Abfallmaterial gestalten. Gerade das freie Basteln mit nur minimalen Vorgaben bezeichnet der Frühpädagoge Gerd Schäfer als „eine *Form des Denkens* mit den Mitteln und Möglichkeiten der sinnlichen Erfahrung“ (Schäfer 1993:136). Es eröffnet nicht propositionale Bildungsräume und eine „mediale Reflexivität“ (Bader 2019: 365).

Die ästhetisch-performative reflexive Ko-Konstruktion von Sinn wird im Fallbeispiel Schritt für Schritt sichtbar im Bildhandeln der beiden Schüler, das in Fotografien und Beobachtungsprotokollen dokumentiert wurde und mithilfe der Dokumentarischen Unterrichtsforschungsmethode nach Barbara Asbrand und Matthias Marten ausgewertet wird. Diese rekonstruktive Kompetenzforschung ist besonders geeignet, „um die fachlichen [...] Aneignungsprozesse im Unterricht empirisch zu erfassen“ (Asbrand/Martens 2018: 16). Wie in den ethnomethodologischen Workplace-Studies wird auch in dieser Studie am Arbeitsplatz von Grundschüler:innen die Interdependenz von Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen, Werkzeuggebrauch und sozialer Organisation sichtbar. (Goodwin/Goodwin 1998: 88f) Durch Körperbewegungen entsteht Wissen über Räumlichkeit, Struktur und Textur, der Umgang mit Material und Werkzeug schafft handelnde Einsicht in deren Erfordernisse und Funktionsweisen (material agency, extended cognition), die Auseinandersetzung mit einem Werk gemeinsam mit menschlichen Interaktionspartnern erzeugt neue Erkenntnisse und Pläne zu einem Artefakt. Kognitive Prozesse und Denken sind nicht nur laut Gerd Schäfer, sondern auch für prominente Vertreter der Kognitionswissenschaften keine reinen Gehirnaktivitäten und operieren nicht ausschließlich mit propositionalen Begriffen, sondern „thinking is interactions of brain and body with the world. Those interactions are not evidence of, or reflections of, underlying thought processes. They are instead the thinking processes themselves.“ (Hutchins 2008: 2011)

Ästhetische Reflexivität realisiert sich demnach responsiv, reziprok und rekursiv im gestalterischen Prozess (Dicke 2021: 314ff) als kompetente Tätigkeit im Sinne der ökologischen Kognition: „At each moment the skilled activity depends on the existing state of affairs, on what has gone before, and on the plans and expectations of the performer.“ (Neisser 1976: 51, vgl. Kirk 2018: ii) Kunstunterricht vermittelt diese ökologische Kognition, da

**„ALL INCLUSIVE‘ Kunstpädagogische Inklusion – Jahrestagung der Wissenschaftlichen Sozietät
Kunst, Medien, Bildung**

bildliches Wahrnehmen und Gestalten die wichtige orchestrierte Zusammenarbeit der ökologischen kognitiven Prozesse schult, (Anderson 2017: 21) die „nicht hierarchisch unterhalb des begrifflichen Denkens steh[en], sondern diesem gleichrangig“ (Plaum 2016: 2) sind. Erst dann, wenn man diese Gleichrangigkeit in der interaktiven, körperlichen, wahrnehmenden und gestalterischen Auseinandersetzung mit der Welt im Kunstunterricht ernst nimmt, ist er inklusiv. (Kaiser 2022: 100)

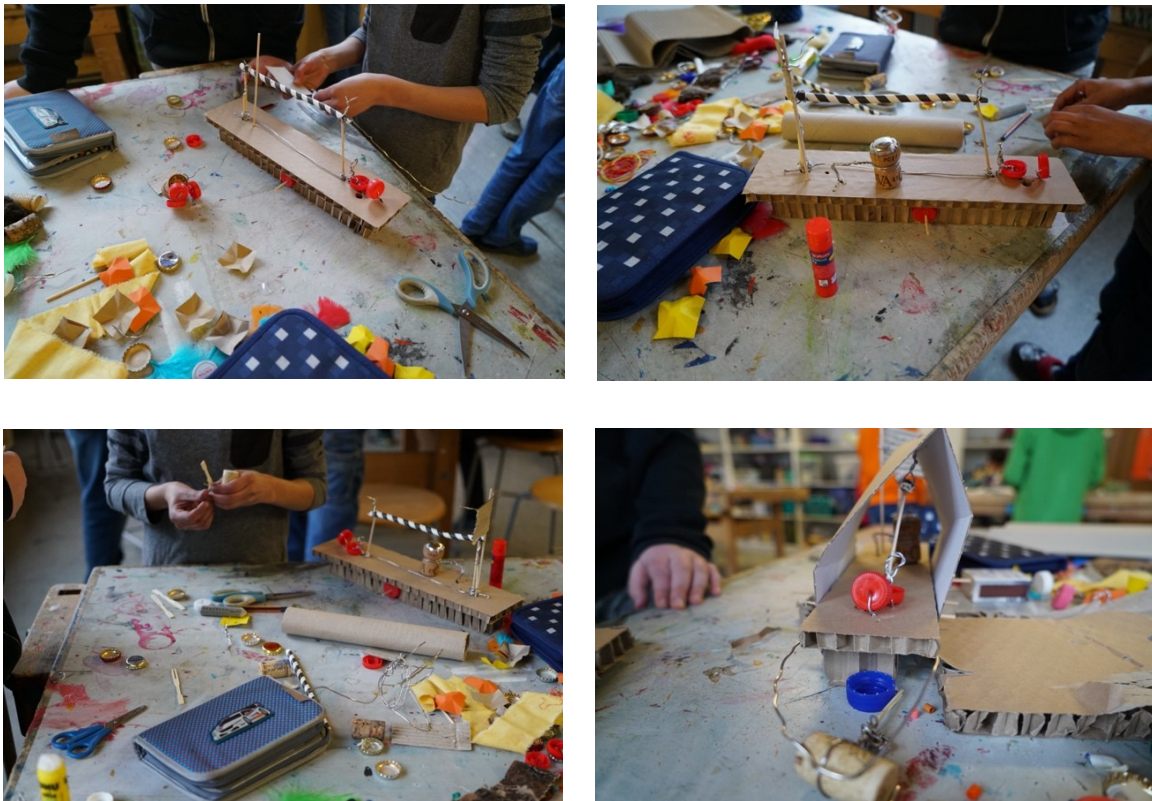


Abb. 1-4: „wir wollten schon immer was zusammen bauen“, Fotografien: Nikola Dicke

Literatur:

Anderson, Gemma (2017): Drawing as a Way of Knowing in Art and Science. Bristol, Chicago. Asbrand, Barbara/ Martens, Matthias (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer.

Bader, Nadia (2019): Zeichnen – Reden – Zeigen. Wechselwirkungen zwischen Lehr-Lern-Dialogen und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht. München: kopaed.

Dicke, Nikola (2021): Thank you for watching! Ästhetische Reflexivität im Wechselspiel von künstlerischer Produktion und Rezeption. München: kopaed.

Goodwin, Charles/ Goodwin, Marjorie Harness (1998): Seeing as situated activity: Formulating planes. In: Engeström, Yrjö/Middleton, David (Hg.): Cognition and Communication at work, Cambridge, S. 61-95.

Hutchins, Edwin (2008): The role of cultural practices in the emergence of modern human intelligence. In:

**„ALL INCLUSIVE“ Kunstpädagogische Inklusion – Jahrestagung der Wissenschaftlichen Sozietät
Kunst, Medien, Bildung**

Philosophical Transactions of the Royal Society B, Jg. 363, S. 2011-2019.

Kaiser, Michaela (2022): Konturen inklusiver Kunstpädagogik. Zum Verhältnis Künstlerischer Feldforschung, Ästhetischer Forschung und inklusiver Didaktik. In: Brenne, Andreas/ Kaiser, Michaela (Hrsg.): „DIE BILDUNG ALLER“ inklusive Kunstpädagogik. Hannover: fabrico. S. 91-102.

Kirk, Carole Anne (2018): Painting as emergent knowledge. Exploring contemporary artistic labour as a process of ecological cognition, Leeds. <https://core.ac.uk/reader/158352030> (letzter Aufruf: 5.5.2022).

Neisser, Ulric (1976): Cognition and Reality. Principles and Implications of Cognitive Psychology, San Francisco.

Plaum, Goda (2016): Bildnerisches Denken. Eine Theorie der Bilderfahrung, Bielefeld.

Schäfer, Gerd E. (1993): Universen des Bastelns – Gebastelte Universen. In: Duncker, Ludwig/

Maurer, Friedemann/ Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. 2. Auflage. Langenau: Vaas. S. 135-161.

Orth, Sonja (2018): Über plastische Schülerarbeiten sprechen. Eine empirische Studie zu Reflexionsphasen im Kunstunterricht der Grundschule. München: kopaed.

**„ALL INCLUSIVE‘ Kunstpädagogische Inklusion – Jahrestagung der Wissenschaftlichen Sozietät
Kunst, Medien, Bildung**

Annemarie Hahn, Michaela Kaiser und Konstanze Schütze (Arbeitsgruppe: Building Access in Art Education)

„Building Access in Art Education‘

Die Arbeitsgruppe *„Building Access in Art Education‘* befasst sich aus kunstpädagogischer Perspektive mit strukturellen Dimensionen von Inklusion unter besonderer Berücksichtigung kultureller und medienkultureller Bedingungen im Spannungsfeld von Inklusions- und Exklusionsmechanismen. Dabei legt sie einen weiten Inklusionsbegriff im Sinne der Cultural Disability Studies (vgl. Schillmeier 2010; Waldschmidt 2017) zugrunde, um eben jene kulturellen und medienkulturellen Mechanismen aus einer machtsensiblen Perspektive zu reflektieren (vgl. Boger 2017).

In kunstpädagogischen Kontexten wird jedoch oftmals auf kategoriale Förderbedarfe und Differenzordnungen zur Adressierung von Heterogenität referenziert. Die hierüber erfolgende Reifizierung hegemonialer Differenzordnungen wird erziehungswissenschaftlich folglich als fachdidaktisches Verdeckungsgeschehen resp. als oberflächliche Adaption des Inklusionsdiskurses kritisiert (Vogt & Neuhaus, 2020).

Mit Mai Ahn Boger versteht die Arbeitsgruppe Inklusion hingegen synonym zu *Differenzgerechtigkeit*, als „Vereinigungszeichen sexismus-, rassismus-, ableismus- und klassismuskritischer Theoriebildung“ (Boger 2017). Inklusion ist damit nicht ein Feld, das sich nur mit dem Ein- und Ausschluss von Menschen mit Behinderungen befasst, sondern mit jeglicher Form von Ausschluss, der sich auf differenzgeleitete Kriterien stützt. Behinderung ist dabei eines dieser differenzgeleiteten Kriterien, welches eine „spezifische soziale Identität einer Minorität“ (ebd.) herstellt, die – und das gilt für verschiedene differenzgeleitete Kriterien – historisch immer wieder reproduziert werden. Dazu gehört auch das Verständnis von Subjektivität, das gerade in den humanistischen Disziplinen gängig ist und sowohl in einigen Wissenschaftszweigen als auch in Alltagsdiskursen stetig reproduziert wird.

Hierüber begründet sich unser Interesse an der an der sozialen, kulturellen und historischen Herstellung, Überlagerung und Außerkraftsetzung verschiedener (kunst-)unterrichtlich bedeutsamer Differenzierungen im Sinne des *„doings‘* und *„undoings‘* von Differenzen (vgl. Hirschauer, 2014; Hirschauer et al., 2017). Kurz gesagt geht es darum, Handlungspraktiken zu untersuchen, durch die Differenzen hervorgebracht werden und Handlungspraktiken zu entwerfen, die stetig strukturell prozessierte Differenzen transformiert resp. umkodiert. Solche Handlungspraktiken sind auf einer strukturellen Ebene als komplexe Verflechtungen zu verstehen, in denen menschliche und nicht-menschliche Akteure Handlungen ermöglichen oder erschweren, wenn nicht gar verhindern.

Mit den *„Critical Access Studies‘* wird eine Praxis des kulturellen Umkodierens vorgeschlagen, mit der gestaltet und abseits des dem Inklusionsbegriff eingeschriebenen utopistischen Moments, die Figur des *„Building Acces‘*s (Hamraie, 2017) produktiv werden kann.

Für die Tagung *„All inclusive – inklusive Kunstpädagogik‘* wollen wir vor diesem Hintergrund als Arbeitsgruppe mit anderen Teilnehmer*innen ins Gespräch über verschiedene Inklusion betreffende Begriffe, Aspekte und Strukturen kommen. Diese sind u.a. Access; Infrastrukturen; Gemeinschaft; Medien- und digitale Kultur;

**„ALL INCLUSIVE“ Kunstpädagogische Inklusion – Jahrestagung der Wissenschaftlichen Sozietät
Kunst, Medien, Bildung**

Ermöglichung; Behinderung; Leistung; Bewertung; Sache und Subjekt; räumliche und zeitliche Bedingungen; Differenzgerechtigkeit; Subjektverständnisse; Normalisierung; Normativität etc.

Methodisch wird vorgeschlagen, Begriffskarten als Gesprächsgrundlage anzubieten. Diese bestimmen zufällig das Gesprächsthema, zu dem Thesen formuliert werden um darüber in eine kritische Auseinandersetzung der Arbeitsgruppe und dem Plenum zu gelangen. Dazu stellen wir zentrale Thesen und Texte vor und wünschen uns einen Austausch im gemeinsamen (V-)Erlernen und Umcodieren kunstpädagogischer Strukturen. Ziel ist es, möglichst viele Perspektiven auf Bedingungen von Inklusion zu verhandeln, um daraus ableitend besser zu verstehen, wie eine diskriminierungskritische Perspektive im Fach entwickelt werden könnte.

Rebekka Schmidt, Oliver Reis, Vera Uppenkamp (Universität Paderborn)

„Wenn alle Kinder gottgeliebte Kunstschaffende sind – exklusive Inklusion in den Einstellungskonzepten von Lehramtsstudierenden der Theologie und der Kunst“

In den Überlegungen zu inklusionssensibler Lehrkräftebildung wird in der Allgemein Didaktik und den Fachdidaktiken den Einstellungen und Haltungen eine Schlüsselrolle zugewiesen (u. a. Schmidt 2022): Kinder sollen möglichst individuell und ressourcenorientiert und als Bereicherung für die Lerngemeinschaft angesehen werden. Einstellungen, die stark auf Normalvorstellungen bezogen sind und Lernende danach bewerten, ob sie ihren Leistungsbeitrag zum homogenen Unterrichtsfluss erbringen, verhindern umgekehrt den inklusiven Blick. Dadurch, dass Lehrkräfte einerseits solche individualisierenden Überzeugungen teilen, gleichzeitig aber an den Normalvorstellungen von Unterricht festhalten, überlappen sich jedoch inkludierende Interventionen und exkludierende Folgen im Unterricht vielfach (Brandstetter & Reis 2020; Reis 2020). Grümme (2017) macht vor diesem Hintergrund darauf aufmerksam, dass Inklusion zwar oft auf Diversity-Denken aufsetzt, dabei aber Machtfragen, die mit Differenzen einhergehen, ausgeblendet werden. In Bezug auf die Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger 2019) könnte man daher vermuten, dass die Verbindung Dekonstruktion– Emanzipation in den Fachdidaktiken bisher nur wenig etabliert ist (Uppenkamp 2021).

Lässt sich dieser Effekt auch schon bei Lehramtsstudierenden beobachten? Wie gehen sie mit dem oben skizzierten Spannungsfeld um? Diese Fragen sind leitend für eine Untersuchung bei Lehramtsstudierenden mit dem Fach Kunst oder christliche Religionslehre. In beiden Fachdidaktiken haben sich Grundvorstellungen gebildet, die diese Einstellung beeinflussen könnten: In der Theologie bspw. die Vorstellung, dass Gott alle Menschen bei allen Differenzen die gleiche Würde schenkt und gleich liebt, in der Kunstpädagogik die an der künstlerischen Bildung und ästhetischen Forschung orientierten Leitbilder einer prozess- und subjektorientierten Arbeitsweise, in der Heterogenität konstitutiv ist (z. B. Engels 2022). Welche Vorstellungen manifestieren sich, wenn Studierende aufgefordert werden, ihr Inklusionsverständnis und Unterrichtsszenen zu beschreiben, die sie für inklusiv halten? Die Auswertung der eingehenden Statements erfolgt inhaltlich anhand der Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger 2019) mit Unterstützung von MAXQDA. Dabei sind einerseits die Verteilung der Statements im Dreieck von Interesse, andererseits aber auch die inhaltlichen Begründungsmuster, die Unterrichtslogiken mit der gesteigerten Aufmerksamkeit für Heterogenität zu verbinden. Die zentralen Fragen sind, ob a) sich in der gesteigerten Aufmerksamkeit für bestimmte Bedarfe der Blick für andere Bedarfe entgleitet, b) dieses Entgleiten bemerkt wird und c) ob gerade solche Bedarfe entgleiten, die strukturell benachteiligt werden, so dass die in Kauf genommene Exklusion trotz der gesteigerten Heterogenitätssensibilität gegenwärtige Machtstrukturen stabilisiert. Darüber hinaus ist von Interesse, inwieweit sich die Beantwortung dieser Fragen bei Studierenden der Kunst und der christlichen Religionslehre unterscheiden oder ähneln. Zum Schluss können Folgen für die Lehrkräftebildung abgeleitet werden.

Literatur:

- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Brandstetter, B. & Reis, O. (2020). Machtvolle Differenzierungen: Wie Inklusionsdiskurse (religions-)pädagogische Praxis prägen. In: T. Knauth, R. Möller & A. Pithan, (Hrsg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*. Münster / New York: Waxmann, 375-385.
- Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Reis, O. (2020). Unsichtbar, lähmend oder steuernd. Heterogenität als didaktischer Akteur im Unterricht. In: B. Grümme, T. Schlag & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, 137-150.
- Schmidt, R. (2022). Inklusion braucht Begegnung. Bereits in der Lehrkräftebildung die Grundlagen für gelingende Inklusion anbahnen. In A. Brenne & M. Kaiser (Hrsg.), *„Die Bildung aller“ inklusive Kunstpädagogik*. Hannover: Fabrico, 135-144.
- Uppenkamp, V. (2021). *Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lena Marie Staab (Humboldt-Universität zu Berlin)

„Collage – Differenz – Künstler:Innen – oder: sich mit Hannah Höch der Frage nach (kunstpädagogischer) Inklusion nähern‘

Ausgehend von abgeschlossenem Dissertationsprojekt „Differenzerfahrungen und deren künstlerischer Ausdruck in Collagen. Am Beispiel Hannah Höchs“ (2014-2020) werden im vorgeschlagenen Beitrag kunstpädagogische und differenztheoretische Fragestellungen verbunden und nach ihren Potentialen befragt.

Das Forschungsprojekt untersucht das Verhältnis Collage – Differenzerfahrungen – Künstler:innen. Dabei wird die (Kunst-)Geschichte der Collage sowie die Perspektive auf Collage als künstlerisches, methodisches, epistemologisches und biographisches Prinzip erforscht. Ebenso wird – unter subjektivierungstheoretischem Fokus – der These nachgegangen, dass sich Differenzerfahrungen künstlerisch wie biographisch materialisieren und sich in Text- und Bildmaterial auffinden lassen. Differenzerfahrungen werden in dieser Forschungsarbeit verstanden als Reflexionen von Diskriminierungserfahrungen und von Othering/Veränderung (Prozessen des Gemacht-Werdens zu vermeintlich Anderen).

Die vorliegende Subjektivierungsforschung – in deren Zentrum Leben und Werk Hannah Höchs (1889-1978) stehen – vollzieht sich zum einen anhand einer diskursanalytischen Untersuchung biographischer Textdokumente der Künstlerin; zum anderen wird ebendiese Textanalyse mit einer Bildanalyse der höchstschönen Collage „Lebensbild“ aus dem Jahr 1972/1973 in Bezug gesetzt. Das Bild- und Textmaterial wird auf die (De-)Thematisierung der vier Differenzkategorien Geschlecht, Klasse, Körper / Behinderung, Herkunft / race sowie deren intersektionaler Verschränkung befragt und in einer mikrosprachlichen Feinanalyse anhand der drei Analyseheuristiken Anrufung, Selbstaussagen, biographische Erfahrungen auf die sprachliche (Re-)Produktion möglicher Differenz(-Erfahrungen) untersucht.

Eingebettet in und in Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Diskursen von Kunst- und Sonderpädagogik verfolgt die Arbeit das Ziel, Forschungsergebnisse zu Differenzerfahrungen / Collage / Künstler:Innen für ebenjene Disziplinen zu transformieren. Die Perspektivierung der Künstlerin Hannah Höch stellte unter dem vertieften Analysefokus von Körper/Behinderung und Geschlecht bislang ein Forschungsdesiderat dar; die vorliegende Untersuchung bespielt ebendieses und zeigt sich hierdurch zusätzlich transdisziplinär anschlussfähig an die Gender und Disability Studies und ersucht zugleich eine inklusive Perspektive auf Kunstpädagogik zu bespielen.

Birke Sturm (Mozarteum Salzburg)

„Bildungsversprechen oder Herkunftsverlust? Kunstpädagogische Inklusion mit Blick auf soziale Herkunft“

Die soziale Herkunft ist nach wie vor entscheidend, wenn es um Bildungserfolge geht (vgl. OECD Studie 2018). Gesellschaftlicher Aufstieg durch Bildung bleibt oftmals ein uneingelöstes Versprechen. Eine Studie zum familiären Hintergrund von Studienbewerber*innen an der Akademie der bildenden Künste Wien bestätigt dies. Bewerber*innen kamen im Vergleich zu Studiengängen wie Medizin oder Jura noch häufiger aus akademisch gebildeten Familien (vgl. Rothmüller, Saner, Sonderegger & Vögele 2016). Soll ästhetisch-künstlerische Bildung inklusiver werden, muss intersektional die soziale Herkunft in den Blick genommen werden.

Ich werde vor diesem Hintergrund der Frage nachgehen, welche Barrieren die soziale Herkunft für den Zugang zu künstlerisch-ästhetischer Bildung hat und welche kunstpädagogischen Reaktionen darauf Inklusion ermöglichen könnten.

Zunächst werde ich die Situation der institutionellen Zugänglichkeit von Kunstunterricht an Schulen im deutschsprachigen Raum beleuchten. Ein barrierefreier Zugang zu künstlerisch-ästhetischen Phänomenen scheint bereits deswegen schwierig, weil Kunstunterricht an Berufsschulen, die eher von jungen Menschen bildungsferner Schichten besucht werden als Gymnasien, kaum angeboten wird. Meinen Hauptfokus werde ich im Anschluss auf die Frage legen, welche Barrieren ein Bildungsversprechen für junge Menschen niedriger sozialer Herkunft auch dann mit sich bringt, wenn ein institutioneller Zugang zu ästhetisch-künstlerischer Bildung gewährt wird und was dies im Gegenzug für die Kunstpädagogik heißt. Der Kulturologe Paul Willis hat bereits in den 1970er Jahren in *Learning to Labour* darauf hingewiesen, dass angebotenes Wissen von den Lernenden niedriger sozialer Herkunft nicht unbedingt angenommen wurde – besonders dann nicht, wenn es Teil einer fremden, bildungsbürgerlichen Lebenswelt war. Der Preis für den Aufstieg durch Bildung erschien zu hoch: schließlich bestand er im Verlassen des eigenen Herkunftsmilieus. Neuere Studien aus den Erziehungswissenschaften bestätigen, dass soziale Mobilität nicht selten mit dem Verlust des vertrauten Milieus einhergeht (vgl. El-Mafaalani 2020, Brill 2020); die Rede ist von einem „Bezugsgruppenwechsel“ (Grendel 2012). Gesellschaftlich-öffentliche Teilhabe wird vor allen jenen gewährt, die es schaffen, einen solchen Bezugsgruppenwechsel zu vollziehen. Da das Versprechen auf ein gutes Leben mit dem Verlassen des Herkunftsmilieus assoziiert wird, gerät letzteres in ein schlechtes Licht. So gesehen erscheint ein institutioneller Zugang zu künstlerisch-ästhetischer Bildung nicht genug. Das Problem zweier völlig unterschiedlicher Bezugsgruppen, die miteinander unvereinbar erscheinen, ist damit nicht gelöst. Gerade die Disziplin der Kunst, aber auch die Institution Schule wirken zudem nach wie vor elitär.

Daran anknüpfend werde ich diskutieren, inwiefern ein kunstpädagogischer Zugang über alltagskulturelle ästhetische Praktiken und Phänomene (Kämpf Jansen 2001) eine Möglichkeit bietet, inklusiv auf den Identitätsmarker der sozialen Herkunft zu reagieren. Zur Debatte steht einerseits, inwiefern ein Fokus auf solche Praktiken und Phänomene dazu dienen kann, das soziale Herkunftsmilieu selbst zum bedeutsamen Teil

**„ALL INCLUSIVE“ Kunstpädagogische Inklusion – Jahrestagung der Wissenschaftlichen Sozietät
Kunst, Medien, Bildung**

künstlerischer Bildung avancieren zu lassen. Andererseits werde ich erörtern, wie Kunstpädagog*innen gemeinsam mit den Lernenden *deren* Alltagspraktiken erforschen und stärken können. Und letztlich wird es darum gehen, Anbindungen an das Feld der Bildenden Kunst zu finden, die eher transkulturelle Querverbindungen anbieten als Trennlinien zwischen den Milieus zu schaffen. Eventuell lassen sich darüber sogar Möglichkeiten finden, mit Blick auf die Kunst Ungerechtigkeiten und ökonomische Ungleichheit dezidiert zu thematisieren.