

Michaela Kaiser

Die Bildung aller?

**Geschichte und Geschichten
inklusive Kunstpädagogik**

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Anna Schürch

Band 58

Bearbeitet von Torsten Meyer und Josephine Roth (Redaktion),

Hendrike Schoppa (Lektorat),

Nathalie Amling (Satz und Layout)

© 2023 Michaela Kaiser. All rights reserved.

Herstellung:

Universitätsdruckerei, Hamburg

ISBN 978-3-943694-37-6

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir setzen die in Hamburg begonnene Reihe fort mit kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung der Universität Hamburg (blaue Hefte), dem Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln (rote Hefte) und dem Departement Kulturanalysen und Vermittlung der ZHdK Zürich (gelbe Hefte) gehalten wurden.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studentinnen und Studenten im Bereich der Koppelung von Kunst & Pädagogik als Unterricht, Vermittlung oder Bildung wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Anna Schürch

Kunstpädagogische Positionen

Band 58

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Anna Schürch

Michaela Kaiser

Die Bildung aller?

Geschichte und Geschichten inklusive Kunstpädagogik

Wie lautet die Geschichte und wie die Geschichten¹ einer inklusiven Kunstpädagogik? Können sie als Geschichte(n) der Bildung aller erzählt werden? Dieser Beitrag macht sich auf eine Spurensuche und zeichnet die teils stark aufscheinenden, teils nur schwach sichtbaren Linien des kunstpädagogischen Inklusionsdiskurses diesbezüglich nach. Dazu wird die Geschichte inklusiver Kunstpädagogik zunächst im Spannungsfeld von Beauftragung und Vereinnahmung verortet und von hier aus werden in einem zweiten Schritt drei den Diskurs dominierende Linien resp. Geschichten inklusiver Kunstpädagogik nachgezeichnet. Im dritten Schritt werden Problemverkürzungen dieser Geschichte(n) aufgezeigt und Überlegungen angestellt, wie inklusive Kunstpädagogik in Zukunft Geschichte(n) schreiben könnte.

Zur Geschichte inklusiver Kunstpädagogik – Ein Spannungsfeld zwischen Beauftragung und Vereinnahmung

Im historischen Rückblick inklusiver Kunstpädagogik zeigt sich, dass in kaum einer Fachdidaktik die Diskussion um eine inklusive Bildung so spät aufgegriffen wurde wie in der Kunstdidaktik, gleichwohl die Kunstpädagogik und die ihr inhärente Offenheit künstlerischer Bezüge, mit Ausnahme weniger kritischer Stimmen (vgl. Loffredo 2016), früh als prädestiniert für die Umsetzung einer inklusiven Kunstpädagogik ausgewiesen wurden (vgl. Brenne 2016; Engels 2017, 2019, 2022; Griebel 2017). Mit einem Blick in das Standardwerk „Einführung in die Kunstpädagogik“ (Peez 2022), welches mittlerweile in der sechsten erweiterten Auflage erschienen ist, oder in das Lehrbuch „Kunstpädagogik“ (Krautz 2020) lässt sich kritisch kommentieren, dass Thematisierungen inklusiver Kunstpädagogik dort kaum vertreten sind. Lediglich das 2021 neu erschienene Lehrbuch „Kernfragen der Kunstdidaktik“ (Berner 2021) nimmt das Thema Inklusion in die Breite des kunstdidaktischen

Diskurses auf. Auch die Fachzeitschrift *Kunst+Unterricht* hat es trotz entsprechender Beitragsangebote bisher versäumt, den Inklusionsdiskurs fachspezifisch aufzunehmen.

Erst die über bildungspolitische Dynamiken artikulierten Forderungen einer Reform der Kunstpädagogik im Sinne einer diversitätssensiblen und barrierefreien Bildung und die daran anschließende Besetzung kunstpädagogischer Professuren haben das Thema zu einer Aufgabe der Kunstpädagogik werden lassen – doch musste die Kunstpädagogik auf eben diesen Auftrag zunächst aufmerksam gemacht werden. Hingegen hat es eine sonder- und heilpädagogisch informierte Kunstpädagogik nicht versäumt, sich des Themas anzunehmen und das Feld insofern einige Zeit in Alleinstellung einzunehmen.

Wenngleich inzwischen verstärkt im Fokus der Kunstpädagogik, birgt diese zögerliche Hinwendung zum Inklusionsauftrag die Gefahr, dass Inklusion zu einem kunstpädagogisch beliebig vereinnahmten Schlagwort wird, unter dem sehr unterschiedliche und teils beliebig wirkende Praktiken subsumiert werden (vgl. Hazibar/Mecheril 2013), die von der Leitfrage zusammengehalten werden, wie die Ansprüche einer inklusiven Kunstpädagogik mit den Vorstellungen fachlichen Lernens durch bzw. im Kunstunterricht zusammenzuführen sind.

Geschichten inklusiver Kunstpädagogik

Die in diesem Spannungsfeld einsetzenden Rekontextualisierungen der Inklusion gestalten sich in differenten und entsprechend divergierenden Diskurslinien: So wird rekuriert auf sonderpädagogische Förderbedarfe, auf routinisierte reformorientierte Praktiken und eine ungleichheitskritische Reflexion kunstpädagogischer Konzeptionen. Vor der sich hier anschließenden Kritik einer terminologischen Diffusität (vgl. Feuser 2013, 2017), müssen diese Geschichten inklusiver Kunstpädagogik in ihren Logiken analysiert werden, um

Anknüpfungspunkte für zu entwickelnde kunstpädagogische Perspektiven zu identifizieren. Daher werden nachfolgend drei dominante Diskurslinien nachgezeichnet.

Rekurrieren auf sonderpädagogische Förderbedarfe

Den bildungspolitischen Inklusionsauftrag aufgreifend zielt eine inklusive Kunstpädagogik in sonderpädagogischer Lesart darauf, differente Förderschwerpunkte zu berücksichtigen und als didaktische Herausforderung anzunehmen. Zwar wird auch kunstpädagogisch zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsverständnis unterschieden, doch ist der Kunst- und Sonderpädagogik dieser Lesart folgend gemein, dass unter der Perspektive eines weiten Inklusionsverständnisses – unter Bezugnahme auf die UN-Behindertenrechtskonvention vielfach gefasst als das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung – auf spezifische Facetten von Heterogenität Bezug genommen wird und diese unter der Formel des gemeinsamen Lernens als verschieden zu einer vermeintlichen kunstunterrichtlichen Norm ausbuchstabiert werden (in Anlehnung an Mörsch 2020). Unter diesem Dach verengt sich das Verständnis von Inklusion auf die Abweichung von kunstunterrichtlichen Normalitätsverständnissen.

Konstrukte negativer Abweichung werden danach zum Ausgangspunkt für den Einsatz kompensatorisch ausgerichteter Fördermaßnahmen im Sinne einer kategorialen und am Erwerb standardisierter Kompetenzen orientierten Perspektive (vgl. Wagner/Schönau 2016; Wagner 2018). Diese verbindet sich dann nicht zuletzt mit der Frage, wie der Umgang mit spezifischen, von der kunstunterrichtlichen Norm abweichenden, Differenzen in diesem Sinne möglichst produktiv gestaltet werden kann (vgl. kritisch: Puffert 2017).

Diesbezüglich stehen im kunstpädagogischen Inklusionsdiskurs weniger die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte im

Fokus, als vielmehr die in einer langen heilpädagogischen Tradition stehenden Künstler*innengruppen mit den Schwerpunkten geistige Behinderung und emotional-soziale Entwicklung. Dies kann möglicherweise mit der anhaltenden Faszination für Themen der *Outsider Art* und *Art brut* (vgl. Röske 2019; Watermann 2018) sowie den prominenten heilpädagogischen Annäherungen an die Ressource Kunst für Menschen mit Behinderungen (vgl. Theunissen 2013) in Verbindung gebracht werden.

Dabei wird die diskursive Konstruktion solcher Kategorien als „Ergebnis von Zuschreibungs- und Verwaltungspraktiken“ (Pfahl 2011: 239) kaum hinterfragt. Solche Zuschreibungspraktiken sind geprägt von Ideen der *Normalbiografie*, *normaler Kunst* und *normaler künstlerischer Entwicklungsverläufe* (vgl. Kaiser 2022b) sowie den daran gemessenen Abweichungen der sogenannten Außenseiterkunst, die selbst wiederum zur Norm erhoben wird. Im vermeintlich Naiven der *Outsider Art* wird ein besonderer Wert, ein eigener künstlerischer Stil erkannt, den es im Hinblick auf das Ziel der Entwicklung einer individuellen künstlerischen Handschrift in einem ermächtigenden Sinn anzuerkennen gilt. Dabei wird die Verflochtenheit individueller Situationen mit normalisierenden und diskriminierenden kunstpädagogischen Verhältnissen und die hierüber erfolgende Konstruktion der Abweichung wenig kritisch in den Blick genommen. Mit Foucault kann auf den Kontext der *Outsider Art* bezogen dann auch von Disziplinierungspraktiken gesprochen werden (vgl. Kaiser 2021), womit jene Praktiken gemeint sind, die auf das vermeintlich behinderte Individuum gerichtet sind, und deren Aufgabe es ist, produktive, disziplinierte und auf kunstpädagogische Erfordernisse – hier beispielsweise den Markt der *Outsider Art* – abgestimmte Subjekte als „PerformerInnen bestehender Machtverhältnisse“ (Sternfeld 2013: 12) zu produzieren.

Nicht nur auf dem außerschulischen Feld, auch auf dem Feld der Schule können kunstpädagogische Normalisierungsprak-

tiken in der Homogenisierung, der Klassifizierung und der Durchschnittsermittlung, die die Benennung der Abweichung erst ermöglichen, beobachtet werden. Hier implizieren der Kunstunterricht und curriculare Normierungen entlang von Jahrgangs- bzw. Niveaustufen jedoch mehr als die Entwicklung einer individuellen künstlerischen Handschrift. Gerade auf dem regulierten Feld des Unterrichts, welcher an kontrollier- und überprüfbareren Outcomes orientiert ist (vgl. kritisch dazu Maset 2015; Maset/Hallmann 2017), wird der Reformauftrag Inklusion an vielen Stellen als zusätzliche Herausforderung und als Auftrag der Integration von Schüler*innen mit zugewiesenem Förderbedarf gedeutet (vgl. Kaiser 2019). Differenten Facetten von Heterogenität werden als Personenmerkmale gefasst, vor allem wird ein Behinderungsstatus als kunstunterrichtlich relevant gesetzt, doch auch Altersnormen, Geschlecht oder Migrationshintergrund werden kunstunterrichtlich mit Bedeutung versehen. Diese spiegelt sich etwa in Fragen zu Stufen der künstlerischen Entwicklung respektive Altersnormen (vgl. Schürch 2019), zu gender- (vgl. Bader/Eckes/Hoffmann/Kanefendt 2021; Kaiser 2022b; Lüth 2015) und klassenbezogenen Zuschreibungsprozessen (vgl. Harder 2015; Puffert 2015) oder einer transkulturellen Kunst- und Kulturpädagogik (vgl. Bast/Mörsch 2022; Mörsch 2016; Prabha Nising/Mörsch 2018; Schnurr/Hattendorf 2021), wider. Diese personenbezogenen Zuweisungen folgen häufig einer binären Logik und stellen jene Facette in den Vordergrund, die entlang einer kunstunterrichtlichen Norm als abweichend klassifiziert wird. Durch die Einschreibung eines Merkmals in eine spezifische Gruppe wird das kunstunterrichtliche Lernverhalten dieser vermeintlich zwar für die Planung und Gestaltung von Kunstunterricht handhab- bzw. kontrollierbar gemacht, zugleich entsteht die Gefahr der Reifizierung ebenjenes Merkmals (vgl. Köpfer 2021) durch ein sich verengendes, doch eigentlich weites kunstpädagogisches Inklusionsverständnis.

Eine solche Orientierung an Kontrollierbarkeit und Regulation von Kunstunterricht geht einher mit dem in der Kompetenz-

orientierung angelegten Paradigmenwechsel (vgl. Wagner 2018), mit welchem ein Fokus auf die über Bildungsstandards festgelegten Lernergebnisse von Schüler*innen gelegt wird (vgl. Köpfer 2021). Der sich hier anschließende Beauftragungs- und Verdeckungsdiskurs (vgl. Vogt/Neuhaus 2021) im Kontext inklusiver Fachdidaktik (vgl. Dixel 2022) wird jedoch nicht diskutiert, was die Gefahr der personenbezogenen Operationalisierungen im Rahmen von Kunstunterricht fortschreibt. Herausgestellt wird darin eine defizitäre Konzeptualisierung des Inklusionsbegriffs im Sinne einer kompensatorischen Förderung bestimmter, potenziell von Exklusion betroffenen *Risikogruppen*. Denn gleichsam als Reaktion auf die kompetenzorientierten Positionen argumentieren Vogt und Neuhaus (vgl. Vogt/Neuhaus 2021), dass durch die sich diametral gegenüberstehenden fachdidaktischen Positionen – der Kompetenzorientierung und Standardisierung auf der einen Seite und dem Bestreben nach Inklusion auf der anderen Seite – ein Spannungsfeld entstanden sei, das durch ein Verdeckungsgeschehen gekennzeichnet sei. Es wird argumentiert, dass die in den Fachdidaktiken etablierten Strömungen der Kompetenzorientierung die Inklusion in Richtung Passung von Lern- bzw. Bildungsinput und Adressat*innen modifiziert hätten und die Inklusion damit in ihrer ursprünglich politisch intendierten Form, nämlich der Befragung unterrichtlicher Strukturen im Hinblick auf mögliche Bildungsbarrieren, verschleiert hätten (vgl. ebd.: 121).

Dieser Kritik kann entgegengehalten werden, dass die Vermittlung von Kunst- und Kulturtechniken im historischen Rückblick zwar regelmäßig, aber mit Ausnahmen, diskriminierende Normen bildet (vgl. Bast/Mörsch 2022; Harder 2015; Henschel 2020; Puffert 2015) und eine differenzversierte und ungleichheitskritisch reflektierte transformative Kunstvermittlung Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe sein kann (vgl. Henschel 2020; Sternfeld 2013). Gerade dies ließe sich gar als Ziel inklusiver Kunstpädagogik und -didaktik definieren (vgl. Kaiser 2019; Kaiser/Brenne 2022).

Festzustellen bleibt schließlich, dass die Transformation der kompensatorischen hin zu einer diversifizierenden Perspektive auf kunstunterrichtliches Lernen nach wie vor eine zentrale Herausforderung für die Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik bildet, da unter der Perspektive des weiten Inklusionsverständnisses ein an sonderpädagogischen Kategorien orientiertes Begriffskonstrukt hervorgebracht wird, in welches die Theoriebestände inklusiver Pädagogik kaum systematisch aufgenommen sind. Hier ansetzend bleibt entsprechend zu fragen, inwieweit dieser Lesart folgend von einer Reifizierung kategorialer Förderbedarfe nicht nur trotz, sondern durch die Beschäftigung mit Inklusion gesprochen werden kann.

Rekurs auf reformorientierte Ansätze

Neben der hier eingeschriebenen Orientierung an sonderpädagogischen Förderbedarfen und der darin beschriebenen Homogenisierung lässt sich zweitens eine Orientierung an einer Differenzierung des Kunstunterrichts im Sinne der Ansätze des forschenden Lernens und der natürlichen Differenzierung der Neunziger- und Nullerjahre nachzeichnen. Inklusion wird darin didaktisch aufgegriffen als fachspezifische Entwicklungsaufgabe, die – nicht erst seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention – die kunstpädagogische Debatte im Sinne der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit und der Entwicklung von inhaltlichen und methodischen Zugängen zu der Vielfalt von Kindern und Jugendlichen im Kunstunterricht prägt. Diesen Diskursstrang aufgreifend gilt das Interesse insbesondere den Ansätzen der künstlerischen Bildung und der ästhetischen und künstlerischen Forschung (u.a. Buschkühle 2003; Brenne 2004; Kämpf-Jansen 2001), über die eine Kindorientierung und Demokratisierung im Sinne des forschenden Lernens und das Prinzip der Individualisierung Einzug in den Kunstunterricht gehalten haben.

Im Anschluss an den erweiterten Kunstbegriff (Beuys) fordert eine *an der Kunst orientierte Kunstpädagogik* (Buschkühle 2003) die kritische Partizipation an der Gegenwartskultur und die Befragung von künstlerischen und ästhetischen Wert- und Normvorstellungen auf der Basis einer konsequenten Individualisierung ein (ebd.). Die darin zum Einsatz kommenden projektorientierten Arbeitsformen eröffnen Räume für individuelle Entscheidungen und Lernwege, was als vermeintlich genuine Umsetzung der Individualisierung von Kunstunterricht unmittelbar an Fragen von Unterschiedlichkeit und Individualität respektive Heterogenität anschließt (vgl. Engels 2017; Griebel 2017). Da in den künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzügen zum einen differente Perspektiven für künstlerische Rezeptions- und Produktionsprozesse unerlässlich sind, und Kunstunterricht zum anderen nur als zieldifferenter Unterricht denkbar ist (vgl. Brenne 2017; Griebel 2017), hat sich die Meinung etabliert, dass Inklusion und Kunstunterricht zwei Seiten desselben Phänomens darstellen. Damit wird der Blick für die im künstlerischen Projekt angelegten individualisierenden und selbstdifferenzierenden Prozesse gestärkt, die darauf zielen, entlang von projektförmigen künstlerischen Arbeiten eine eigene Position zu entwickeln (vgl. Engels 2017) und somit konsequent an individuelle künstlerische (Lern-)Voraussetzungen anschließen. Diesem Ansatz folgend werden individualisiertes und gemeinsames Lernen kunstpädagogisch selten als Komplemente zur Begegnung der Unterschiedlichkeit von Schüler*innen verstanden, sondern enggeführt und bezüglich der Frage nach der Individualisierung von Lernwegen durch künstlerische Projekte rekontextualisiert (vgl. Engels 2017, 2019, 2022), denn die wechselseitigen Bezugnahmen zwischen den Schüler*innen und ihren kunstunterrichtlichen Lernwegen bleiben – die gemeinsame Werkreflexion ausgenommen – weitgehend unberücksichtigt (vgl. Kaiser 2022c).

Damit ist der Verweis auf Formen der Individualisierung und Differenzierung, die den künstlerischen Praktiken inhärent ist, möglicherweise zu deuten als *routinisierte Praxis* (vgl. Oevermann 2000), mit welcher an etablierte kunstpädagogische

Kontinuitäten angeschlossen wird, um dem in einen Routineablauf tretenden und einen Anspruch aussendenden Irritierenden zu begegnen (vgl. Waldenfels 2020). Die Suche nach Anschlüssen an etablierte kunstpädagogische Modelle ließe sich damit auch fassen als eine Fortführung kunstpädagogischer Kontinuitäten bzw. Ordnungsstrukturen (vgl. Fölker 2013: 72), die eine Reform der Kunstpädagogik im Sinne der Inklusionsagenda schwerlich zulassen, denn „[s]olange man routinisiert handelt, macht man keine neuen Erfahrungen, sondern lebt von Erfahrungen, die man schon gemacht hat“ (Oevermann 2004: 165). Diese Perspektivierung ermöglicht es in kunstpädagogischen Handlungspraktiken, auch unter dem inklusiven Anspruch der Strukturreform zu bestehen und funktionsfähig zu bleiben, während jedoch die Bezugnahme auf etablierte kunstpädagogische Kategorien und Routinen auch als Bemühen um Aufhebung der mit der Inklusionsagenda einhergehenden Ungewissheit gelesen werden kann. Entsprechend lässt sich die These anschließen, dass der Rückgriff auf die reformorientierten Ansätze der späten Neunziger- und frühen Nullerjahre als routinisierte Antwort auf den Reformimpuls Inklusion zu fassen ist, was die Kunstpädagogik einerseits handlungsfähig macht, andererseits aber die in diesen Ansätzen eingelagerte Individualisierung als normative Leitidee der Inklusion tradiert.

Ergänzend sei erwähnt, dass auch einer am Individuum orientierten Kunstpädagogik eine spezifische künstlerische Ästhetik als Norm und Voraussetzung für eine gezielte kunstunterrichtliche Förderung im Sinne des Künstlerischen bzw. Nichtkünstlerischen hinterlegt ist (vgl. Harder 2015; Puffert 2015). Diese impliziert, dass solche Unterscheidungen durch die kunstpädagogischen Akteur*innen selbst vorgenommen werden und auf einem fachimmanenten Diskurs beruhen (vgl. Reichenbach/van der Meulen 2010). Dieser Diskurs individualisierender Kunstpädagogik ist Grundlage für kunstunterrichtliche Lernprozesse ebenso wie die Beurteilung künstlerischer Prozesse und Produkte. Es wird damit – so der kritische Einwand (ebd.) – suggeriert, dass bereits vor der Rezeption und der Produktion

von Kunst antizipier- und schließlich auch definierbar ist, wie ein individualisierter künstlerischer Rezeptions- und Produktionsprozess verläuft. Somit geht diesem eine gedankliche Entscheidung voraus, die auf impliziten ästhetischen und künstlerischen Normen individualisierender kunstpädagogischer Ansätze beruht und sich selbst wiederum als kulturell gefärbt erweist (vgl. Bourdieu 1987), was Peez (2015) auch als den Doppelcharakter der ästhetischen Norm fasst (vgl. ebd.: 22 ff.).

Die Kunstpädagogik hat es insofern mit einem *doppelten Mandat* zu tun, denn die Offenheit und Unbestimmtheit individualisierender künstlerischer Lernwege schließt zum einen unmittelbar an die Prozesshaftigkeit und Ergebnisoffenheit des künstlerischen bzw. ästhetischen Prozesses selbst an, zum anderen wird über Bestrebungen der Normierung und Standardisierung von Kunstunterricht die Abweichung von kunstunterrichtlichen Normen erst markiert.

Ungleichheitskritische Ansätze

Wird kunstunterrichtlich Bezug genommen auf die interpersonellen Differenzen, werden häufig kategoriale Bestimmungen ins Feld geführt, anhand derer sich Schüler*innen konkret unterscheiden, wie beispielsweise der Wunsch nach künstlerischen Ordnungsstrukturen aufgrund einer Autismus-Spektrum-Störung bzw. eines Förderschwerpunkts im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung. Solche kategorialen Festlegungen bilden jedoch nicht die Vielschichtigkeit der Diversität ab, zumal intersektionale Perspektiven (vgl. Walgenbach 2017) und die Veränderlichkeit von Differenzmerkmalen sowie die hier ansetzende Entwicklungsdynamik (vgl. Hirschauer 2014; Hirschauer/Boll 2017) nicht mitgedacht sind. Gerade auf dem Feld der Kunst, auf dem vor allem Mitglieder höherer Bildungsschichten partizipieren (vgl. Bourdieu 1971/2011), sollte das Augenmerk insofern auf exkludierende Bedingungen gerichtet werden, die Inklusionsbarrieren entlang von relevanten

Differenzordnungen darstellen. Aus dieser Perspektive richtet sich das Forschungsinteresse auf die Herstellung, Überlagerung und Außerkraftsetzung verschiedener (kunst-)unterrichtlich bedeutsamer Differenzierungen im Sinne des *doings* und *undoings* von Differenzen (vgl. Hirschauer 2014; Hirschauer/Boll 2017). Kurz gesagt geht es darum, Handlungspraktiken zu untersuchen, durch die Kategorisierungen hervorgebracht und wiederum dekonstruiert werden können. Vor allem geht es um die Erforschung der kunstpädagogischen Praktiken der Differenzierung und Entdifferenzierung und die Mechanismen der Unterscheidung in kunstpädagogische und kunstunterrichtliche Praktiken, über die sich in Form des Reagierens auf Verschiedenheit auch ungleiche kunstpädagogische Praktiken legitimieren lassen (vgl. Kaiser 2022a).

Knüpfen solche Handlungspraktiken an legitimierte Differenzordnungen an, laufen kunstpädagogische Praktiken hierüber Gefahr, Normalitätsvorstellungen von künstlerischer Produktion und Rezeption aufrechtzuerhalten. Sonderpädagogisch relevante Kategorien, wie beispielsweise die Fähigkeit, künstlerische Leistungen zu erbringen, werden in einer differenzkritischen Lesart demnach als nachgängige Produkte der Praktiken, Strukturen und Kulturen des kunstpädagogischen Feldes gefasst, in die alle Akteur*innen eingebunden sind und die zu Prozessen von Ein- und Ausschluss führen können (s. o.). Denn mit der Feststellung einer Unterscheidung von kunstunterrichtlichen Normen stellt jede (künstlerische) Abweichung immer auch eine Differenz im Sinne des *doing difference* her und schreibt ihr damit unterrichtliche Bedeutung zu (vgl. West/Fenstermaker 1995). So kann festgehalten werden, dass inklusive Handlungspraktiken nicht umstandslos zu einem versierten Umgang mit kunstunterrichtlicher Differenz führen und nicht umstandslos zu einem Qualitätshebel für den Kunstunterricht werden, was ein neues Licht auf das in der kunstpädagogischen Forschung vielfach herangezogene und durchweg positiv konnotierte Postulat der Inklusion wirft.

Vor allem sind implizite Formen der Normierung entlang hegemonialer Differenzordnungen hier noch expliziter in den Blick zu nehmen, so etwa hinsichtlich der Relationierungen dieser Differenzlinien zum ästhetischen Empfinden und dem ästhetischen Urteil (vgl. Bourdieu 1971/2011). Vor diesem Hintergrund gilt es insbesondere über die handlungspraktische Relevanz entsprechender Unterscheidungspraktiken nachzudenken, die zum einen eine wichtige Unterstützung absichern können und zum anderen Differenzordnungen stabilisieren und akzentuieren. Die Stabilisierung von und die Sensibilisierung für Differenzen liegen damit eng beieinander und überschneiden sich, womit Kunstpädagog*innen vor die spannungsreiche Herausforderung der *Berücksichtigung oder Nicht-Berücksichtigung von Differenz* gestellt sind.

Wird sich hingegen von dem Begriff Inklusion gelöst und das Thema Diversität breiter betrachtet, lassen sich kunstpädagogische Studien finden, die an die Grundideen inklusiver Kunstpädagogik durchaus anschlussfähig sind. Die Anschlussfähigkeit resultiert aus dem Ansatz dieser Arbeiten, diskriminierende und exkludierende kunstpädagogische Praktiken und Strukturen zu erkennen sowie zu reduzieren – ein Kernanliegen inklusiven Unterrichts. So zeigt beispielsweise Alexander Henschel (2020) in seiner historischen Analyse der Kunstvermittlung die geschichtliche Verstrickung der Kunstpädagogik in Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf, über welche die normative Dimension dessen, was vermittelt wird, kunstpädagogisch eingezogen wird und hierüber systematisch Ausschlüsse produziert werden. Ebenfalls für das Feld der Kunstvermittlung weist Carmen Mörsch (2020) kritisch auf die Gefahr der Veränderung bzw. der Subjektivierung als Andere im Zuge der diskursiven Herstellung und kategorialen Adressierung spezifischer kunstpädagogischer Zielgruppen hin, beispielsweise die der Menschen mit Fluchterfahrung, wie es im Übrigen auch Battaglia und Mecheril (2021) im Rahmen der kulturellen Bildung tun. Von der partizipativen Aktionsforschung ausgehend deckt Nora Landkammer (2020) widerstreitende Diskurspositionen

in der Kunstvermittlung auf und beleuchtet diese kritisch aus postkolonialer Perspektive. In dieser Argumentationslinie stehen auch die dringend gebotenen Forschungsarbeiten zu den Kooperationen von schulischen und außerschulischen kunstpädagogischen Akteur*innen in diversitätsorientierten Öffnungsprozessen (Ahokas 2022).

Aus der post-humanen Perspektive und unter Rückgriff auf den ‚New Materialism‘ hinterfragt wiederum Annemarie Hahn (2019) den in der Kunstpädagogik oft bemühten Subjektbegriff in Gänze, indem sie Subjekte als komplexe Intraaktionen zwischen Menschen, Dingen und Diskurspraktiken begreift und hierüber den Subjektbegriff als solchen dekonstruiert. Sie fragt nach dem Verhältnis dinglicher und menschlicher Akteur*innen in der Konstitution inklusiver Subjekte in der Kunstpädagogik unter (post)digitalen Bedingungen. Dies sind nur wenige Ausschnitte differenztheoretischer bzw. -kritischer kunstpädagogischer Forschung, die überwiegend auf dem Feld der außerschulischen Kunstpädagogik stattfindet und mit dem Inklusionsdiskurs bisher wenig systematisch verbunden ist. Sie verweist dennoch darauf, dass schon seit längerem eine Forschung zur Produktion und Reproduktion von Ungleichheiten auf dem Feld der Kunstpädagogik und -vermittlung umgesetzt wird, deren Anschlüsse an den Inklusionsdiskurs an vielen Stellen jedoch noch zu suchen sind.

Geschichten über eine inklusive kunstpädagogische Zukunft – Problemverkürzungen und Herausforderungen jetzt

Schließlich stellt sich die Frage, welche Schlüsse sich aus diesen Geschichten inklusiver Kunstpädagogik ziehen lassen. Es kann festgehalten werden, dass die Geschichte und Geschichten inklusiver Kunstpädagogik aus sehr unterschiedlichen Paradigmen heraus gefasst werden kann und über die Analyse dieser und die Einführung definitorischer Setzungen Geschichte und Geschichten inklusiver Kunstpädagogik mit hervorgebracht

werden – und so bleibt die Frage offen, wie sich die Geschichte inklusiver Kunstpädagogik schreiben lässt. Doch lässt sich auf einige, aus den Analysen der Diskursstränge hervorgehende, Problemverkürzungen hinweisen:

1. Unterschiedlichkeit wird in sonderpädagogisierender Lesart nicht nur als Gewinn, sondern auch als Herausforderung für kunstpädagogische Praktiken wahrgenommen, so dass die Frage nach dem Umgang mit spezifischen Kategorien von Verschiedenheit im Sinne der Anpassung an eine spezifische kunstunterrichtliche Norm im Vordergrund steht. Dieser Lesart folgend muss kritisch gefragt werden, inwieweit es gerade durch die Beschäftigung mit Inklusion zu einer Reifizierung von kategorialen Förderbedarfen kommt.
2. In den Beschreibungen inklusiver Kunstpädagogik werden an vielen Stellen globale Verweise auf reformorientierte Lernansätze geliefert, die Lernen als aktiven selbstgesteuerten Prozess verstehen. Die didaktische Frage nach dem Vermittlungsverhältnis von Sache und Subjekt droht hinter dem grundlegenden Verweis auf die Individualisierung künstlerischer Prozesse verdeckt zu werden, ebenso wie die kritische Anfrage im Hinblick auf normative Orientierungen, die dem Kunstunterricht zumindest implizit hinterlegt sind.
3. Inklusion stellt die bisherige Gestaltung und Erforschung der Kunstpädagogik und -vermittlung vor die Herausforderung, Ungleichheit und Diskriminierung stärker in den Fokus ihrer pädagogischen und empirischen Bemühungen zu rücken. Eine zentrale Aufgabe besteht darin, weitere Theorieentwicklung in Bezug auf eine ungleichheitskritische Reflexion der Inklusion zu betreiben. In diesem Zusammenhang steht auch die Aufgabe, die empirische Forschung zu inklusiver Kunstpädagogik zu intensivieren. Denn die Normativität der kunstpädagogischen und -vermittelnden Praxis kann unter Umständen zu einem sehr positiv geprägten Verständnis von Lernen

in den kunstvermittelnden Institutionen wie der Schule und dem Museum führen. Die darin eingelagerten Potenziale der Exklusion werden nur selten aufgezeigt. Hier kann rekonstruktive erziehungswissenschaftliche Forschung als Reflexionsfolie dienen, um exkludierende Faktoren der Kunstpädagogik und -vermittlung kritisch in den Blick zu nehmen. Womöglich braucht es gar den Einbezug aktivistischer Positionen im Sinne partizipativer Forschung, um diskriminierende Momente kunstpädagogischer und -vermittelnder Praxis angemessen einordnen zu können.

Wie kann nun aber eine Geschichte der Zukunft inklusiver Kunstpädagogik aussehen, um nicht zu fragen „What’s next?“ (Meyer/Kolb 2015). Die Geschichten inklusiver Kunstpädagogik lassen erahnen, dass von Inklusion teils als kunstpädagogische und kunstvermittelnde Vision, teils als pessimistisches Szenario für das unterrichtliche Handeln von Kunstlehrer*innen erzählt wird. Diese kontroversen Aushandlungen enthalten die Chance, die Geschichte der Inklusion in der realen Geschichte der Kunstpädagogik und -vermittlung zu verwurzeln – ob als Spiegel von Zustimmung, als Triebkraft der kunstpädagogischen und -vermittelnden Praxis oder als Quelle von Irritation und Kritik. Ebendies ist Ziel dieses Beitrags, denn Erwartungen an die Zukunft (der Kunstpädagogik und Kunstvermittlung) machen nicht zuletzt durch die wider Willen bewirkten Effekte Geschichte. Und die resultieren typischerweise aus den Synergien und Synthesen von Entwicklungen, die zunächst als getrennt voneinander wahrgenommen wurden.

Der Vortrag wurde am 04.05.2022 im Rahmen der Ringvorlesung *Kunstpädagogische Positionen* im Department Kunst und Musik an der Universität zu Köln gehalten

Literatur

- Ahokas, Nina (2022): Museen in der Migrationsgesellschaft. Das Projekt ‚Die Küsten Österreichs‘ und das Kuratieren von über.morgen, (unveröffentlichtes Dokument) Oldenburg.
- Bader, Nadia/Eckes, Magdalena/Hoffmann, Katja/Kanefendt, Paula Marie (2021): „»Kanon, Du lebendiges Ding!« oder: »Open Educational Resources« für den Kunstunterricht – ein Projekt zur Vervielfältigung von Sichtweisen auf zeitgenössische und historische Kunst“. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (Hrsg.): *Begegnungen. Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst- und Bildgeschichte*. München: kopaed, S. 354–372.
- Bast, Stefan/Mörsch, Carmen (2022): Kolonialität und Diskriminierungskritik im Kunstunterricht. In: Fuhrmann, Laura/Akbaba, Yaliz (Hrsg.): *Schule zwischen Wandel und Stagnation*. Wiesbaden: Springer VS. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-37943-8_10 [19.06.2022]
- Battaglia, Santina/Mecheril, Paul (2021): Die politische Dimension kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hrsg.): *Politische Bildung meets Kulturelle Bildung*. Baden Baden: Nomos, S. 33–45.
- Berner, Nicole (2021). *Kernfragen der Kunstdidaktik*. Bern: Haupt/UTB.
- Bourdieu, Pierre (1971/2011): Ästhetische Disposition und künstlerische Kompetenz. In: ders. (Hrsg.): *Kunst und Kultur. Kunst und künstlerisches Feld*. Berlin: Suhrkamp, S. 111–153.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brenne, Andreas (2004): *Ressource Kunst. Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe*. Münster: Mohnsenstein & Vannerdat.
- Brenne, Andreas (2016): Inklusion. In: Burkhardt, Sara/Dudek, Antje (Hrsg.): *1–13 kunstpädagogische Begriffe*. Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, S. 34–45.
- Brenne, Andreas (2016): Inklusion und Kunstunterricht. In: Blohm, Manfred/Brenne, Andreas/Hornäk, Sara (Hrsg.): *Kunstpädagogische Stichworte*. Hannover: fabrico, S. 51–54.
- Buschkühle, Carl-Peter (2003): *Perspektiven Künstlerischer Bildung*. Köln: Salon.
- Dexel, Timo (Hrsg.) (2022): *Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe. Ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann und UTB.
- Engels, Sidonie (2017): *Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung*. Oberhausen: ATHENA.

- Engels, Sidonie (2019): Inklusiver Kunstunterricht. Chancen prozess- und subjektorientierter Ansätze. In: Hornäk, Sara/Henning, Susanne/Gernand, Daniela (Hrsg.): In der Praxis. Inklusive Möglichkeiten künstlerischen und kunstpädagogischen Handelns. München: kopaed, S. 127–142.
- Engels, Sidonie (2022): Vielfältig und unvorhersehbar: Kunstunterricht. In: Brenne, Andreas/Kaiser, Michaela (Hrsg.): Die Bildung aller. Kunstpädagogik und Inklusion. Hannover: fabrico, S. 103–114.
- Feuser, Georg (2013): Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Feuser, Georg/Maschke, Thomas (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Wien: Psychosozial Verlag, S. 9–66.
- Feuser, Georg (2017): Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Wien: Psychosozial Verlag, S. 183–280.
- Fölker, Laura (2013): Organisationen im Wandel. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung. 14. Jg., Ausgabe 1, S. 67–86.
- Griebel, Christina (2017): Passung sehen, unangepasst leben: Collage als Denkfigur künstlerischer Bildung. In: Engels, Sidonie (Hrsg.): Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung. Oberhausen: ATHENA. S. 93–108.
- Hahn, Annemarie (2019): Every Things Matter. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Online: <http://zkmb.de/every-things-matter/> [19.06.2022]
- Harder, Simon (2015): In welche Blicke soll Schule investieren? In: Art Education Research, 6. Jg., Ausgabe 10. Online: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2015/06/AER10_harder.pdf [13.02.23]
- Hazibar, Kerstin/Mecheril, Paul (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 3. Online: <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23> [16.06.2022]
- Henschel, Alexander (2020): Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff. Wien: zaglossus.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, 43. Jg., Ausgabe 3, S. 170-191.
- Hirschauer, Stefan/Boll, Tobias (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.):

- Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7–26.
- Kaiser, Michaela (2019): Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Oberhausen: ATHENA.
- Kaiser, Michaela (2021): Kunsttherapie im Spannungsfeld von Wahrheit und Macht. Ein kritischer Blick mit Foucault. In: Blohm, Manfred/Watermann, Katja (Hrsg.): Stichworte zur Kunsttherapie. Hannover: fabrico, S. 25–30.
- Kaiser, Michaela (2022a): Zur genderbezogenen Konfiguration künstlerischer Leistung – ein kunstpädagogisches Differenzdilemma. In: Zeitschrift für Kunst, Medien, Bildung. Online: <https://zkmb.de/zur-genderbezogenen-konfiguration-kuenstlerischer-leistung-im-kunstunterricht-ein-kunstpaedagogisches-differenzdilemma/?print=pdf> [03.03.2023]
- Kaiser, Michaela (2022b): Leitbilder künstlerischer Leistung. In: Zeitschrift für empirische Pädagogik, 36. Jg., Ausgabe 3, S. 343–358.
- Kaiser, Michaela (2022c): Konturen inklusiver Kunstdidaktik. In: Brenne, Andreas/Kaiser, Michaela (Hrsg.): Die Bildung aller. Kunstpädagogik und Inklusion. Hannover: fabrico, S. 91–101.
- Kaiser, Michaela/Brenne, Andreas (2022): Ästhetik – Normativität – Diversität. In: Fischer, Christian/Rott, David (Hrsg.): Individuelle Förderung - Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule. Münster: Waxmann und UTB, S. 249–259.
- Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon.
- Köpfer, Andreas (2021): Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion, 3. Jg., Ausgabe 1. Online: <https://doi.org/10.21248/qfi.64> [19.06.2022]
- Krautz, Jochen (2020): Kunstpädagogik: Eine systematische Einführung. Bielefeld: wbv und UTB.
- Loffredo, Anna-Maria (2016): Kunstunterricht und Inklusion. Oberhausen: ATHENA.
- Lüth, Nanna (2015): Geschlecht und andere Töne. Gute Gründe, die Palette der Kunstpädagogik zu erweitern. In: Fachblatt des Berufsverb. Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen. Ausgabe 4, S. 144–146.
- Maset, Pierangelo/Hallmann, Kerstin (2017): Einführung. In: dies. (Hrsg.): Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz – Performanz – Resonanz. Bielefeld: transcript, S. 7–16.

- Maset, Pierangelo (2015): Unberechenbare Bildung. In: Das Plateau, Ausgabe 149, S. 40–47.
- Meyer, Torsten/Kolb, Gila (2015): What's next? München: kopaed.
- Mörsch, Carmen (2016): Stop Slumming. Eine Kritik kultureller Bildung als Verhinderung von Selbstermächtigung. In: do Mar Castro Varela, Maria/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 173-184.
- Mörsch, Carmen (2020): Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst. Wien: zaglossus.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kaimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt, Main: Suhrkamp, S. 58–156.
- Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisierung als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisierungstheorie interdisziplinär: aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 155–181.
- Peez, Georg (2015): Ästhetische Urteile bilden. In: Peez, Georg (Hrsg.): Beurteilen lernen im Kunstunterricht. Unterrichtseinheiten, Methoden und Reflexionen zu einer zentralen ästhetik- und kunstbezogenen Fachkompetenz. München: kopaed, S. 11–30.
- Peez, Georg (2012): Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 6. Erw. Auflage.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Prabha Nising, Lena/Mörsch, Carmen (2018): Statt »Transkulturalität« und »Diversität«: Diskriminierungskritik und Bekämpfung von strukturellem Rassismus. In: Blumenreich, Ulrike/Dengel, Sabine/Hippe, Wolfgang/Sievers, Norbert (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2017/18. Welt. Kultur. Politik. – Kulturpolitik in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: transcript, S. 139–149.
- Puffert, Rahel (2015): Geschmack als Differenz, die den Unterschied macht? Urteilsbildung und soziale Ungleichheit in der Kunstvermittlung. In: Art Education Research, 6. Jg., Ausgabe 10. Online: https://sfkp.ch/resources/files/2017/11/Rahel-Puffert-Text_n°10.pdf [10.02.2023]
- Puffert, Rahel (2017): Normalität. In: Blohm, Manfred/Brenne, Andreas/Hornäk, Sara (Hrsg.): Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung. Hannover: fabrico, S. 127-133.

- Reichenbach, Roland/van der Meulen, Nicolaj (2010): Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 Jg., Ausgabe 6, S. 795–805.
- Röske, Thomas (2019): Von der medizinischen Diskriminierung zur künstlerischen Inklusion. In: Hornäk, Sara/Henning, Susanne/Gernand, Daniela (Hrsg.): In der Praxis. Inklusive Möglichkeiten künstlerischen und kunstpädagogischen Handelns. München: kopaed, S. 175–194.
- Schnurr, Ansgar/Hattendorff, Claudia (2021): Transkulturelle Prozesse – Globale und glokale Perspektiven. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (Hrsg.): Begegnungen – Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst- und Bildgeschichte. München: kopaed, S. 310–325.
- Schürch, Anna (2019): 'Natural Art Education'. In: Art Education Research, 10. Jg., Ausgabe 15. Online: https://sfkp.ch/resources/files/2019/02/AER15_Schuerch_E_20190226.pdf [21.01.2023]
- Sternfeld, Nora (2014): Verlernen Vermitteln. In: Kunstpädagogische Positionen. Ausgabe 30, S. 7–24. Online: http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf [29.11.2021]
- Theunissen, Georg (2013): Kunst als Ressource in der Behindertenarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogt, Michaela/Neuhaus, Till (2021): Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem fachlichen Lernen und inklusiver Pädagogik: Vereinigungsbemühungen oder Verdeckungsgeschehen? In: Zeitschrift für Grundschulforschung. 14. Jg., Ausgabe 1, S. 113–128.
- Wagner, Ernst (2018): Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstpaedagogische-theorie-lehrplanentwicklungen-deutschen> [29.11.2021]
- Wagner, Ernst/Schönau, Diederik (Hrsg.) (2016): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp. Münster: Waxmann.
- Waldenfels, Bernhard (2020): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Berlin: Suhrkamp, 2. Auflage.
- Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Watermann, Katja (2018): Kunsttherapie bei Persönlichkeitsstörungen. München: kopaed.

West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing difference. In: Gender & society. 9 Jg., Ausgabe 1, S. 8–37.

Wichelhaus, Barbara (2006): Diagnostizieren. In: Kunst+Unterricht. Ausgabe 307-308, S. 2–11.

Anmerkung

1: Ich danke Alexander Henschel für die Anregungen zu diesem Wortspiel.

Michaela Kaiser

Michaela Kaiser ist als Professorin für Kunstpädagogik und Kunstvermittlung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg tätig. Hier forscht sie schwerpunktmäßig zu Differenzverhältnissen in der Kunstpädagogik mit Fokus auf eine inklusive Kunstpädagogik, die Herstellung von Leistungsdifferenzen und die Professionalisierung von Kunstlehrpersonen für eine differenzversierte Kunstpädagogik. Zuvor war sie an den Universitäten Potsdam, Paderborn und Münster tätig und leitete das BMBF-geförderte Projekt ‚Leistung macht Schule‘ am Universitätsstandort Paderborn.

Zuletzt in dieser Reihe erschienen

Elke Krasny: Das moderne Museum als Anthropozän-Institution
Für feministisches Kuratieren im Zeitalter des Massensterbens
Heft 57.2022. ISBN 978-3-943694-36-9

Antje Winkler: Das politische Potenzial postdigitaler Kunst
transformieren:
Schauplätze eröffnen
Heft 56.2021. ISBN 978-3-943694-35-2

Olaf Sander: Kunststunde
Ein Gefüge aus Geschichten und Geschichten, Bildern und
Filmen zur ästhetischen, politischen und ethischen Bildung
Heft 55.2021. ISBN 978-3-943694-34-5

Iris Laner: Sehen in Gemeinschaft
Heft 54.2021. ISBN 978-3-943694-33-8

Florian Pfab: Blackbox Kreativität: Ein systemtheoretischer
Begriffsentwurf
Heft 53.2020. ISBN 978-3-943694-32-1

Rahel Puffert: Umräumen statt aufräumen
Heft 52.2020. ISBN 978-3-943694-30-7

Fabian Ginsberg: Scripted Reality
Heft 51.2020. ISBN 978-3-943694-29-1

Birgit Engel: Ästhetische Aufmerksamkeit – Movens einer
reflexiv-offenen und kritisch-innovativen Praxis in Kunst und
Pädagogik
Heft 50.2020. ISBN 978-3-943694-28-4

Jan G. Grünwald: Der Zweifel als produktive Möglichkeit in der
kunstpädagogischen Praxis
Heft 49.2020. ISBN 978-3-943694-27-7

Alexander Henschel: Kunstpädagogische Komplexität –
Logiken und Begriffe der Selbstbeschreibung

Heft 48.2019. ISBN 978-3-943694-26-0

Andreas Brenne: „Künstlerisch-Ästhetische Forschung“ –
Kunstpädagogik im Kontext der frühen und mittleren Kindheit

Heft 47.2019. ISBN 978-3-943694-25-3

Georg Peez: Beobachten, Erheben, Aufbereiten und Interpretieren

Heft 46.2019. ISBN 978-3-943694-22-2

Christina Griebel: Ungehorsam übersetzen. Kunstpädagogik
als Poesie

Heft 45.2019. ISBN 978-3-943694-23-9

Juuso Tervo: Intimacy with a Stranger: Art, Education and the
(Possible) Politics of Love

Heft 44.2019. ISBN 978-3-943694-22-2

Preuss, Rudolf: Lehrperformanz: Navigieren in offenen Lehr-
Lernprozessen des Kunstunterrichts

Heft 43.2019. ISBN 978-3-943694-21-5

Schuhmacher-Chilla, Doris: Anthropologische Kunsttheorie
Kunst – Theorie – Anthropologie

Heft 42.2018. ISBN 978-3-943694-20-8

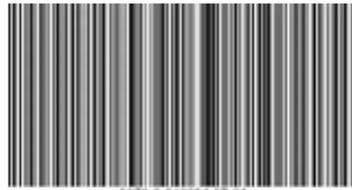
Kunz, Ruth: Zwischen Bildtheorie und Bildpraxis

Heft 41.2018. ISBN 978-3-943694-19-2

Leeker, Martina: (Ästhetische) Vermittlung 2.0.
Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen

Heft 40.2018. ISBN 978-3-943694-18-5

Frühere Veröffentlichungen dieser Reihe finden sich online unter
<https://kunst.uni-koeln.de/kpp/>



9 783943 694376

Kunstpädagogische Positionen 58/2023

ISBN 978-3-943694-37-6