

Kaiser, Michaela

Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung. Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung

Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 181-188



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Michaela: Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung. Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung - In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 181-188 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238307 - DOI: 10.25656/01:23830

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238307>

<https://doi.org/10.25656/01:23830>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bernhard Schimek
Gertraud Kreamsner
Michelle Proyer
Rainer Grubich
Florentine Paudel
Regina Grubich-Müller
(Hrsg.)

Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten.

Kontroversen – Entwicklungen –
Perspektiven der Inklusionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.hg. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: Grafik: © Iris Kopera, Foto: kiyopayo/Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5924-0 digital

doi.org/10.35468/5924

ISBN 978-3-7815-2485-9 print

Inhalt

Vorwort der Herausgeber*innen 9

Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Proyer
 Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.
 Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung 11

Kontroversen

Georg Feuser
 Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog!
 oder: Grenzgänge zwischen Welten 27

Mai-Anh Boger
 Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung –
 Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen 43

Sven Bärmig
 Dialektik als Methode 59

Jan Jochmaring, Lena Bömelburg und Dirk Sponholz
 Inklusive Berufsorientierung als Diskurs. Der ‚scheinbare‘ Konsens:
 gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen 67

Felix Kappeller
 Prothetische Absenz, Articulating Gaps:
 Repräsentationskritische Perspektiven auf visuelle Darstellungen
 nicht an den Körper gefügter Prothesen 75

Jana York und Jan Jochmaring
 Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt –
 Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und
 Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0 84

Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülsken und Marvin Sieger
 Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten
 musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs
 mit digitalen Musizier-Medien 92

Pierre-Carl Link
 Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die
 Inklusions- und Sonderpädagogik 100

<i>Katharina Hamisch und Robert Kruschel</i> Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inkluisiven Schule	108
<i>Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban</i> Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung	116
<i>Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh und Michelle Proyer</i> Lebenswelt(en) der Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis	124
<i>Thomas Hoffmann, Cathrin Reisenauer und Hendrik Richter</i> Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen Deautonomisierung und Befähigung	132

Entwicklungen

<i>Kathrin te Poel</i> Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge	141
<i>Alina Quante und Oliver Danner</i> Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings	149
<i>Edvina Bešić und Katharina Maitz</i> Das Boot: Eine Fluchtgeschichte – Design-Based-Research in der Primarstufe	156
<i>Brigitte Kottmann</i> Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens	165
<i>Anne Goldbach und Nico Leonhardt</i> Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung	173
<i>Michaela Kaiser</i> Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung – Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung	181
<i>Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und Marcel Veber</i> Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität – ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten	189

Pierre-Carl Link, Cedric Steinert und Susanne Jurkowski
 Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der
 Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum
 für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der
 Lehrer*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und
 Online-Lernumgebung 197

Perspektiven

Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich
 Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) –
 eine internationale Perspektive 207

Katharina Maria Pongratz
 Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken
 in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei
 Biografieträger*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung 215

Laura Schwörer, Hannah van Ledden, Pia Algermissen und Mandy Hauser
 Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer
 Partizipativen Forschungsgruppe 223

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber
 Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge
 bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung 231

Dietlind Gloystein und Ulrike Barth
 Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und
 Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung 238

Ann-Christin Faix
 Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden
 über guten inklusiven Unterricht 246

Katja Baucke
 Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie
 zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in
 Deutschland und Kanada 255

Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder
 Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von
 Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven
 für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und
 soziale Entwicklung) 263

8 | **Inhaltsverzeichnis**

Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Mathias Krammer und Gonda Pickl
Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung 271

Timo Finkbeiner und Susanne Eibl
Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht 280

Autor*innenverzeichnis 287

Michaela Kaiser

Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung – Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung

1 Umgang mit Offenheit, Ungewissheit und Widersprüchlichkeit in der Lehrkräftebildung

Gleichwohl es sich bei dem Professionalisierungsbegriff in der Kunstpädagogik noch immer um ein streitbares und kontrovers diskutiertes Konzept handelt, konnte sich in der letzten Dekade der kunstpädagogischen Forschung eine schmale Debatte um die Professionalität von Kunstlehrkräften etablieren. Doch obwohl die Integration der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung eine zentrale Forderung darstellt (vgl. Bos, Wendt & van Holt 2010), bezieht sich ein Gros der Kunstpädagog*innen auf die Annahme, dass „sich Kunst und Kunsterfahrung einer bildungswissenschaftlich begründeten Professionalisierungsdebatte entziehen“ (Dreyer 2005, 21). Uneindeutigkeiten ergaben sich insofern im Hinblick auf die fachspezifisch begründete Professionalität von angehenden Kunstlehrkräften, insbesondere im Hinblick auf die Versiertheit für die Diversität von Kindern und Jugendlichen (vgl. Kaiser & Brenne 2019). Der Erfahrung von Uneindeutigkeit, Offenheit und Ereignishaftigkeit, d.h. der Erfahrung von Kontingenz, wird im Lehrkräftehandeln allgemein eine relevante Rolle zugewiesen, was sich unter anderem in ihrer konzeptuellen Anerkennung in den struktur- (vgl. u.a. Helsper 2014) und kompetenztheoretischen (vgl. u.a. Baumert & Kunter 2006) Ansätzen der Professionalisierungsforschung zeigt; und auch in das Gebiet der Inklusionsforschung haben struktur- und kompetenztheoretische Annäherung an ein diesbezüglich professionalisiertes Lehrkräftehandeln bereits Eingang gefunden (vgl. u.a. Häcker & Walm 2015; Lütje-Klose, Miller & Ziegler 2014; Moser, Schäfer & Redlich 2011). Doch stellen die Trennlinien zwischen diesen Annäherungen eine Herausforderung für die akademische Professionalisierung von Kunstlehrkräften dar – vor allem im Hinblick auf ihre inklusionsbezogenen Professionalisierungsprozesse. Indem mit der Theorie der Anforderungsbearbeitung (vgl. Košinár 2014) danach gefragt wird, inwiefern die Bearbeitung inklusionsbezogener Rollenanforderungen *sowohl* durch individuell entwickelte Kompetenzen *als auch* strukturelle Rahmenbedingungen beeinflusst wird, wird die Frage der Bewältigung von Kontingenz in einem Mittelweg zusammenge-

führt. Mit diesem Zugang zur Professionalisierung von Kunstlehrkräften wird an das Modell des Erfahrungslernens angeschlossen (vgl. ebd.), welches die Deutung und Bearbeitung von beruflichen Anforderungen über den Erwerb standardisierter Kompetenzen stellt – ein Befund, der sich auch auf dem Feld der Kunstpädagogik replizieren ließ (vgl. Kaiser 2019; Kaiser & Brenne 2020). Den Wahrnehmungs- und Deutungsmustern kommt dabei eine Scharnierfunktion zu, um sich mit den Anforderungssituationen in Beziehung zu setzen (vgl. ebd.). Sowohl auf dem Feld der Kunstpädagogik als auch auf dem der Erziehungswissenschaft zeigt sich jedoch, dass die Lehrkräftebildung gegenüber den berufsbiografisch früh erworbenen Überzeugungen und Deutungsmustern nur wenig irritierendes und transformatorisches Potenzial entfaltet. Infolgedessen ist es von Interesse, auf einer Mikroebene der Frage nachzugehen, was genau sich professionalisierungsbezogen im Zuge des Erlebens von Kontingenz ereignet.

2 Offenheit, Ungewissheit und Widersprüchlichkeit in hochschuldidaktischen Settings

Im Projekt ‚Expertise und Kooperation für eine Basisqualifikation Inklusion‘ an der Universität Osnabrück (Land Niedersachsen 2015-2018) wurde im Rahmen einer kombinierten Professionalisierung in den bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen Basiswissen vermittelt, während in einem Zertifikatskurs Möglichkeiten zur Vertiefung und Spezialisierung eröffnet wurden (vgl. Kunze 2019, VI). Die hier angebotenen Lehrveranstaltungen unterliegen zwei Prämissen: erstens der interdisziplinären Kooperation von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft und zweitens der Verknüpfung von universitärer, wissenschaftlicher Expertise mit der beruflichen Expertise aus der schulischen und außerschulischen Bildungspraxis (vgl. ebd.). Das vorgestellte Projekt wurde in der Kooperation aus Kunstdidaktik, Erziehungswissenschaft und der Kunstwerkstatt der Heilpädagogischen Hilfe umgesetzt (vgl. dazu Brenne, Ossowski & Seidel 2020) und basiert auf unterschiedlichen Begründungslinien des forschenden (vgl. u.a. Fichten 2017) und kasuistischen (vgl. u.a. Combe & Gebhard 2012) Lernens. Es zielt auf den Aufbau fachdidaktischer und inklusionsdidaktischer Expertise sowie auf die Anbahnung von inklusiven Überzeugungen und Haltungen auf der Basis von Erfahrung und Reflexion. Die hier verortete empirische Begleitforschung basiert auf Daten aus 23 problemzentrierten Interviews mit angehenden (Kunst-)Lehrkräften, die mithilfe der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin 2010) analysiert wurden. Im Zentrum der Analysen steht dabei die Rekonstruktion der Wahrnehmung inklusionsbezogener Anforderungen. Forschungsleitend ist die Frage, inwiefern kontingente Wahrnehmungsmuster und deren Bearbeitung inklusionsbezogene Professionalisierungsprozesse anregen. Anhand einer exem-

plarisch ausgewählten Interviewsequenz wird in der folgenden Darstellung die Wahrnehmung und Deutung von Kontingenz nachgezeichnet.

3 Professionalisierung innerhalb von Offenheit, Ungewissheit und Widersprüchlichkeit

Zur Beantwortung dieser Frage konnten die Prozessmomente *Diskontinuität – Irritation – Dekonstruktion – Rekonstruktion und Transformation* herausgearbeitet werden, die Erfahrungen von Kontingenz prägen und damit Professionalisierungsprozesse be- oder verhindern.

Das Erleben von *Diskontinuität* impliziert dabei, dass die Kontinuität des professionsbezogenen Selbstverständnisses unterbrochen wird, indem es zu Differenzenerfahrung von eingeschliffenen Wahrnehmungs- und Deutungsweisen und inklusionsbezogenen Anforderungen kommt, die an angehende Kunstlehrkräfte herangetragen und als subjektiv relevant wahrgenommen werden. Kurzum: eine Differenzenerfahrung zwischen professionellem Habitus und situativem sozialen Feld (vgl. Koller 2018):

„Also, ich muss schon sagen, dass mich die Arbeit mit Maria da schon völlig aus dem Takt gebracht hat (lacht). Also jetzt nur mal auf unser Werk [Kunstwerk; Anm. d. Autorin] bezogen war das echt schon was anderes. Maria hatte da 'nen ganz anderen Blick drauf und hatte sich wahrscheinlich auch so gedacht, sie will da in 'ne andere Richtung als ich (...) Das war ja so, dass wir da eigentlich abgesprochen hatten, dass wir 'ne Art Mobile bauen wollten. Wir hatten schon die unterschiedlichsten Sachen gesammelt, ja, alles mögliche eigentlich und ich dachte noch: ‚Das wird gut!‘. Wir hatten dann so ähm, ja im Prinzip alles schon gut zurechtgelegt und zusammengestellt und alles war eigentlich ähm, ja auch ganz gut besprochen. Und da war ich nur 'nen kurzen Moment nicht da und plötzlich fängt die dann an und laminiert die ganzen Teile ein. Da dachte ich mir nur: ‚Das kann doch jetzt nicht wahr sein! So war das aber nich‘ abgesprochen‘ (...)“ (Interview 16, Absatz 243-252).

In dem hier vorgestellten Praxisforschungsprojekt fiel das Moment der Diskontinuität mit ästhetischen Erfahrungen zusammen, denn es zeigte sich analog zu den künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen eine *Irritation* der gewohnten Wahrnehmungs- und Deutungsweisen:

„Das hat mich schon ziemlich sauer gemacht, weil sie sich da einfach nich' an meine Absprachen gehalten hat. Das war schon ziemlich ärgerlich. Und ich hab' das einfach nicht verstanden. Dachte mir auch: ‚Das kann ja wohl nicht so schwer sein, zu verstehen, was wir hier geplant hatten‘. Da lief halt mal so gar nichts nach Plan. (...) Ich hab' dann nichts gesagt und dachte: ‚Dann muss ich mich halt darauf einlassen‘“ (Interview 16, Absatz 253-258).

Als entscheidend erweist sich, dass die Situationswahrnehmung nicht mit den bis dahin entwickelten Präkonzepten zu beantworten ist, sodass es neuere Wege der Deutung der Situationswahrnehmung bedarf. Das Moment der Irritation fordert demnach dazu auf, eingeschliffene Wahrnehmungs- und Deutungsweisen zu hinterfragen und Räume für Reflexionsprozesse aufzuschließen (vgl. u.a. Liebau & Zirfas 2008). Das Moment der Irritation ist damit unmittelbar mit der Entnormalisierung der professionsbezogenen Selbstwahrnehmung verwoben, indem es darauf drängt, (berufs-)biografisch erworbene Präkonzepte infrage zu stellen.

„Ich muss schon sagen, einfach war das nich'. Klar, hätt' ich mir gewünscht, dass wir an dem Werk auch so arbeiten, wie wir das besprochen hatten, aber das war eben nich' so. (..) Ich bin da für mich dann erstmal 'n bisschen auf Distanz gegangen und hab' mir das alles so angeguckt. Is' halt n' anderes Rangehen, hab' ich mir gedacht. Is' halt so, wenn mehrere Leute zusammenkommen mit ihren Vorstellungen und die von Maria war'n dann ja auch noch mal speziell. (.) Ja, das so zu merken, war schon mal wichtig für mich. Am Ende fand' ich's dann aber auch ganz witzig, was da bei uns entstanden ist. Irgendwie war's halt Kraut und Rüben, aber auch irgendwie Kraut und Rüben mit Konzept, wenn man's dann mal genauer betrachtet“ (Interview 16, Absatz 253-265).

Die Redewendung ‚Kraut und Rüben‘ legt offen, dass gewohnte Wahrnehmungsweisen durchbrochen und in gewisser Weise dekonstruiert werden, indem Präkonzepte von inklusivem Unterricht hinterfragt werden. An dieser Stelle erschließt sich die als Irritation erlebte Diskontinuität des professionellen Selbstverständnisses, die Anlass für eine Neubestimmung des Verhältnisses von professionsbezogenem Selbstverständnis und wahrgenommenen Anforderungssituationen ist. Eine solche Neubestimmung entwickelt sich im Rahmen dieses aufgeworfenen Frage-Antwort-Verhältnisses durch die Interaktion mit der Studierendengruppe, demnach der sozialen Umwelt. Innerhalb dieser Interaktion wird durch die narrative Nachzeichnung gemeinsame Sinnbildung und in gewisser Weise die Rekonstruktion des aufgeworfenen Frage-Antwort-Verhältnisses angestoßen:

„Und später ham' wir noch unsere Erfahrungen im Seminar besprochen und da hab' ich mich dann auch zum ersten Mal gefragt, wie das eigentlich im richtigen Unterricht wär'. Hätt' ich da auch die Offenheit wie heute und könnte da zulassen, dass nich' alles nach Plan läuft? (.) Aber vorbereiten darauf, in 'nem inklusiven Setting zu arbeiten, könnt' ich mich schon. So schlimm war's ja jetzt auch nich', auch wenn's erstmal ziemlich drunter und drüber gegangen is' (lacht). Aber ich sag' mal so, da wächst man ja auch an seinen Aufgaben“ (Interview 16, Absatz 278-283).

So wird die gemeinsame Sinnbildung auch zu einer Bewegung des Verstehens, oder mit Rosa (2016) gesprochen zu einem dialogisch-analytischen Prozess der Anverwandlung, der für die *Reflexion* konstitutiv ist. Die Irritation des professionsbezogenen Selbstverständnisses genügt also nicht, um Professionalisierungs-

prozesse anzustoßen. Es bedarf ebenso, sich durch das Suchen und Finden von Antworten auf aufgeworfene Fragen zu den Anforderungen ins Verhältnis zu setzen (vgl. Kaiser 2020). Konstitutiv für die reflexiven Prozesse der De- und Rekonstruktion des professionsbezogenen Selbstverständnisses ist ihr transformatorisches Potenzial, das sich auch als Aneignungs- bzw. Anverwandlungspotenzial beschreiben lässt. Insofern lässt sich die De- und Rekonstruktion des professionsbezogenen Selbstverständnisses vor dem Hintergrund inklusionsbezogener Anforderungssituationen auch als reflexiver Anverwandlungsprozess verstehen, der Professionalisierungsprozesse in Gang setzt (vgl. Abb. 1).

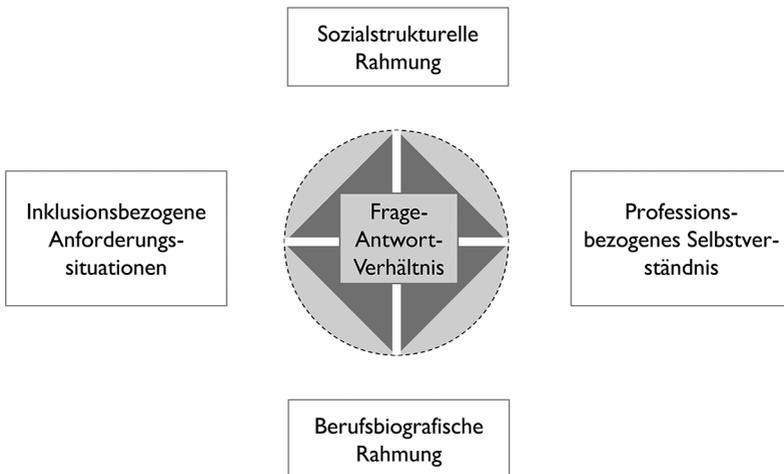


Abb. 1: Reflexive Professionalisierung im Frage-Antwort-Verhältnis

4 Offenheit, Ungewissheit, Widersprüchlichkeit – Implikationen für die inklusionsbezogene Lehrkräftebildung

Exemplarisch konnte anhand der vorausgegangenen Analyse gezeigt werden, dass das Konzept der inklusionsbezogenen Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung aus professionalisierungstheoretischer Perspektive an den Entwurf transformatorischer Bildungs- und entsprechend transformatorischer Professionalisierungsprozesse (vgl. Koller 2018) anschließt. Professionalisierung wird somit durch transformatorische Erfahrungen angestoßen. Angehende Kunstlehrkräfte werden – so verstanden – als im (Professionalisierungs-)Prozess begriffen und damit biografisch (vgl. Terhart 2014) wie sozial imprägniert gefasst (vgl. Leonhard

2018; Reh & Ricken 2012), was den Wirkungsbereich standard- und kompetenzorientierter ebenso wie die strukturtheoretischen Konzeptionen der Professionalisierung relativiert. Es stellt sich dementsprechend die Frage, unter welchen hochschulischen Voraussetzungen ebensolche Erfahrungsfelder eröffnet werden, in denen Studierende sich auf Erfahrungen von Kontingenz, d.h. auf Ungewissheit, Ereignishaftigkeit und Unbestimmtheit, einlassen, anstatt sich am Modus Operandi zu orientieren. Für die akademische Kunstlehrkräftebildung ergibt sich hieraus die Aufgabe, die Wahrnehmung für Diskontinuitäten sowie die Dekodierung und Enkodierung von Kontingenzerfahrungen zu schulen, damit mittels Irritation die Dekonstruktion eingeschliffener Wahrnehmungs- und Deutungsweisen in Gang gesetzt wird. Jedoch ist für Professionalisierungsprozesse neben der Dekonstruktion auch die Rekonstruktion im Sinne der narrativen Nachzeichnung im Austausch mit der sozialen Umwelt notwendig, damit Sinnbildungsprozesse angestoßen werden. Damit sich diese als sinnhaft erweisen können, sollten die hochschuldidaktischen Zugänge sowohl kasuistisch-rekonstruktiv als auch reflexiv sein.

Dass eine kasuistisch angelegte Lehrer*innenbildung habitusbildende Reflexivität ermöglicht, ist eine Erkenntnis, die sich inzwischen in der Forschung zur Lehrkräftebildung theoretisch wie empirisch durchsetzen konnte. Doch zeigen die Analysen, dass die Irritation und in der Folge Reflexion anregende Momente nicht per se hochschuldidaktisch vorgesehen waren, sondern vielmehr zufällig im Rahmen ästhetischer Erfahrungen ausgelöst wurden. An dieser Stelle ist weiteres Innovationspotenzial im Hinblick auf die akademische Kunstlehrkräftebildung zu sehen, als sich der Modus Operandi des professionellen Handelns und die normative Zielperspektive inklusiven Kunstlehrkräftehandelns nicht als deckungsgleich erweisen (vgl. Kramer & Pallesen 2018), sondern professionstheoretisch weiterzuführen sind.

An dieser Stelle zeichnet sich ab, dass weder das berufsnahe Handeln in den praktischen Elementen der Kunstlehrkräftebildung noch der Einsatz rekonstruktiver Kasuistik zur Entwicklung des kritisch-reflexiven Berufshabitus führen, diesen aber sehr wohl wahrscheinlicher machen, indem praktische Handlungserfahrungen in Verbindung mit rekonstruktiver Kasuistik dazu führen, sich in Momente der Kontingenz zu begeben. Auch zeichnet sich an dieser Stelle ab, wie sehr das kompetenzorientierte Streben nach Verfüg- und Kontrollierbarkeit mit reflexiven Professionalisierungsprozessen in Widerspruch geraten ist. Welche Konsequenzen hieraus für eine inklusionsbezogene Professionalisierung zu ziehen wären, ist bislang nicht systematisch diskutiert, doch ist anzunehmen, dass eine Stärkung dieser Elemente über die Kunstlehrkräfte hinweg und weiterführend in der zweiten und dritten Phase eine professionalisierende Wirkung zeitigen dürfte.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H.4, 469-520.
- Bos, W., Wendt, H. & van Holt, N. (2010): Kompetenzmessung im Fach Kunst: Herausforderungen und Perspektiven. In: Bering, K., Höxter, C. & Niehoff, R. (Hrsg.): Orientierung: Kunstpädagogik (Artificium, Bd. 35). Oberhausen, 407-430.
- Brenne, A., Ossowski, E. & Seidel, C. (2021): Come Together. Künstlerische Kollaborationen im Kontext der Implementation inklusiver Kompetenzen. München.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. In: ZISU, 1, 174-178.
- Dreyer, A. (2005): Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik. Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext. München.
- Fichten, W. (2017): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn, 30-38.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. In: Erziehungswissenschaft, 26, H.51, 81-89.
- Helsper, W. (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. Aufl. Münster, 216-240.
- Kaiser, M. (2019): Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Oberhausen.
- Kaiser, M. (2020): Wie Kunst und Kultur in die Schule kommen. In: Transfer Praxis – Schule, 4, 111-118.
- Kaiser, M. & Brenne, A. (2019): Typisch Kunstpädagogik? Inklusionsbezogene Überzeugungen angehender Kunstlehrkräfte. In: Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden, 290-295.
- Kaiser, M. & Brenne, A. (2020): Inklusionsbezogene Anforderungsbearbeitung als Regulativ kunstpädagogischer Professionalisierung. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, Bd.2, H.1, o.S. Online unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/22> (letzter Zugriff: 09.10.2020).
- Koller, H. C. (2018): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Aufl. Stuttgart.
- Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen.
- Kramer, R. T. & Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes, C. (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 41-52.
- Kunze, I. (2019): Vorwort. In: Falkenreck, D., Götzl, N., Hollen, M. & Ossowski, E. (Hrsg.): Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Baltmannsweiler, V-VII.
- Leonhard, T. (2018): Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In: Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes, C. (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 81-92.
- Liebau, E. & Zirfas, J. (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014): Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: Soziale Passagen, 6, H.1, 69-84.

- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In: Lütje-Klose, B., Langer, M.-T., Serke, B. & Urban, M. (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn, 143-149.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität. In: Miethe, I. & Müller, H. R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, 35-56.
- Rosa, H. (2016): *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt am Main.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2010): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Terhart, E. (2014): Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, 433-437.