

Kaiser, Michaela

Aufgabenentwicklung für einen inklusiven Kunstunterricht - Zu einem Spannungsfeld zwischen Re- und Dekategorisierung

Qfl - Qualifizierung für Inklusion 5 (2023) 1



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Michaela: Aufgabenentwicklung für einen inklusiven Kunstunterricht - Zu einem Spannungsfeld zwischen Re- und Dekategorisierung - In: Qfl - Qualifizierung für Inklusion 5 (2023) 1 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291207 - DOI: 10.25656/01:29120; 10.21248/qfi.98

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291207>

<https://doi.org/10.25656/01:29120>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.uni-frankfurt.de/de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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



Aufgabenentwicklung für einen inklusiven Kunstunterricht – Zu einem Spannungsfeld zwischen Re- und Dekategorisierung

Michaela Kaiser

Zusammenfassung

Aufgaben in einem inklusiven Kunstunterricht werden mehrheitlich als eine Praxis verstanden, die auf Lern- und Leistungsunterschiede reagiert und diese zu bearbeiten sucht – liegt diesen doch die Vorstellung einer möglichst optimalen Lern- und Leistungsentwicklung zugrunde. Im Rahmen des Beitrags werden entwicklungsorientierte Bildungsziele des Kunstunterrichts nachgezeichnet und unter Rückgriff auf praxeologische und performative Theorienbestände wird aufgezeigt, dass die Konstruktion entwicklungsorientierter Aufgaben im Kunstunterricht nicht allein als Reaktion auf Differenz und als Bearbeitung von Differenzverhältnissen, sondern auch als an der Erzeugung von Differenzen und damit als an der (Re-)Produktion von Normen und Hierarchisierungen aktiv beteiligt verstanden werden kann. Diese Perspektivierung eröffnet den Blick auf die ambivalenten Effekte des oft konstitutiven Bezugs auf Lern- und Leistungsunterschieden in der Konstruktion kunstunterrichtlicher Aufgaben. In einem abschließenden Schritt werden Anfragen an eine dekonstruktive Lesart kunstunterrichtlicher Aufgaben gestellt.

Schlagworte

Entwicklungsorientierung und Aufgabenentwicklung, inklusiver Kunstunterricht, praxeologische und performative Perspektivierungen

Title

Task Development for an Inclusive Art Class - a Tension between Re- and Decategorization

Abstract

Tasks in an inclusive arts classroom are widely understood as a practice that responds to and seeks to address differences in learning and performance - this is based on the notion of optimal learning and performance development. In the context of this article, development-oriented educational goals of art class are traced and, with recourse to praxeological and performative theories, it is shown that the construction of development-oriented tasks in art class cannot be understood solely as a reaction to difference and as a processing of relations of difference, but also as actively involved in the production of differences and thus in the (re)production of norms and hierarchizations. This perspectivization provides a view of the ambivalent effects of the often constitutive reference to learning and performance differences in the construction of tasks in art class. In a concluding step, questions are raised about a deconstructive reading of art instructional tasks.

Keywords

Developmental orientation and task development, inclusive art education, praxeological and performative perspectivizations

Inhaltsverzeichnis

1. Der Blick zurück nach vorn: Fachliche Zielsetzungen im Spiegel kunstunterrichtlicher Entwicklungsorientierung
2. Kunstpädagogik als Ringen um Standardisierung und De-Standardisierung
3. Entwicklungsorientierung gleich implizite Normierung?
4. Praxeologische und performative Perspektivierungen entwicklungsorientierter Aufgaben
5. Aufgaben als Normierungsgeschehen und Normierungskritik
6. Anfragen an Aufgaben im inklusiven Kunstunterricht

Literatur

Kontakt

Zitation

Der Aspekt des gemeinsamen bzw. ko-konstruktiven Lernens erweist sich in der kunstpädagogischen Inklusionsforschung insgesamt als sparsam bearbeitet, gleichwohl empirische Arbeiten darauf hinweisen, dass neben der Individualisierung des kunstpädagogischen Lernens der Aspekt des gemeinsamen Lernens in der Erschließung des Unterrichtsgegenstandes für einen inklusiven Kunstunterricht als relevant erachtet wird und gleichsam als Gegenhorizont zum individualisierten Lernen aufsteht (Kaiser, 2020; Kaiser & Brenne, 2022). Zwar erweist sich das Spannungsfeld des individualisierten und wechselseitigen Lernens nicht als alleinige Gelingensbedingung für Inklusion, jedoch neben einer potenzialaffinen und differenzversierten Haltung von Kunstlehrkräften und einer ungleichheitskritischen Vermittlung von Kunsttheorie und -geschichte als zentraler Qualitätshebel für einen inklusiven Kunstunterricht (Kaiser, 2020; Kaiser & Brenne, 2022). Zum einen wird die Beziehungsqualität in Peer-Interaktionen angesprochen, d. h. die Bedeutung heterogener Lernausgangslagen für die relationalen Prozesse zwischen Schüler*innen (Prenzel, 2016; Schmidt-Wenzel, 2017). Zum anderen wird das wechselseitige Lernen zwischen Schüler*innen, d.h. der ko-konstruktive Erschließungsprozess des Unterrichtsgegenstands, gestärkt (Seitz, 2006). Es wurde diesbezüglich schon früh gezeigt, dass Individualität und Gemeinsamkeit Komplemente inklusiven Unterrichts sein können, werden diese wie ein Kippbild aufeinander bezogen und nicht unabhängig voneinander gedacht (Seitz, 2006; 2008). Die Fokussierung dieses didaktischen Spannungsverhältnisses von Individualisierung und Differenzierung kann jedoch nicht ohne eine kritische Versiertheit für Differenzen und sich hierüber konstituierende und reproduzierende Ungleichheiten erfolgen (u.a. Kaiser, 2019), woraus sich das zugrundeliegende sozialwissenschaftliche Verständnis von Inklusion (und Exklusion) begründet (Stichweh, 2016). Im vorliegenden Beitrag wird vor diesem Hintergrund der Frage nachgegangen, welche Anforderungen eine inklusive Kunstpädagogik an die Gestaltung kunstunterrichtlicher Aufgaben stellt und wie diese Herausforderungen eingebettet sind in die spezifische Fachgeschichte des Kunstunterrichts. Hierzu wird diese Fachgeschichte als ein Ringen um Standardisierung und De-Standardisierung gefasst und kritisch angefragt, inwiefern die sich in der Fachgeschichte begründende Entwicklungsorientierung als implizit aufscheinende Form von Normierung gelesen werden kann. Diese Ausführungen werden im Weiteren vor dem Hintergrund praxeologischer und performativer Einsichten perspektiviert, um die Anforderungen an kunstunterrichtliche Aufgabenstellungen dann in das Licht der Normierungskritik zu stellen. Abschließend wird ein Ausblick auf die Bedeutung für die Qualifizierung, nicht nur für Kunst-Lehrer*innen, gegeben. [1]

1. Der Blick zurück nach vorn: Fachliche Zielsetzungen im Spiegel kunstunterrichtlicher Entwicklungsorientierung

Blicken wir auf die Anfänge der neueren Kunstpädagogik im 19. Jahrhundert, zeigt sich bereits früh ein Interesse an der künstlerisch-gestalterischen Entwicklung junger Menschen. Auf dem Weg hin zur allgemeinbildenden Schule wurde dem Zeichenunterricht schnell ein fester Platz im Fächerkanon zuerkannt, denn schon in der philanthropischen Bewegung galt die zeichnerische Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Phänomenen als ebenso bildungsrelevant wie die Sprache (Skladny, 2012). Die zeichnerische Expertise von Kindern und Jugendlichen sollte dementsprechend in detaillierten Lehrgängen angebahnt werden (Peez, 2004). Vor allen Dingen die Kinderzeichnungsforschung des Kunsthistorikers Ricci gegen Ende des 19. Jahrhunderts war es dann, die dem bildnerischen Ausdruck von jungen Menschen einen Wert an sich beigemessen hat und hieraus neue Beurteilungsmaßstäbe für gestalterisches Handeln generierte (Skladny, 2012). Diese romantisch verbrämte Sichtweise auf die Kindheit spart Einsichten der strukturalistischen Entwicklungspsychologie zunächst zwar aus, ist allerdings eng am Subjekt, dessen Handlungsstruktur und der wechselseitigen künstlerischen Erschließung von Mensch und Welt orientiert (Skladny, 2012) – ohne jedoch die Sachstruktur des Unterrichts hierauf zu beziehen. Erst der Einbezug von Stufenmodellen der Zeichenentwicklung in die kunstpädagogische Theoriebildung prägte die konzeptionellen Planungen des Zeichen- bzw. Kunstunterrichts in Abhängigkeit von den kindlichen Entwicklungsgesetzmäßigkeiten (Peez, 2008), begrenzte diese wiederum aber zugleich auf spezifische Altersnormen in Bezug auf die Sach- und Tätigkeitsstruktur des Kunstunterrichts. [2]

Mit dem Wiedereinsetzen der Schulpflicht nach 1945 knüpfte man mit dem Konzept der musischen Erziehung an die Abkehr von der Dominanz von Sprache und Rationalität und an die Hinwendung zu einer ästhetisch-leiblichen Selbstverwirklichung nach subjektiven Maßstäben an (Tewes, 2018). Kunstunterrichtliche Zielperspektiven wurden nicht allein auf das Feld der arrivierten Kunst bezogen, sondern auch im Zusammenhang von vermeintlich ‚natürlicher‘ Volkskunst identifiziert, weshalb kritisch angemerkt werden muss, dass sich völkische Ideale auf diese Weise auch in der Nachkriegszeit fortschreiben konnten (Henschel, 2021). Der formale Kunstunterricht zielte, sich hiervon abgrenzend, weniger auf die Erziehung durch die Kunst, sondern auf die Erziehung zur Kunst mittels ausdifferenzierter Lernzieltaxonomien. Bildnerische Kompetenzentwicklung war eingebunden in den Prozess einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Kunst der Moderne. Implizit wurde damit an die Zeichenübungen des 19. Jahrhunderts angeschlossen, wobei eine davon gänzlich verschiedene moderne Formen- und Zeichensprache etabliert werden sollte. Otto (1969) entwickelte in diesem Zusammenhang einen Kriterienkatalog zur Verobjektivierung kunstunterrichtlicher Planungsprozesse, wobei anthropogene Faktoren unbeachtet blieben und durch die Konzentration auf das Lehr- und Lernbare ersetzt wurden (Otto, 1969, S. 158ff.). Die Handlungs- und Tätigkeitsstruktur des Unterrichts und damit auch individuelle Entwicklungsperspektiven wurden der Sachstruktur in der Folge untergeordnet. Die Zielsetzungen von Kunstunterricht wurden nunmehr nicht länger mit dem kindlichen Darstellungsinteresse gleichgesetzt, sondern mit einer kognitivistischen Orientierung an technischen und wissenschaftlichen Qualitätsmerkmalen (Peez, 2004), die in der Forderung nach Bildkompetenz bis heute präsent ist und die Sachorientierung des Unterrichts zentral setzt. Während Günther Otto die Lehrbarkeit der Kunst propagierte und sie im Rahmen der Allgemeinbildung als Schlüsselkompetenz einforderte, die einen sukzessiven Aufbau gestalterischer und bildanalytischer Expertise nahelegte, stellte Selle (1988) stattdessen heraus, dass es um die individuellen Erfahrungen im ästhetischen Prozess ginge. Damit sollte eine äußerliche Lenkung in einem „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ vermieden werden. Selle (1988) hielt der strengen Sachorientierung der Kunstpädagogik ebenso nachdrücklich die Subjektorientierung entgegen. Das Kind sei *sui generis* ein schöpferisches Subjekt, wodurch ästhetische Selbstbildungsprozesse, quasi das Erreichen der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Vygotskij, 1987), Weg und Ziel von Kunstunterricht seien, sich dieser im ästhetischen Produkt schließlich dokumentiere. So sind hiermit zwar der individuelle und höchst subjektive Erschließungsprozess wie die interne Repräsentation der Erschließung angesprochen, jedoch die Frage

der Ko-Konstruktion bzw. der kooperativen Erschließung innerhalb der Lerngruppe wird ausgespart. [3]

2. Kunstpädagogik als Ringen um Standardisierung und De-Standardisierung

Ein Blick in die Geschichte der Kunstpädagogik veranschaulicht das kontinuierliche Ringen um Standardisierung und De-Standardisierung – eine weitere kunstpädagogische Geschichtserzählung – bezogen auf den Einsatz von Aufgaben. Denn nicht erst seit der vehementen Proklamierung einer Evidenzbasierung bzw. -orientierung und der damit in Verbindung stehenden Einführung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen sind Aufgaben als Instrument der Diagnose, Förderung und Messung von Kompetenzen stärker in den Fokus gerückt – auch im Kunstunterricht (Wagner & Schönau, 2016). Die Kunstdidaktik hat sich in widerstreitenden Linien mit kompetenzorientierten Aufgaben auseinandergesetzt. Mit Bezug auf die kontingenten Eigenschaften des Künstlerischen selbst haben sich Hagenbuch und Nyffeler (2020) von einer Standardisierung von Kunstunterricht über Aufgaben abgegrenzt und Einsatz und Ziele von Aufgaben vor dem Hintergrund der Offenheit, Ereignishaftigkeit und Unbestimmtheit künstlerischer und kunstunterrichtlicher Prozesse behandelt. Damit nehmen sie Abstand von der Vorstellung, dass „gute“ Aufgaben „jene Wissens- und Denkstrukturen [materialisieren] und [...] den Blick auf jene Konzepte und Zusammenhänge, Prozesse und Tätigkeiten, um die es in einem Fach geht bzw. die dessen Wissens- und Denkkultur ausmachen [lenken]“ (Reusser, 2014, S. 334). Vielmehr greifen sie die Überlegung auf, dass es das so definierte kanonische Wissen über eine kunstunterrichtliche Denk- und Wissenskultur nicht geben kann. Damit ist unmittelbar auch die Frage der Didaktik, d.h. die Frage des Zustandekommens von Lerngegenständen im Spannungsfeld von Individualisierung und wechselseitigem Lernen angesprochen, denn es stellt sich in Bezug auf die Aufgabenkultur im Unterricht die Frage, „wer die Inhalte des Unterrichts *wie* bestimmt“ (Pech, Schomaker & Simon, 2018, S. 19). Didaktische Partizipation wird sowohl allgemein- als auch fachdidaktisch seit Langem als Qualitätsmerkmal von und Ausdruck der Umsetzung von Menschenrechten in Schule begriffen (Beutel, 2016; Reitz, 2015; Simon, 2019) und in den letzten Jahren auch zunehmend als Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Didaktik eingefordert (vgl. Frohn & Moser, 2018). Bezogen auf die Aufgabenkultur im Kunstunterricht finden sich solche Überlegungen auch im Hinblick auf die Betonung erfahrungs- und handlungsbasierter Zugänge und ihrer unmittelbaren Bezüge zu den menschlichen Entwicklungsbereichen wieder (Heimlich & Kahlert, 2012). Über elementare Erkenntnis- und Ausdrucksmechanismen werden „zwischen Empfindung, Tätigkeit, Produkt und Urteil“ (Mollenhauer, 1988, S. 458) Prozesse der Bewusstwerdung und Erschließung des Gegenstandes, der eigenen ästhetischen Sinnlichkeit und dem kulturell-semiologischen Symbolrepertoire angeregt (vgl. Mollenhauer, 1988, S. 458). Solche „Wissens- und Denkstrukturen“ (Reusser, 2014, S. 334) lassen sich nicht im Rahmen von Aufgabenstellungen antizipieren. Während kommunikative, kognitive, soziale und auch emotionale Aspekte menschlicher Entwicklung auch in anderen Fachdidaktiken präsent sind, lässt sich die Unmittelbarkeit der ästhetischen Erfahrung sowie der ästhetischen Repräsentation des Gegenstands als Besonderheit der ästhetischen Fächer fassen (Mollenhauer, 1990). [4]

Hingegen spiegeln sich in kompetenzorientierten Aufgaben eine Orientierung an kanonischen Wissensbeständen in Verknüpfung mit spezifischen Altersnormen, womit der Versuch unternommen wird zu antizipieren, was Schüler*innen zu lernen in der Lage sind, bzw. welche Inhalte des Kunstunterrichts von individuellem und gesellschaftlichem Nutzen sein könnten (Hagenbuch & Nyffeler, 2020) – und vielmehr noch: was für den Kunstunterricht als künstlerisch relevant anerkannt wird und was nicht. Dies soll nicht die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken wie die Vermittlung visueller Kompetenzen in Abrede stellen, doch wird über in Lern- und Leistungsaufgaben ausbuchstabierte Normierungen verschleiert, inwieweit Zielsetzungen, konzeptionelle Umsetzungen und Einschätzungen der Gestaltung von Aufgaben auf habituellen Prägungen beruhen (in Anlehnung an Kaiser, 2022b; Köpfer, 2021) und wiederum über die Adressierung von Schüler*innen subjektivierende Wirkung entfalten (Furtschegger, 2023). [5]

Die sich in diesem Ringen abbildenden Vorstellungen kunstunterrichtlicher Zielsetzungen im Sinne der Entwicklung künstlerischer Formensprache, Ausdrucksfähigkeit und Originalität respektive eines authentischen und kritisch-reflexiven Selbstausdrucks weisen darauf hin, dass diese sich in der Geschichte der Kunstpädagogik wiederholenden Topoi ein dialektisches Spannungsverhältnis von vermeintlich sachlichen und subjektiven Bezügen kunstunterrichtlicher Aufgaben abbilden. Dieses erweist sich als grundlegend, um die zentralen Bezugnahmen des Kunstunterrichts zu bearbeiten. Es geht hieraus weiterhin hervor, dass eine inklusive Kunstdidaktik ebenso wie eine inklusive Fachdidaktik allgemein ein konstruktives und präskriptives Selbstverständnis pflegen, indem über normative Überlegungen zum Bildungsgehalt ihrer Inhalte Vorschläge zur Unterrichts- und Aufgabengestaltung abgeleitet werden (Dexel, 2022). [6]

3. Entwicklungsorientierung gleich implizite Normierung?

So fragt die künstlerische und die ästhetische Forschung danach, wie sich Kinder und Jugendliche über offene und unmittelbar erfahrungsbasierte künstlerische Aufgaben die sachstrukturellen Momente des Unterrichts handelnd und sinnbildend erschließen (Brenne, 2004, 2017; Kämpf-Jansen, 2001) – und zwar unter dem Primat des Erkenntnisgewinns (Jantzen, 2004). Als sinn- und erkenntnistiftend werden kunstunterrichtliche Aufgaben dann erlebt, wenn sie einem persönlichen Interesse oder Motiv folgen. Hingegen widersprechen enge Themenfelder den Prinzipien künstlerischer und ästhetischer Forschung, denn „ästhetische Forschung distanziert sich von einem Unterricht, der pausenlos Antworten gibt, ohne dass Fragen gestellt werden“ (Seydel, 2006, S. 39). Entsprechend zielen Aufgaben auf die individuellen künstlerischen Auseinandersetzungs- respektive Aneignungsprozesse, womit einer didaktischen Orientierung am Kind gefolgt wird und die subjektiven Konstruktionsprozesse zur künstlerisch-forschenden Erschließung des Unterrichtsgegenstands in den Fokus rücken (Brenne, 2006). Auf Basis ästhetischer Erfahrungen ist eine ästhetisch forschende Auseinandersetzung mit anthropologischen Sujets bezogen auf „die Herstellung von Bezügen zwischen Subjekt und Objekt“ (Brenne, 2006, S. 195) konstitutiv. Die Orientierung an der Sache resp. Inhalten versteht Feuser (2018) mit Blick auf eine integrative bzw. inklusive Didaktik als Orientierung an einem „Gemeinsamen Gegenstand“, der in Form von Projekten in einem offen gestalteten und fächerübergreifenden Unterricht von allen Schüler*innen erschlossen wird (Feuser, 1989). Diese entwicklungslogische Perspektivierung – anstelle einer Aufgabendidaktik (Schoppe & Rompel, 2019) – eröffnet „[inklusive, Anm. d. Verf.] soziale Räume im Sinne von Lern-Handlungsfeldern, in denen Menschen unterschiedlichster Biografie, Entwicklungsniveaus und Lernmöglichkeiten in Kooperation miteinander an verschiedenen erkenntnisrelevanten Dimensionen einer zu bearbeitenden Wirklichkeit (die den „Gemeinsamen Gegenstand“ kennzeichnet) im Sinne eines Entwicklung induzierenden Lernens zieldifferent arbeiten können“ (Feuser, 2018, S. 158f.). [7]

Über die forschende Hinterlegung des künstlerischen Handelns wird die Differenz zwischen subjekt- und objektbezogenen Überlegungen in der kunstunterrichtlichen Planungstätigkeit aufgebrochen, denn Kinder und Jugendliche erarbeiten den Unterrichtsgegenstand selbst handelnd im künstlerisch-ästhetischen Prozess und sind folglich aktiv an Planung und Verlauf von Unterricht beteiligt. Im Sinne entdeckenden Lernens gehen sie nicht von einem kleinschrittig strukturierten Unterricht aus, sondern bringen offene und selbstdifferenzierende Aufgabenformate sowie diverse Darstellungs- und Handlungsmöglichkeiten zum Einsatz. Verfahrensweisen zur Annäherung an subjektive Fragestellungen sind nicht auf den Bereich des Fachs Kunst isoliert zu denken, sondern in einen breiten aufgespannten Rahmen eingebettet, in welchem Lernbereiche und Unterrichtsfächer miteinander vernetzt werden (Brenne, 2004). Denn wenn Entwicklung primär vom Komplexitätsgrad, dem substanziellen, anregenden Gehalt in der Interaktion und sekundär von Aufgabenstellungen des Kunstunterrichts abhängig ist, steht die Zone der nächsten und nicht der aktuellen Entwicklung im Zentrum kunstunterrichtlicher Zielperspektiven (Feuser, 1995). Diese Zone der nächsten Entwicklung beschreibt Feuser (2009) deshalb auch als Möglichkeitsraum, für den Zugänge ästhetisch bzw. künstlerisch-forschender Kunst aufgrund ihrer mehrdimensionalen Komplexität (Kaiser, 2022a) günstige

Bedingungen schaffen. Wenn eine so beschriebene Entwicklungsorientierung Ziel von Unterricht ist, liegt auf der Hand, dass Aufgaben im inklusiven Unterricht weder an Alters- noch an curriculare Normen geknüpft sein können (Siebert, 2006), sondern wie die Entwicklung und das Lernen selbst eng mit dem Lebensalltag verbunden sollten (vgl. Vygotskij, 1987, S. 297). Die fachliche Perspektive verknüpft sich dann mit der persönlichen Perspektive des Individuums. [8]

Allerdings wurden hierdurch auch stark individualisierende Fragestellungen in der kunstdidaktischen Konzeption vorangestellt, die zwar wie kein anderer Ansatz Impulse bieten, auf anthropologischen Gemeinsamkeiten aufzubauen und über den Einbezug ästhetischer Erfahrungen tiefgehende Sinnfragen im Hinblick auf fachliche Erkenntnisse in den Vordergrund zu rücken, dies hinsichtlich gemeinsamer, ko-konstruktiver Lernprozesse jedoch bisher weniger explizit als vielmehr implizit realisieren. Die Orientierung an der Zone der nächsten Entwicklung ist bei Feuser (1989, 2018) jedoch ausschließlich in Kooperation innerhalb der heterogenen Lerngemeinschaft, die auch Lehrpersonen als „Mitlernende“ (Feuser, 2018, S. 160) mit einbezieht, denkbar. Diese Kooperation und Kommunikation ist zwar mehr oder weniger implizit in der mehrdimensionalen Ko-Konstruktion des kunstunterrichtlichen Gegenstandes begriffen, doch kaum expliziert. Doch erst durch die reziproken Momente des Lernens entsteht der ‚geistige‘ Raum zur Erschließung des gemeinsamen Gegenstandes. Mit dem Fokus auf die Individualisierung und die innere Differenzierung von künstlerischen Prozessen und weniger auf die Fragen der Gemeinsamkeit bleibt die Kunstpädagogik trotz vieler inhaltlicher Anschlüsse an die entwicklungslogische Didaktik auf sich selbst zurückgeworfen, da künstlerische Prozesse – dem romantisierten Bild des*der Einzelkünstler*in folgend (Reckwitz, 2012) – streng individualisierend und innerhalb der Grenzen des Fachs Kunst gedacht sind. In Orientierung auf die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Vygotskij, 1987) impliziert eine entwicklungslogische Didaktik jedoch, dass „alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz [...] an und mit einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten können, und, dass alle Kinder und Schüler alles lernen dürfen, jedes Kind und jeder Schüler auf seine Weise lernen darf und alle die erforderlichen Hilfen bekommen, derer sie bedürfen.“ (Feuser, 2018, S. 151f.) [9]

Feuser (1995) prägte in diesem Zusammenhang unter Rückgriff auf Buber den Satz, dass der Mensch zum „Ich wird, dessen Du wir ihm sind“. Dieses Du zeitigt im inklusiven Kunstunterricht in zweifacher Weise Wirkung: Zum einen in der Rolle der Kinder, Jugendlichen und Lehrpersonen und zum anderen in der Interaktion mit dem künstlerischen Medium, welches selbst zum Kommunikationsmedium und (Ko-)Konstruktionsmedium des Kunstunterrichts avanciert (Kaiser, 2022a). In diesen Ko-Konstruktionsprozessen mit dem künstlerischen Medium entstehen Selbst- und Weltbildungsprozesse in Untersuchungs- und Aushandlungsprozessen, in denen Kinder und Jugendliche wahrnehmen, wie Wissen in ästhetischen Prozessen entsteht. Dabei entzieht sich die Interaktion zwischen Kindern, Jugendlichen und künstlerischem Medium einem diskursiven Zugriff und bezieht sich vielmehr auf das Unvorhersehbare und das Kontingente im ästhetischen Prozess – die Situation an der Schwelle. Sie geht mit Imaginationen, Geschichten und Inszenierungen einher und beruht auf den emergenten Eigenschaften ästhetischer Prozesse, in denen innerhalb von Erfahrungs- und Ergebnisoffenheit neue Erkenntnisse entstehen (Engel & Böhme, 2015), ohne solche zugleich begrifflich fassen zu können (Sturm, 1996). Es ist mit einem Gewahrsein für das ‚Hier und Jetzt‘ der ästhetischen Gestaltung verbunden und bezieht sich auf die unmittelbare Ergründung von Objekten, Ereignissen oder Handlungen. Solche Ko-Konstruktionsprozesse sind als ästhetische Figurationen beschreibbar und umfassen neben der bildsprachlichen Kommunikation szenische und atmosphärische Handlungen und Ereignisse (Engel & Böhme, 2015). So findet sich in der Interaktion mit dem künstlerischen Medium eine medial-konstruktivistische Perspektive auf Lernen, verstanden als Ko-Konstruktion von Wirklichkeit, die im künstlerischen Medium angeregt wird und somit ästhetisch situiert ist. [10]

Neuere kunstpädagogische Forschungsarbeiten zeigen daneben, wie Kinder und Jugendliche im Kunstunterricht in kooperativen Projekten (Stern, 2020) resp. in der Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand (Bauernschmitt & Sansour, 2017; Brenne & Kaiser, 2023) universelle grundmenschliche Erfahrungen machen, die im ästhetischen Prozess zwar individuell perspektivengebunden konstruiert werden, innerhalb der Lerngruppe aber wechselseitig verhandelt werden und somit nicht nur das Lernen miteinander, sondern ko-konstruktive Lernmomente anregen. In solchen ko-konstruktiven respektive kooperativen kunstunterrichtlichen Prozessen überlagern sich dann ästhetisch-situierte Konstruktionsprozesse zwischen Kindern, Jugendlichen und künstlerischem Medium und sozial-situierte Konstruktionsprozesse zwischen den Kindern resp. Jugendlichen selbst, sodass ein dichtes Gefüge medialer und sozialer Interaktionen im ästhetischen Prozess entsteht, in welchem sich individuelles und wechselseitiges Lernen überlagern – jedoch nicht theoriegeleitet oder lehrer*innenzentriert, sondern entlang des ästhetischen Prozesses selbst, innerhalb der Lerngruppe und der Unterrichtssituation. Diese mehrdimensionale Perspektive erweitert somit die auf sozial situierte Konstruktionsprozesse bezogenen fachdidaktischen Aufgabenkonstruktionen um den medial bzw. ästhetisch situierten Aspekt der Ko-Konstruktion in der Erschließung des kunstunterrichtlichen Gegenstands, indem sich überlagernde Sinnbildungs- und Erkenntnisprozesse in ihrer mehrdimensionalen Komplexität aufgespannt werden (Kaiser, 2022a). [11]

Eine Analyse der Rahmenlehrpläne der Bundesländer Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Berlin (Kaiser, 2022b) weist aus, dass für den Bereich der Primarstufe ein hohes Maß an Individualisierung und Öffnung von Kunstunterricht im Hinblick auf Themenvorgaben, Materialien und Techniken zu verzeichnen ist, welches sich jedoch im Bereich der Sekundarstufe zunehmend im Hinblick auf das Erlernen von spezifischen künstlerischen Verfahren und Techniken sowie die Vermittlung kunstgeschichtlichen Wissens zuspitzt. Insbesondere in den Bundesländern Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ist diese Zuspitzung hinsichtlich des Erwerbs bildanalytischer und gestalterischer Kompetenzen aus den Rahmenlehrplänen ablesbar, wohingegen die Bundesländer Berlin und Brandenburg daneben einen stärkeren Fokus auf die Entwicklung reflexiver Kompetenzen und eines authentischen künstlerischen Selbstaudrucks legen (Kaiser, 2022b). Der Blick in Curricula und Rahmenlehrpläne weist somit einige Möglichkeiten und Notwendigkeiten zur Individualisierung und inneren Differenzierung aus, gleichwohl auch hier die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand resp. Gemeinsamkeit als wesentliches Moment der Ko-Konstruktion und Re-Konstruktion des Gegenstandes nicht explizit Berücksichtigung findet. Allerdings bahnt sich bereits seit den 1990er Jahren an, was aktuell mit der *documenta fifteen* anschaulich zur Geltung gebracht wird: Der klassische Geniebegriff ist weitestgehend überholt, gezeigt werden zunehmend Arbeiten von Kollektiven, ephemere, konzeptuelle, biografische und politische Arbeiten, sowie Arbeiten, die einen ästhetischen Forschungsprozess dokumentieren. Dieses zeitgenössische Verständnis künstlerischer Leistungen spiegelt sich aktuell jedoch kaum in kunstunterrichtlichen Praktiken von Kunstlehrkräften wider, steht diesem sogar diametral gegenüber, wie eine eigene Studie zu den Orientierungen von Kunstlehrkräften im Hinblick auf künstlerische Leistungen zeigt (Kaiser, 2022b, 2022d). Vielmehr werden solche – mit Ausnahmen (Hagenbuch & Nyffeler, 2020) – noch vorwiegend alters- oder curricular normiert rekontextualisiert und selten als Dokumentation eines kollektiven ästhetischen Prozesses verstanden (Kaiser, 2022b). Nun ist zu fragen, inwieweit ein entsprechend hinterlegtes Verständnis von Kunstunterricht eine neue Fachlichkeit bedeuten und kunstunterrichtliche Aufgabenstellungen prägen kann oder ob Martens (2018) Kritik folgend mit einer Formalisierung und Entfachlichung von Lernen zu rechnen ist, vor allem aber, inwiefern mit den Kategorien ‚Zeit‘ und ‚Selbstständigkeit‘ – und ergänzend sei hier die Kategorie der ‚Originalität‘ für den Kunstunterricht erwähnt (Kaiser, 2022c) – neue, implizite Kategorien für die (Re-)Produktion von Differenz Einzug in den Kunstunterricht halten (vgl. Kaiser, 2022c, S. 218). Wenngleich das Prinzip der Offenheit, Unbestimmtheit und Prozesshaftigkeit des Künstlerischen (Engel & Böhme, 2015; Hagenbuch & Nyffeler, 2020) zwar unmittelbar an Feusers (1989, 2018) Überlegungen der Entwicklungsorientierung anschließt, da anstelle bildungspolitischer bzw. curricularer Erwartungen die Tätigkeit und somit das lernende Subjekt und dessen Zone der nächsten Entwicklung gerückt

wird, fängt der Kunstunterricht diese über seine impliziten Normierungen des Künstlerischen bzw. Nicht-Künstlerischen resp. den künstlerischen Habitus ein (Kaiser, 2022b, 2022d). [12]

4. Praxeologische und performative Perspektivierungen entwicklungsorientierter Aufgaben

Als spezifisch für kunstunterrichtliche Aufgabenstellungen erweist sich eine implizit hinterlegte künstlerische Ästhetik als Leistungsnorm und Voraussetzung für eine gezielte Förderung im Sinne des ‚Künstlerischen‘ bzw. ‚Nicht-Künstlerischen‘ (Kaiser, 2022b, 2022d). Diese impliziert, dass solche Unterscheidungen durch die kunstpädagogischen Akteur*innen selbst vorgenommen werden und auf einem fachimmanenten Diskurs beruhen (Reichenbach & van der Meulen, 2010). Es wird damit suggeriert, dass bereits vor der Rezeption und der Produktion von Kunst antizipier- und schließlich auch definierbar ist, wie ein künstlerischer Rezeptions- und Produktionsprozess verläuft. Somit geht diesem eine gedankliche Entscheidung voraus, die auf impliziten ästhetischen und künstlerischen Normen beruht und sich selbst wiederum als kulturell gefärbt erweist (Bourdieu, 1987), was (Peez, 2015) auch als den Doppelcharakter der ästhetischen Norm beschreibt (vgl. Peez, 2015, S. 22ff.). Eine inklusive Kunstpädagogik hat es insofern mit einem ‚doppelten Mandat‘ zu tun, denn die Offenheit und Unbestimmtheit entwicklungsorientierter individualisierender Aufgabenformate schließt zum einen unmittelbar an die Prozesshaftigkeit und Ergebnisoffenheit des künstlerischen bzw. ästhetischen Prozesses selbst an (Engel & Böhme, 2015), und zum anderen wird über Bestrebungen der Normierung und Standardisierung kunstunterrichtlicher Aufgaben sowie über implizite und explizite Vorstellungen des künstlerischen Habitus die Abweichung von kunstunterrichtlichen Normen erst markiert (Kaiser, 2022b, 2022d). Insofern scheint es unmittelbar evident, dass inklusive Aufgabenstellungen im Sinne der Binnendifferenzierung und ein entwicklungsorientierter Unterricht die Gefahr der Diskriminierung nicht aufheben kann und nicht gleichsam automatisch Steigbügel für inklusiven Kunstunterricht sind, wenn nicht intersektionale Perspektiven (Walgenbach, 2017) und die Veränderlichkeit von Differenzmerkmalen sowie die hier ansetzende Entwicklungsdynamik (Hirschauer, 2014; Hirschauer & Boll, 2017) mitgedacht werden. [13]

Gerade auf dem Feld der Kunst, an dem vor allem Mitglieder höherer Bildungsschichten partizipieren (Rössel, 2014; Sternfeld, 2014), sollte das Augenmerk insofern auf exkludierende Bedingungen gerichtet werden, die Inklusionsbarrieren entlang von relevanten Differenzordnungen darstellen. Aus dieser Perspektive richtet sich der Blick bei der Entwicklung und dem Einsatz von Aufgaben auf die Herstellung, Überlagerung und Außerkraftsetzung verschiedener (kunst-)unterrichtlich bedeutsamer Differenzierungen im Sinne des ‚doings‘ und ‚undoings‘ von Differenzen. Kurz gesagt geht es darum, Aufgabenstellungen dahingehend zu untersuchen, inwieweit Kategorisierungen hervorgebracht und wiederum dekonstruiert werden. Vor allem geht es um die Erforschung der kunstpädagogischen Praktiken der Differenzierung und Entdifferenzierung und die Mechanismen der Unterscheidung in kunstunterrichtlichen Aufgabenstellungen, über die sich in Form des Reagierens auf Verschiedenheit auch ungleiche kunstpädagogische Praktiken legitimieren lassen. [14]

Knüpfen Aufgabenstellungen im Kunstunterricht an legitimierte Differenzordnungen an, laufen solche hierüber Gefahr, Normalitätstsvorstellungen von künstlerischer Produktion und Rezeption aufrechtzuerhalten (in Anlehnung an Vogt, Anderse, Bagger, Macchia & Bierschwale, 2021). Diesbezüglich relevante sonderpädagogische Kategorien, wie beispielsweise die Fähigkeit, spezifische kognitive Leistungen zu erbringen, werden in einer differenzkritischen Lesart demnach auch als nachgängige Produkte der Praktiken des kunstpädagogischen Feldes gefasst, in die alle Akteur*innen eingebunden sind und die zu Prozessen von Ein- und Ausschluss führen können. Denn mit der Feststellung und Unterscheidung von kunstunterrichtlichen Normen, wie etwa über kategoriale Formulierungen, Adressierungen und Aufgabenniveaus für spezifische Schüler*innengruppen, stellt jede Unterscheidung kategorialer Leistungsniveaus oder sprachlicher Formulierung (Seitz, 2014) immer auch eine Differenz im Sinne des *doing*

difference her und schreibt ihr damit unterrichtliche Bedeutung zu (West & Fenstermaker, 1995). [15]

Vor allem sind implizite Formen der Normierung entlang der hegemonialen Differenzordnung *race, class, gender* (Vogt et al., 2021) – und ergänzend sei hier für schulische Unterrichtsmilieus die Differenzlinie *Leistung und Lernen* (Kaiser, 2022b; Seitz & Pfahl, 2015; Wagener, 2020) genannt – hier noch expliziter in den Blick zu nehmen, so etwa hinsichtlich der Relationierungen dieser Differenzlinien zur kognitiven und thematischen Komplexität von Aufgaben im Kunstunterricht (Dimke, 2021; Sasse & Schulzeck, 2021). Vor diesem Hintergrund gilt es insbesondere über die handlungspraktische Relevanz differenzierter Aufgaben nachzudenken, die zum einen die unterrichtlich bedeutsame Lernentwicklung in Form thematischer und kognitiver Niveaustufen zu sichern und strukturieren suchen und zum anderen über die Re-Zitation curricular beschriebener kognitiver Anforderungsniveaus Differenzordnungen stabilisieren. Denn zum einen gilt es, die explizit eingeforderte Prozess- und Entwicklungsorientierung über forschend-erkundende künstlerische Zugänge in Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand zu realisieren und dies zum anderen in Form differenzierter und differenzierender Aufgaben zu konkretisieren, die zum einen auf den Erwerb von Wissen und Kompetenzen zielen und zum anderen selbst wiederum dessen Überprüfung dienen. Es ergibt sich daraus ein Spannungsfeld der explizit eingeforderten Prozess- und Entwicklungsorientierung über forschend-erkundende Zugänge in Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand und der implizit hinterlegten Normierung auf Basis sich neu entwickelnder Differenzen über Praktiken der Adressierung (Ricken & Balzer, 2010) mittels differenzierter Aufgaben. Dieses Spannungsfeld sei vertiefend betrachtet, um der Frage nachzugehen, wie vor diesem Hintergrund Aufgaben für einen inklusiven Kunstunterricht, der sich als differenz- und ungleichheitskritisch versteht, gestaltet werden können. Es spannt sich auf zwischen der Beantwortung einer grundlegenden Prozess- und Entwicklungsorientierung des Künstlerischen und der Parzellierung dieses kontingenten Prozesses auf Basis differenzierter Aufgabenformate im Hinblick auf thematische und kognitive Komplexität. [16]

Mit dieser lern- und leistungsbezogenen Eingrenzung ist unterstellt, dass der Kunstunterricht sich an der Komplexität der kognitiven Bearbeitungsniveaus einer Aufgabe misst und andererseits, dass die kognitive Entwicklung wie die thematische Entwicklung hierarchisch organisiert ist. Damit schließt die Differenzierung unterrichtlicher Aufgaben entlang kognitiver und thematischer Niveaustufen an schulische Konventionen und Normen, namentlich an die schulischen Differenzlinien *Lernen und Leistung*, an (Kaiser, 2022d; Seitz & Pfahl, 2015; Wagener, 2020). Über die Konventionen, die mit der Differenzierung in kunstunterrichtliche Niveaustufen aktiviert werden, wird performative Wirksamkeit im Hinblick auf die soziale Ordnung entfaltet, die selbst wiederum für die Kooperationspraktiken der Schüler*innen bedeutsam wird (Hackbarth, 2017). Den hierüber transportierten gesellschaftlichen und curricularen Normen im Hinblick auf die Lern- und Leistungsentwicklung können sich Kinder und Jugendliche im Kunstunterricht nicht entziehen, weil diese durch unablässige Wiederholungen zu kunstunterrichtlichen Normen sedimentiert sind (in Anlehnung an Butler, 1993). Durch die Re-Zitation dieser Normen in den Konzeptionen und Regeln von Aufgaben und die Einordnung von Schüler*innen entlang dieser Normen bzw. Differenzierungsniveaus wird die Differenzlinie der Lernentwicklung für den Kunstunterricht erst erzeugt – ist den Schüler*innen somit vorgängig. Die Differenzierung von Aufgaben in (kognitive) Niveaustufen entfaltet ihre Wirksamkeit jedoch über die Gegenüberstellung, nämlich der kognitiv und thematisch komplexer Aufgabenniveaus und solcher kognitiv und thematisch weniger komplexer Aufgabenniveaus, „sodass der Grundgedanke der Nicht-Einteilung [...] mitunter konterkariert wird, da die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Lehrkräfte eine Einsortierung und damit verbunden eine Erwartungshaltung an die Leistungen [...] vornehmen (Streese, 2022, S. 43). Diese so organisierte Differenzierung von Aufgabenniveaus sichert analog auch die Differenzierung und Identifizierung der Kinder und Jugendlichen als kognitiv weit resp. wenig entwickelt. Neben der subjektkonstituierenden Normierung ist das Prinzip der Markierung der Verschiedenheit eine Bedingung der performativen Erzeugung von kunstunterrichtlicher Differenz über hierarchisierte

Aufgabenniveaus. So kann der Rekurs auf kognitive Differenzen von Kindern und Jugendlichen nicht als bloße Repräsentation von etwas Bestehendem begriffen werden, sondern muss als produktive und wirkungsvolle Aufgabenpraxis verstanden werden, im Rahmen derer Bedeutungen durch die Aktivierung vorgängiger Normen wie auch durch Hierarchisierungen der kognitiven Entwicklung (re-)produziert werden. Allerdings: Dadurch, dass die Herstellung einer Identitätsposition immer auch auf die Konstituierung von Ausschlüssen angewiesen ist, entpuppen sich vermeintliche Gegensätzlichkeiten in einer unauflösbaren Beziehung stehend begriffen. Erst die Analyse des performativen Gehalts kunstunterrichtlicher Aufgaben legt ihre normierende und hierarchisierende Wirkung offen, womit jenes performative Gehalt kunstunterrichtlicher Aufgaben gemeint ist, das auf das – nach oben und unten – von der Norm abweichende Individuum gerichtet ist und dessen Aufgabe es ist, produktive, disziplinierte und auf kunstpädagogische Erfordernisse abgestimmte Subjekte als „PerformerInnen bestehender Machtverhältnisse“ (Sternfeld, 2014, S. 12) zu produzieren. [17]

5. Aufgaben als Normierungsgeschehen und Normierungskritik

Die hier skizzierten Sichtweisen machen aus praxeologischer und performativer Perspektivierung deutlich, wie die Kunstpädagogik selbst über ihre Konstruktion vermeintlich inklusiver kunstunterrichtlicher Aufgaben an der performativen (Re-)Produktion von Differenzen und damit an der Herstellung und Bestätigung von sozialen Normen wie auch an der Erzeugung von Ausschlüssen und Hierarchien beteiligt ist. Insofern nämlich die Wahrnehmung von kunstunterrichtlichen Lern- und Leistungsdifferenzen implizit habituell hinterlegt ist und deren Bearbeitung in Form differenzierter kunstunterrichtlicher Aufgaben als konstitutives Moment der Entwicklung eines ‚inkluisiven‘ Kunstunterrichts verstanden wird, wird deutlich, dass durch die damit einhergehenden Bezugnahmen auf Differenz Identitätspositionen und Ungleichheiten erzeugt werden, die auf impliziten, vorgängigen Normen beruhen. Die Perspektive der Praxeologie und der Performativität öffnet damit einerseits den Blick für implizite Normierungen und Diskriminierungen über den Rekurs auf und die Re-Zitation von Differenzen, andererseits eröffnet sich daneben die Perspektive auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Kunstpädagogik, die Effekte der Normierung zu thematisieren, zu reflektieren und zu verringern (Mörsch, o. J.). [18]

Mit der Orientierung kunstunterrichtlicher Aufgabenformate an Lern- und Leistungsdifferenzen werden schulische Normen erzeugt und bestätigt. Mehr noch erweist sich die Kunstpädagogik über die Praxis der Adressierung von Lern- und Leistungsdifferenzen selbst als normalisierend, indem sie Differenzierungen der Subjekte entlang von – habituell hinterlegten – Normalitätsvorstellungen über die intelligible künstlerische Leistung und ‚gute‘ Schüler*innen im Kunstunterricht vornimmt (Kaiser, 2022b, 2022d) und Subjekten insofern Intelligibilität im Kunstunterricht zu- bzw. aberkennt. Insofern Kunstunterricht an der Vermittlung curricular beschriebener Kompetenzen orientiert ist, kommt dem Kunstunterricht immer auch die Aufgabe zu, die davon abweichenden Subjekte anzupassen. In seiner epistemischen Grundorientierung folgt der Kunstunterricht dabei einerseits curricularen Normalitätsvorstellungen über die ‚angemessene künstlerische Leistung‘ und andererseits ist er an den Bildungsverwaltern der Kunst selbst, ihrer Offenheit, Unbestimmtheit und Kontingenz, orientiert (Kaiser & Brenne, 2022). Gestufte Aufgabenniveaus entlang thematischer und kognitiver Komplexität curricular beschriebener kunstunterrichtlicher Themen können als Beispiele für die normalisierende Funktion des Kunstunterrichts hinsichtlich intelligibler künstlerischer Leistung begriffen werden. Jedoch dienen Klassifizierungen und Markierungen nicht allein der Normierung, sondern sie stellen gleichermaßen den institutionellen Rahmen dar, um Benachteiligungen und Diskriminierungen entlang von Lern- und Leistungsdifferenzen problematisieren zu können. [19]

Doch drohen mit der schulischen Orientierung an Lern- und Leistungsentwicklung immer auch Differenzen aus dem Blick zu geraten, die die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen maßgeblich beeinflussen. Die Berücksichtigung, dass Subjekte „unterschiedlich verschieden“ sind (Lutz & Wenning, 2001) ist insofern bedeutsam, um eine Reduzierung auf curriculare

Leistungsbeschreibungen zu vermeiden und die vielfältigen und veränderlichen Positionierungen innerhalb von Subjektpositionen im Sinne einer kritischen Versiertheit für Differenzen Rechnung zu tragen (Hirschauer, 2014; Hirschauer & Boll, 2017). Insofern Differenz als über die Fokussierung auf Leistungsabweichungen hergestelltes performatives und praxeologisches Phänomen in den Blick rückt, sieht sich eine inklusive Kunstpädagogik – auch im Hinblick auf kunstunterrichtliche Aufgaben – einer Erkennung und Anerkennung von Differenzen im Plural verpflichtet (in Anlehnung an Mörsch, o. J., 2020). Richtet sich der Blick, wie in den Konzeptionen des ästhetischen Projekts (Selle, 1988) oder der künstlerischen (Brenne, 2004, 2017) und ästhetischen Forschung (Kämpf-Jansen, 2001), auf die Erkenntnis generierende Tätigkeit und die realen und vermittelnden Handlungen des Individuums im künstlerischen Prozess, sind die Vielfalt der lebensweltlichen und soziokulturellen Bezüge sowie die daraus erwachsenden Konzepte der Welt Ausgangspunkt für kunstunterrichtliche Aufgaben. Martens (2018) aufgreifend bleibt jedoch noch zu eruieren, inwieweit reformpädagogische und offene Aufgabenstellungen geeignet sind, die Produktion von Normalität und Andersheit zu reflektieren und zu minimieren, da hierüber ihm zufolge die Frage aus dem Blick gerät, welche impliziten Normen – wie etwa die der Originalität des künstlerischen Produkts – vernachlässigt und durch den unreflektierten Bezug zwangsläufig aktualisiert werden. [20]

6. Anfragen an Aufgaben im inklusiven Kunstunterricht

Die hier nachgezeichneten Blicke auf die (Re-)Produktion von Differenz in kunstunterrichtlichen Aufgaben machen deutlich, dass die Kunstpädagogik selbst in machtvollen Praktiken der Differenzierung über curriculare, institutionelle und habituelle Normierungen involviert ist, über die durch Kompetenzerwartungen und Kategorisierungen diskriminierende Effekte produziert werden. Dekonstruktive Ansätze regen deshalb zu einer kritischen Hinterfragung derjenigen Lern- und Leistungsnormen respektive der Verständnisse ‚guter künstlerischer Leistung‘ an, auf die im Kunstunterricht zurückgegriffen wird, bzw. vor deren Hintergrund mit Bezug auf die Konstruktion kunstunterrichtlicher Aufgaben Differenz aktualisiert wird. [21]

Ein reflexiver Umgang mit Differenz, die Berücksichtigung der Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen und die Einsicht in die hierarchisierenden und ausschließenden Effekte, die mit jedem Bezug auf Differenz einhergehen, können als wichtige Ergebnisse einer dekonstruktiven Kunstpädagogik gefasst werden (Mörsch, o. J., 2020) – mit Konsequenzen für die Aufgabenentwicklung und für die Sicht auf Kinder und Jugendliche im Kunstunterricht. Denn deren künstlerische Positionierungen erweisen sich nicht als ‚passives‘ Ergebnis kognitiven Lern- und Leistungsvermögens, sondern als hybrider und performativer Prozess, innerhalb dessen Normen reproduziert, aber auch verschoben oder gänzlich in Frage gestellt werden (Mörsch, o. J., 2020). Allerdings sind die Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, in Aufgabenstellungen rezitierte Normen kritisch in Frage zu stellen, immer auch durch die hierarchisierende Ordnung der Schule begrenzt. [22]

Die Fragen, die sich zukunftsbezogen hinsichtlich der Entwicklung inklusiver und in diesem Sinne differenzversierter kunstunterrichtlicher Aufgaben stellen, beziehen sich von daher auf: [23]

- Normen und ausschließende Differenzordnungen, die durch die unhintergehbare Bezugnahme in Aufgabenstellungen bestätigt und aktualisiert werden [24]
- Schulische und curriculare Ordnungen, die Hierarchisierungen und Diskriminierungen bedingen und stützen [25]
- Möglichkeiten von Kunstlehrpersonen, Ausschlüsse und ihre exkludierenden Effekte zu begrenzen. [26]

Die sich daraus ergebenden Spannungsverhältnisse der Individualisierung und Differenzierung wie der Standardisierung und De-Standardisierung von Aufgaben und damit einhergehenden Differenzverhältnissen können mit Hackbarth und Martens (2018) möglicherweise auch als Spannungsfeld inklusiver pädagogischer Normen und Ideale auf der einen Seite und den

strukturellen Bedingungen und Funktionen schulischer Bildung auf der anderen Seite gefasst werden. Forderungen einer individualisierten und differenzierten Aufgabenkultur verschärfen die von Helsper (2016) beschriebene Antinomie von Individualität und Universalismus. Die entsprechend vermittelten Ungewissheiten bzw. die Kontingenz auf der Ebene von (Kunst-) Lehrer*innen ist Ausgangspunkt kasuistischer Professionalisierung durch die rekonstruktive Erschließung des Einzelfalls (u.a. Helsper, 2016; Kunze, 2017). Ein wie oben beschrieben geforderter kritischer Umgang mit Differenz erfordert im Hinblick auf inklusive Aufgabenkulturen einen reflexiv-wissenschaftlichen Habitus (vgl. Helsper, 2016, S. 107), der nur über die Rekonstruktion des Einzelfalls angesprochen werden kann. Mit dem Aufbau des kunstpädagogischen Fallarchivs ‚Kunstpädagogische Falltiefen‘ an der Universität Oldenburg wird eine entsprechende Professionalisierung, auch im Hinblick auf die Entwicklung von Materialien und Aufgaben, in der universitären Lehrer*innenbildung angeregt. [27]

Literatur

- Bauernschmitt, S. & Sansour, T. (2017). Das Potenzial künstlerischer Bildung für inklusiven Unterricht. In S. Engels (Hrsg.), *Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung* (S. 29–38). Oberhausen: ATHENA.
- Beutel, W. (2016). Verantwortung: Grundlage einer Didaktik der Demokratie. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule* (S. 92–101). Seelze.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede*. Suhrkamp.
- Brenne, A. (2004). *Ressource Kunst. Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe*. Münster: Mohndenstein & Vannerdat.
- Brenne, A. (2006). Ästhetische Forschung—Revisited. Gedanken über ästhetisch-künstlerische Strategien zur Erforschung von Lebenswelt. In M. Blohm, C. Heil, M. Peters, A. Sabisch & F. Seydel (Hrsg.), *Über ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen* (S. 193–201). München: kopaed.
- Brenne, A. (2017). Inklusion und Kunstunterricht. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Kunstpädagogische Stichworte* (S. 51–54). Hannover: fabrico.
- Brenne, A. & Kaiser, M. (2023). Die „böse Prinzessin“ – Künstlerische Prozesse im Gefüge von Improvisation und Inklusion. *Zeitschrift Kulturelle Bildung*.
- Butler, J. (1993). Für ein sorgfältiges Lesen. In S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell & N. Fraser (Hrsg.), *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart* (S. 122–132). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Dexel, T. (Hrsg.). (2022). *Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe*. Münster: Waxmann; UTB.
- Dimke, A. (2021). Kunst. In A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.), *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (S. 191–207). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Engel, B. & Böhme, K. (2015). Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. In B. Engel (Hrsg.), *Didaktische Logiken des Unbestimmten*. München: kopaed.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2009). Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung* 17 (3), 156-166.
- Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 147–165). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Frohn, J. & Moser, V. (2018). *Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung*. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-perspektiven_fuer_eine_ge-begleitbroschuere_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Furtschegger, D. (2023). *Individualisiert - idealisiert - instrumentalisiert - Lebenswelt Schule in Erosion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hackbarth, A., & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde–Konzeptionen–Herausforderungen. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.). *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191-206). Opladen: Barbara Budrich/ utb.
- Hagenbuch, H. & Nyffeler, R. (2020). Aufgaben stellen. In A. Gruber, A. Schürch, S. Willenbacher, C. Mörsch & M. Sack (Hrsg.), *Kalkül und Kontingenz. Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht*. München: kopaed.
- Heimlich, U. & Kahlert, J. (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–126). Münster: Waxmann.
- Henschel, A. (2021). *Rezension zu: Tewes, Johanna: "Fort von den Konstruktionen, hin zu den Sachen". Strategien der Macht in der Geschichte der Kunstpädagogik 1945–1980*. Verfügbar unter: <https://www.hsozkult.de/review/id/reb-50620?title=j-tewes-fort-von-den-konstruktionen-hin-zu-den-sachen>
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. *Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*, 43(3), 170–191.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017). Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In S. Hirschauer & T. Boll (Hrsg.), *Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms* (S. 7–26). o. O.: Velbrück Wissenschaft.
- Jantzen, W. (2004). *Die Schule Gal'perins*. Berlin: Lehmanns.
- Kaiser, M. (2019). *Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion*. Oberhausen: ATHENA.
- Kaiser, M. (2020). Gestaltungsfragen einer inklusiven Kunstpädagogik. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*. Verfügbar unter: <https://zkmb.de/gestaltungsfragen-einer-inklusive-kunstpaedagogik/>
- Kaiser, M. (2022a). Konturen inklusiver Kunstdidaktik. In A. Brenne & M. Kaiser (Hrsg.), *Die Bildung aller. Kunstpädagogik und Inklusion* (S. 91–101). Hannover: fabrico.
- Kaiser, M. (2022b). Leitbilder künstlerischer Leistung. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 36(3).
- Kaiser, M. (2022c). Mythos Eignungsprüfung. Kunst – Leistung – hochschulische Prüfungspraxis. *Journal für Lehrer*innenbildung*, 22(1), 56–65. Verfügbar unter: <https://jlb-journallehrerinnenbildung.net/download?wpdmdl=1423>
- Kaiser, M. (2022d). *Zur genderbezogenen Konfiguration künstlerischer Leistung*. *Zeitschrift für Kunst, Medien, Bildung*. Verfügbar unter: <https://zkmb.de/zur-genderbezogenen-konfiguration-kuenstlerischer-leistung-im-kunstunterricht-ein-kunstpaedagogisches-differenzdilemma/>
- Kaiser, M. & Brenne, A. (2022). Das ist anders wie jetzt zum Beispiel in Mathe'. In A. Brenne & M. Kaiser (Hrsg.), *Die Bildung Aller – Kunstpädagogik inklusive* (S. 181–199). Hannover: fabrico.
- Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon.
- Köpfer, A. (2021). Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1). doi: 10.21248/qfi.64

- Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven.* (S. 214-227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz—Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden* (S. 11–24). Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, M. (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 207–222). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mollenhauer, K. (1988). Ist ästhetische Bildung möglich? *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(4), 443-461.
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. *Zeitschrift für Politik*, 36(4), 481–494.
- Mörsch, C. (o. J.). *Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/ Kunst.* Verfügbar unter: <https://diskrit-kubi.net/wp-content/uploads/2022/02/Einfuehrung.pdf>
- Mörsch, C. (2020). *Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst.* Wien: zaglossus.
- Otto, G. (1969). *Kunst als Prozeß im Unterricht.* Braunschweig: Westermann.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018). Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 10–25). Hohengehren: Schneider.
- Peez, G. (2004). Ästhetisches Urteil und Evidenzurteil. *Kunst+Unterricht*, (287), 38.
- Peez, G. (2008). Einführung in die Kunstpädagogik. (3. überarb. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Peez, G. (2015). Ästhetische Urteile bilden. In G. Peez (Hrsg.), *Beurteilen lernen im Kunstunterricht. Unterrichtseinheiten, Methoden und Reflexionen zu einer zentralen ästhetik- und kunstbezogenen Fachkompetenz* (S. 11–30). München: kopaed.
- Prenzel, A. (2016). Inklusive Pädagogik und ihre Bedeutung für relationale Prozesse. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion: Idealistische Forderung - Individuelle Förderung - Institutionelle Herausforderung* (S. 30–45). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. & van der Meulen, N. (2010). Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 795–805.
- Reitz, S. (2015). *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation.* Berlin: DIM.
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, 325–339. doi: 10.25656/01:13873
- Ricken, N. & Balzer, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Rössel, J. (2014). Der Kunstmarkt. Die Perspektive der Soziologie. In A. Hausmann (Hrsg.), *Handbuch Kunstmarkt: Akteure, Management und Vermittlung* (S. 57–74). Bielefeld: transcript.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021). *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schmidt-Wenzel, M. (2017). *Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht.* München: kopaed.
- Schoppe, A. & Rompel, J. (2019). *Aufgaben im Kunstunterricht* (3. Aufl.). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. *Zeitschrift für Inklusion.* Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184>
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(6), 226–233.

- Seitz, S. (2014). Leichte Sprache - keine einfache Sache. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64(9-11), 3–6.
- Seitz, S. & Pfahl, L. (2015). Inklusiv Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 121–136). Weinheim: Beltz.
- Selle, G. (1988). *Gebrauch der Sinne*. Reinbek: rowohlt.
- Seydel, F. (2006). Knöpfe und immer wieder Knöpfe. Fragmente eines biografischen Gesprächs. In M. Blohm, C. Heil, M. Peters, A. Sabisch & F. Seydel (Hrsg.), *Über ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen* (S. 39–49). München: kopaed.
- Siebert, B. (2006). *Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht*. Berlin: Lehmanns.
- Simon, T. (2019). Vielperspektivität und Partizipation als interdependente und konstitutive Merkmale einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik. In M. Siebach, J. Simon & T. Simon (Hrsg.), *Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht* (S. 66–76). Baltmannsweiler: Schneider.
- Skladny, H. (2012). *Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule: Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung* (2. Aufl.). München: kopaed.
- Stern, A. (2020). *Räume schaffen*. München: kopaed.
- Sternfeld, N. (2014). Verlernen vermitteln. *Kunstpädagogische Positionen*. Verfügbar unter: https://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf
- Stichweh, R. (2016). *Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Streese, B. (2022). Leistung in der inklusiven Schule: Grundlagen, Spannungsfelder, Perspektiven. *Friedrich Jahresheft*, 42–46.
- Sturm, E. (1996). *Im Engpass der Worte*. Berlin: Reimer.
- Tewes, J. (2018). „Fort von den Konstruktionen, hin zu den Sachen.“ *Strategien der Macht in der Geschichte der Kunstpädagogik 1945 bis 1980*. München: kopaed.
- Vogt, M., Anderse, K. N., Bagger, A., Macchia, V. & Bierschwale, C. (2021). Inklusionssensible Bildungsmaterialien als „Must have“. *Grundschule aktuell*, (155), 18–21.
- Vygotskij, L. (1987). *Ausgewählte Schriften* (2. Aufl., 2 Bände). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, E. & Schönau, D. (Hrsg.). (2016). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*. Münster: Waxmann.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität-Intersektionalität-Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender & society*, 9(1), 8–37.

Kontakt

Michaela Kaiser, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Kunst und visuelle Kultur, Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg
E-Mail: michaela.kaiser@uol.de

Zitation

Kaiser, M. (2023). Aufgabenentwicklung für einen inklusiven Kunstunterricht – Zu einem Spannungsfeld zwischen Re- und Dekategorisierung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(1), doi: [10.21248/Qfl.98](https://doi.org/10.21248/Qfl.98)

Eingereicht: 21. August 2022

Veröffentlicht: 11.10.2023



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) Lizenz.