

Hennenberg, Beate; Fabian, Kathrin; Csida, Denise

"Who creates my framework conditions?". Lehrende künstlerischer Fächer und Inklusion im Erasmus-Projekt ALIISA

Journal für LehrerInnenbildung 24 (2024) 3, S. 124-133



Quellenangabe/ Reference:

Hennenberg, Beate; Fabian, Kathrin; Csida, Denise: "Who creates my framework conditions?". Lehrende künstlerischer Fächer und Inklusion im Erasmus-Projekt ALIISA - In: Journal für LehrerInnenbildung 24 (2024) 3, S. 124-133 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323685 - DOI: 10.25656/01:32368; 10.35468/jlb-03-2024-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323685>

<https://doi.org/10.25656/01:32368>

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-License: <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

Lehrpersonen im künstlerischen Bereich und ihre Professionalisierung

Bibliografie:

Beate Hennenberg, Kathrin Fabian
und Denise Csida (2024).

„Who creates my framework conditions?“

Lehrende künstlerischer Fächer und
Inklusion im Erasmus-Projekt ALIISA.

journal für lehrerInnenbildung, 24 (3), 124–133.

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2024-10>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2024>

ISSN 2629-4982

j l b
no.3
2024
journal für lehrerInnenbildung

*Beate Hennenberg,
Kathrin Fabian und Denise Csida*

„Who creates my
framework conditions?“
Lehrende künstlerischer Fächer und
Inklusion im Erasmus-Projekt ALIISA

Abstract • Inklusive Bildung stellt einen bildungspolitischen Auftrag für Österreich dar. Mit dem Ziel einer qualitätvollen lebenslangen Bildung aller Lernenden wird das Bildungssystem vor die Aufgabe gestellt, seine Strukturen und Praktiken zu verändern. Im Rahmen des Erasmus+-Projektes ALIISA (All In – International Inclusive Society in Arts) wurde von hochschulischen, schulischen und außerschulischen Kunstpädagog*innen der Partnerländer Finnland, Litauen und Österreich ein Weiterbildungsmodell für den inklusiv-kunstpädagogischen Bereich entwickelt. Anhand von Interviews wurde die inklusive künstlerische Bildung thematisiert.

Schlagworte/Keywords • Inklusive künstlerische Bildung, inklusive Fachdidaktik, Erasmus+-Projekt, Weiterbildungsmodell, pädagogisches Selbstverständnis

Inklusion in künstlerischer Bildung

Bildungsangebote in künstlerischen Fächern zu gestalten, die unterschiedliche Bedingungen Lernender in den Blick nehmen, kann für Lehrkräfte eine Herausforderung darstellen. Die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität von Schüler*innen stellte sich seit der Etablierung der Pädagogik als akademisches Fach (Breyer & Erhardt, 2014). Haben pädagogische Gedanken wie Differenzierung und Individualisierung insbesondere den sonderschulischen Bereich geprägt (Breyer & Erhardt, 2014), rückte die Frage nach einem geeigneten Umgang mit der Vielfalt von Schüler*innen seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 (BMASGK, 2016) mit der Forderung nach inklusiver Bildung verstärkt in das allgemeinpädagogische Bewusstsein. Seit damals besteht in Österreich eine an die Bildungspolitik gerichtete völkerrechtlich bindende Verpflichtung, Maßnahmen zu treffen, inklusiven Unterricht langfristig politisch zu verankern.

Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, den Unterricht so zu gestalten, dass allen Lernenden die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen (Deutsche UNESCO-Kommission e. V., 2014).

Im schulischen Bereich wird Fächern wie Sport, Kunst oder Musik häufig besonderes Potenzial für inklusive Bildung nachgesagt (Oravec et al., 2022). Kunst- und kulturpädagogische Fächer erlauben im Gegensatz zu anderen schulischen Fächern sprachfreie wie sprachgebundene Zugänge zu einem gemeinsamen Lerngegenstand (BMU, 2019). Inklusives Potenzial bestehe in seiner partizipationsförderlichen Ausrichtung auf gemeinschaftliches Tun und einer Berücksichtigung ganzheitlicher Lernangebote im Sinne emotionaler, sozialer und kognitiver Interaktion (Gerischer, 2017).

Zur Situation inklusiver künstlerischer Bildung in Österreich

Der Begriff der Inklusion in der internationalen pädagogischen Diskussion hat zwar seine Wurzeln in den Bemühungen um die Stärkung der Rechte von Menschen mit Behinderungen, er ist aber ebenso ein Kon-

zept des schulischen Umgangs mit Diversität im Unterricht allgemein (UNESCO, 2005). Dabei könne Inklusion als „Anspruch, der auf individuelle oder gruppenbezogene Erfahrungen von Stigmatisierung, Marginalisierung, Entrechtung und Ausschluss antwortet und sich in der Forderung nach Nicht-Diskriminierung, Anerkennung, Zugehörigkeit und selbstbestimmter Teilhabe an der Gesellschaft“ (Dederich, 2017, S. 71) artikuliere, beschrieben werden. Im Jahr 2012 wurde in Österreich der Nationale Aktionsplan Behinderung als Strategie zur Umsetzung der UN-BRK erstellt, dessen Hauptziele im Bereich der Bildung die Schaffung inklusiver Modellregionen und die Weiterentwicklung von Aus- und Fortbildungsangeboten im Rahmen der Pädagog*innenbildung waren (BMASK, 2012). Ausgehend von diesen Zielsetzungen wurde im Rahmen der Neugestaltung der Lehrer*innenbildung (PädagogInnenbildung NEU) das Sonderschullehramtsstudium abgeschafft und Basiskompetenzen zu inklusiver Pädagogik verpflichtend in die Curricula der Primar- und Sekundarschullehrer eingeführt (Holzinger et al., 2019).

Erasmus+-Projekt

All In – International Inclusive Society in Arts

ALIISA war ein Kooperationsprojekt der Savonia University of Applied Sciences (Finnland) zusammen mit der Vilnius University Šiauliai Academy (Litauen) und der mdw (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien)¹. Dieses Projekt schloss 2020–2023 an das 2017–2019 an der mdw stattfindende Erasmus+-Projekt Inclusive Pedagogy in Arts – Europe an, das einen internationalen Austausch über Modelle inklusiven Musizierens anstrebte.

Gemeinsam mit einem international zusammengesetzten Team aus (hochschulischen) Kunstpädagog*innen wurde ein Weiterbildungsmodell für Studierende musik-, tanz- und kunstpädagogischer Studienrichtungen entworfen. Das Curriculum umfasste eine Orientierungsphase zu inklusiver Bildung, eine Learning-, Teaching- und Trainings (LTT)-Workshopwoche, eine Praxisphase im Feld, online Webinars, Reflexionen und eine abschließende Evaluation. Die LTT-Woche, Kern-

¹ Zu den weiteren Partnern zählten *Ich bin O. K.*, der Kultur- und Bildungsverein von Menschen mit und ohne Behinderung (Wien), und das Kuopio Conservatory.

bestandteil des Programms, zielte auf die Vermittlung relevanter inklusionsspezifischer fachdidaktischer und überfachlicher Kompetenzen sowie ihre Anwendung in inklusiven Settings ab und diente der künstlerisch-inklusive Begegnung, dem Austausch und der Selbsterfahrung. Im Anschluss an diese Phase des Curriculums betreuten die Lehrenden die Studierenden in deren selbstgewähltem Praxisfeld.

Methode

Von März bis Juni 2022 wurden leitfadengestützte Interviews mit zwölf projektbeteiligten Kunst- und Kulturpädagog*innen der hochschulischen, schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit per Zoom geführt und ausgewertet. Die Befragten konnten neben einem Studium oder einer Ausbildung mindestens zwei oder mehr einschlägige Qualifizierungen und/oder Spezialisierungen im Bereich inklusive Kunstpädagogik vorweisen, sind somit langjährig im Feld verankert. Ausgangspunkt der Forschung waren Erfahrungen inklusiv Lehrender im Bereich internationaler kultureller Bildung. Die Ergebnisse sollen zu einem besseren Verständnis inklusiver künstlerischer Bildung beitragen und professionsbezogene Erfahrungen im Feld aufzeigen, um damit relevante Dynamiken sichtbar zu machen.

Die leitfadengestützten Interviews wurden anhand der Text-Sortier-Technik (TST) (Beywl & Schepp-Winter, 2000), ein auf Grundlage konventioneller Textverarbeitungsprogramme basierendes Auswertungsverfahren für qualitative Daten, ausgewertet. Dabei folgt auf eine Phase des offenen Kodierens die Bildung übergeordneter Kategorien durch axiales Kodieren. Dadurch soll ein sinnvoll verdichtetes Kategoriensystem mit hoher Aussagekraft gebildet werden. Die qualitative Auswertung basiert auf den Prinzipien der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2010) sowie der qualitativen Inhalts- und thematischen Analyse (Guest et al., 2020; Mayring, 2016).

Ergebnisse: Das pädagogische Selbstverständnis inklusiv unterrichtender Kunstpädagog*innen

Von Interesse für die Auswertung sind die professionsbezogenen überindividuellen und individuellen Einstellungen, die sich im Rahmen

von Studium und Tätigkeit (weiter-)entwickeln und das pädagogische Denken und Handeln prägen. Diese lebenslang ausdifferenzierbare professionelle Haltung erscheint nach Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014) als „ein hoch individualisiertes [...] Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht [...]. (S. 107)“.

Die inhaltlichen Bereiche der Interviews deckten als Hauptkategorien (1) den gesellschaftspolitischen Wert inklusiver künstlerischer Bildung sowie (2) die Fachentwicklung und (3) als Kernkategorie das pädagogische Selbstverständnis ab.

Gesellschaftspolitischer Wert inklusive kultureller Bildung

Die Interviewten geben an, dass die Bedeutung der kulturellen Bildung für eine inklusive gesellschaftliche Entwicklung darin liege, im Rahmen kunstpädagogischer Angebote zu lernen, mit Diversität aufgeschlossen umzugehen, unterschiedliche Menschen in Kontakt zu bringen und ein Miteinander zu ermöglichen:

„It is simply important for pedagogy students to always understand their own work in the context of a broader societal development. [...] Not just in the ability to somehow play in an opera house for three hours in the evening. But that we connect people across generations, across nations, across social classes. (T.)“

Dabei geht es Pädagog*innen darum, lösungsorientiert zu arbeiten, um allen Menschen Teilhabe an den Angeboten zu ermöglichen. Einen wichtigen Aspekt dabei stellt die Erfahrung von Zugehörigkeit in der Gruppe dar. Die Erfahrung von Gemeinschaft mittels gemeinsamer kunstpädagogischer Aktivitäten kann dabei über eine „common language“ (P.) der Kunst erzielt werden.

„And so you don't leave anyone behind and you have this core area of synchronization with others, this confirmation that you experience, again in terms of belonging – this is my group, they speak the same language, we sound in unison. We sound homophonic. That this homophony is taken really seriously as an entry-level building block. (T.)“

Befragte Lehrende handeln in dem Bewusstsein, Teil einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zu sein und den öffentlich-rechtlichen Auftrag der Inklusion zu unterstützen. Sie sehen ihr eigenes Handeln als wichtig im Hinblick auf die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen an und setzen sich für Veränderungen der schulischen Gegebenheiten ein.

Fachentwicklungen

Alle Expert*innen sind maßgeblich an neuen Entwicklungen in ihrem Fach beteiligt, was Inklusion als Entwicklungsaufgabe (Ainscow et al., 2006) entspricht. Sie vertreten die Haltung, Kunst allen zugänglich zu machen. Dafür benötige es geeignete Methoden: „I think its something we just very value and if we here say that art belongs to everyone, I think we have to speak the methods how we can do that in practice that art really belongs to everyone. (I.)“

Von einer Unterrichtenden wurde im Laufe ihrer Berufstätigkeit das Konzept der entwicklungsdynamischen Beobachtung mitentwickelt und beforscht (Garnitschnig & Neira Zugasty, 2006). Mehrere Lehrenden zeigen sich an interprofessionellem Austausch, Kern einer inklusiven Entwicklung, interessiert:

„[...] you look beyond your own horizons but instead learn what others are saying, you feel validated in addition to the suggestions that you naturally get and that is actually quite a satisfaction for the path you have taken when others have come up with similar concepts use similar ideas and similar methods and it is also a sign of diversity when others don't do exactly the same thing, but rather go their own way – that is also the core of inclusive development. (T.)“

Eigeninitiative und kreative Herangehensweisen sind wichtig. Daher legen die Interviewten Wert darauf, theoretische Inhalte, fachlichen Austausch und praktische Erfahrungen zu verbinden. Im Sinne eines verbesserten Theorie-Praxis-Transfers setzen sie sich dafür ein, Studierenden frühzeitig Praxiserfahrungen zu ermöglichen.

Das pädagogische Selbstverständnis inklusiver Kunst- und Kulturpädagog*innen

Das pädagogische Selbstverständnis, bestehend aus professionsbezogenen Positionierungen und Einstellungen, lässt sich anhand der Interviews wie folgt beschreiben: Die Befragten zeichnen sich insbesondere durch eine sozialpolitisch verantwortungsbewusste Einstellung aus und begreifen ihr Tun als im größeren Rahmen einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung stehend. Oft setzen sie sich neben ihrer Lehrtätigkeit dafür ein, Inklusion auch in Bereichen wie Hochschulentwicklung oder Bildungspolitik voranzubringen. Sie handeln lösungsorientiert und beschreiben sich als aufmerksam bezüglich Barrieren, die das Lernen beeinträchtigen. Die Reflexion über pädagogische Situationen prägt das pädagogische Denken und Handeln.

Diskussion

Versteht man unter Inklusion die Realisierung von Werten in bestimmten Kontexten und jedes Handeln als wertebasiert (Ainscow et al., 2006), so kann für den dargestellten Bereich festgestellt werden, dass inklusives Verständnis auf einem – allen Lernenden zustehenden – Anspruch auf umfassende Bildungsangebote und unterstützende Rahmenbedingungen basiert. Dabei bezieht es sich auf Werte wie Zugehörigkeit, Gemeinschaft und gesellschaftlichen Zusammenhalt. Auf Ebene des Lehrer*innenhandelns zeigt sich der Stellenwert einer kontinuierlichen persönlich-beruflichen Weiterentwicklung sowie von Zusammenarbeit und Teamwork. Das zum Ausdruck gekommene pädagogische Selbstverständnis der Lehrkräfte weist einen deutlichen Bezug zu dem Konzept *Profil of Inclusive Teachers* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022) auf, das unter Beachtung der internationalen Literatur von einer Expert*innengruppe entwickelt wurde. Vor dem Hintergrund der PädagogInnenbildung NEU unterstützte das ALIISA-Projekt eine Professionalisierung im Bereich der inklusiven Didaktik im kunst- und kulturpädagogischen Bereich. Die vermittelten inklusivpädagogischen Inhalte sind allgemeingültig und auf verschiedene fachliche Kontexte übertragbar. Ein fachdidaktisch interprofessioneller Zugang in der Pädagog*innenbildung kann darüberhinaus Synergien im Umgang mit künstlerischen Zugän-

gen in kunst- und kulturpädagogischen Fächern und darüber hinaus stärken.

Inklusive Fachdidaktiken können daher von interprofessionellem Austausch und einer Öffnung der Fachgrenzen profitieren. Das im Rahmen des Erasmus+-Projekts ALIISA entstandene Weiterbildungsprogramm stellt ein innovatives Modell dar, durch das internationale Kompetenzen inklusiver Fachdidaktiken gebündelt werden, um die internationale Entwicklung anzuregen und über Fachgrenzen hinweg das pädagogische Denken und Handeln zu reflektieren.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion?* Routledge.
- Beywl, W. & Schepp-Winter, E. (2000). *Zielgeführte Evaluation von Programmen – ein Leitfaden* (QS Nr. 29; Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe). Abgerufen am 13.08.2024, unter https://univation.org/download/QS_29.pdf
- BMASGK (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll. Neue deutsche Übersetzung.* Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz.
- BMASK (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag.* Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- BMU (2019). *Inklusion. BMU-Position zur Inklusion im Musikunterricht* (BMU-Positionen 2/2019). Bundesverband Musikunterricht e. V.
- Breyer, C. & Erhardt, M. (2014). Inklusive Schule gestalten durch inklusive Lehrerbildung. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Abgerufen am 13.08.2024, unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/197/203>
- Dederich, M. (2017). Ethische Aspekte der Inklusion. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 71–73). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3., erw. Aufl.). Abgerufen am 13.08.2024, unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Profil for Inclusive Teacher Professional Learning. Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion.* Abgerufen am 13.08.2024, unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_Professional_Learning.pdf
- Garnitschnig, K. & Neira Zugast, H. (2006). *Rhythmik als Movens der Entwicklung der psychischen Funktionen.* Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und Universität Wien.
- Gerischer, C. (2017). Warum Soziale Arbeit inklusive Musikpädagogik braucht. In B. Jank & A. Bossen (Hrsg.), *Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration, Bd. 1* (S. 67–80). Universitätsverlag Potsdam.

- Guest, G., Namey, E. & Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *PLOS ONE*, 15(5), e0232076. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076>
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (Version 1, S. 63–98). Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–120). Verlag Julius Klinkhardt.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarb. Aufl.). Beltz.
- Oravec, L., Köb, S. & Boer, D. (2022). Einstellungen Musiklehramtsstudierender gegenüber schulischer Inklusion. Eine Fragebogen-Studie. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 99–121). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:26272>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2010). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3, unveränd. Aufl.). Beltz.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Hennenberg, Beate, Dr. Mag.,
Assistenzprofessorin
am Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis (IMP),
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Inklusive musikalische Bildung,
Inklusive Musikdidaktik und Diversität in Bildungsprozessen.
hennenberg@mdw.ac.at

Fabian, Kathrin, BA MA,
Projektmitarbeiterin
am Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis (IMP),
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Inklusive musikalische Bildung,
Inklusive Musikdidaktik und Diversität in Bildungsprozessen.
kathrin.fab@gmail.com

Csida, Denise, BA MA,
Studienassistentin
am Institut für Musikwissenschaft und Interpretationsforschung (IMI),
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Inklusive musikalische Bildung,
Inklusive Musikdidaktik und Diversität in Bildungsprozessen.
denise.csida@students.mdw.ac.at