

## Kontingenzbearbeitung – Regulativ inklusiver kunstpädagogischer Professionalisierung

*Michaela Kaiser, Andreas Brenne*

### Zusammenfassung

Das Spektrum kunstpädagogischer Thematisierungen von Inklusion ist – vergleichbar mit anderen Fachdidaktiken – wenig entfaltet. Die bisher vorliegenden Beiträge sind bisher kaum auf eine inklusionsbezogene Professionalisierung hin reflektiert. Die kontinuierliche Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität zählt aber zu den grundlegenden Aufgaben der Kunstpädagogik und Bildungswissenschaft. Insbesondere da einzelne Zugänge der Professionalisierungsforschung theoretisch wie empirisch leistungsfähig sind und eine Reihe spezifischer Untersuchungen zu Aspekten der Professionalisierung hervorgebracht haben. Damit geht jedoch eine Zersplitterung der Professionalisierungsforschung in wenig miteinander kommunizierende Forschungslinien einher – diese Problematik lässt sich analog im kunstpädagogischen Diskurs wiederfinden. Unter den Erklärungsansätzen nehmen die verschiedenen Spielarten und Fortentwicklungen der struktur- und kompetenztheoretischen Argumentationen eine Schlüsselstellung ein, wobei sie jedoch eher Dissens als Konsens widerspiegeln. Infolgedessen wird das Konzept der Kontingenz im Beitrag als verbindendes Element herausgestellt und ein integrierender Vorschlag der Professionalisierung auf Basis von Kontingenzbearbeitung entwickelt.

Auf der Grundlage empirischer Rekonstruktion der Tiefenstrukturen der inklusionsbezogenen Professionalisierungsprozesse von angehenden Kunstlehrkräften (n=23) wird dazu ein Vorschlag unterbreitet, der auf zwei Pfeilern beruht: erstens der Analyse der Wahrnehmung und Deutung von Kontingenz im Professionalisierungsprozess und zweitens der Rekonstruktion von Mechanismen der Kontingenzbearbeitung. Das Moment der Kontingenzbearbeitung erweist sich zugleich als Ausgangs- wie Endpunkt entwicklungsgerichteter (kunst-)pädagogischer Professionalisierungsprozesse und als entscheidendes, anschlussfähiges Brückenglied zwischen den tradierten Argumentationslinien.

### Schlagworte

Professionalisierung, Inklusion, Kunstpädagogik, Anforderungsbearbeitung

### Title

Processing contingency – a regulation of art-educator's professionalization

### Abstract

The art-educational discourse concerning inclusion is small. The contributions are not reflected in relation to the professional development of art educators. Yet, analyzing professionalization is one of the key tasks of artistic and educational sciences. Various fields of research on professionalization pursue sophisticated theoretical and methodological approaches and have produced relevant empirical findings on specific aspects of professionalization. Nonetheless, research on professionalization is nowadays extremely fragmented along theoretical and methodological lines. These lines can be found in the field of art education at the same time.

There are no comprehensive accounts that bundle these two discourses which on the one hand (with a more sociological slant) are mainly based on structural theory approaches and on the

other hand (with a more psychological slant) based in competence theory. For this reason, the concept of contingency is presented in the article as a connecting element. An integrative proposal of professionalisation based on contingency processing is developed.

Based on the reconstruction of the underlying structure of the inclusive professionalization of art educational students (n=23) our contribution rests on two pillars: First, the analysis of the perception and interpretation of contingency in the professionalization process. Second, the reconstruction of mechanisms of contingency processing. The concept of contingency processing helps to track the development of professionalization. In this way request processing constitutes the point of departure and at the same time the outcome of professional development. Contingency processing appears to be an appropriate and suitable link between the two theoretical and methodological approaches.

### **Keywords**

Professionalization, Inclusion, Art-education, request processing

### **Inhaltsverzeichnis**

1. Inklusionsbezogene Professionalisierung zwischen Kunst und Pädagogik
2. Kontingenz als konstitutive Anforderung im Professionalisierungsprozess
3. Untersuchungsvorgehen
4. Inklusionsbezogene Professionalisierung als anforderungsbasierter Transformationsprozess
5. Inklusionsbezogene Professionalisierung zwischen äußeren Anlässen und inneren Anstößen

Literatur

Kontakt

Zitation

### **1. Inklusionsbezogene Professionalisierung zwischen Kunst und Pädagogik**

Vergleicht man kunstpädagogische Thematisierung von Inklusion mit anderen Fachdidaktiken, so lässt sich schnell feststellen, dass das Spektrum adäquater Forschungsarbeiten überschaubar ist. Die vorliegenden Beiträge sind bisher weder in Bezug auf eine tragfähige Konzeptentwicklung noch hinsichtlich einer darauf bezogenen Professionalisierung reflektiert. Hier zeigt der Blick in die Forschungslandschaft deutliche Parzellierungen, nicht nur hinsichtlich der Disparitäten von künstlerisch-bildenden Ansätzen und jenen, die am Bild orientiert sind. Auch entwickelten sich Divergenzen zwischen eher kompensatorischen (u.a. Loffredo, 2016), individualisierenden (u.a. Brenne, 2017b) und an der Diversität von Kindern und Jugendlichen orientierten (u.a. Heil & Hummerich, 2015; Hornäk, 2019) Zugängen. Solche Entwicklungen prägt ein geschichtlich gewachsenes Spannungsfeld: einer Geste der Selbstermächtigung, die sich gegen den Normalismus künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge wendet, um sich von eben diesen normalisierenden Vorstellungen zu emanzipieren und einer gleichzeitigen Tendenz zu einer (affirmativen) Essentialisierung künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge. Für die kunstpädagogischen Positionen der letzten Jahrzehnte bezeichnend ist, dass sie die Gleichzeitigkeit dieser Entwicklungen zum Ausdruck bringen, denn die Offenheit des Kunstbegriffs ermöglicht eine Verbindung mit unterschiedlichen Konzepten, wie Normalisierung (u.a. Loffredo, 2016), Empowerment (u.a. Bauernschmitt & Sansour, 2019; Brenne, Ossowski, & Seidel, i.D.; Schirmer, 2017) und Dekonstruktion

(u.a. Engels, 2019; Hornäk, 2019) (zum Trilemma der Inklusion: Boger, 2017) oder anders gesagt, mit Inklusion und Exklusion (Budde, 2018). [1]

Dies ist umso bemerkenswerter, als dass die Kontingenz von Kunst einen zentralen Ansatz bei der Ausrichtung einer Künstlerlehre an Kunsthochschulen und Kunstakademien darstellt (vgl. Brenne, 2016) – Konzepte die man auch in der Lehrer\*innenbildung zu realisieren sucht. Das bedeutet zum einen, dass es zwar um die Entwicklung einer abgrenzenden und wirkmächtigen Form geht, zum anderen aber eine radikale Abkehr und Transformation von konventionellen Mustern und Formen eingefordert wird. Dieser radikale Perspektivwechsel bei gleichzeitiger materialbezogener und abgrenzbarer Formentwicklung konstituiert demnach nicht nur das Kunstwerk, sondern ist Voraussetzung der habituellen Entwicklung einer ‚künstlerischen Persönlichkeit‘. Ganz im Sinne der Ästhetischen Theorie Adornos (1970) kann man Kunstproduktion auf die Elemente „Mimesis und Konstruktion“ beziehen. Kunstproduktion bezieht sich demnach zwar auf Elemente von Wirklichkeit – jedoch nicht im Sinne einer Wiederholung und unreflektierter Abbildung, sondern im Sinne einer Neuschöpfung, in der das Negative, Unsagbare und Inkommensurable sich in aller Kontingenz artikuliert. Dieser Prozess beinhaltet eine radikale Kritik am Faktischen und Vorgefundenen und eröffnet neue Denk- und Handlungsräume, die eine fachliche Positionierung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion eröffnen. [2]

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kommt Brenne (2017a) zu dem Schluss, dass die Kunstpädagogik noch vor einem herausfordernden Prozess der Beantwortung von Anforderungen und Möglichkeiten im Zuge einer inklusionsorientierten Umgestaltung steht. Eine fachspezifisch begründete Differenzsensibilität stellt nach wie vor eine Leerstelle im inklusionsbezogenen Selbstverständnis angehender Kunstlehrkräfte dar (Kaiser & Brenne, 2019), doch kommt der kunstpädagogischen Professionalität eine erhebliche Bedeutsamkeit zu, denn inklusionsbezogene Selbstverständnisse erweisen sich als unterrichtlich wirksam und subjektivierend (Kaiser, 2019). [3]

Von daher scheint es unmittelbar evident, dass zur Sicherung einer qualitativ hochwertigen Fachdidaktik die Professionalisierung von Lehrpersonen einen entscheidenden Hebel darstellt (u.a. Veber, 2016). Die Kunstpädagogik ist jedoch durch eine besondere Ausgangslage charakterisiert: Neben den kunstwissenschaftlichen und -theoretischen Inhalten ist in der akademischen Professionalisierung auch vor allem die eigene künstlerische Praxis als fachspezifischer Erfahrungshintergrund von besonderer Bedeutung, doch ein solcher entzieht sich einer instrumentellen und operationalisierbaren Verfügbarkeit (vgl. Engel & Böhme, 2015, 19f.). Nicht nur künstlerische Handlungspraktiken und ästhetische Wahrnehmungsweisen zu initiieren, sondern auch, diese linear auf unterrichtliche Kontexte zu transferieren, erweist sich als strukturell problematisch. [4]

Betrachtungen und Analysen pädagogischer Professionalität zählen jedoch zu den grundlegenden Aufgaben der Bildungswissenschaft. Die einzelnen Zugänge der Professionalisierungsforschung sind theoretisch wie empirisch differenziert entwickelt und haben eine Zahl von Untersuchungen zu Aspekten der Professionalisierung hervorgebracht. Damit geht jedoch eine Fragmentierung der Professionalisierungsforschung in zwei wenig aufeinander Bezugnehmende Forschungslinien einher – sie bilden sich analog auch auf dem Feld der Kunstpädagogik ab. So konnte sich inzwischen eine schmale, aber kontinuierliche kunstpädagogische Diskussion um den Professionalisierungsbegriff etablieren, gleichwohl diese, kontroverse Debatten auf den Plan gerufen hat (Buschkühle, 2014; Lenk & Wetzel, 2013, 2016). [5]

Bereits auf dem ersten Kunsterziehungstag in Dresden 1901 wurden Grundfragen der Ausbildung von Kunsterziehenden umfangreich erörtert, wobei sich die kontroverse Diskussion vor allem auf die Herausbildung künstlerisch-gestalterischer Kompetenzen im Spannungsfeld von technischer Unterweisung und Wissenschaftsorientierung konzentrierte (vgl. Bering & Bering, 2014). Hier schließt sich auch die heutige Forderung nach einer stärkeren theoretischen

und empirischen Berücksichtigung des bildungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurses in der kunstpädagogischen Forschung an (u.a. Bos, Wendt, & van Holt, 2010), doch wird innerhalb der Kunstpädagogik nach wie vor die Meinung vertreten, dass „sich Kunst und Kunst-erfahrung durch die Verweigerung gegenüber Verstehensabsichten und durch die Irritation der Rezipientinnen und Rezipienten“ (Peez, 2002, S. 18) einer bildungswissenschaftlichen Professionalisierungsdebatte entziehen. An dieser Stelle mischt sich jedoch vielerorts ein beunruhigter, ja gar entmutigter Ton ein, da mit der Abkehr von eben dieser bildungswissenschaftlichen Orientierung die Basis für ein bis heute anhaltendes traditionelles Verständnis kunstpädagogischer Professionalität gelegt wurde (vgl. Dreyer, 2005, S. 17). Diesem liegt die Annahme zugrunde, dass sich der zu vermittelnde (künstlerische) Gegenstand einer „rezeptartigen“ Vermittlung entzieht, da theoretische Rahmungen einerseits und empirische Analysen andererseits teils weit auseinander liegen (Bader & Hermann, 2017). [6]

Unter den Erklärungsansätzen nehmen die verschiedenen Spielarten und Fortentwicklungen der struktur- und kompetenztheoretischen Argumentationen eine Schlüsselstellung ein, während sie jedoch eher Dissens als Konsens widerspiegeln. Aufgrund der Trennung der beiden Forschungstraditionen ist der Wissensstand hinsichtlich dieser wichtigen Fragen geringer als er sein könnte und sollte. Trotz der mehrjährig geführten Diskussion ist über die erzielten Fortschritte hinsichtlich der erreichten Synthese eine gewisse Ernüchterung festzustellen (u.a. Terhart, 2016). Daneben stellen solche konzeptionellen Trennlinien eine Herausforderung für die auf konsistente Informationen angewiesene Praxis der Lehrkräftebildung dar. [7]

## **2. Kontingenz als konstitutive Anforderung im Professionalisierungsprozess**

Infolgedessen stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, die Grenzziehungen zwischen den kunst- und bildungswissenschaftlichen Forschungstraditionen zu überwinden. Gemein ist beiden Diskursen, dass die akademische Professionalisierung nicht ohne Kontingenz, d.h. ohne die Erfahrung von Offenheit, Ungewissheit und Widersprüchlichkeit, gedacht wird. In der bildungswissenschaftlichen Debatte der vergangenen zwei Dekaden hat sich Kontingenz als eine, wenn nicht die zentrale Thematik von Professionalität, erwiesen und in der Folge in den struktur- und kompetenztheoretischen Ansätzen der Professionalisierungsforschung eine konzeptuelle Rahmung gefunden (u.a. Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2014; für die Kunstdidaktik: Engel, 2015). Dies verbindet sich mit der weiteren Frage, wie angehende Kunstlehrkräfte mit dieser Kontingenz umgehen. [8]

Während die kompetenztheoretische Perspektive dazu ein technologisches Repertoire fokussiert, mit dem der doppelten Kontingenz begegnet und Lernerfolg zuverlässig ermöglicht werden könne (Baumert & Kunter, 2006), rückt der strukturtheoretische Ansatz an dieser Stelle die Unhintergebarkeit von Ungewissheit in den Mittelpunkt und dekliniert diese damit als nicht-technologisierbar und Anerkennung erfordernd (u.a. Helsper, 2014). Der kompetenztheoretische Ansatz geht an dieser Stelle von einem schrittweisen Aufbau von Kompetenzen aus, um die „doppelte Kontingenz“ mithilfe eines „breite[n], technologische[n] Repertoire[s]“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 477) zu bewältigen. Konvergierend findet sich eine Fokussierung auf den Aspekt des Wissens und Könnens. Der Kompetenzbereich des Wissens wird damit auch als Kern der professionellen Kompetenz gefasst. Wissen allein kann die professionelle Kompetenz von Lehrkräften jedoch nicht hinreichend erklären (Baer et al., 2011, S. 110), weshalb weitere mit dem Wissen verbundene Komponenten wie die Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und ihre selbstregulativen Kompetenzen in den Fokus rücken (Baumert & Kunter, 2006). Die Frage, was ‚gute‘ Kunstlehrkräfte ausmache, lässt sich jedoch nicht auf einzelne Kompetenzfacetten reduzieren (Buschkühle, 2017; Engel, 2015; Lenk & Wetzel, 2016), vielmehr verfehle eine einseitige Fokussierung auf Kompetenzen, „was Kunst und Bildung als zentrale Impulse für die menschliche Existenz auszeichnet“ (Maset & Hallmann, 2017, S. 8). [9]

Strukturtheoretisch gesprochen wird der Professionalisierungsprozess hingegen als Habitus-transformation gefasst (u.a. Helsper, 2014) und setzt damit am professionellen Selbstverständnis an. Es wird davon ausgegangen, dass es im Laufe der Berufsbiografie sukzessive zur Routine wird, mit Ungewissheit umzugehen und berufliche Erfahrungen und fachliche Expertise systematisch miteinander zu verweben. Entsprechend sind neben der kompetenztheoretischen Perspektive auch die Strukturen zu berücksichtigen, in denen sich Kunstlehrkräfte bewegen und ihre Professionalität fortlaufend (weiter-)entwickeln. Vor allem sei in diesem Zusammenhang auf das disziplinäre Selbstverständnis von Kunst und Pädagogik verwiesen, das sich vermeintlich diametral gegenübersteht, weshalb die Frage nach ihrer jeweiligen Bedeutsamkeit als Bezugsdisziplin kontinuierlich ausgelotet werden muss (Dreyer, 2005; Schwörer-Merz, 2018). Demnach sind der pädagogische Habitus und die künstlerische Identität gleichrangig zu gewichten (Busse, 2004). [10]

Forschende Zugänge zur kunstpädagogischen Professionalität sind – wie gezeigt – selten und die Frage der kunstpädagogischen Fachlichkeit wurde bisher kaum erschlossen. Anstelle dessen wurde die Diskussion in den vergangenen Jahren auf zentrale Differenzen zugespitzt, was sich in einer Orientierung am Aufbau von Kompetenzen einerseits und dem künstlerischen Habitus andererseits konkretisiert. Die bildungs- und kunstwissenschaftlichen Annäherungen tragen von daher zwei differierende Erklärungsansätze an die Lehrkräftebildung heran: Die Ausbalancierung von Ungewissheit durch Expertise und situierte Reflexivität auf der einen Seite und die Schließung von Kontingenz durch Kompetenzerwerb auf der anderen Seite. [11]

Angesichts der Kontingenz, mit der (Kunst-)Lehrkräfte in ihrer inklusionsbezogenen Professionalisierung konfrontiert sind, ist es unabdingbar, einen Blick auf die Bewältigung der damit einhergehenden Rollenanforderungen zu werfen. Die Theorie der Anforderungsbearbeitung (Keller-Schneider, 2010) integriert die struktur- und kompetenztheoretische Frage der Kontingenz in einen Mittelweg, indem sie danach fragt, inwiefern sowohl individuelle Determinanten als auch strukturelle Rahmungen die Bearbeitung von Rollenanforderungen bedingen und ihr Zusammenspiel die Entwicklung der Professionalität befeuert. Die Deutung und Bewältigung von Anforderungen wird hierauf aufbauend bei Košinár (2014) gar als Grundlage pädagogischer Habitustransformation gefasst. Infolgedessen sind die inklusionsbezogenen Rollenanforderungen als Triebfeder im Professionalisierungsprozess zu fassen (vgl. Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider & Hericks, 2014). Vor dem Hintergrund der Anforderungsbearbeitung scheint es insofern möglich, struktur- wie kompetenztheoretisch begründete Kontingenzen im Professionalisierungsprozess zusammenzuführen. Das Moment der Kontingenzbearbeitung sollte nicht unbeachtet bleiben, da es als entscheidendes und anschlussfähiges Brückenglied zwischen den Argumentationslinien interagieren kann. [12]

### **3. Untersuchungsvorgehen**

Hier spannt sich der theoretische Rahmen auf, um die bisher wenig beachtete Tiefenstruktur der akademischen Professionalisierung für eine inklusive kunstpädagogische Fachlichkeit nachzuzeichnen. Vor diesem Hintergrund zielt unser Beitrag darauf, inklusionsbezogene Professionalisierungsprozesse angehender Kunstlehrkräfte entlang der Pfade der Kontingenzbearbeitung zu rekonstruieren. Wir werden aufzeigen, dass die Verbindung von kompetenz- und strukturtheoretischen Erklärungsansätzen fruchtbar sein kann, um Professionalisierungsprozesse im Allgemeinen und die Entwicklung inklusionsbezogener Professionalität im Besonderen auf der Basis der Kontingenzbearbeitung – hier im Hinblick auf einen inklusiven Kunstunterricht – zu verstehen. [13]

Eine entsprechend integrierende Position dieser disziplinären Kontroverse wurde im Rahmen des Projekts „Expertise und Kooperation für eine Basisqualifikation Inklusion“ (EKBI) verfolgt, das an der Universität Osnabrück durchgeführt wurde (2015-2018). Der Topos inklusionsbezogener Professionalisierung von Lehramtsstudierenden wurde hier modellhaft angestoßen, indem neben der Vermittlung von Basiswissen im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen Möglichkeiten zur Vertiefung sowie zur Spezialisierung im Rahmen eines

Zertifikatskurses eröffnet wurden. Die in diesem Rahmen angebotenen Lehrveranstaltungen auf Bachelor- und Masterniveau zeichnen sich durch zwei zentrale Konzepte aus: Erstens durch die interdisziplinäre Kooperation aus fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, zwischen Universität und außeruniversitären, inklusiv arbeitenden Bildungseinrichtungen, zweitens wird die universitäre, wissenschaftliche Expertise mit der beruflichen Expertise aus der schulischen Bildungspraxis verknüpft (vgl. Kunze, 2019, VI). Das Konzept basiert auf unterschiedlichen Begründungslinien des forschenden und kasuistischen Lernens, was im Hinblick auf das hier vorgestellte Projekt in Kooperation mit dem Kunstcontainer der Heilpädagogischen Hilfe umgesetzt wurde (dazu Brenne et al., i.D.). Dieser Professionalisierungsmoment von Unverfügbarkeit, Ungewissheit und Offenheit in der Konfrontation mit der kunstpädagogischen Praxis, den wir auch als Kontingenzerfahrung fassen, zeigt an, dass Studierende des künstlerischen Lehramts überhaupt erst „professionalisierbar sind“, wenn „Situationen nicht ad hoc als deutbar, lösbar oder bearbeitbar erfahren werden“ (Bennewitz & Grabosch, 2018, S. 108). [14]

Die sich im Projekt abbildenden Professionalisierungsprozesse angehender Kunstlehrkräfte wurden vor dem Hintergrund der Theorie der Anforderungsbearbeitung (Keller-Schneider, 2010) mit struktur- und kompetenztheoretischen Überlegungen zur Kontingenz verknüpft und entsprechend im Hinblick auf den Topos der Kontingenzbearbeitung interpretiert. Daten aus problemzentrierten Interviews mit 23 angehenden Kunstlehrkräften mit starken narrativen Anteilen wurden dazu mithilfe der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2010) analysiert. Dabei steht die Rekonstruktion der Deutungsmuster inklusionsbezogener Anforderungen und ihre Bearbeitung im Kontext der akademischen Professionalisierung im Zentrum der Analysen. Die in diesem Aufsatz präsentierten Ergebnisse basieren auf der daran angeschlossenen Untersuchung<sup>1</sup>. [15]

#### 4. Inklusionsbezogene Professionalisierung als anforderungsbasierter Transformationsprozess

Eingangs haben wir die Frage aufgeworfen, wie sich die Professionalisierungsverläufe angehender Kunstlehrkräfte vor dem Hintergrund der Kontingenzbearbeitung nachzeichnen lassen. Situationen der Offenheit, Ungewissheit und Unbestimmtheit werden auf der Grundlage der biografischen Bedingungen und strukturellen Rahmungen gedeutet. Vor dem Hintergrund der individuellen Situationsdeutung entscheidet sich, ob und inwiefern kontingente Situationen im Professionalisierungsprozess bearbeitet werden – sie bestimmt somit die Professionalisierungsabsicht. Die sich daran anschließenden Professionalisierungshandlungen werden auf Basis der Professionalisierungsabsichten reguliert. Damit nehmen die Deutungsmuster kontingenter Anforderungssituationen in der inklusionsbezogenen Professionalisierung eine zentrale Rolle ein (Kaiser, 2019). [16]

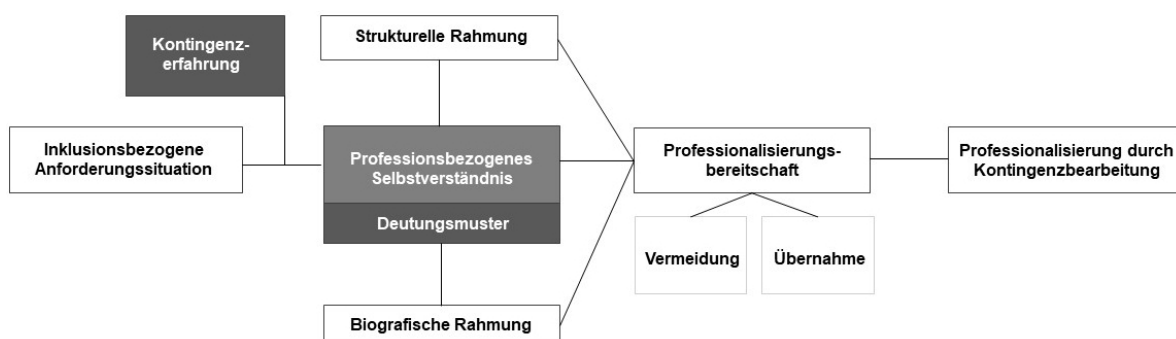


Abbildung 1: Modell prozessorientierter Professionalisierung, in Anlehnung an Kaiser, 2019.

#### Inklusionsbezogene Anforderungssituationen

Insbesondere sind es allgemeinpädagogische und fachliche Rollenanforderungen, die von Studierenden als kontingent gedeutet werden. So gilt es kunstpädagogische Handlungsdomänen

und fächerübergreifende Lernarrangements im Rahmen einer inklusiven Kunstdidaktik miteinander zu verknüpfen. Außerdem bedarf es einem anerkennenden Umgang mit den subjektiven Fragen der Bildrezeption und des Selbstaudrucks in der Kunstproduktion. Neben der Individualität im künstlerischen Handeln geht es darum, Gemeinsamkeit durch kollaborative künstlerische Prozesse herzustellen. Die Unterschiedlichkeit von künstlerischen Bildsprachen und Lesarten wird in der gemeinsamen Bildrezeption und -produktion wertschätzend eingebunden. Daneben fordert eine inklusive Kunstdidaktik dazu auf, diverse künstlerische Interessen zu identifizieren und unterrichtlich aufzugreifen. Räumliche und zeitliche Flexibilisierung durch offene Atelier- bzw. Werkstattarbeit kann entsprechende Prozesse unterstützen. [17]

Gerade aber in der Erfahrung von Diskrepanz zwischen den wahrgenommenen Anforderungen inklusiver Kunstdidaktik und der bereits entwickelten Expertise von Studierenden bildet sich die Kontingenz im Professionalisierungsprozess ab: [18]

„Also, ich muss schon sagen, dass mich die Arbeit mit Maria da schon völlig auf dem Takt gebracht hat (lacht). Also jetzt nur mal auf unser Werk [Kunstwerk, Anm. d. Verf.] 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!“ (Interview 16, Absatz 243). [19]

Erst die Wahrnehmung der Unverfügbarkeit und Ereignishaftigkeit der wahrgenommenen Situation führt zu dem Schluss, dass weitere Professionalisierung notwendig wird und ist Anlass der subjektiven Situationsdeutung. [20]

### **Inklusionsbezogene Deutungsmuster**

Impulse für die kunstpädagogische Professionalisierung gehen aus den als kontingent gedeuteten inklusionsbezogenen Rollenanforderungen einer inklusiven Kunstdidaktik hervor. Die Deutungsmuster angehender Kunstlehrkräfte wirken dabei als Filter in der Einschätzung der inklusionsbezogenen Anforderungssituationen, die diesbezüglich entsprechend mit der diesen hinterlegten Expertise interagieren: [21]

„Ich habe die Meinung, dass man das alles einfach für sich persönlich durch das Studium, das Wissen und die Seminare, die man hier durchläuft und gerade auch einfach die ganze Einstellung, die man dadurch bekommt, durch die Bücher, die man liest und die Leute, die man trifft, [...] Dass man halt als Lehrer den Mind Frame haben sollte, dass man dafür bereit und offen ist, sich dann auf dieses Thema einzulassen.“ (Interview 1, Absatz 119-120). [22]

Die subjektiven Deutungen differenzieren sich daraufhin erstens entsprechend ihrer Valenz im Sinne von progressiv bzw. konservativ und zweitens ihrer Stärke, identifizierbar daran, wie stark die wertende Reaktion auf die als kontingent wahrgenommene Rollenanforderung ausfällt (dogmatisch-kritisch). Demnach ergeben sich vier Deutungstypen, entlang derer sie sich entfalten: Während eine dogmatisch-progressive Deutungsweise sich durch die unbedingte Befürwortung einer inklusiven Kunstdidaktik kennzeichnet, sind für den kritisch-progressiven Typus prägend ein weites Inklusionsverständnis und hohe Zustimmungswerte, die sich im Hinblick auf die praktischen Konsequenzen jedoch mit Bedenken und verminderten Selbstwirksamkeitserwartungen verbinden. Als leitend für eine kritisch-konservative Deutungsweise erweist sich beim skeptischen Typus das Erleben von Belastung, was durch die Wahrnehmung verringerter Selbstwirksamkeitserwartungen und einer als ungerecht eingeschätzten Bevormundung bedingt ist. Dogmatisch-konservative Deutungsmuster kommen in der Herabwürdigung eines inklusiven Kunstunterrichts als unglaubwürdiges Konzept zum Ausdruck. [23]

Die Situationsdeutung kontingenter inklusionsbezogener Anforderungssituationen steht jedoch nicht für sich, sondern sie wird sowohl durch die (berufs-)biografischen als auch die strukturellen Rahmungen reguliert. [24]

### **Biografische Rahmung**

Die biografische Prägung erweist sich zugleich als hemmende wie fördernde Bedingung für Kontingenzbearbeitung. In ihrem Mittelpunkt stehen – aufeinander Bezug nehmend – die persönliche und berufliche Sozialisation, Gerechtigkeitsvorstellungen, Inklusionsverständnisse und Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Sozialisation erfährt dabei eine hohe Bedeutsamkeit und gestaltet sich als ein komplexer Nexus aus milieugebundenen Unterschieden, persönlichen Erfahrungen und sozialen Normen. All diesen Aspekten gemein ist, dass sie eine nicht-intentionale Enkulturation pädagogischer Werte provozieren. Insofern scheint es unmittelbar evident, dass aus ihnen Gerechtigkeitsvorstellungen hinsichtlich des kunstpädagogischen Umgangs mit Vielfalt emergieren. Welches Inklusionsverständnis angehende Kunstlehrkräfte zeigen, hängt daher zu einem großen Teil von ihren Gerechtigkeitsvorstellungen und daneben von ihrer Expertise im Hinblick auf die inklusionsbezogenen Anforderungssituationen ab. Aufbauend darauf entwickeln Studierende entsprechende Selbstwirksamkeitserwartungen, im Sinne von Selbstsicherheit und Erfolgsglauben an die erfolgreiche Kontingenzbearbeitung, wie in folgender Interviewsequenz beschrieben: [25]

„Also eigentlich bin ich schon durch mein Aufwachsen, sag ich mal, schon immer mit dem Thema Inklusion vertraut gewesen. Ich bin auch selbst auf 'ne integrative Schule gegangen, einfach weil es die nächste von unserem Wohnhaus war. Damals hieß es ja noch nicht Inklusion, sondern Integration. Und ich sag mal so, als Kind habe ich nich' mal realisiert, dass es 'ne integrative Klasse war und die Kinder dort ganz unterschiedliche Voraussetzungen mitgebracht haben. Ja, dann zum Beispiel im Lernen oder in der Sprache. Von daher kenne ich das eigentlich seit jeher und fand's damals sogar ein bisschen traurig, dass viele meiner Freunde dann nicht mit mir auf's Gymnasium wechseln konnten. Das hätte ich mir noch gewünscht, dass so was auch möglich ist. (...) Ich würd' mal behaupten, ich bin dadurch einfach ein sehr offener Mensch anderen gegenüber und habe auch null Angst vor dem Thema Inklusion, weil ich ja selbst erlebt habe, wie so eine gemischte Klasse funktioniert.“ (Interview 10, Absatz 28-29). [26]

Vor allem unter der Voraussetzung einer geringen fachlichen Expertise verfügen angehende Kunstlehrkräfte jedoch kaum über hinreichende Vorstellungen inklusionsbezogener Rollanforderungen. Im Mittelpunkt steht vielmehr Verunsicherung sowie das dominante Gefühl der Überforderung als Reaktion auf Kontingenzwahrnehmung. Entsprechend bildet der Aufbau fachlicher Expertise eine weitere entscheidende Stellschraube im Professionalisierungsprozess, um Handlungssicherheit in den inklusionsbezogenen Anforderungssituationen zu erlangen und damit Kontingenzbearbeitung anzubahnen. [27]

Zusammengenommen reguliert die biografische Prägung die inklusionsbezogenen Deutungsmuster und wirkt intervenierend auf die Bereitschaft zur Kontingenzbearbeitung. Diese Einflüsse ergeben sich jedoch nicht solitär aus der biografischen Prägung, sondern zudem unter Einbezug der strukturellen Voraussetzungen. [28]

### **Strukturelle Rahmung**

Kontingenzbearbeitung wird vor allem dann wahrscheinlich, wenn die strukturellen Bedingungen der Lehrkräftebildung und die fachkulturellen Voraussetzungen positiv eingeschätzt werden. Die zentrale Valenz des Fachs Kunst ist insbesondere in Verbindung mit der sogenannten Autonomie künstlerischer Prozesse und der damit verwobenen curricularen Offenheit zu sehen, die sich in der Orientierung am ästhetischen Prozess sowie an differenten Wegen der Bearbeitung wie folgt begründet: [29]

„Und wenn es dann um den künstlerischen Stil geht, dann muss man eben genau hingucken, wie man den gut fördern kann und eben die Talente, die dann da sind, auch herauskitzeln kann. [...] Das ist ja eigentlich schon genau das, um was es immer in den Seminaren zur Inklusion geht. Nämlich Individualisierung und



Differenzierung. Das wird ja immer genannt und wenn man im Kunstunterricht einfach an einem Thema arbeitet und Material und Technik frei sind, dann ist das im Kunstunterricht eigentlich sowieso schon verankert, ohne dass es da noch etwas Didaktisches extra braucht. Ja, deswegen glaube ich auch, liegt da wirklich viel Potenzial.“ (Interview 21, Absatz 52-53). [30]

Auch die Möglichkeit zu sinnlicher Erfahrungsbildung, non-verbaler Kommunikation sowie zur Vergrößerung der Selbstwahrnehmung erweist sich als wichtiges fachspezifisches Potenzial, damit inklusiver Kunstunterricht gelingen kann. Wie Inklusion auch auf kunstwissenschaftlicher und kunstgeschichtlicher Ebene in den Kunstunterricht Eingang finden könnte, bleibt jedoch weitestgehend eine fachliche Leerstelle. [31]

Kennzeichnend für eine problematisierende Einschätzung einer inklusionsbezogenen Professionalisierung ist die Diskrepanzerfahrung zwischen Lehrkräftebildung und inklusionsbezogenen Anforderungssituationen. Praktische Erfahrungen werden als relevanter für den Aufbau inklusionsbezogener Handlungskompetenzen bewertet als das in der Lehrkräftebildung vermittelte Wissen, worin sich das viel diskutierte Theorie-Praxis-Dilemma der Lehrkräftebildung abbildet. [32]

Das Spannungsfeld von struktureller Disziplinierung und biografisch gewachsener Autonomie bildet die zentralen Determinanten ab, auf Basis derer inklusionsbezogene Anforderungen wahrgenommen werden und Kontingenz bearbeitet wird. Dass die subjektiven Deutungen innerhalb dieses Spannungsfelds elaborieren, ist zunächst als optimistisches Ergebnis zu bewerten. Denn es zeigt sich darin, dass es darüber durchaus möglich ist, auf Professionalisierungsprozesse Einfluss zu nehmen, da sie im transaktionalen Verhältnis aus Umwelt und Person ausgehandelt werden. Sie erweisen sich als ausschlaggebendes Regulativ der Kontingenzbearbeitung. [33]

### **Bereitschaft und Kontingenzbearbeitung**

Damit inklusionsbezogene Rollenanforderungen als Kontingenz wahrgenommen und als Herausforderung individuell wirksam werden, müssen sie als Aufgabe der eigenen Professionalisierung gedeutet werden. Dem geht die Irritation der bereits entwickelten Professionalität voraus, indem zwischen entwickeltem professionellem Selbstverständnis und neuen Herausforderungen eine Diskrepanz wahrgenommen wird. Die Irritation ist dann maßgeblich für die Bereitschaft und Motor von der Kontingenzbearbeitung. Die biografische und die strukturelle Rahmung lassen sich dabei als Hinweis darauf interpretieren, wie inklusionsbezogene Anforderungssituationen entsprechend individueller Deutungsmuster eingeschätzt werden. Zudem können sie als Indikator für die daraus hervorgehende Bereitschaft zur Kontingenzbearbeitung aufgefasst werden. [34]

Hier zeigen sich zwei unterschiedliche Strategien, die abhängig von der Ausprägung der Deutungsmuster angesteuert werden: Auf der einen Seite stehen aktive Bearbeitungsstrategien der subjektiv als relevant gedeuteten Anforderungssituationen, die sich in der Übernahme von Verantwortung für den eigenen Professionalisierungsprozess abbilden. So ist die produktive Bewältigung der inklusionsbezogenen Anforderungssituationen in erster Linie mit der Aneignung von inklusionspädagogischer sowie kunstpädagogischer Expertise assoziiert. Auf der anderen Seite wird die Bedeutsamkeit unmittelbarer und praktischer Auseinandersetzung betont, für welche die fachliche Expertise eine Reflexionsfolie darstellt. Hermeneutische Fertigkeiten und fachliche wie didaktische Wissensbestände können sich so mit situationsgebundenen Reaktionsweisen zum Aufbau inklusionsbezogener Professionalität verbinden: [35]

„Wenn man sich dann nicht reflektiert und darüber nachdenkt, dann ändert sich ja nichts an den Haltungen. Also dadurch kommt man dann ja für sich persönlich auch einfach weiter. Das ist zumindest mein Weg, um das Studium zu bewältigen. Ja, dass man da einfach mal genau darüber nachdenkt, wie man sich dann so in den inklusiven Kontexten verhält und wie das auch bei einem selbst, zum Beispiel in der eigenen Schulzeit, so war.“ (Interview 1, Absatz 73). [36]

Die Entwicklung einer inklusiven kunstpädagogischen Professionalität erfolgt entsprechend im Zuge der Bearbeitung offener, unbestimmter und komplexer inklusionsbezogener Anforderungssituationen und innerhalb des Spannungsfeldes von biografischen und strukturellen Rahmungen. Die subjektive Deutung eröffnet den Zugang zu den Professionalisierungsnotwendigkeiten und -absichten, die sich situativ in der bereits entwickelten Expertise zeigen und auf das professionelle Selbstverständnis zurückgreifen. Wird dieses irritiert, provoziert die Kontingenzwahrnehmung den Erwerb von Wissensbeständen und Fertigkeiten, um welche die eigene professionelle Entwicklung angereichert wird. Somit ist das Individuum in die Art und Qualität des Professionalisierungsprozesses aktiv involviert. [37]

Daneben stehen jedoch zugleich vermeidende Reaktionen auf die Kontingenzbearbeitung, durch welche eine aktive Professionalisierung abgelehnt wird. Die eigene Handlungsmächtigkeit wird verhältnismäßig gering beschrieben, was alles in allem zu Ohnmachtserleben auf Seiten angehender Kunstlehrkräfte führt und mit Konsequenzen für vermeidende Professionalisierungshandlungen verbunden ist – ein Teufelskreis misslingender Professionalisierung setzt sich in Gang. Dieses Ergebnis ist deshalb so wichtig, da es zeigt, dass die Bereitschaft zur Bearbeitung von Kontingenz und insofern die Progression der Professionalität sowohl das Erleben stützender struktureller als auch biografischer Rahmungen erfordert und insofern inklusionsbezogene Professionalisierungsprozesse nachhaltig prägt. [38]

## **5. Inklusionsbezogene Professionalisierung zwischen äußeren Anlässen und inneren Anstößen**

Ziel unseres Beitrags war die Rekonstruktion inklusionsbezogener (kunst-)pädagogischer Professionalisierungsverläufe auf der Folie der Kontingenzbearbeitung, welche einseitige kompetenz-, respektive strukturtheoretische Interpretation überwinden kann, aber den empirisch beobachtbaren konkreten Mechanismen der Professionalisierung auf der Spur bleibt. Wie dies gelingen kann, wurde mit unserer Studie ein Stückweit erhellt, denn wir konnten aufzeigen, dass angehende Kunstlehrkräfte entsprechend ihrer Deutungsmuster und angesichts ihrer biografischen und fachkulturellen Prägungen der inklusionsbezogenen Kontingenzbearbeitung und in der Folge ihrer Professionalisierung unterschiedliche Bedeutungen zuweisen. Unsere Analysen zeigen, dass eine genaue Bestimmung des Verhältnisses von strukturellen und biografischen Rahmungen und deren Einfluss auf die Deutung und Kontingenzbearbeitung inklusionsbezogener Rollenanforderungen Aufschluss über die Genese und Transformation (kunst-)pädagogischer Fachlichkeit geben kann. Damit schließen unsere Ergebnisse an wichtige Ausgangspunkte der Bildungsgangforschung an, die danach fragen, wie sich berufliche Rollenanforderungen in der Biografie der Person niederschlagen (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Sie gehen aber einen Schritt weiter, indem sie den Prozess der Professionalisierung vor dem Hintergrund der Kontingenzwahrnehmung und -bearbeitung innerhalb eines multidimensionalen Bedingungsgefüges erhellen. [39]

Auf das Konzept der Kontingenzbearbeitung (Keller-Schneider, 2010; Košinár, 2014) übertragen impliziert eine als Herausforderung eingeschätzte inklusionsbezogene Rollenanforderung eine Irritation des professionellen Selbstverständnisses, das dieses als unzureichend erfahren lässt und einen Prozess der Lösungssuche als Initialzündung für eine weiterführende Professionalisierung in Gang setzt. Kontingenzbearbeitung innerhalb der inklusionsbezogenen Anforderungen ist demnach unhintergebar, wenn es zu einer Entwicklung der professionellen Kompetenz kommen soll (vgl. auch Hericks, 2006, S. 60; Keller-Schneider, 2010). Mehr noch baut sich erst in der Bearbeitung nach Maßgabe der biografischen und strukturellen Rahmungen die Professionalität auf. Die fachliche Expertise erfährt dazu als kritisches Wissen eine gehobene Relevanz, um flexibel mit Anforderungssituationen umgehen zu können. Jedoch scheint es nicht nur geboten, fachliche Expertise aufzuschichten, sondern auch Orientierungswissen aufzubauen, um die biografischen und strukturellen Rahmungen zu reflektieren, welche die (kunst-)pädagogische Professionalisierung erschweren und gleichzeitig ermöglichen. [40]

Diese an Entwicklung orientierte Perspektive beschreibt daher zum einen die Deutung und Bearbeitung kontingenter inklusionsbezogener Rollenanforderungen ausgehend von ihrer Strukturproblematik und setzt zum anderen an den (berufs-)biografischen Dispositionen des Individuums an. An dieser Stelle sind Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der akademischen Professionalisierung zu identifizieren. Denn der Aufbau inklusionsbezogener Expertise folgt,

anders als kompetenztheoretisch informiert, keiner einheitlichen Abfolge (chronos), sondern präsentiert sich als Lerngelegenheit (kairos) innerhalb einer biografisch und strukturell determinierten Chronologie. Abhängig von der Deutung der inklusionsbezogenen Anforderungssituationen gestaltet sich der Umgang mit dieser Chronologie als passives Erdulden oder als aktive Auseinandersetzung. Entscheidend für Professionalisierungsprozesse ist aber die Deutung von Rollenanforderungen als Lerngelegenheit. Um diese beim Schopf zu packen, müssen auch und vor allem unbestimmte, komplexe und ungewisse Anforderungssituationen als Chance für die eigene Professionalität gedeutet werden. Es liegt auf der Hand, dass solche Lerngelegenheiten flüchtig sind und damit die Qualität der Kompetenzprogression festschreiben. Erst die Individuen selbst verleihen der professionellen Entwicklung durch ihre Deutung und Bearbeitung ihre besondere Gestalt. Somit sind sowohl die künstlerische als auch die pädagogische Professionalisierung mit ihren eigenen Grenzen im Hinblick auf instrumentell zu bestimmenden Wirkungen konfrontiert. So sind sowohl die Kunst als auch die Pädagogik von einer elementaren Unverfügbarkeit und Ereignishaftigkeit geprägt, welche an die generelle Offenheit für den Prozess der Professionalisierung appelliert (Engel, 2015). [41]

Aus dieser ansatzübergreifenden Perspektive wird Professionalisierung nicht als Expertiserwerb begriffen, sondern als kontingenzbasierter Transformationsprozess. Mit dieser Erkenntnis wird der Forderung nachgekommen, das Verhältnis aus äußeren Anlässen – hier der inklusionsbezogenen Rollenanforderungen – und inneren Anstößen zu erhellen (Terhart, 2011, S. 208) und die Trennlinie zwischen der Anerkennung von Kontingenz als Bedingung professionellen Handelns und der Schließung von Kontingenz durch ein pädagogisches Repertoire zu überwinden. [42]

Damit wurde das Konstrukt der Kontingenzbearbeitung als bisher Unbeachtetes in den kunstpädagogischen Diskurs eingespeist. Vor allem aber wurde aufgezeigt, dass sich unter dem Vorzeichen der Kontingenzbearbeitung die fachliche Professionalisierung als dynamischer Prozess abbilden lässt. Gerade für das fragmentierte und viele Schnittstellen zu anderen Disziplinen aufweisende Feld der Professionalisierungsforschung erweist sich die Offenheit dieses prozessualen Kontingenz-Ansatzes als geeignet, um divergierende Erklärungsansätze zu integrieren und einen wechselseitigen Lernprozess anzustoßen. Zu wünschen bleibt, dass sich dieser auch in praktischen Konzepten der Lehrkräftebildung niederschlägt. Doch mindestens ebenso wichtig erscheint es, dessen besondere Perspektive weiter zu schärfen. [43]

---

<sup>1</sup> Präsentiert werden Ergebnisse einer Teilstudie zur inklusionsbezogenen Professionalisierung von Studierenden des künstlerischen Lehramts (Kaiser, 2019), die in diesem Beitrag auf der Folie der Kontingenzbearbeitung analysiert werden.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1970). *Ästhetische Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bader, B., & Hermann, A. (2017). Selbstkonzept. In S. Burkhardt & A. Dudek (Hrsg.), *1-13 kunstpädagogische Begriffe* (S. 24–32). Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S., & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*(1), 85–117.
- Bauernschmitt, S., & Sansour, T. (2019). Impulse und Aufgabenstellungen für individuelle, künstlerische Bildungswege im inklusiven Kunstunterricht. In S. Hornäk, S. Henning, & D. Gernand (Hrsg.), *In der Praxis. Inklusive Möglichkeiten künstlerischen und kunstpädagogischen Handelns* (S. 101–112). München: kopaed.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520.
- Bennewitz, H., & Grabosch, A. (2018). „Es tut mir weh, mich hinzusetzen“. Professionalisierungsprozesse in Praxiselementen? In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.),

- Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 105–119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bering, C., & Bering, K. (2014). *Konzeptionen der Kunstdidaktik: Dokumente eines komplexen Gefüges*. Oberhausen: Athena.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Abgerufen unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Bos, W., Wendt, H., & van Holt, N. (2010). Kompetenzmessung im Fach Kunst: Herausforderungen und Perspektiven. In K. Bering, C. Höxter, & R. Niehoff (Hrsg.), *Orientierung: Kunstpädagogik* (S. 407–430). Oberhausen: Athena.
- Brenne, A. (2016). „... denn die Kunst ist eine Tochter der Freiheit...“ - über die Spezifika der akademischen Künstlerlehre. In A. Feindt, W. Herget, M. Trautmann, B. Wischer, & K. Zierer (Hrsg.), *Lehren - Friedrich Jahresheft: XXXIV* (S. 38–42). Seelze: Friedrich Verlag.
- Brenne, A. (2017a). Inklusion. In S. Burkhardt & A. Dudek (Hrsg.), *1-13 kunstpädagogische Begriffe* (S. 34–45). Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein.
- Brenne, A. (2017b). Inklusion und die künstlerische Feldforschung. In M. Blohm, A. Brenne, & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders: Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 195–199). Hannover: fabrico.
- Brenne, A., Ossowski, E., & Seidel, C. (i. D.). *Come Together: Künstlerische Kollaborationen im Kontext der Implementation inklusiver Kompetenzen*. München: kopaed.
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 31–45). Opladen: Barbara Budrich.
- Buschkühle, C.-P. (2014). Vorsicht vor Haltungsschäden. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*. Abgerufen unter: <http://zkmb.de/vorsicht-vor-haltungsschaeden/>
- Buschkühle, C.-P. (2017). Spiele des Nichtidentischen. In P. Maset & K. Hallmann (Hrsg.), *Formate der Kunstvermittlung: Kompetenz – Performanz – Resonanz* (S. 55–66). Bielefeld: transcript.
- Busse, K.-P. (2004). Wissenschaft zulassen. *BDK-Mitteilungen*, (2), 46–47.
- Dreyer, A. (2005). *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik: Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*. München: kopaed.
- Engel, B. (2015). Unbestimmtheit als (kunst-)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen. In B. Engel & K. Böhme (Hrsg.), *Didaktische Logiken des Unbestimmten* (S. 58–85). München: kopaed.
- Engel, B., & Böhme, K. (2015). Zur Relevanz des Unbestimmten im Feld der kunstdidaktischen Professionalisierung. In B. Engel & K. Böhme (Hrsg.), *Didaktische Logiken des Unbestimmten* (S. 8–35). München: kopaed.
- Engels, S. (2019). Inklusiver Kunstunterricht. Chancen prozess- und produktorientierter Ansätze. In S. Hornäk, S. Henning, & D. Gernand (Hrsg.), *In der Praxis: Inklusive Möglichkeiten künstlerischen und kunstpädagogischen Handelns* (S. 127–142). München: kopaed.
- Heil, C., & Hummerich, M. (2015). Bildung in der Begegnung mit den Dingen der Kunst. In C. Heil (Hrsg.), *Kreative Störfälle: (un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen* (S. 15–55). Hannover: fabrico.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Auflage, S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS.
- Hornäk, S. (2019). Kunstunterricht und Inklusion. Künstlerisches Handeln zwischen Partizipation, Differenzierung und Individualisierung. In S. Hornäk, S. Henning, & D. Gernand (Hrsg.), *In der Praxis: Inklusive Möglichkeiten künstlerischen und kunstpädagogischen Handelns* (S. 7–11). München: kopaed.

- Kaiser, M. (2019). *Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion*. Oberhausen: Athena.
- Kaiser, M., & Brenne, A. (2019). Typisch Kunstpädagogik? Inklusionsbezogene Überzeugungen angehender Kunstlehrkräfte. In N. Skorsetz, M. Bonanati, & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 290–295). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kunze, I. (2019). Vorwort. In D. Falkenreck, N. Götzl, M. Hollen, & E. Ossowski (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. V–VII). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lenk, S., & Wetzel, T. (2013). Kunst unterrichten als eine Frage der Haltung. In T. Wetzel & S. Lenk (Hrsg.), *Mit Ecken und Kanten: Kunstunterricht als eine Frage der Haltung* (S. 5–16). München: kopaed.
- Lenk, S., & Wetzel, T. (2016). Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung. Was macht eine „gute“ Kunstlehrerin, einen „guten“ Kunstlehrer aus? *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*. Abgerufen unter: <http://zkmb.de/kunstpaedagogische-kompetenz-braucht-eine-haltung/>
- Loffredo, A. M. (2016). *Kunstunterricht und Inklusion*. Oberhausen: Athena.
- Maset, P., & Hallmann, K. (2017). Einführung. In P. Maset & K. Hallmann (Hrsg.), *Formate der Kunstvermittlung: Kompetenz – Performanz – Resonanz* (S. 7–16). Bielefeld: transcript.
- Peez, G. (2002). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schirmer, A.-M. (2017). Kognitiv Anderssein im Bild. In M. Blohm, A. Brenne, & S. Hornák (Hrsg.), *Irgendwie anders: Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 133–138). Hannover: fabrico.
- Schwörer-Merz, L. (2018). *Professionalisierung im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik: Überlegungen zur kunstpädagogischen Selbstkonzeptentwicklung*. Oberhausen: Athena.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2010). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & Tippelt, R. (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Bd. 57. Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2016). Empirische Bildungsforschung und ihre Disziplinen: Wandlungsprozesse und Konfliktlinien in instabilen Expertenkulturen. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft: Bd. 31. Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (S. 73–87). Wiesbaden: Springer VS.
- Veber, M. (2016). *Erfassung und Entwicklung von Teacher Beliefs in Inklusiver Bildung im Rahmen der ersten Phase der LehrerInnenbildung aufgezeigt am Projekt PinI* (Dissertation). Westfälische Wilhelms-Universität, Münster.

## Kontakt

Michaela Kaiser, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Paderborn  
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn  
E-Mail: [michaela.kaiser@upb.de](mailto:michaela.kaiser@upb.de)

**Zitation**

Kaiser, M. & Brenne, A. (2020). Kontingenzbearbeitung – Regulativ inklusiver kunstpädagogischer Professionalisierung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1), doi: [10.21248/Qfl.22](https://doi.org/10.21248/Qfl.22)

**Eingereicht:** 07. September 2019

**Veröffentlicht:** 23. Juli 2020



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