

## In- und exklusive Spielräume

### Zu den (De-)Professionalisierungstendenzen von Kunstpädagogik und Kunstvermittlung in ihren Kooperationspraktiken

*Michaela Kaiser & Nina Ahokas*

**Abstract:** In unserem Beitrag interessieren wir uns für die Kooperationspraktiken von schulisch und museal tätigen Akteur\*innen im Kontext inklusionsorientierter Öffnungsprozesse, mit dem Ziel, die habituellen Orientierungen von Kunstlehrkräften und Kunstvermittler\*innen als Ausdrucksgestalt von Kooperationskultur zu rekonstruieren. Dazu führen wir zunächst in den Forschungsstand zu einer differenzkritisch reflektierten, und inklusiv ausgerichteten Kunstpädagogik und Kunstvermittlung ein. Im Anschluss gehen wir auf den Kooperationsbegriff im Kontext der Entwicklung inklusiver Strukturen und Kulturen ein, um hier ansetzend praxeologische Perspektiven auf die professionelle Praxis der Kooperation aufzuzeigen. Hier zeichnen wir mittels sequenzanalytischer Rekonstruktion des professionellen Habitus anhand eines Fallbeispiels nach, wie der Auftrag der Kooperation in ihr Gegenteil umschlägt, so die sinnstrukturierenden Ordnungen der Institutionen Kooperation dominieren.

**Stichwörter:** Deprofessionalisierung, Kunstpädagogik, Kooperation

**Zitation:** Kaiser, M. & Ahokas, N. (2024): In- und exklusive Spielräume. Zu den (De-)Professionalisierungstendenzen von Kunstpädagogik und Kunstvermittlung in ihren Kooperationspraktiken. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(5), 109-126. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/814>

#### Zusammenfassung in Einfacher Sprache:

### Kunst·pädagogik

Schulen und Museen haben den Auftrag, Inklusion umzusetzen. Das steht in der UN-Behindertenrechts·konvention.

Im Text geht es um die Zusammen·arbeit zwischen Schulen und Museen. Es geht um die Zusammen·arbeit zwischen Kunst·lehrer\*innen und Kunst·vermittler\*innen.

Kunst·vermittler\*innen arbeiten in Museen. Sie sprechen mit den Menschen über Kunst. Die Autorinnen vom Text haben geforscht: Wie funktioniert die Zusammen·arbeit gut?

Im Text wird ein Beispiel besprochen: Eine inklusive Schulklasse hat zusammen mit einem Museum eine Kunst·ausstellung gemacht. Es war ein inklusives Projekt. Im Beispiel wird deutlich: Die Schule und das Museum haben unterschiedliche Interessen. Die Kunst·lehrerin und der Kunst·vermittler sagen zwar: Das gemeinsame Projekt war ein Erfolg. Aber die Inklusion stand eigentlich nicht im Vordergrund.

*In Einfache Sprache übersetzt von Maria Calow*

## Inhaltsverzeichnis

1. Kooperation als Lösungsformel für Inklusion?.....	111
2. Kooperation und die Logiken der Institution .....	112
3. Kunstpädagogische Professionalität, Kooperation, Inklusion .....	113
4. Kooperation und die Reproduktion sinnstrukturierender Ordnungen .....	114
5. Kooperation im Spannungsfeld von Professionalisierung und Deprofessionalisierung ...	120
Literatur .....	122
Kontakt.....	126

## 1. Kooperation als Lösungsformel für Inklusion?

Mit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) sind sowohl die Schule als auch das Museum bildungs- und kulturpolitisch aufgefordert, den Auftrag der Inklusion und in einem rechtlichen Sinn der gleichberechtigten Partizipation und Teilhabe in den Institutionen umzusetzen. Damit schließt die rechtliche Forderung der Inklusion an einen bereits länger geführten, jedoch bislang kaum in einen inhaltlichen Zusammenhang gebrachten kunstpädagogischen Diskurs an, mit dem aus einer poststrukturalistisch informierten Perspektive der Begriff der ‚Differenz‘ in das konzeptuelle Zentrum gerückt und die Dekonstruktion normativer binärer Ordnungen, sozialer Wirklichkeiten und Identitäten vorgenommen wurde (z. B. Maset, 1995; Sturm 1996; auch Henschel 2019). Dieser Diskurs erweiterte sich ab den 2000er-Jahren um (queer-)feministische und postkoloniale Perspektiven, sodass die Infragestellung des ‚künstlerisch gebildeten Subjekts‘ sich als Kritik an der Zentrierung dieses Subjekts als *weiß*, hetero-männlich und bürgerlich formierte (u. a. Lüth 2018; Mörsch, 2019). Die Debatten bleiben weitgehend unberührt von einem (kritischen) schul- und kunstpädagogischen Inklusionsdiskurs (Kaiser 2023; Ahokas, Henschel & Kaiser, im Druck), der im Anschluss an differenztheoretische Überlegungen schulpädagogischer und kunstpädagogischer Forschung Fragen von Differenz, Ungleichheit und Ungerechtigkeit in kunstbezogenen Bildungskontexten thematisiert. In dieser Hinsicht wurde in den letzten Jahren intensiv an didaktischen Beiträgen in Form von Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien (u. a. Hahn, Kaiser & Schütze, 2024; Ballath et al. 2024), Zeitschriftenbeiträgen (u. a. Kaiser 2023; Kaiser & Brenne, 2021), Sammelbänden und Sammelbandbeiträgen (u. a. Hahn, 2023; Heil 2015; Blohm, Brenne & Hornäk, 2017; Hornäk et al., 2019; Engels, 2017; Brenne & Kaiser, 2022) und Dissertationen (Kaiser, 2019; Hahn, im Druck) gearbeitet. Anders als von Seiten postkolonialer Inklusionskritiken vermutet, reflektieren diese Arbeiten Exklusion produzierende Systeme, die sich ebenso wie der mit ihnen verbundene Transformationsanspruch mit dem Verdikt der Inklusion verbinden (s. o.; Boger, 2017; Hummrich, 2019). Der sich zwischen diesen Debattensträngen abzeichnende ‚missing link‘ kann im Kontext der Kooperationspraktiken im Hinblick auf seine ambivalenten institutionellen Differenzierungen und Zielführungen zwischen Fürsorglichkeit und Disziplinierung sicherlich ebenso befragt werden wie auf die darauf entstehenden Divergenzen zwischen Kunstpädagogik und Kunstvermittlung.

Die Bezugnahmen auf das Konzept der Kooperation sind nicht gänzlich neu und wurden nicht erst als Antwort auf die Frage der Inklusion formuliert. Bereits seit den 1970er-Jahren mit der aufkommenden Integrationsbewegung wird Kooperation als wesentliche Gelingensbedingung herausgestellt (Serke & Streese, 2022). Der Begriff wird nach wie vor diffus verwendet (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022), bezieht sich aber vornehmlich auf die multiprofessionelle Kooperation von Lehrkräften mit Fakultas für die sog. allgemeinbildende Schule sowie für sonderpädagogische Förderung. Angesichts der Präsenz beider disziplinärer Gruppen werden sie durch Kooperation dazu aufgefordert, ihr Rollen- und Aufgabenprofil auszuhandeln (Reiser, 1986). Im Sinne einer geteilten Verantwortungsübernahme und Kumulation komplementärer Kompetenzen ist das Ziel, gegenseitige Entlastung und Unterstützung zu erreichen (Serke et al., 2014). Ein hohes Kooperationsniveau wird jedoch selten erreicht (Lütje-Klose & Urban, 2014; Richter & Pant, 2016).

## 2. Kooperation und die Logiken der Institution

Blicken wir von hier aus auf die Kooperationspraktiken von Schulen und Museen, so bleibt zu fragen, wie sich professionelle kooperative Praktiken über das Schultor hinaus gestalten. Für die Kooperation von Schulen und außerschulischen (Kultur-)Institutionen zeigt sich, dass diese analog zum Auftrag der Inklusion gefordert, jedoch nur vereinzelt wissenschaftlich beleuchtet werden (u. a. Junge & Olk, 2022; Schlie & Willenbacher, 2016). Dies scheint insbesondere vor dem Hintergrund bildungs- und sozialpolitischer Entwicklungen hinsichtlich von inklusiver Schulentwicklung und den gebundenen Ganztag zu überraschen. Denn hierdurch erweitern sich die ohnehin heterogenen Aufgaben- und Kooperationsverhältnisse der Einzelschule (de Boer & Spies, 2014; Spies, 2017) wie auch die der außerschulischen Akteur\*innen (Huber, Ahlgrimm & Harder-Popp, 2012; Fuchs & Braun, 2015), etwa dem Museum raumtheoretisch gesprochen zunehmend stärker in Richtung der Entwicklung lokaler Bildungslandschaften (Mack, 2009; Reutlinger, 2010). Die Verhandlung der Frage darüber, was es bedeutet, künstlerische Prozesse als Bildungsprozesse zu verstehen, verläuft ebenso wie die Kooperation zwischen den Institutionen und ihren Beteiligten häufig nicht spannungsfrei, sondern ist von Widerständen begleitet (Schlie & Willenbacher, 2016). Dies erfordert zum einen die strukturierte Organisation und Begleitung der Kooperation von Schulen mit Kultureinrichtungen wie Museen (Institut für Kunst im Kontext, UdK, 2011). Zum anderen ist dies Anlass, die Zusammenarbeit zwischen Museum und Schule als institutionell gerahmte Vermittlungspraxis zu reflektieren, die nicht frei ist von politischen und wirtschaftlichen Agenden (Mörsch, 2016). Denn beide Institutionen erweisen sich als strukturkonservative Einrichtungen (Grabau & Rieger-Ladich, 2014), die den jeweils eigenen institutionellen Logiken folgen und sich in Macht- und Herrschaftszonen resp. Konventionen bewegen (Douglas, 1991) und trotz der bildungspolitischen Forderungen um Inklusion auf dem kunstpädagogischen und kunstvermittelnden Feld nicht ohne Weiteres zur Disposition gestellt werden. Damit schließen wir an neuere Überlegungen der (De-)Institutionalisierungsforschung an (Casale, Kessl, Pfaff, Richter & Tervooren, 2024), mit welcher die Institutionen des Bildungsbereichs selbst und deren Transformationsprozesse zum Forschungsgegenstand geworden sind; und zwar in zweierlei Hinsicht: zum einen auf die Routinisierung der pädagogischen Praxis und zum anderen auf die Professionalisierung der Akteur\*innen. Damit ist der Prozess der Festschreibung bestimmter pädagogischer Praktiken z. B. die des Museums immer wieder mit grundlegenden Kritiken und Bestrebungen einer alternativen Organisation und Praxis konfrontiert (vgl. Casale, Kessl, Pfaff, Richter & Tervooren, 2024).

Es scheint insofern naheliegend, dass Kooperationsverhältnisse die Institutionen Schule und Museum auffordern, disziplinäre und professionenspezifische Zuständigkeiten zu verhandeln, was die Schärfung disziplinärer Differenzen und gleichsam die Integration differenter Sinnsysteme mit ihren jeweiligen Symbolen, Sprachen, Normen nach sich zieht (Spies & Stecklina, 2005; White, 2008). Um diese soll es im Folgenden gehen, insbesondere um die Frage, inwieweit professionell tätige Akteur\*innen zweier unterschiedlicher Institutionen, der Schule und dem Museum im Bemühen um eine inklusive Lernkultur eine geteilte Kooperationslogik konstituieren.

### **3. Kunstpädagogische Professionalität, Kooperation, Inklusion**

Die Kooperationsverhältnisse von Kunstlehrkräften und Kunstvermittler\*innen im Kontext inklusionsorientierter Öffnungsprozesse der Institutionen Schule und Museum werden in dem Projekt „Kunstpädagogische Professionalität, Kooperation, Inklusion“ beforscht. Die Kooperation von schulischen, außerschulischen und universitären Institutionen wird im Projekt als ein Hebel für die Professionalisierung von angehenden Lehrer\*innen hinsichtlich der Entwicklung einer an Inklusion orientierten Haltung betrachtet. Im Rahmen dieses niedersächsischen Projekts wurden im Zeitraum von 2018-2022 insgesamt fünf Lehrprojekte in der Kooperation von städtischen Schulen, Museen und Studierenden des künstlerischen Lehramts durchgeführt und auf unterschiedlichen Ebenen wissenschaftlich begleitet. Die wissenschaftliche Begleitung umfasste neben der Analyse von Reden zudem teilnehmende Beobachtungen und leitfadengestützte Interviews mit Studierenden, die im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie erhoben und analysiert wurden. Mit Helsper (2008) wird davon ausgegangen, dass die „jeweiligen Sinnordnungen ... mit ihren dominierenden pädagogischen Entwürfen, ihren institutionalisierten Regeln, Praktiken und pädagogischen Formen“ (Helsper, 2008, S. 129) einen spezifischen symbolischen Raum der Kooperation ausbilden, in dem sich die kooperierenden Akteur\*innen positionieren und der entsprechend mit Zugzwängen der Kooperation einhergeht. Kerngedanke ist, dass Schulkultur als spezifische symbolisch-pädagogische Ordnung gefasst wird, die durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteur\*innen und ihre je eigene Praxis der Institutionalisierung bildungspolitischer und organisationaler Vorgaben gestaltet wird. Helsper (2008) beschreibt mit der „performativen alltäglichen Gestaltung der Schule als Inszenierung und Darstellung in schulischen Ritualen und körperlichen Praktiken“ (S. 65) eine von der gelebten Praxis der Schule und des Curriculums ausgehende Kultur, die mit Wulf und Zirfas (2004) auch als „Cultural turn“ oder mit Kramer et al. (2018) als „Doing profession“ gefasst werden kann.

Im Hinblick auf die Ausbildung einer Kooperationskultur von Schule und Museum können Professionalisierungsprozesse des kunstpädagogischen und kunstvermittelnden Personals als Zusammenspiel praktischer und symbolischer Formen von Beruflichkeit gefasst werden, welche in die symbolische Ordnung der Organisation Schule resp. Museum eingelassen sind, diese Ordnung und Kultur der Schule bzw. des Museums damit zum einen mit hervorbringen und zum anderen selbst innerhalb dieser Ordnung als inkorporierte soziale Sinnstruktur wirken. Die Kultur der Kunstpädagogik und Kunstvermittlung aufnehmend müssen neben den historischen auch die aktuellen schulspezifischen und musealen Wissensordnungen in den Fokus rücken, die durch den Auftrag der Inklusion und Diversifizierung gekennzeichnet sind. Dies weckt unser Interesse an legitimierenden Narrativen als sich in Fachverständnissen tradierenden, kollektiven und historisch sedimentierten Modi schulischer und gesellschaftlich-kultureller Fragestellungen (Kramer, Idel & Schierz, 2018, S. 20). Solche Narrative nehmen wir in unserer Studie in den Blick und fragen danach, wie Kunstlehrkräfte und Kunstvermittler\*innen die Transformationsaufforderungen der Inklusion und Kooperation verhandeln, wie sie mögliche Widerstände artikulieren und dies diskursiv aufnehmen. Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel, die habituellen Orientierungen der kooperierenden Akteur\*innen als Ausdrucksgestalt von Kooperationskultur zu rekonstruieren. In dieser Hinsicht haben wir eine kulturtheoretische bzw. praxeologische Auffassung von Professionalisierung (Kramer, Idel & Schierz, 2018) und weniger eine kompetenztheoretische (z. B. Baumert, Kunter, 2006).

Reh und Ricken (2012) arbeiten den doppelten Charakter der Anerkennung differenter Perspektiven in Kooperationsverhältnissen heraus, wenn sie auf die gleichzeitig wirksamen

und machtvollen Mechanismen der Adressierung als „grundsätzliche Struktur in und von Interaktion“ (S. 42) mit besonderem Blick auf das Format der Rede verweisen. Methodisch spiegelt sich dies in der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (Kramer, 2018) wider, indem die Strukturlogik von Kooperation in den Transkripten der Reden ab der ersten Sequenz herausgearbeitet wird, um darüber Habitusshypothesen zu entwerfen und diese im Verlauf des Rekonstruktionsprozesses an weiteren Passagen bestätigen oder verwerfen zu können. Diese werden, ähnlich wie in der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) über positive und negative Vergleichshorizonte – auch gedankenexperimentelle – ausgeschärft.

Der Fokus dieses Analyseverfahrens liegt auf der Eigenlogik des professionellen Habitus und der Suche nach sich wiederholenden Prinzipien und Mustern, nach denen ähnliche Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen – hier v. a. mit Bezug auf die Kooperationspraxis – produziert werden. Exemplarisch werden im Folgenden zwei Rekonstruktionen am Beispiel der Rede des Kunstvermittlers Herrn Richter und der Kunstlehrerin Frau Müller vorgestellt und dazu jeweils die erste und die letzte Sequenz sowie weitere dichte Passagen der Rede in den Blick genommen, die im Rahmen der Ausstellung „Abstrakte Kunst zwischen Form und Farbe“ im Christian Albers Museum<sup>1</sup> gehalten wurden. Dabei stand die Auseinandersetzung mit konkreter Kunst im Mittelpunkt der Ausstellung und war Gegenstand eines inklusiven Kunstvermittlungsprojekts, welches in Kooperation mit einer siebten Klasse einer integrierten Gesamtschule entstand und durch eine abschließende Schüler\*innenausstellung beschlossen wurde. Ziel war es, den Schüler\*innen das Thema der Ausstellung mittels der ästhetisch-sinnlichen Ausstellungserfahrung und der kunstpraktischen Auseinandersetzung im künstlerischen Projekt nahezubringen. Als inklusiv wird die Klasse aufgrund des gemeinsamen Lernens von Schüler\*innen mit und ohne diagnostizierten Förderbedarf geführt, womit sich zwar ein bildungspolitisch verbrieftes, wissenschaftlich jedoch durchaus umstrittenes Inklusionsverständnis andeutet, wie z. B. in kunstpädagogischen und kunstvermittelnden Diskursen. Die Kooperation schließt an eine bereits länger bestehende unregelmäßige Zusammenarbeit an, in welcher beide themenbezogen zusammenarbeiteten.

#### 4. Kooperation und die Reproduktion sinnstrukturierender Ordnungen

Der Beginn der beruflichen Kooperation mit der Schule beruht für den **Kunstvermittler** Herrn Richter nicht auf einer bewussten Entscheidung, sondern orientiert sich fraglos am Modell einer komplementären Beziehung von Museum und Schule. Dabei argumentiert der Redner weniger mit verantwortungsvoller Vermittlungsarbeit im Museum (diese wird an die kooperierende Kunstlehrkraft überantwortet) als mehr mit dem Rekurs auf die Außendarstellung und die Zielgruppenarbeit des Museums.

Herr Richter beginnt seine Rede erwartungsgemäß mit den üblichen Formeln einer klassischen Ansprache: Benannt werden der leitende Kunstvermittler selbst und seine als „Mitsstreiterin“ (Z. 53) präsentierte Kollegin Frau Müller. Frau Müller ist Kunstlehrerin und kooperiert mit dem Christian Albers Museum und der dortigen Kunstvermittlung bzw. arbeitet mit Herrn Richter zusammen. Dabei bleibt sowohl der Streitgegenstand als auch die Frage offen, inwieweit der leitende Kunstvermittler und die Kunstlehrerin durch das Verfolgen eines gemeinsamen Ziels ihren Kooperationsgrund finden. Weitere Akteur\*innen der Kooperation wie Schüler\*innen, eine Sonderpädagogin und eine Integrationshelferin werden im Auftakt der Rede weder erwähnt noch als Beteiligte an der Kooperation und dem „Streit“ positioniert.

---

<sup>1</sup> Alle Namen und Orte sind pseudonymisiert.

Mein Name ist Richter, ich leite hier die Abteilung Kunstvermittlung am Christian Albers Museum, (.) ähm und ich werde Ihnen jetzt mit meiner Mitstreiterin Frau Müller, das ist die Kunstlehrerin, die hier von der integrierten Gesamtschule Hildesheim Ost an Bord war, unser Kooperationsprojekt „Abstrakte Kunst zwischen Form und Farbe“ ähm (.) vorstellen. (.) Damit Sie nun einen Eindruck davon bekommen, was Ihre Tochter und Ihr Sohn und was alle zusammen hier in den letzten Tagen im Museum so veranstaltet haben (.) (Z. 52-58)

Auffällig in der Eröffnungspassage der Rede ist, dass gleich zu Beginn das Deutungsmuster des Streits von Herrn Richter funktionalisiert wird. Mit diesem verbindet sich in mehrdeutiger Weise erstens ein Verständnis von Inklusion, welches die exklusiven Strukturen des Museums vor Herausforderungen stellt (Streit) und zweitens ein Verständnis von Kooperation, welches eben jene Herausforderungen delegiert (Bestreiten); gleichzeitig wird dieses Arrangement mit der Kunstlehrerin als Folge eines gemeinsam getroffenen Beschlusses präsentiert und die gemeinschaftliche Entscheidungsfindung, mithin die Mitverantwortung der Kunstlehrerin für das gegenwärtige Arrangement betont. Dies erlaubt dem Redner eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber dem Rede- und Streitanlass: So markiert der Verweis auf die Veranstaltung der letzten Tage (vgl. Z. 57) die Fraglosigkeit, mit der Herr Richter das inklusiv beschriebene Projekt, in welchem betont „alle zusammen“ (Z. 57) arbeiten. Mit dem Verweis auf den inklusiven Gehalt des Projekts eröffnet er in der Rede einen Gegenhorizont zur Trivialisierung des Gleichen als etwas, das Tochter oder Sohn „so veranstaltet haben“ (Z. 57).

Die komplementäre Aufteilung der Sphären mit der Kunstlehrerin räumt dem Redner Freiheitsgrade ein: Er kann sich für die gesellschaftliche Vision der Inklusion (vgl. Z. 63-64) engagieren, ohne dabei auf die exklusiven Strukturen des Museums verzichten zu müssen. Dabei, und das ist die Kehrseite dieses kooperativen Arrangements, registriert der Redner seine berufliche Angewiesenheit auf die Kunstlehrerin. Die Nebenfolgen seiner Orientierung an den exklusiven Museumsstrukturen liegen klar auf der Hand: Es gibt kaum Vermittlungspraktiken außer dem der institutionellen Logiken, Öffnungs- und Transformationsprozesse des Museums können lediglich über die Kooperationsbeziehungen mit anderen Institutionen initiiert werden. Exemplarisch für diese berufliche Verwiesenheit, die als geschäftliche gerahmt wird (vgl. Z. 58), ist die folgende Passage, in der zum Ausdruck kommt, dass die Kooperation mit der Kunstlehrerin die ‚Ressource für museale Öffnungsprozesse‘ schlechthin ist. Frau Müller ist es, die in der Kooperationsbeziehung mit dem Museum eine Vorstellung von Öffnungs- und Transformationsprozessen am Rande der institutionellen Gepflogenheiten arrangiert:

Ja, Veranstaltungen solcher Art sind eigentlich mein Kerngeschäft und so hat es mich natürlich sehr gefreut, dass auch diese Kooperation mit Frau Müller und der integrierten Gesamtschule Ost zustande gekommen ist, denn die Schulen in unsrer Nachbarschaft, oder ich sag ma (.) unsrer weiteren Umgebung sind uns schon sehr wichtig (3) Frau Müller und ich kennen uns schon lange (.) und das ist nicht das erste (.) und soll nicht das letzte (.) Projekt sein, das unsre Arbeit verbindet. (Z. 58-62)

Die berufliche resp. geschäftliche (vgl. Z. 58) Angewiesenheit auf die Schule und die Kunstlehrerin hat viele Facetten. Ist es zum einen für den Redner schlichtweg nicht möglich, ohne die Kooperation mit der Integrierten Gesamtschule museale Öffnungsprozesse zu initiieren, so wird der eingangs benannte Streitanlass der Inklusion zur sinnstiftenden Institution. Anders formuliert: Ohne die durch die Kunstlehrerin garantierte Themensetzung der Inklusion gibt es für den Redner keinen Grund, dies in seine Beruflichkeit zu etablieren:

Das Thema Inklusion ist natürlich auch ein besonderes Anliegen (.) ähm (.) gerade in dieser Zeit, wo die Inklusion sowieso wichtig ist. Auch für uns Museen. Denn wir müssen uns öffnen für eine Gesellschaft, die im Wandel begriffen ist und immer diverser wird, wie es eben auch an den Schulen sich zeigt. Dazu kann Frau Müller Ihnen später sicher noch mehr berichten. Inklusion ist für uns hier im Museum eine Chance unsere Kunst auch anderen Gruppen zu vermitteln (.), die vielleicht vorher weniger im Museum waren (.), vielleicht auch, weil die Hürden des Museums zu groß sind. (Z. 62-71)

Die Kunstlehrerin ist damit zugleich Sinnstifterin und eine Art berufliche Instanz im Hinblick auf das moderne Gewand des Museums, welches sich „gerade in dieser Zeit“ (Z. 63) mit dem Begriff Inklusion fassen lässt. In der Öffnung „für eine im Wandel begriffene, diverse Gesellschaft“ (vgl. Z. 64) wird dann auch eine Parallele zu den gegenwärtigen Herausforderungen von Schulen gezogen, was die Kooperation implizit bestärkt. Dabei zeigt sich der Redner als verständnisvoller Beobachter einer pluralen Gesellschaft. Die angedeutete Kulturwende des Museums wird in der Kooperation verortet und insbesondere mit dem inklusiven Kunstvermittlungsprojekt in Verbindung gebracht. Eine Thematisierung des damit möglicherweise verbundenen Bildungspotenzials bzw. überhaupt eine Nennung kunstpädagogischer und -vermittelnder Ansprüche, wie sie sich durchaus zu solchen Anlässen erwarten ließen, bleiben jedoch aus. Dies deutet auf das Fehlen gemeinsam getragener Konzepte, strittiger Positionen, hierarchischer Dominanzmuster oder auch eine floskelhafte Aneignung des Inklusionsbegriffs hin. Im Hinblick auf das Museum zeigt sich, dass neue Geschäfte (vgl. Mörsch, 2016) erschlossen werden, die wenig mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung in Verbindung gebracht werden. Stattdessen wird vielmehr die „Chance“ zur Erschließung „anderer“ Zielgruppen genutzt (vgl. Z. 69-70). Dabei bleibt der Redner jedoch ebenso diffus bei der Definition der „anderen“ als jene Personen, „die vielleicht vorher weniger im Museum waren“ (Z. 70) und damit mit Bourdieu (2012) weniger kulturelles Kapital vorzuweisen haben. Dabei wird die Identifikation der Anwesenden mit dem Museum sowie das Interesse an der „Sammlung und den wechselnden Ausstellungen“ (Z. 71) unhinterfragt gesetzt und als Besonderheit und Distinktion der Institution Museum bearbeitet:

Unsere Sammlung und auch die wechselnden Ausstellungen sind nicht jedem direkt zugänglich und nicht jeder Schüler oder jede Schülerin hat die Möglichkeit, unsere Kunst am Wochenende im Besuch mit den Eltern vermittelt zu bekommen. Gerade das behandelte Thema (.) ähm (.) die konkrete Kunst ist ein Thema, das nicht leicht zugänglich ist (.) manch einer würde sagen, das ist die hohe Kunst, die so abstrakt ist, dass sich nur schwer Worte dafür finden lassen. (4 sec.) (Z. 62-75)

Die scheinbare Reflexion des Zusammenhangs sozialer Herkunft und kulturellen Kapitals kommt hier als symbolische Aufwertung des Museums als exklusiver Ort zum Tragen. Die zunächst eingeführte Konstruktion eines diversitätssensiblen, inklusiven Museums wird mit dieser Gegenüberstellung brüchig. Dieser Bruch spitzt sich weiter im Verweis auf die konkrete Kunst zu, die als „nicht leicht zugänglich“ und demzufolge als „hohe Kunst“ (Z. 74) beschrieben und über den Bezug auf den beliebigen anderen „manch einer“ (Z. 75) validiert wird. Beispielhaft dokumentiert sich in dieser Passage, wie es dem Redner durch die Funktionalisierung des Projekts gelingt, exklusive Praktiken in einem inklusiven Gewand erscheinen zu lassen. So wird das Projekt ex post als eines interpretiert, welches den Schüler\*innen über die temporären Möglichkeiten der Partizipation dazu verholfen hat, an einem exklusiven Angebot teilzuhaben. Die exklusiven Strukturen werden als sinnstiftend interpretiert, da sie es in einem caritativen Sinn erlauben, Teilhabeoptionen zu eröffnen. Diese



Deutung macht gleichzeitig das Bedürfnis nach moralischer Entlastung bei gleichzeitiger Aufwertung des Museums als exklusiven Ort deutlich.

Die Leistungen der Kunstlehrerin werden dabei als unverzichtbar für die so konstruierte Professionalität des Kunstvermittlers hervorgehoben. Die Partizipationsmöglichkeiten für Schüler\*innen und Eltern an der Integrierten Gesamtschule, die den Kunstvermittler moralisch entlasten und seinen Beruf als modern aufwerten, wären ohne die Leistungen der Kunstlehrerin nicht zustande gekommen. Die Kooperationsarbeit wird als solche vom Redner goutiert. Kooperation bedeutet für ihn die moderne Aufwertung der eigenen Professionalität, was sich in der folgenden Passage dokumentiert:

Ich möchte Sie nun nicht länger mit unserer Sammlungsgeschichte behelligen und auch nicht länger mit der Geschichte der Ausstellung. Diese bekamen Ihre Kinder ähm (.) nämlich in den letzten beiden Wochen hier (.) nahegebracht und zwar in einem eigenen künstlerischen Projekt. (.) Hierzu wurde auf die Ausstellung „Abstrakte Kunst zwischen Form und Farbe“ immer wieder eingegangen, so dass wir uns den Exkurs jetzt auch sparen können. Ich erzähle lieber was vom Projekt, (.) an dem wir alle gemeinsam gearbeitet haben. Wenn Sie schon die Gelegenheit äh (.) genutzt haben und auch die Werke der Schülerinnen und Schüler angesehen haben, dann finden, sehn Sie ein Museum, das sich, sich (.) als inklusiv versteht. Wir haben dank der Zusammenarbeit mit der integrierten Gesamtschule und Frau Müller nun ein inklusives Vermittlungskonzept für Schulen erarbeitet (.) und darüber sind wir sehr froh. (..)  
(Z. 94-103)

Abgeschlossen wird die Passage mit einer als Nebendarstellung deklarierten Erzählung. In der Zitation einer Kollegin des Stadtmuseums als Referenz mit Deutungshoheit werden die distinktiven Beschreibungen zu der gelungenen „Vermittlungsarbeit hier im Projekt“ (Z. 105) und die erfolgreiche Kooperation um symbolisches Kapital erweitert, das von außen bestätigt wird: als Lob anderer im Museum tätiger Akteur\*innen. Diese Anerkennung setzt sich in einem weiteren Erzählabschnitt zur Ausstellung der Schüler\*innen fort, welche sich jedoch nicht unmittelbar auf die pädagogische Agenda des Projekts oder die Kooperation von Schule und Museum, sondern vielmehr auf die künstlerischen Leistungen der Schüler\*innen bezieht (vgl. Z. 109).

... nur mal am Rande, ich zitiere mal eine Kollegin aus dem Stadtmuseum Hildesheim (.), die gestern mit einer Gruppe Museumsmitarbeiterinnen hier war und sagte, (.) sie kann ihren Neid über die Vermittlungsarbeit hier im Projekt und über unsere gute Zusammenarbeit nicht ganz verhehlen. (..) Sie hat sich dann auch die Ausstellung [...] und die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler dazu angesehen und war auch ähm (.) ja, (.) einfach schwer beeindruckt von den künstlerischen Leistungen (.), die die Schülerinnen und Schüler (.) zusammen, (.) ja: inklusiv, hier zeigen. Und das, das möchte ich nicht unerwähnt lassen, hat mich und dann natürlich auch im Rahmen unseres Kollegiums hier stolz gemacht, denn es zeigt (.), dass sich die ähm, dass sich die Anstrengungen in der Zusammenarbeit (.) und auch das teils, ja, ich will es mal als Ringen um die gute Form bezeichnen, (.) echt gelohnt hat (.) und wir alle stolz darauf sein können, dass die Anstrengungen (.) die uns die inklusive Zusammenarbeit teils gekostet haben, uns durch eine sehr gute inklusive Ausstellung auch zurückgegeben werden. (.) Und darauf sind wir hier alle, die hier arbeiten, von mir in der Vermittlung bis hin zum Direktor (.) sehr stolz. (Z. 103-117)

Die Ausführungen zum kooperativen Projekt erfahren in der Rede abschließend eine Steigerung, wenn diese als „Anstrengung“ (Z. 112) und ein „Ringen“ (Z. 113) bezeichnet werden. So erklärt sich der eingangs vorgenommene Hinweis auf die Erfordernis der „Mitsstreiterin“ (Z. 53). Die Bewältigung dieser Anstrengungen erfüllt den Redner mit Stolz. Stolz wird in der Rede des Kunstvermittlers zu einem Moment der Vergemeinschaftung aller Akteur\*innen in der Koda: „wir hier alle, die hier arbeiten“ (Z. 116), womit er nochmals die Exklusivität des Museums und dessen Personals sowie die Asymmetrie in der Beziehung zur Kunstlehrerin und die Distanz zum schulischen Kontext unterstreicht.

In der Rekonstruktion der habituellen Orientierungen des Kunstvermittlers zeichnet sich ein Verständnis von Kooperation ab, das diese wörtlich als Geschäftsbeziehung definiert. Der Kunstvermittler zeigt sich in seiner Rede bemerkenswert immun gegenüber inklusiven Veränderungen des Museums bzw. funktionalisiert diese vornehmlich der Erschließung neuer Zielgruppen und hält in diesem Sinne beharrlich am komplementär organisierten und nebenbei bemerkt auch feminisierten Kooperationsmodell fest. Nur innerhalb dieses Modells scheint gewährleistet zu sein, dass in der Kooperation mit der Schule erreicht wird, was sie in der Perspektive des sich davon in Distanz sehenden Museums geleistet werden soll: Sinnstiftung in der Vermittlungsarbeit, Moralisation, Zielgruppenarbeit. Berufliche Kooperation ist keinesfalls Ort der Aushandlung, kennzeichnend in der Rede ist gerade die Nichtverhandelbarkeit des beruflichen Arrangements.

Frau Müller, die **Kunstlehrerin**, knüpft in ihrer Eröffnungsrede an die Ausführungen ihres Vorredners an. Dabei übernimmt sie sowohl die Identifikation mit dem beruflichen Arrangement als auch die Identifikation mit den ergänzenden Interessen, die in ihrer Rede zum Ausdruck kommen.

Herr Richter und ich kooperieren jetzt schon seit fünf Jahren, weiß' ich gar nicht ganz genau, müsst' ich rechnen, immer mal wieder, und ich war vorher noch an ner andren Schule, an nem andren Gymnasium (.) nich' hier in Hildesheim, sondern in Bremen. Und (.) äh (.) ich hab dann den Wechsel an die integrierte Gesamtschule Ost freiwillig vollzogen und (.) damit kam auch die Kooperation. Das is der Schule seit jeher n wichtiges Anliegen und das war gleich auch so mit der Schulleitung besprochen. Ich hat da im Vorfeld n Gespräch in dem das Thema war. (..) und äh (.) damals (.) a- als ich so dazu kam ins Kollegium und so in die Fachgruppe, bin ich dann beauftragt worden mit der Kooperation, und ich muss sagen, dass ich seitdem gerne zusammenarbeite mit dem Christian Albers Museum. (4) ehrlicherwise war's auch mal an der Zeit neue Impulse zu setzen an der IGO (.) und nach was Hin und Her und einigen Abstimmungen kam's dann (.) ja äh (.) zu unsrer Kooperation, mit dir Hartmut [Richter, Anm. MK]. (43-55)

Zu Beginn ihrer Rede betont Frau Müller, die Kunstlehrerin, dass ihr Schwerpunkt nicht auf der Präsentation und Darstellung der Schüler\*innen und dem zugrunde liegenden Kooperationsprojekt liegt. Stattdessen setzt sie viel früher an, indem sie die Geschichte der Kooperation aufgreift und ihre Rede mit ihrem bisherigen Werdegang im Schuldienst sowie der darin eingebetteten Bedeutung von Kooperation rahmt. Besonders thematisiert wird dabei ihr Wechsel an die Integrierte Gesamtschule Ost, was die Hypothese nahelegt, dass Kooperation einerseits als Ausdruck beruflicher Erfahrung und andererseits externer Erwartungen resp. als „Beauftragung“ (vgl. Z. 50) gelesen werden kann. Diese Hypothese wird durch ihre frühe Bezugnahme auf die fünfjährige Kooperation mit Herrn Richter und dem Christian Albers Museum unterstützt. Die lange Dauer dieser Zusammenarbeit ist bereits so fest verankert, dass Frau Müller eine erneute Überprüfung der genauen Zeitspanne erforderlich scheint (vgl. Z. 44). Frau Müller distanziert sich von der Darstellung, dass die

Kooperation selbstmotiviert aufgenommen wurde, indem sie auf ein Gespräch mit der Schulleitung verweist, in dem dies „Thema war“ (Z. 48) und auf die Beauftragung durch das Kollegium hinweist (Z. 50-51). Argumentativ verleiht sie der Erzählung der Kooperation eine Wendung hin zu einer Erfolgsgeschichte der Optimierung und des Autonomiegewinns, indem sie das Setzen „neuer Impulse“ betont. Durch die hierdurch suggerierte Brüchigkeit des Narrativs gelingt es Frau Müller kaum, die Orientierung an der Kooperation und die Entstehung des Kooperationsverhältnisses mit dem Christian Albers Museum in eine stimmige Relation zu bringen. Dies zeigt sich auch in der folgenden Passage:

Mir war von Anfang an klar, dass das Thema Inklusion bei uns als Integrierter Gesamtschule im Fokus stehn' muss. (.) Mir war aber auch klar, dass das Christian Albers Museum eigentlich n anders ausgelegtes Profil hatte und so hat's dann' paar Gespräche gedauert, bis auch das Haus hier überzeugt war (lacht) Und speziell in unserer Zusammenarbeit hat sich dann aber gezeigt, dass das Thema I-, das Thema In- Inklusion den richtigen Weg (.) äh (.) den richtigen Weg für unsre Kooperation darstellt. Es ist einfach das Thema unserer Schule, von Museen und unsrer Gesellschaft. (68-75)

Auch in dieser Passage geht es Frau Müller darum, die Kooperation argumentativ in einen Zusammenhang zu stellen. Ihre Argumentation folgt weiterhin dem Schema einer Erfolgsgeschichte, die jedoch durch eine abschließende lachende Bemerkung eine gewisse Brüchigkeit offenbart, was darauf hinweist, dass die Vorstellung einer autonomen Beauftragung nicht vollständig überzeugend dargestellt werden kann. Zwar war „klar, dass das Christian Albers Museum eigentlich ein anders ausgelegtes Profil hat“ (Z. 71), und es bedurfte „ein paar Gespräche“ (Z. 72), „bis auch das Haus hier überzeugt war“ (Z. 72), doch belächelt Frau Müller dies letztlich selbst. Diese implizite Konzentration auf die Differenzen zwischen den Institutionen vom Museum deutet erneut auf die von divergierenden Interessenlagen geprägte Kooperation, die als von der Schulleitung initiierte und als einseitige Überzeugungsarbeit zum Thema Inklusion gelesen werden kann.

Wir konnten das Projekt äh: aber nich allein bewältigen. Wir hatten zwei ganz wichtige Mitstreiterinnen an unsrer Seite. Hier sind zum einen Frau Jahn, unsre Sonderpädagogin zu nennen, die das Kunstprojekt hier mit zum Erfolg geführt hat (..) und Frau Peters (.), die äh: den Schülerinnen und Schülern (.) ja wie sagt man (.) immer tatkräftig zur Seite stand.“ (93-96)

Weiterführend erwähnt Frau Müller in ihrer Rede weitere Akteurinnen der Kooperation, welche zuvor in der Rede des Kunstvermittlers Herrn Richter keine Beachtung fanden. Auch Frau Müller verwendet die Metapher der Mitstreiterinnen für ihre Kolleginnen: Während der hier benannten Sonderpädagogin die Funktion zugewiesen wird, das Projekt zum Erfolg zu führen (vgl. Z. 93f), wird der Integrationshelferin Frau Peters die Aufgabe zugewiesen, den „Schülerinnen und Schülern (.) ja wie sagt man (.) immer tatkräftig zur Seite“ (Z. 96) zu stehen. Mittels dieser Zuschreibungen von Rollen in der Kooperation – vom erfolgreichen Management des Projekts bis hin zur Unterstützung der Schüler\*innen – nimmt die Rednerin auch eine Hierarchisierung dieser Rollen und der damit verknüpften Disziplinen in der Zusammenarbeit vor. Es deutet sich aufseiten der Kunstlehrkraft eine Orientierung im Hinblick auf erfolgreiche Kooperation als Koordination und Delegation von Zuständigkeiten an. Hierüber plausibilisiert Frau Müller die Zusammenarbeit als Erfolgsgeschichte der Kooperation, wodurch sie selbst als strukturell gestärkt in Erscheinung tritt – insofern gelingt es ihr außerdem, die Kooperation als Erfolg der eigenen Professionalität herauszustellen. So gelingt es nicht nur dem Kunstvermittler, sondern auch der Kunstlehrerin, die Kooperation als Erfolg sowohl für die

Organisationen Schule und Museum als auch für die eigene Beruflichkeit zu rahmen, wengleich sich Interessenlagen der Kooperation offenbar kaum decken bzw. ergänzen; anders gesprochen machen Kunstvermittler und Kunstlehrerin das Beste (für sich) aus ihrem inklusionsbezogenen Kooperationsauftrag.

## 5. Kooperation im Spannungsfeld von Professionalisierung und Deprofessionalisierung

Ein besonderes Interesse unserer Analysen liegt auf der Rekonstruktion der Kooperationskultur musealer und schulischer Akteur\*innen in inklusionsorientierten Öffnungsprozessen und im Spezifischen auf der Relation symbolischer Ordnung der Kooperationsverhältnisse und habituellen Orientierungen sowie der Reproduktion und Transformation sinnstrukturierter disziplinärer Ordnungen. Hierbei kann die Komplexität des Datenmaterials und der Kooperationsbeziehungen im Rahmen dieses Beitrags nicht erschöpfend berücksichtigt werden. Die praxeologische Professionalisierungsforschung bietet aber die Möglichkeit, einige der oben beschriebenen Forschungsdefizite neu zu betrachten. Sie richtet ihr Augenmerk darauf, wie eine kooperative kunstpädagogische Praxis durch die Zusammenarbeit von Schule und Museum sowie die damit verbundenen institutionellen Praktiken zum Ausdruck kommt.

Mit Gerstenberg und Cloos (2021) kann die Kooperation von Schule und Museum als Grenzarbeit konturiert werden, da sie sich mit Prozessen der hierarchischen Durchsetzung von institutionellen Interessen und Differenzbildung im Modus der Adressierung (als andere auf je unterschiedlichen institutionellen Ebenen) verbindet. Der Routinisierung der Praxis oder mit Mary Douglas (1991) gesprochen, der Institutionalisierung der Praxis kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, wenn „Spielräume durch Wiederholung auf Dauer“ (Kramer et al., 2018, S. 18) gestellt werden und sich hierüber unterscheidbare organisationale Routinen etablieren. Beide, sowohl die Kunstvermittlung als auch die Kunstpädagogik, reklamieren den Anspruch der Professionalität für sich, während in der Grenzarbeit beider Professionen Deprofessionalisierungstendenzen wahrnehmbar scheinen. Dies ruft die Frage auf den Plan, inwieweit externe Einflüsse – so der Auftrag der Inklusion – (De-)Professionalisierungstendenzen hervorrufen.

Dies ist aus unserer Sicht allerdings weniger im normativen Licht gelungener oder gescheiterter Professionalisierung zu deuten, sondern vielmehr als Erkenntnis für Kooperationspraktiken unterschiedlicher Professioneller zu rekontextualisieren: Die in der Kooperationsbeziehung aufseiten der Kunstlehrkraft und des Kunstvermittlers rekonstruierte Grenzarbeit kann als Modus Operandi innerhalb der Kooperationsbeziehung gefasst werden. Denn in den Positionierungen als Kunstvermittler resp. als Kunstlehrerin haben beide die Strukturbedingungen ihrer Professionalisierungsgeschichte in ihre Narrative eingeschrieben, sodass im beschriebenen Kooperationsprojekt und den Praxisformen der Kooperation die Professionalisierungsgeschichte mitwirkt; Praktiken der Kooperation konstituieren sich auf der Grundlage eines performativen Gedächtnisses als habitualisiertes Erfahrungswissen und sind von paradoxalen Spannungsfeldern von Anerkennungsrhetoriken und Ungleichheitsverhältnissen, von Be- und Verachtung sowie von Entgrenzungen und Begrenzungen in dominanzkulturellen Verhältnissen gerahmt. Dies wirkt ermöglichend und ver hindernd zugleich. Denn es ermöglicht eine Kontinuität professioneller Praktiken und auch jene eines kollektiven Erfahrungsraums *als* Kunstvermittler resp. *als* Kunstlehrerin, die stark in den kollektiven Gedächtnissen der eigenen Organisation verhaftet bleiben. Und es verhindert darüber zugleich das Aufweichen disziplinärer Grenzziehungen in der Kooperation. Durch den Fokus auf die aus den Reden rekonstruierten Narrative wird der Blick gleichermaßen auf das

in der Kooperation eingelagerte Anerkennungs- und Subjektivierungsgeschehen (Idel, 2013; Reh & Rabenstein, 2013) gelenkt.

Auch die Genealogie der fachkulturellen Diskurse zur Kunstpädagogik und Kunstvermittlung muss berücksichtigt werden. Dies bedeutete für weitere empirische Forschungen, die sehr konkrete Ebene der Diskurse in der Hervorbringung, dem Vollzug und der performativen Inszenierung professioneller Praxis zu betrachten (Wernet, 2017; Kramer, Idel & Schierz, 2019).

Professionalisierung und Deprofessionalisierung als Rekonstruktion und Reflexion von Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungstendenzen im Lichte der gelebten Praxis und normativer Anforderungen (vgl. Hericks et al., 2019, S. 598) sind insofern auf das Engste miteinander verschränkt. Ihnen wurde mit dem dokumentarischen Konzept eines Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm nachgegangen (Bohnsack, 2020). Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungstendenzen haben in den nachgezeichneten Kooperationsverhältnissen immer auch damit zu tun, Bedrohungen von disziplinären Anerkennungsverhältnissen und Kontinuitäten gelebter Praxis zu erkennen sowie die Verstrickungen in die Produktion von Normalität dessen als konstitutive Bedingungen zu reflektieren. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei nicht zuletzt dem Verhältnis von Institution und pädagogischem Handeln. Denn unbestritten ist, dass Institutionen nicht nur reglementierend, sondern auch ermöglichend wirken (Douglas, 1991).

## Literatur

- Ballath, S., von Bernsdorff, N. Heil, Ch., Manthei, L. & Schütze, K. (2024). Responsive Experimentalräume. Impulse für eine inklusive Bildungspraxis „Mit und nicht über“. In M. Kaiser, A. Brenne & N. Ahokas (Hrsg.), *ALL INCLUSIVE? Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion*. kopaed.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (9), 469-520. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3057056>
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, 12(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Blohm, M., Brenne, A. & Hornäk, S. (2017). *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung*. fabrico.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung und qualitative Methoden*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsforschung* (S. 229–242). Springer VS.
- Brenne, A. & Kaiser, M. (2022). *"DIE BILDUNG ALLER", inklusive Kunstpädagogik*. fabrico.
- Casele, R., Kessl, F., Pfaff, N., Richter, M. & Tervooren, A. (2024). *(De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung*. Campus.
- De Boer, H. & Spies, A. (2014). Kooperationssettings im Kontext inklusiver Grundschulentwicklung. In M. Lichtblau et al. (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 186–198). Klinkhardt.
- Douglas, M. (1991). *Wie Institutionen denken*. Suhrkamp.
- Engels, S. (2017). *Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung*. Athena.
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 2–21). Springer VS.
- Fuchs, M. & Braun, T. (2015). *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik*. Beltz Juventa.
- Grabau, C. & Rieger-Ladich, M. (2014). Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 63–79). Beltz Juventa.
- Gerstenberg, F. & Cloos, P. (2021). *Grenzarbeit in multiprofessionellen Teams. Frühe Bildung*, 10(1), 16–22.
- Hahn, A. (2023): Netzwerk als Subjekt der Inklusion. Von der Ausstellung „Co-Workers. Network as Artist“ lernen. In A. Hahn, N. R. Schroer, E. Hegge, & T. Meyer (Hrsg.), *Curatorial Learning Spaces. Kunst, Bildung und kuratorische Praxis*, *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*, <https://zkmb.de/netzwerk-als-subjekt-der-inklusion-von-der-ausstellung-co-workers-network-as-artist-lernen/>
- Hahn, A., Kaiser, M. & Schütze, K. (2024). Building Access in Art Education. In M. Kaiser, A. Brenne & N. Ahokas (Hrsg.), *ALL INCLUSIVE? Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion*. kopaed.

- Hahn, A. (im Druck). *Doing Inclusion. Zum Verhältnis dinglicher und menschlicher Akteure bei der Konstitution inklusiver Subjekte in der Kunstpädagogik unter (post)digitalen Bedingungen* [Arbeitstitel].
- Heil, C. (2015). *Kreative Störfälle. (Un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen*. fabrico.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 63–80. [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4336/pdf/ZfPaed\\_2008\\_1\\_Helsper\\_Schulkulturen\\_Sinnordnung\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4336/pdf/ZfPaed_2008_1_Helsper_Schulkulturen_Sinnordnung_D_A.pdf)
- Henschel, A. (2019). Kunstpädagogische Komplexität - Logiken und Begriffe der Selbstbeschreibung. *Kunstpädagogische Positionen*, 48. <https://kunst.uni-koeln.de/kpp/2022/12/20/kunstpaedagogische-komplexitaet-logiken-und-begriffe-der-selbstbeschreibung/>
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, M. Haring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Waxmann.
- Hornäk, S., Henning, S. & Gernand, D. (2019). *In der Praxis. Inklusive Möglichkeiten künstlerischen und kunstpädagogischen Handelns*. kopaed.
- Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 323–372). Waxmann.
- Hummrich, M. (2019). Heterogenität und Schule. Enzyklopädie *Erziehungswissenschaft Online*, Beltz Juventa.
- Idel, T.-S. (2013): Pädagogische Praktiken im Ganzttag. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In H.R. Müller, S. Bohne & W. Thole, W. (Hrsg.), *Erziehungs- wissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Vorstandsreihe der DGfE (S. 151-165). Barbara Budrich.
- Institut für Kunst im Kontext. Universität der Künste Berlin (2011). *Zoom: Berliner Patenschaften Künste & Schule. Berichte und Materialien zur Kooperation zwischen Schulen und Kultureinrichtungen*. Kulturprojekte Berlin GmbH.
- Junge, C. & Olk, M. (2022). „Was seht ihr Schönes?“ – (Re-)Adressierungen im museumspädagogischen Setting eines Kinderworkshops. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*. <https://zkmb.de/was-seht-ihr-schoenes-re-adressierungen-im-museumpaedagogischen-setting-eines-kinderworkshops/>
- Kaiser, M. (2019). *Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion*. Athena.
- Kaiser, M. & Brenne, A. (2021). Kunstunterrichtliches Lernen im Spannungsfeld von Kind und Kunst. Zur inklusiven Bildung und kunstunterrichtlichem Lernen in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, (1), 15–29.
- Kaiser, M. (2023). Die Bildung Aller? Geschichte und Geschichten inklusiver Kunstpädagogik, *Kunstpädagogische Positionen*, 58. [https://kunst.uni-koeln.de/\\_kpp\\_daten/pdf/KPP58\\_Kaiser.pdf](https://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP58_Kaiser.pdf)
- Kaiser, M., Ahokas, N. & Henschel, A. (im Druck). *Differenz und Inklusion in Kunstpädagogik und Kunstvermittlung*. transcript.
- Kramer, R.T., Idel, T.S. & Schierz, M. (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (1), 3–36. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.01>

- Kramer, R.T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion, Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 243–267). Springer VS.
- Lüth, N. (2018). For Beginners: Bausteine einer differenzreflexiven Kunstpädagogik. In S. Marr, Eckes, M. & Hoffmann, K. (Hrsg.), *Was geht? Was bleibt? – Kunstpädagogische Debatten: Retrospektiven und Gegenwartsanalysen* (S. 123–140). Athena-Verlag.
- Lütje-Klose, B., Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (2), 112–123.
- Mack, W. (2009). Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften. In P. Bleckmann, A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften* (S. 57–66). Springer VS.
- Maset, P. (1995). *Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter*. Radius.
- Mörsch, C. (2016). Refugees sind keine Zielgruppe. In C. Gritschke & M. Ziese (Hrsg.), *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 67–74). transcript.
- Mörsch, C. (2019). *Die Bildung der A\_n\_d\_e\_r\_e\_n durch Kunst. Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung*. zaglossus.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H. R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Barbara Budrich.
- Reiser et al. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16(3), 115–122.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutschland>
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktion des Zeigens und Adressierens, *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 291–307. <https://www.doi.org/10.25656/01:11939>
- Reutlinger, C. (2010). *Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet*. sozialraum.de, <https://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php>
- Schlie, C., Willenbacher, S. (2016). *Eure Zwecke sind nicht unsre Zwecke. Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt JUMP & RUN*. transcript.
- Serke, B. & Streese, B. (2022). Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung – Einleitung in den Sammelband. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 11–18). Klinkhardt.
- Serke, B., Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Teamarbeit und Team-Teaching in inklusiven Grundschulen. In E.-K. Franz, S. Trumpp, S. & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 249–260). Schneider Hohengehren.



- Spies, A. (2017). Bündnisse mit inklusivem Auftrag – Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe in der Ganztagschule. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien Handlungsfelder Empirische Zugänge* (S. 33–41). Barbara Budrich.
- Spies, A. & G. Stecklinka (2005). *Die Ganztagschule. Keine Chance ohne Kooperation - Handlungsformen und institutionelle Bedingungen*. Klinkhardt.
- Sturm, E. (1996). *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*. REIMER.
- Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2009). [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=8](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=8)
- Wernet, A. (2017): Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 125-139). Springer VS.
- White, H. C. (2008). *Identity and Control. How Social Formations Emerge*. Princeton University Press.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (2004). Bildung im Ritual. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, B. Jörissen, M. Göhlich & J. Zirfas, J. (Hrsg), *Bildung im Ritual. Perspektiven performativer Transritualität* (S. 359–382). Springer VS.

## Kontakt

Michaela Kaiser, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Professorin für Kunstpädagogik und Kunstvermittlung, Institut für Kunst und visuelle Kultur, Ammerländer Heerstraße 114-118, Oldenburg  
E-Mail: [michaela.kaiser@uol.de](mailto:michaela.kaiser@uol.de)

Nina Ahokas, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Kunst und visuelle Kultur, Ammerländer Heerstraße 114-118, Oldenburg  
E-Mail: [nina.ahokas@uol.de](mailto:nina.ahokas@uol.de)

### Weitere Angaben zu den Autoren\*innen:

**Michaela Kaiser** ist Professorin für Kunstpädagogik und Kunstvermittlung und leitet den Arbeitsbereich Kunst, Vermittlung, Bildung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Inklusion/Exklusion sowie Fähigkeitsnormen und Leistungsdifferenzen in kunstpädagogischen Kontexten, Professionalisierung von Lehrkräften aus biografischer Perspektive, Medienkulturen und Differenzkritik.

**Nina Ahokas** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Kunst, Vermittlung, Bildung. In ihrer Dissertation forscht sie rekonstruktiv zu Professionalisierungsverläufen von sich kritisch positionierenden Kunstvermittler\*innen. Daneben arbeitet sie zu Intersektionalität, differenzkritischer und inklusiver Kunstvermittlung sowie zum Thema Museen in der Migrationsgesellschaft.



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