

Thementeil

Michaela Kaiser

„Da war ich erstmal ganz schön perplex“ – Zur Entwicklung differenzversierter Unterrichtskulturen im Fach Kunst

Zusammenfassung

Vergleicht man die Kunstdidaktik mit anderen Fachdidaktiken, ist eine vergleichsweise zähe Transformation inklusiver Wissensbestände in die Unterrichtspraxis zu verzeichnen. Das Projekt ‚(Re)Konstruktion kunstunterrichtlicher Leitbilder‘ zielt deshalb u. a. darauf, einen inklusiven Kunstunterricht auf Basis konstruktivistischen und ko-konstruktivistischen Lernens vor dem Hintergrund didaktischer Rekonstruktionen zu etablieren. Im Begleitforschungsprojekt werden die hier anschließenden Professionalisierungsprozesse von Kunstlehrkräften mittels einer Verbindung von Grounded Theory und dokumentarisch-gesprächsanalytischem Vorgehen auf der Folie der Kontingenzwahrnehmung untersucht, wobei der Analysefokus der hier präsentierten Ergebnisse auf der Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen mittels dokumentarisch-gesprächsanalytischem Zugang liegt. Im Beitrag wird ein Modell zur Kontingenzwahrnehmung herausgearbeitet, das auf zwei Pfeilern beruht: der Irritation und der Reflexion. Damit liefern die Ergebnisse Hinweise für die Professionalisierung von Kunstlehrkräften für einen an Diversität und Differenz orientierten Kunstunterricht.

Schlagwörter: Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung von Lehrkräften, Inklusion, Fach Kunst

On the development of diversity-sensitive teaching cultures in the subject of art

The comparison of art didactics and other didactics points to a slow transformation of inclusive expertise into teaching practice. The project therefore aims to implement inclusive art education based on constructivist and co-constructivist learning in practice that refers to the concept of didactic reconstruction. The accompanying research examines the processes of professionalization of art teachers. To this end, grounded theory and discourse analytic approaches are combined. The focus of the analysis is on the reconstruction of orientations by means of a documentary-method approach. The results are transferred into the contingent perception model. This is based on two pillars: irritation and reflection. Thus, the results provide information for the professionalization of art teachers for an art education oriented towards diversity and difference.

Keywords: Classroom development, teacher professionalization, inclusion, subject art

1 Vorüberlegungen

In kaum einer Fachdidaktik wurde die Diskussion um eine inklusive Bildung so spät aufgegriffen wie in der Kunstdidaktik, gleichwohl der Kunstunterricht und dessen künstlerische Bezüge für eine inklusive Perspektive prädestiniert zu sein scheinen (vgl. Brenne 2016). Nicht nur, weil in den künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzügen differente Perspektiven eine substantielle Bedeutung haben und darüber hinaus für künstlerische Rezeptions- und Produktionsprozesse unerlässlich sind (vgl. ebd.), sondern vor allem, da der Kunstunterricht aufgrund dessen nur als zieldifferenter Un-

terricht denkbar sei (vgl. Griebel 2017), hat sich die Meinung etabliert, dass Inklusion und Kunstunterricht zwei Seiten desselben Phänomens darstellen. Doch dominiert hier noch immer eine solipsistische Vermittlung deklarativen Wissens, was sich als umso bemerkenswerter erweist, da es kaum dem Profil inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung zu entsprechen scheint (vgl. Kaiser & Brenne 2021).

Vergleicht man die hier angesiedelte Kunstdidaktik mit anderen Fachdidaktiken, ist eine vergleichsweise zähe Transformation allgemeindidaktischer Wissensbestände zu verzeichnen. Auch die programmatischen Schriften des Fachverbandes für Kunstpädagogik [BDK] beziehen zum inklusiven Lernen bisher kaum Stellung, was ein Blick in die Lehrpläne der Länder bestätigt (vgl. Kaiser & Brenne 2022, i. D.). Das sich hier eröffnende Spannungsfeld von fachlichen Perspektiven und der Perspektive der Schüler*innen konnte bisher im Hinblick auf inklusives Lernen nicht im Rahmen didaktischer Strukturierungen aufeinander bezogen werden (vgl. Kaiser & Brenne 2021). Doch gerade im Hinblick auf einen inklusiven Kunstunterricht scheint es geboten, ihre Sichtweisen auf kunstwissenschaftliche bzw. -praktische Phänomene sowie deren wechselseitige Erschließung systematisch didaktisch zu rekonstruieren, so eine inklusive Fachdidaktik sich über curriculare Teilhabe, soziale Zugehörigkeit und individuelle Herausforderung im Lernen begründet (vgl. Martínez & Porter 2020). Dies impliziert für das Fach Kunst einen versierten Umgang mit den heterogenen Alltagsvorstellungen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im Sinne eines versierten Umgangs mit Diversität und Differenz (Kaiser 2019) sowie eine hier anschließende Abkehr vom defizitorientierten Verständnis schülerseitiger Vorstellungen als misconceptions (Kattmann 2021). Die erkenntnistheoretisch begründete Gleichwertigkeit der Vorstellungen von Schüler*innen mit den fachlichen Perspektiven wird hervorgehoben und aus Vermittlungsperspektive analysiert, womit konstruktivistisches und ko-konstruktivistisches Lernen in den Fokus des Kunstunterrichts rückt (in Anlehnung an Dannemann et al. 2021). An diesen Überlegungen ansetzend zielt das Projekt ‚(Re)Konstruktion kunstunterrichtlicher Leitbilder‘ darauf, eine inklusive Weiterentwicklung von (Kunst-) Unterricht vor dem Hintergrund didaktischer Rekonstruktionen (vgl. Komorek et al. 2013) forschend zu entwickeln, indem unterschiedlichen Ausgangslagen durch den expliziten Einbezug der Perspektiven von Schüler*innen und deren Vernetzung mit der fachlichen Perspektive Rechnung getragen wird. Entsprechend werden auf Ebene der Schüler*innen subjektive Zugänge zu Kunstwissenschaft und -praxis und auf Lehrkräfteebene kunstdidaktische Vermittlungsperspektiven und normative respektive curriculare Zielvorgaben konzeptualisiert, die, auf Bundes- und Länderebene regulativ vermittelt, den fachlichen Horizont aufspannen und forschungsbezogen mittels Triangulation von Grounded Theory Methodologie (vgl. Strauss & Corbin 2010) und Dokumentarischer Methode (vgl. Bohnsack 2003) rekonstruiert werden.

2 Unterrichtsinnovationen und die Orientierungen von Kunstlehrkräften

Dem Begriff der Unterrichtsentwicklung ist der Aspekt der Innovation innerhalb der Schule als Einzelorganisation immanent (vgl. Altrichter et al. 2018). Zwar kann aus der Tatsache, dass Lehrkräfte aktiv am Projekt teilnehmen, auf eine gewisse Innovationsbereitschaft geschlossen werden, die jedoch nicht übergreifend und in gleicher Weise etabliert sein muss (vgl. Rürup 2013). Daher wird das Ziel verfolgt, die Bedingungen auszuleuchten, unter denen Innovationen im Sinne einer Transformation bzw. eines Neudenkens der kunstunterrichtlichen Praxis in Richtung einer an Diversität und Potentialen ausgerichteten Unterrichtskultur im Fach Kunst eingeführt werden können (in Anlehnung an Esslinger-Hinz 2020; Gruber & Leutner 2003). Hierzu wird angeknüpft an Perspektiven einer kritischen Kunstpädagogik (Mörsch 2017), die künstlerische Praktiken im Kunstunterricht als Raum für Dissens und Kontingenz beschreibt, der sich öffnet für eine Neuinterpretation und Transformation tradiert und normativer Bedeutungen von Kunst, Kunstwissenschaft und den hier hinterlegten Ordnungen von Diversität. Diesen Überlegungen folgend sind mit der im Projekt anvisierten Unterrichtsinnovation zugleich Professionalisierungsprozesse auf der Ebene der Kunstlehrkräfte impliziert, als kunstunterrichtliche Entwicklungsprozesse auf die Orientierungen, d.h. das konjunktive und implizite Wissen der Kunstlehrkräfte, rückbezogen (vgl. Asbrand & Martens 2018) und – idealiter – über Reflexionsprozesse vermittelt in den professionellen Habitus integriert werden (vgl. Leonhard 2020; Helsper 2018; Hericks et al. 2018). Es lässt sich diesbezüglich festhalten, dass Unterrichtsinnovationen vor allem dann wirksam sind, wenn sie an die bereits entwickelten Orientierungen anschlussfähig sind und konkret dazu anregen, diese weiterzuentwickeln (vgl. Hericks et al. 2018). Sie gelten als habituelle, berufsbiografisch erworbene Strukturen, die sich in den kunstunterrichtlichen Praktiken zeigen. Insofern sind sie geprägt von sozial geteilten Wissensbeständen und Alltagspraktiken. Solche Alltagspraktiken und -routinen sind hinterlegt vom konjunktiven, impliziten Wissen, das in der Regel nicht reflexiv verfügbar ist (vgl. Asbrand & Martens 2018). Im Hinblick auf die fachspezifische Situierung der Professionalität von Kunstlehrkräften muss jedoch resümiert werden, dass ein diesbezüglicher Diskurs kontrovers geführt wird (dazu Kaiser & Brenne 2020). Obwohl die Integration der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung eine zentrale Forderung darstellt (vgl. Bos et al. 2010), bezieht sich ein Gros der Kunstpädagog*innen auf die Annahme, dass „sich Kunst und Kunsterfahrung einer bildungswissenschaftlich begründeten Professionalisierungsdebatte entziehen“ (Dreyer 2005: 21) und sich stattdessen in der Nähe der Kunst verorten (vgl. Wetzel & Lenk 2013; Peez 2009). Beide Debatten verbindet, dass der Erfahrung von Uneindeutigkeit, Offenheit und Ereignishaftigkeit, d. h. der Erfahrung von Kontingenz, eine bedeutsame Rolle zugewiesen wird (vgl. Bonnet et al. 2021; Bähr et al. 2018).

Während der Kontingenz des Lehrkräftehandelns aus kompetenztheoretischer Perspektive mit dem Aufbau eines technologischen Kompetenzrepertoires zur Bewältigung ‚doppelter Kontingenz‘ (Baumert & Kunter 2006) begegnet wird, wird im strukturalistischen Ansatz die Unhintergebarkeit von Ungewissheit im Lehrkräftehandeln beschrieben, die als rahmend für die Entwicklung und Transformation des (kunstpäd-

agogischen) Habitus begriffen wird (vgl. Helsper 2014). Analog wird der professionelle Kunstlehrkräftehabitus kunstpädagogisch in den strukturellen Antinomien seiner Bezugsfelder, des Künstlerischen und des Pädagogischen, verortet und hier entwickelt (vgl. Sabisch 2018; Schwörer-Merz 2018; Dreyer 2005). Der Aufbau kunstpädagogischer Kompetenz hingegen gilt in weiten Teilen der Kunstpädagogik aufgrund des im Kompetenzkonzept vermeintlich inhärent hinterlegten Widerspruchs messbarer Leistungsdisposition einerseits und der Kontingenz künstlerischer Prozesse andererseits (vgl. Engel 2015) als schwer messbar bzw. operationalisierbar (vgl. Frederking 2008), weshalb zumeist eine kritische Befragung respektive De-Thematisierung des Kompetenzbegriffs in der Kunstpädagogik geboten scheint (vgl. Buschkühle 2017; kritisch: Aden & Peters 2015), bzw. die Kontingenz künstlerischer und ästhetischer Prozesse auf ein ‚ästhetisches Surplus‘ (Grünewald & Sowa 2006) reduziert wird. Solche fachlich begründeten und professionstheoretisch bearbeiteten Trennlinien stellen jedoch in zweierlei Hinsicht eine Herausforderung dar: zum einen für die fachliche Entwicklung des Kunstunterrichts (vgl. Kaiser & Brenne 2021) und zum anderen für die professionelle Entwicklung von Kunstlehrkräften (vgl. Kaiser & Brenne 2020), womit neben der Entwicklung des Fachunterrichts im Spezifischen die Professionalisierung von Kunstlehrkräften in den Blick gerät.

Auf der Folie der Theorie der Anforderungsbearbeitung (Košinár 2014) werden die struktur- und kompetenztheoretischen Fragen der Kontingenz zu einem Mittelweg zusammengeführt, indem danach gefragt wird, inwiefern die Bearbeitung von Rollenanforderungen als Triebfeder im Professionalisierungsprozess sowohl durch individuelle Determinanten als auch strukturelle Rahmungen bedingt wird und das Zusammenspiel beider Faktoren die Entwicklung der Professionalität befeuert, die auch als Habitustransformation gefasst wird (vgl. ebd.). Mit dem im Beitrag beschriebenen Zugang zum Topos der Professionalität wird an das Modell der Professionalisierung durch Anforderungsbearbeitung angeschlossen, demzufolge – dies konnten frühere Studien bestätigen (Kaiser & Brenne 2020; Kaiser 2019) – Kunstlehrkräfte diejenigen beruflichen Anforderungen wahrnehmen und bearbeiten, die das Erleben von Kontingenz provozieren. Kontingenz wird hier verstanden als Ungewissheit, die eine Herausforderung für das (kunst-)pädagogische Handeln darstellt (vgl. Combe et al. 2018). Die sich hierüber ereignende Irritation des professionsbezogenen Selbstverständnisses erweist sich für die Wahrnehmung von (neuen) (kunst-)pädagogischen Rollenanforderungen als konstitutiv (vgl. ebd.). Ihr kommt somit eine Scharnierfunktion zu, um sich mit den Anforderungssituationen in Beziehung zu setzen (vgl. Kaiser & Brenne 2020; Kaiser 2019).

Insgesamt hat sich jedoch parallel gezeigt, dass die Lehrkräftebildung phasenübergreifend im Hinblick auf den kunstunterrichtlichen Umgang mit der Heterogenität von Kindern und Jugendlichen nur wenig irritierendes Potenzial bereithält, über welches Kontingenzerleben provoziert wird und hierüber entsprechende Professionalisierungsprozesse angeregt werden (vgl. ebd.). Empirisch muss von daher weiterführend geklärt werden, wie sich inklusive Orientierungen in Handlungsroutinen einschleichen und in welchem Ausmaß dieser Prozess zu beeinflussen ist. Von daher interessiert auf einer Mikroebene, was genau sich im Zuge des Kontingenzerlebens professionalisierungsbezogen ereignet. Die Rahmung dieser Analyse ist somit eine auf der Theorie der Anforderungsbearbeitung (Košinár 2014) basierende professionentheoretische, die Überlegun-

gen zur inklusionsbezogenen Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung aufgreift, sie aber systematisch um kunstpädagogische erweitert (Kaiser & Brenne 2020).

3 Forschungskontext

Hierzu wird auf ausgewählte Befunde zu den Inklusionsverständnissen von Kunstlehrkräften zurückgegriffen, die im Projekt ‚(Re)Konstruktion kunstunterrichtlicher Leitbilder‘ generiert wurden. Im Projekt wird in Kooperation mit insgesamt 13 Primar- und Sekundarschulen in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Brandenburg die theorie- und empiriebasierte Entwicklung einer differenzversierten Kunstunterrichtsgestaltung anvisiert und die Entwicklung innovativer Formate für den (Kunst-)Unterricht im Zuge eines Design-Based-Research Ansatzes realisiert.

Die sich bei den tätigen Kunstlehrkräften abbildenden Professionalisierungsprozesse wurden vor dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus und kunstdidaktischer Theorieansätze untersucht. Daten aus 13 narrativen Interviews (Schütze 1983) mit Kunstlehrkräften wurden zunächst mithilfe der Grounded Theory Methodologie (GTM) (Strauss & Corbin 2010) analysiert und in ein Modell zum Umgang mit Kontingenz in inklusionsbezogenen Unterrichtsentwicklungsprozessen überführt. In diesem Zusammenhang stand die Analyse des Phänomens, seiner Bedingungen, Umstände und inneren Zusammenhänge im Vordergrund des Erkenntnisinteresses (vgl. Kaiser & Brenne 2020). Um ein vertieftes Verständnis dieser analysierten Zusammenhänge zu entwickeln, wurden in einem zweiten Schritt weiterführend entsprechend thematischer Relevanz zentrale Sequenzen des Interviewmaterials im Sinne der dokumentarischen Methode reflektierend interpretiert (Bohnsack 2003) und mithilfe von dokumentarisch-gesprächsanalytischen Zugängen (Przyborski 2004) analysiert. Auf dieser Analyse liegt der Fokus dieses Beitrags.

Ziel ist es, vertiefend zur Analyse der Phänomenstrukturen die Muster impliziten, konjunktiven Wissens im Hinblick auf die Entwicklung eines an Diversität und Differenz orientierten Kunstunterrichts zu rekonstruieren und über die Triangulation von GTM und Dokumentarischer Methode zur tiefergehenden Erschließung des Materials sowohl in seiner Breite als auch in seiner Tiefe zu kommen (zur Triangulation von GTM und Dokumentarischer Methode: Schmitt-Howe 2019). Die bereits analysierten Phänomenstrukturen geben wichtige Einblicke in die Prozesse der Professionalisierung von Kunstlehrkräften (vgl. Kaiser & Brenne 2020; Kaiser 2019), wohingegen über die Rekonstruktion der Muster impliziten, konjunktiven Wissens die handlungsleitenden Orientierungen näher beleuchtet werden sollen, die im Rahmen der Professionalisierung von Kunstlehrkräften für einen inklusiven Kunstunterricht eine Scharnierfunktion einnehmen, um sich mit den Anforderungen eines an Diversität und Differenz orientierten Kunstunterrichts in Verbindung zu setzen.

Hierzu wurden in der weiterführenden dokumentarischen Analyse Interviewsequenzen hinzugezogen, die eine besondere Dichte hinsichtlich Kommunikation, interaktiven Bezugnahmen oder Metaphorik, d.h. Bildhaftigkeit und Plastizität der sprachlichen Äußerungen, aufweisen (Bohnsack 2003). Über die dokumentarische Gesprächsanalyse wurde die begrifflich-theoretische Explikation der impliziten Orientierungen im Hin-

blick auf den Umgang mit Differenz und Diversität im Kunstunterricht vorgenommen, durch die die Praxis gestaltet ist (vgl. ebd.). Ziel der Gesprächsanalyse ist die Rekonstruktion des Erlebens von Kontingenz im Umgang mit Differenz und Diversität im Kunstunterricht, um ein genaueres Verständnis für die Wahrnehmung von Unbestimmtheit, Ereignishaftigkeit und Unsicherheit im Zuge inklusiver Unterrichtsentwicklungsprozesse zu erreichen. Auf dieser Rekonstruktion soll im Weiteren der Fokus liegen. Es wird anhand eines exemplarisch ausgewählten idealtypischen Falls der Umgang mit Differenz vor dem Hintergrund der Orientierung an einem kontrollier- und beherrschbaren Kunstunterricht nachgezeichnet – eine Orientierung, die sich neben der Orientierung am Individuum und der Orientierung an der Kunst in den Interviews hat rekonstruieren lassen.

4 Unterrichtsentwicklung unter kontingenten Vorzeichen

Was sind typische Anforderungen, die Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften im Kontext inklusiver Unterrichtsentwicklungsprozesse im Fach Kunst anregen? Zur Beantwortung dieser Frage konnte der Zusammenhang von Irritation und Reflexion als wesentliches Moment des Erlebens und des Umgangs mit Kontingenz im Kontext inklusiver Unterrichtsentwicklung herausgearbeitet werden. Illustriert wird dieser Zusammenhang am exemplarisch ausgewählten Fall Frau Kerkhoff¹, die seit zehn Jahren als Lehrerin für die Fächer Kunst und Deutsch an einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule tätig ist, wo sie primär im Sekundarstufen-I-Bereich das Fach Kunst unterrichtet. Ziel des Unterrichtsentwicklungsprozesses ist es, eine größere Sensibilität für die Lernausgangslagen aller Schüler*innen in den Kunstunterricht einzuziehen und diese über die Förderung vielfältiger Potentiale auf der Basis eines lebensweltbezogenen und alltagsnahen Kunstunterrichts zu erreichen. In ihrer Narration über den Kunstunterricht berichtet sie von ihren Erfahrungen mit der Schülerin Lisa, mit der sie die Störung des Kunstunterrichts durch eine vermeintlich eigenwillige künstlerische Praxis verbindet und hieraus fachdidaktische Anforderungen für einen inklusiven Unterricht ableitet.

4.1 Irritation gewohnter Handlungsrountinen

Am exemplarisch ausgewählten Fall Frau Kerkhoff wird der implizite Bedeutungsgehalt, der Umgang mit Diversität und Differenz im Kunstunterricht erfordere die Etablierung eines beherrsch- und kontrollierbaren Kunstunterrichts, aufgezeigt:

Dass mich das irgendwie aus dem Takt gebracht hat. Dabei kenn' ich das eigentlich so gar nich' von mir, weil ich normalerweise ein sehr strukturierter Mensch bin und das dann auch ganz gern in meiner Arbeit so habe. Deshalb hab' ich mich dann auf diese Stunde auch noch mal besonders vorbereitet, weil das is' noch mal was anderes, wenn da so viele unterschiedliche Kinder zusammen kommen. Ehrlich gesagt hab' ich mit der I-Klasse da bisher auch noch kaum Erfahrung. Deshalb mach' ich dann ja hier auch mit, nä? Naja, tut ja jetzt auch nich' zur Sache. Was ich eigentlich sagen wollte,

1 Alle Namen sind pseudonymisiert.

is', dass ich mir halt überlegt hatte mit der Klasse soll es dann um das Thema Skulptur gehen und dass wir dann mit 'nem praktischen Projekt so à la George Seagal einsteigen mit Gips. Nich' ganz so hochgegriffen vielleicht, aber halt so ähnlich wollt' ich eigentlich 'n Gipsrelief mit allen anfertigen, dass man dann 'n gemeinsames Werk der ganzen Gruppe hat und alle vielleicht ein Teil, sag' ich mal, sei's jetzt 'ne Hand oder 'n Fuß eingipsen und beisteuern, was dann auch vorzeigbar is' für alle, zum Beispiel dann in 'ner kleinen Ausstellung (.) Man hat dann bei Lisa aber gleich schon gemerkt, dass die das irgendwie nicht verstanden hat oder nich' wollte, wie auch immer. Wir hatten eben schon alles besprochen und der Rest is' auch sofort an die Arbeit, aber Lisa hat da erstmal gar keinen Start gefunden. Da hatte ich mir schon ein paar Sorgen gemacht, hab' dann aber erstmal bei den anderen geschaut und kaum drehe ich mich um, seh' ich, wie die plötzlich anfängt und den Wasserhahn eingipst. Da hatte ich, glaub' ich, 'nen kurzen Herzstillstand @_@ Das war 'n riesen Schreck, dass die plötzlich alles macht, aber nicht das, was wir abgesprochen hatten. Da war ich erstmal ganz schön perplex. Ich meine, ich bin ja nich' blöd. Ich weiß ja, wie man so 'nen Arbeitsauftrag formuliert, aber da lief dann eben gar nichts nach Plan. Ehrlich gesagt hab' ich mich dann stellenweise auch gefragt, worauf das jetzt hinauslaufen soll. Meckern geht nicht, gut fand ich's aber auch nich'. Vielleicht hatte die auch einfach nich' begriffen, worauf das hinauslaufen sollte, das Relief. Also, dass die nicht den Auftrag hatte, 'n eigenes Wandrelief zu entwerfen @.@. Es blieb mir dann ja nichts anderes übrig, als das irgendwie konstruktiv aufzugreifen (Frau Kerkhoff, Z. 459-494).

Elaboriert wird dieser Orientierungsgehalt anhand eines Beispiels aus dem Kunstunterricht, in welchem Frau Kerkhoff auf eine als Unterrichtsstörung wahrgenommene Handlung der Schülerin Lisa rekurriert, die sie „irgendwie aus dem Takt gebracht hat“ (ebd., Z. 459), denn als strukturierte Person bedarf es einer ebensolchen vorbereiteten Struktur im Kunstunterricht. Als negativer Gegenhorizont zur strukturierten Darbietung und Nutzung des kunstunterrichtlichen Angebots wirft Frau Kerkhoff die Störung dieser Struktur auf, die sie in Verbindung bringt mit der Vielfalt der Schüler*innenschaft. Damit stellt Frau Kerkhoff einführend die Trias von strukturiertem Unterricht, Unterrichtsstörung und einer heterogenen Schüler*innenschaft her, die, so lässt es die Redewendung vermuten, zur Irritation der gewohnten Handlungsrouninen führt. Diese Irritation wird weiterführend in der Aussage validiert, dass es „noch mal was anderes sei, wenn da so viele unterschiedliche Kinder zusammen kommen“ (ebd., Z. 463). Noch stärker ausdifferenziert wird diese Abgrenzung zu den üblichen strukturierten Handlungsrouninen, wenn Frau Kerkhoff die Grenzen ihres Umgangs mit Diversität und Differenz insofern aufwirft, als sie argumentiert, dass sie bisher wenig Erfahrungen sammeln konnte und auf diesbezügliche Unterstützung angewiesen ist. Der Trias von strukturiertem Unterricht, Unterrichtsstörung und einer heterogenen Schüler*innenschaft stellt Frau Kerkhoff über diese Differenzierung die eigene fehlende Handlungskompetenz im Umgang mit Diversität und Differenz gegenüber, die hier eng bezogen ist auf die „I-Klasse“ (ebd., Z. 464). Diese Irritation, die sich im Verlauf der Interviewsequenz noch mehrfach ausdrückt, offenbart eine situative Rollenverunsicherung – es kommt zu einer Differenzenerfahrung zwischen professionellen Handlungsrouninen und den Anforderungen, die ein an Diversität und Differenz orientierter Kunstunterricht an Frau Kerkhoff stellt. Validiert wird die sich aus den fehlenden Handlungskompetenzen ergebende Irritation im Modus der Exemplifizierung anhand eines Beispiels aus dem Kunstunterricht: der Planung eines Gipsprojekts, das vorbereitend entsprechend des vermuteten Lernniveaus didaktisch reduziert wurde, und der erwartungswidrigen Umsetzung durch die Schülerin Lisa, die bei Frau Kerkhoff zu einem „Schreck“ (ebd., Z. 488) bzw. einem „kurzen Herzstillstand“ (ebd., Z. 488) führt. Rückbezogen auf die Redewendung des ‚aus dem Takt kommens‘ signalisiert Frau Kerkhoff mit dem ‚Herzstillstand‘ hier eine existenziell

bedrohliche Situation. Während aus der Perspektive Frau Kerkhoffs künstlerische und ästhetische Erfahrungen und Handlungen im Kunstunterricht einer Plan- und Regelbarkeit im Sinne ‚guter‘ Unterrichtsplanung unterliegen und das künstlerische Werk damit zu einem verobjektivierbaren Ergebnis wird, impliziert das künstlerische Handeln im Unterricht für Lisa die Freiheit, sich auf spontane Impulse des Künstlerischen einzulassen, die sehr „plötzlich“ (ebd., Z. 486) zu einer Veränderung des Unterrichtsgeschehens führen. Frau Kerkhoff muss sich – analog zum ästhetischen Geschehen im Klassenraum – der sich ihr entziehenden Steuerbarkeit des Unterrichtsgeschehens unterwerfen.

Mit Verweis auf ihre langjährige Expertise elaboriert Frau Kerkhoff späterhin im Interview die hohe Bedeutsamkeit des Wahrens von Kontrolle. So beschreibt Frau Kerkhoff, sie sei „ja nich’ blöd und wisse, wie man so ’nen Arbeitsauftrag formuliert“ (ebd., Z. 489-490). Hinter dieser Aussage scheint die Vorstellung zu stehen, dass diese Entwicklungen vor dem Hintergrund fachkultureller und schulischer Ordnungen für ihren Kunstunterricht indiskutabel und zu disziplinieren seien, wobei „meckern nicht gehe“ (ebd., Z. 492). An dieser Stelle zeigt Frau Kerkhoff in besonderer Klarheit die Grenzen ihrer kunstunterrichtlichen Kontrolle auf, denn die hinterlegte Ereignishaftigkeit und Ungewissheit des künstlerischen Prozesses setzt die Planbarkeit und Steuerbarkeit des Kunstunterrichts außer Kraft. Doch bezieht sich Frau Kerkhoff hier nicht ausschließlich auf die Qualitäten des künstlerischen Prozesses, sondern gleichermaßen auf die kaum einzulösende Plan- und Steuerbarkeit von Kunstunterricht vor dem Hintergrund heterogener Lernausgangslagen, die hier mit einer gewissen Undiszipliniertheit im Sinne des schulisch anerkannten Verhaltens assoziiert wird. Lisas Verhalten wird als normabweichendes markiert – vor diesem Hintergrund fällt ihr die Zuschreibung von Andersheit zu, auf deren Basis sich Frau Kerkhoff von einem vermeintlich misslungenen Unterricht distanziert. Das irritierende Moment in den kunstunterrichtlichen Handlungsroutinen verweist zugleich auf die Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten eines inklusiven Kunstunterrichts im Spannungsfeld fach- und schulkultureller Ordnungen und der Ereignishaftigkeit des Künstlerischen selbst. Die Möglichkeit zur Umsetzung eines inklusiven Kunstunterrichts bei gleichzeitig wahrgenommener Ereignishaftigkeit und Ungewissheit im Hinblick auf dessen Planbarkeit wird kritisch eingeschätzt, was auf ein Orientierungsdilemma hinweist, denn der sich im exemplarischen Fall dokumentierende professionelle Habitus ist im Spannungsfeld der Plan- und Standardisierbarkeit eines inklusiven Kunstunterrichts und der gleichzeitigen *Irritation* dieser Plan- und Standardisierbarkeit von Kunstunterricht verortet.

4.2 Reflexion und Modulation handlungsleitender Orientierungen

Das Moment der Irritation fordert Frau Kerkhoff dann dazu auf, eingeschliffene Handlungsroutinen zu hinterfragen und somit Räume für Reflexionsprozesse aufzuschließen:

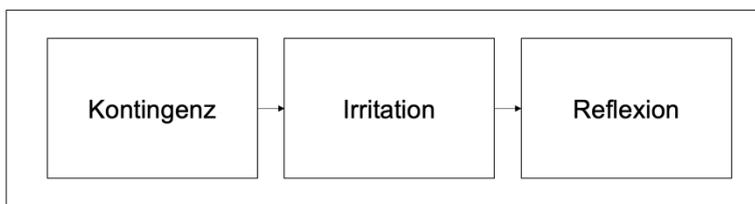
Das hat mich ehrlich gesagt ganz schön gewurmt. Da hatte ich mir schon ’n echt gutes Projekt für alle rausgesucht und da macht die mir ’n Strich durch die Rechnung. Aber ich bin da in meiner Rolle natürlich professionell. So was darf man sich nich’ anmerken lassen, wenn da was nich’ nach Plan läuft und deshalb hab’ ich dann versucht ihre Arbeit positiv aufzugreifen. Hatte ja auch ein bisschen was von Dadaismus oder Marcel Duchamp @_@ Man kann das ja auch ganz witzig finden und ich

hab' mich dann nicht gewehrt, sondern es dann als Anlass genommen, um noch etwas Theorie über Dada und Fluxus zu vermitteln (.) Ich glaub', das war am Ende die beste Möglichkeit, die Fäden in der Hand zu behalten und es war auch ganz gut, dass ich mich in den Theorien zu Hause fühle (Frau Kerkhoff, Z. 495-502).

Das Moment des fremdbestimmten Überschreitens gewohnter und planbarer Handlungsrouniten spielt eine zentrale Rolle, denn die Unterrichtsplanung verliert ihre Bedeutung, wenn sich Lisa dem künstlerischen Prozess überlässt und dieser somit „einen Strich durch die Rechnung“ (ebd., Z. 496) macht. In der Kontrastierung mit der Orientierung an Plan- und Beherrschbarkeit von Unterricht dokumentiert sich, dass Frau Kerkhoff die eigenen professionellen Handlungsrouniten hinterfragt. Durch die Irritation der Orientierung kommt es zur Hinterfragung bzw. *Reflexion* dieser, gleichwohl sie sich dies in ihrer professionellen Rolle „nicht anmerken lässt“ (ebd., Z. 497). An dieser Stelle erschließt sich die Irritation etablierter Handlungsrouniten als Anlass für eine gedankliche Neubestimmung des Verhältnisses von eingeschliffenen Handlungsrouniten und den Anforderungssituationen eines inklusiven Kunstunterrichts. So wird das irritierende Moment nicht zwangsläufig als zu problematisierende Störung gerahmt, sondern gar mit Humor als „witzige“ (ebd., Z. 499) Zäsur und Anlass der situativen Gestaltung von Unterricht. An dieser Stelle führt Frau Kerkhoff das Spannungsfeld eines an Diversität und Differenz orientierten Kunstunterrichts konkludierend zusammen, indem sie sich nicht gegen die Dramaturgie des Unterrichtsverlaufs „wehrt“ (ebd., Z. 500), sondern das situative Geschehen aufgreift und fachlich rahmt, um eine Plan- und Steuerbarkeit über eine theoretische Einordnung des künstlerischen Prozesses wiederherzustellen, kurz: „die Fäden wieder in der Hand zu halten“ (ebd., Z. 502). Insofern wird die Orientierung der Kontrolle über das kunstunterrichtliche Geschehen über die durch die Irritation der Handlungsrouniten ausgelöste Reflexion zwar moduliert, jedoch nicht grundlegend transformiert, da Frau Kerkhoff nach wie vor an der Plan- und Steuerbarkeit von Kunstunterricht orientiert ist.

Die Irritation eingeschliffener Handlungsrouniten wird damit auch zu einem Geschehen der Entnormalisierung, denn normalisierte Handlungsweisen werden suspendiert und auf diese Weise Räume für Reflexionsprozesse aufgeschlossen. Doch genügt die Irritation der kunstunterrichtlichen Handlungsrouniten nicht, um die Bearbeitung kunstunterrichtlicher Anforderungen anzustoßen: Es bedarf ebenso, sich durch das Suchen und Finden der entsprechenden Handlungsreaktionen zu den Anforderungen ins Verhältnis zu setzen (vgl. Kaiser & Brenne 2020). Insofern stehen *Irritation und Reflexion* in einem interdependenten Verhältnis und sind für die Bearbeitung der Anforderungen eines an Diversität und Differenz orientierten Kunstunterrichts konstitutiv (s. Abb. 1).

Abbildung 1: Kontingenz – Irritation – Reflexion



Solche Reflexionsprozesse im Kontext inklusiver Unterrichtsentwicklung sind nicht antizipierbar, sondern vielmehr „ungewöhnlich“ (Frau Kerkhoff, Z. 460) und „perplex“ (ebd., Z. 489). Damit lassen sich Reflexionsmomente nicht instrumentell herstellen oder vorhersagen, sondern resultieren aus der zufälligen Irritation routinierter Handlungs-routinen.

5 Offenheit, Ungewissheit, Widersprüchlichkeit – Implikationen für die Professionalisierungsforschung

Über die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen ist es gelungen, einen Typ professionellen (Kunst-)Lehrkräftehandelns zu rekonstruieren, der in einem strukturtheoretischen Sinn zwar Kontingenzen in der Berücksichtigung und Nicht-Berücksichtigung von Differenz wahrnimmt und diese entsprechend bearbeitet, dem es zugleich aber gelingt, sich der prinzipiellen Unverfügbarkeit solcher Prozesse zu entziehen, was einem strukturtheoretisch informierten Professionalisierungsverständnis vermeintlich diametral gegenüber steht (vgl. Helsper 2018; Kramer & Pallesen 2018). Doch zeigen die Ergebnisse, dass sich nicht jede Irritation und die sich hier anschließende Reflexion als habitusverändernd erweist: so zeigt sich, dass vor dem Hintergrund impliziter Wissensbestände, die hier als handlungsleitende Orientierungen rekonstruiert wurden, Irritationsmomente über Reflexion in passförmiger Weise moduliert, nicht aber transformiert werden. Insofern bleibt offen, inwiefern die Modulation des professionellen Habitus als Spezialfall von Habitustransformation zu diskutieren ist.

Hier dokumentiert sich zugleich das Spannungsfeld der individuellen Kontingenzwahrnehmung einerseits und der Wirkmächtigkeit fach- und schulkultureller Rahmungen im Hinblick auf individuelle Bearbeitung von Kontingenz andererseits: Die Wahrnehmung und Bearbeitung von Kontingenz erzeugt ein Spannungsfeld, in welchem (kunst-)pädagogisches Handeln sinnhaft eingebettet ist, in welchem jedoch jeweils spezifische Momente individueller Wahrnehmungs- und Bearbeitungsweisen schul- und fachkulturell legitimiert sind (vgl. Herrmann 2018). Dieses Spannungsfeld verweist weiterführend auf die fach- und schulkulturellen Ordnungen, die den Umgang mit Kontingenz und in der Folge Professionalisierungsprozesse fordern und diese ordnen. So lautet ein mögliches Zwischenfazit, dass die Übersetzungsleistungen von (Kunst-)Lehrkräften bei bildungspolitisch initiierten und durch Akteur*innen in Bildungsadministration und Wissenschaft kommunizierten Entwicklungsprozessen von Schule und Unterricht zwar rekonstruiert (vgl. Asbrand 2014), die hier verortete Entwicklung ihrer Professionalität jedoch nicht antizipiert werden kann.

Wird von hier aus ein Blick auf die Professionalisierung von (Kunst-)Lehrkräften geworfen, so zeigt sich, dass die Wahrnehmung von Kontingenz kein Automatismus für eine transformative Professionalisierung (vgl. Koller 2018) ist. An dieser Stelle scheint die kulturtheoretische Perspektive auf die kunstpädagogische Professionalität auf, denn das implizite Wissen von Kunstlehrkräften im Hinblick auf die Berücksichtigung und Nicht-Berücksichtigung von Differenz ist an spezifische schulische Kontexte und fachliche Erfahrungsräume rückgebunden. Damit wird deutlich, dass der Anspruch einer transformativen, auf Kontingenzwahrnehmung und -bearbeitung basierenden

Professionalisierung (vgl. Bonnet et al. 2021), nur dann in ihrer Komplexität erfasst werden kann, wenn implizite und explizite Rekontextualisierungen handlungsleitender Orientierungen in den Blick genommen werden (vgl. Maag Merki & Altrichter 2015). So sollte es im Anschluss an die Educational-Governance-Perspektive (Asbrand 2014) zukunftsbezogen verstärkt Anspruch von Lehrkräfteprofessionalisierung sein, ineinandergreifende und nebeneinander koexistierende Logiken der Handlungskoordination und -modulation von (Kunst-)Lehrkräften in ihren hybriden Interdependenzen zu erfassen und hieraus Perspektiven für eine differenzversierte Professionalisierungsforschung abzuleiten.

Autorenangaben

Prof. Dr. Michaela Kaiser
Professur für Kunstpädagogik und Kunstvermittlung
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
michaela.kaiser@uol.de

Literatur

- Asbrand, Barbara (2014): Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.) Educational Governance als Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 177-198.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Aden, Maike/Peters, Maria (2015): Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, online: <http://zkmb.de/chancen-und-risiken-einer-kompetenzorientierten-kunstpadaagogik>.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/ Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (2018): Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bähr, Ingrid et al. (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-40.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9/H. 4, S. 469-520.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonnet, Andreas/Paseka, Angelika/Proske, Matthias (2021): Ungewissheit zwischen unhintergehbaren Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: Zeitschrift für integrative Schuld und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Jg. 10, S. 3-24.
- Bos, Wilfried/Wendt, Heike/van Holt, Nils (2010): Kompetenzmessung im Fach Kunst: Herausforderungen und Perspektiven. In: Bering, Kunibert/Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hrsg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Oberhausen: ATHENA, S. 407-430.
- Breen, Andreas (2016): Inklusion und Kunstunterricht. In: Blohm, Manfred (Hrsg.): Kunstpädagogische Stichworte. Hannover: fabrico, S. 51-54.

- Buschkühle, Carl-Peter (2017): Spiele des Nichtidentischen – Performanz und Resonanz in der künstlerischen Bildung. In: Maset, Pierangelo/Hallmann, Kerstin (Hrsg.): *Formate der Kunstvermittlung: Kompetenz – Performanz – Resonanz*. Bielefeld: transcript, S. 55-66.
- Combe, Arno/Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In: Paseka, Angelika /Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-79.
- Dannemann, Sarah/Heeg, Julian/von Roux, Yvonne (2021): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Rahmen und Impulsgeber für die Entwicklung von Fachdidaktik und Unterricht. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Jg. 4/H. 2, online: <https://doi.org/10.11576/hlz-4187>.
- Dreyer, Andrea (2005): *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik: Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*. München: kopaed.
- Engel, Birgit (2015): Unbestimmtheit als (kunst-)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen. In: Engel, Birgit/Böhme Katja (Hrsg.): *Didaktische Logiken des Unbestimmten*. München: kopaed, S. 58-85.
- Esslinger-Hinz, Ilona (2020): Schul- und Unterrichtskultur: Innovationen in Schule und Unterricht unter der Perspektive Kultursensibler Didaktik. In: *Haushalt in Bildung & Forschung*, Jg. 9/H. 2, S. 5-6.
- Federking, Volker (2008): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Hohengehren: Schneider.
- Griebel, Christina (2017): *Passung sehen, unangepasst leben: Collage als Denkfigur künstlerischer Bildung*. In: Engels, Sidonie (Hrsg.): *Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung*. Oberhausen: ATHENA, S. 93-108.
- Gruber, Hans/Leutner, Detlev (2003): *Die kompetente Lehrperson als Multiplikator von Innovation*. In: Gogolin, Ingrid/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Innovation durch Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 263-274.
- Grünewald, Dietrich/Sowa, Hubert (2006): *Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetischer Surplus*. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hrsg.): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München: kopaed, S. 286-295.
- Helsper, Werner (2014): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf*. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann, S. 216-240.
- Helsper Werner (2018): *Lehrerhabitus*. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.
- Hericks, Uwe/Sotzek, Julia/Rauschenberg, Anna/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): *Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*, Jg. 7/H. 1, S. 65-80.
- Herrmann, Joachim (2018): *Formen kollektiver Verarbeitung von Kontingenz: Eine Frage der Kultur*. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.) (2018): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 163-186.
- Kaiser, Michaela (2019): *Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion*. Oberhausen: ATHENA.
- Kaiser, Michaela/Brenne, Andreas (2020): *Kontingenzbearbeitung – Regulativ inklusiver kunstpädagogischer Professionalisierung*. In: *Qualifizierung für Inklusion*, Jg. 2/H. 1, online: <https://doi.org/10.21248/qfi.22>.

- Kaiser, Michaela/Brenne, Andreas (2021): Kunstunterrichtliches Lernen im Spannungsfeld von Kind und Kunst. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 14, S. 15–29, online: <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00095-3>
- Kaiser, Michaela/Brenne, Andreas (2022, i. D.): Leitbilder künstlerischer Leistung. Zeitschrift für empirische Pädagogik.
- Kattmann, Ulrich (2021): Fachdidaktisch arbeiten heißt didaktisch rekonstruieren. Geleitwort. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Jg. 4/H. 2, S. 1-4, online: <https://doi.org/10.11576/HLZ-4118>.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Komorek, Michael/Fischer, Astrid/Moschner, Barbara (2013): Fachdidaktische Strukturierung als Grundlage für Unterrichtsdesigns. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign – Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster: Waxmann, S. 37–57.
- Košinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-52.
- Leonhard, Tobias (2020): Reflexion in zwei Phasen. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Jg 3/H. 2, S. 14–28, online: <https://doi.org/10.4119/hlz-2482>.
- Maag Merki, Katharina/Altrichter, Herbert (2015): Educational Governance. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 107/H. 4, S. 396-410.
- Martinez, Yolanda Muñoz/Porter, Gordon L. (2020): Planning for all students: promoting inclusive instruction. In: International Journal of Inclusive Education, Jg. 24/H. 14, S. 1552-1567.
- Mörsch, Carmen (2017) Die Bildung der Anderen mit Kunst. Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung. In: Kunstpädagogische Positionen, Jg. 35, online: http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP35_Moersch.pdf.
- Peez, Georg (2009): Kunstpädagogik und Biografie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern erzählen aus ihrem Leben. Professionsforschung mittels autobiografisch-narrativer Interviews. München: kopaed.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Rürup, Matthias (2013): Graswurzelbewegungen der Innovation – Zur Innovativität von Schulen und Lehrkräften „At-the-Bottom“ der Schullandschaft. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 269-301.
- Sabisch, Andrea (2018): Responsivität und Medialität in Bildungs- und Erfahrungsprozessen. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-132.
- Schmitt-Howe, Britta (2019): Triangulation durch Dokumentarische Methode und Grounded Theory Methodology (GTM) auf der Basis von problemzentrierten (Gruppen-)Interviews. Am Beispiel betrieblicher Diskurse zu Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz. In: Dörner, Olaf/Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard/ Schondelmayer, Anne-Christin (Hrsg.): Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen: Barbara Budrich, S. 33-51.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13/H. 3, S. 283-293.

- Schwörer-Merz, Lucile (2018): Professionalisierung im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik: Überlegungen zur kunstpädagogischen Selbstkonzeptentwicklung. Oberhausen: ATHENA.
- Strauss, Anselm/Corbin, Judith (2010): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Wetzel, Tanja/Lenk, Sabine (2013): Mit Ecken und Kanten – Kunstunterricht als eine Frage der Haltung. München: kopaed.