

BUILDING
ACCESS
in Art Education

Begriffssammlung

BUILDING
ACCESS
in Art Education

Begriffssammlung

betaversion

BUILDING
ACCESS
in Art Education

Leistung, die

Als „Kern der pädagogischen Ordnung“ (Reh 2013: 674) entfaltet Leistung ihre Wirkmächtigkeit insbesondere in den unterrichtlichen Praktiken und solchen der Leistungsbewertung (Breidenstein & Thompson 2014). Diese insgesamt noch wenig beforschte performative Konstruktion von Leistungsdifferenz im Sinne der binären Unterscheidung von anerkannter und weniger anerkannter bzw. ‚guter‘ und ‚schlechter‘ künstlerischer Leistung entfaltet subjektivierende Wirkung – eben auch als Leistungsversagen (Ricken 2018: 53). Diesbezüglich wird vielfach auf habituelle Passungsprobleme und Hegemonien verwiesen, die sich auch in Formen des Klassismus, Rassismus oder Ableismus ausdrücken (Akbaba & Bräu 2019). Entsprechend sind Schüler*innen auch im Kunstunterricht beständig mit Verhaltens- und Leistungserwartungen konfrontiert, die von ethnischen, Geschlechter- und Herkunftsdifferenzen überlagert sind. Unterscheidungen hinsichtlich der intelligiblen und nicht-intelligiblen künstlerischen Leistung werden durch die kunstpädagogischen Akteur*innen selbst vorgenommen (#Praktiken) und beruhen auf einem fachimmanenten Diskurs. Es wird damit suggeriert, dass bereits vor der Rezeption und der Produktion von Kunst feststeht, wie der künstlerische Rezeptions- und Produktionsprozess individuell verlaufen wird. Dem geht somit eine gedankliche Entscheidung voraus, die auf spezifischen *künstlerischen #Normen* beruht.

Dies steht in einem Widerspruch zur Unbestimmtheit der Gegenwartskunst, die unmittelbar an die Kontingenz des künstlerischen Prozesses selbst anschließt (Engel 2015). **Kunstpädagog*innen sind insofern mit antinomischen Handlungsaufträgen resp. einem doppelten Mandat ausgestattet.**

- Akbaba, Y., & Bräu, K. (2019). Lehrer* innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In: Ellinger, S., & Schott-Leser, H. (Eds.). (2019). Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis: eine Fallsammlung für die Lehrerbildung. (pp. 165-184) Opladen: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G., & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus, & G. Breidenstein (Hrsg.), Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung (S. 89-109). Weilerswist: Velbrück.
- Reh, S. (2013). Die Produktion von (Un-) Selbständigkeit in individualisierenden Lernformen. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), Techniken der Subjektivierung (S.189-200). München: Fink.

Norm, die



Schulanfänger*innen, denen unterstellt wird, dass sie dies nicht können oder wollen, gelten auch in inklusiven Schulen als „Abweichter/Abwechlerin“, sie werden von den weiteren Kindern der Gruppe als nur bedingt inklusionsfähig unterschieden und – z.B. als „nicht richtige ‚Schulkinder‘“ – klassifiziert (Jäger 2011; Winter & Panagiotopoulou 2017). **Dadurch wird aber weder die Norm des richtigen Schulkind-Seins noch das normative Selbstverständnis der inklusiven Schule in Frage gestellt.**



Panagiotopoulou 2019

Reproduktion, die

Reproduktion, die

Was re/produzieren wir mit unserer Arbeit als Lehrende – nicht nur im materiellen, sondern auch im sozialen und kulturellen Sinne?

Welche Denkmuster unterstützen oder unterlaufen wir **absichtsvoll** oder **unbewusst**, z.B. in Bezug auf Bedürfnisse von Mehrheiten die zur Ausgrenzung von Minderheiten führen?

Bildungsgerechtigkeit, die

Bildungsgerechtigkeit, die



EN // Educational equity means that each child receives what they need to develop to their full academic and social potential.

DT // Bildungsgerechtigkeit bedeutet, dass jedes Kind das erhält, was es braucht, um sein volles akademisches und soziales Potenzial zu entfalten.



Chancengerechtigkeit, die

Chancengerechtigkeit, die

Wie verstehen Sie **Chancengerechtigkeit**?
Beschreiben Sie den Unterschied zu **#Chancengleichheit**.

Kulturen der Be_hinderung, die



Die Barrieren im Alltag und die negativen Zuschreibungen
an meinen Körper behindern mich.

Payk 2019



**Wir fragen uns:
Wie kann eine gelebte Abkehr von einer essentialistischen
Perspektive auf Be_hinderung (in der Personen verortet)
zugunsten eines sozialwissenschaftlichen Verständnisses
(in den Interaktionen bedingt) gelingen?**

BUILDING
ACCESS
in Art Education

Körper, die



Was sind die Umrißlinien? [...]
Es ist nichts Bestimmtes.
Man glaube es oder nicht, es ist nicht so,
daß jedes Objekt eine Linie rundherum hat!
Es gibt keine solche Linie.

Feynman (1964)



Warum sollten unsere Körper an
unserer Haut enden oder bestenfalls
andere von Haut umschlossene
Entitäten umfassen?

Haraway (1985)



Feynman, Richard P./Robert B. Leighton/Matthew Sands (1964): The Feynman Lectures on Physics, drei Bände, Reading 1964; deutsch: Vorlesungen über Physik, München 1987.

Haraway, Donna (1985): Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980's. In: Socialist Review 80. 1985. S. 65-108.

Barad, Karen (2012): Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken. Suhrkamp.

Barrieren, die

Barrieren, die

Welche Wege haben Sie heute schon beschritten? Welche haben Sie vor zu tun?
Denken Sie an Ihre körperliche Verfasstheit.
Welche Wege waren leicht zu gehen, wo hatten Sie Schwierigkeiten, wo haben
Sie vielleicht sogar einen Umweg gemacht?

Zeichnen Sie eine Karte auf das beigefügte Papier und markieren Sie, wo es
leicht war und wo nicht.

*Wichtig: Niemand hat ein Recht darauf, solche Dinge von Ihnen
zu erfahren. Teilen Sie nur das mit, was Sie der Gruppe mitteilen möchten.*

Material:
Papier, Stifte

Agency, die



Agency as a capacity to act and to give meaning to action can neither be contained in a human being nor localized in the institutions, norms, values, and discursive or symbolic systems assumed to produce effects on individuals. Action, including its reflexive dimension that produces meaning, **takes place in hybrid collectives comprising human beings as well as material and technical devices, texts, etc.**



Callon 2005

**Impuls: Welche Konstellationen handeln im Kontext von Lehre, und wie?
Erstellen Sie eine Mindmap. Gern: still schreibend und gemeinsam.**

Diskriminierung, die



Das zentrale theoretische Moment [institutioneller Diskriminierung] liegt in der Annahme, dass Mechanismen institutioneller Diskriminierung unabhängig von individuellen Vorurteilen oder negativen Absichten operieren und aufrechterhalten werden können; sie lassen sich auch nicht primär als Summe diskriminierender Einstellungen und Handlungen vorurteilsbehafteter Individuen erklären. **Institutionelle Diskriminierung kann sogar im Handeln wohlmeinender Akteure zustande kommen.** Bei solchen eher indirekt und subtil wirkenden Mechanismen institutioneller Diskriminierung, die von den beteiligten Personen – auch von den Betroffenen – oft nicht wahrgenommen werden (z. B. weil sie aus Praktiken resultieren, die für selbstverständlich gehalten werden oder aus der Verkettung von Praktiken in unterschiedlichen Institutionen), ist die Zuweisung von persönlicher (Mit-)Verantwortung für Diskriminierung ein besonders heikles Problem (vgl. Henry 2010, S. 427).

Gomolla 2016



Reifizierung, die

Wenn Menschen Situationen als wirklich definieren, sind sie in ihren Konsequenzen wirklich

(Thomas Theorem)



Vor elf Jahren – noch in einer bayrischen Grundschule – sahen die Lehrer von Nenad Mihailowitsch sein Lern- und Bildungsvermögen anders als heute. Fälschlich wurden bei ihm die Weichen in Richtung Förderschule geistige Entwicklung gestellt. Ein Test ergab damals einen IQ von 59. Und einmal in der falschen Schublade, wurde nicht mehr richtig hingesehen: Der Förderbedarf wurde Jahr für Jahr fortgeschrieben.

„Da die ja Schwarz-auf-Weiß etwas haben, was besagt, ich sei geistig behindert, dachten die ich wäre ernsthaft geistig behindert.“ Mittlerweile steht fest: Der Test damals brachte ein falsches Ergebnis, denn Nenad, der erst kurz vor seiner Einschulung nach Deutschland migrierte, verstand die Fragen des damals durchgeführten Intelligenztests schlicht nicht.

(Deutschlandfunk, Reaktionen auf den Fall Nenad)



BUILDING
ACCESS
in Art Education

Macht, die

Macht, die



(Selbst)Bezeichnung, die

(Selbst)Bezeichnung, die

Machen Sie den Versuch, sich selbst für andere anhand Ihrer Eigenschaften und Fähigkeiten zu bezeichnen. Verwenden Sie dabei gerne Kategorien wie gender, class und ability. Schreiben Sie nur, was Sie preisgeben wollen. Verwenden Sie bitte für jeden Begriff eine Karte.

Wie wirkt sich die eigene Positioniertheit auf Ihr professionelles Handeln aus?

Material:
Karteikarten,
Stifte

Zugang / Access, der

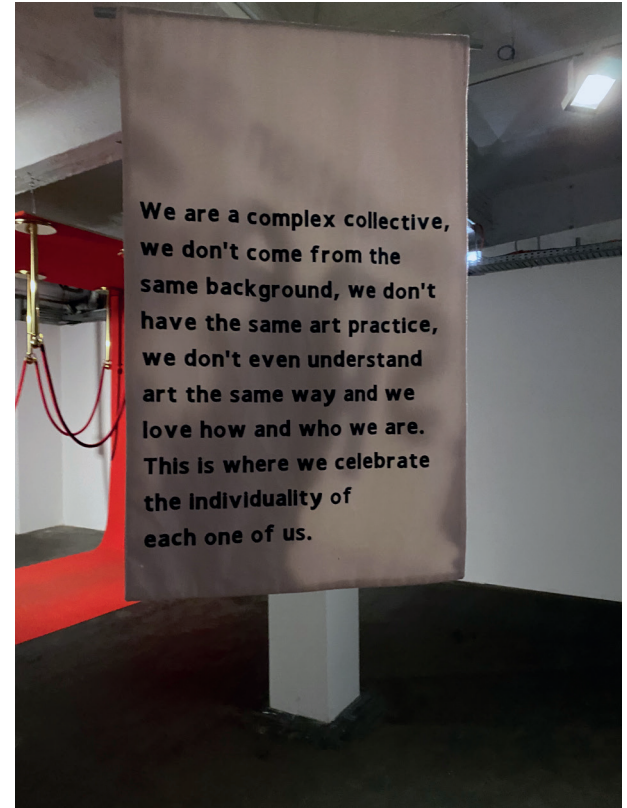
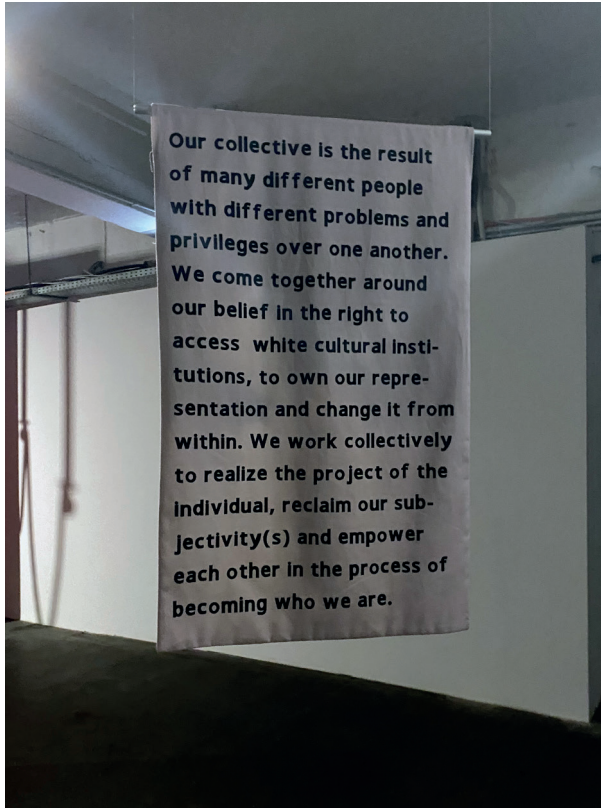


Die Frage nach der Angemessenheit der Zugänge – also der Zugangsmöglichkeiten – ist direkt verbunden mit einem Wandel hin zu einer Kultur der Beteiligung. Es geht um Epistemologien, Werkzeuge, Methoden, Architekturen, Haltungen und Infrastrukturen.



Wir / We

Freiwilligkeit
Zuschreibung
Gruppenidentität
Abgrenzung



Wie ist das Spannungsverhältnis von *We* zu *I* denkbar?
Unter welchen Bedingungen entsteht (un)freiwillige Kollektivität?

BUILDING
ACCESS
in Art Education

Inklusion, die
Exklusion, die

Inklusion und Exklusion sind nicht als antithetische Positionen, sondern als dynamische Relation zu fassen.



Niklas Luhmann stellte mit dem Dual Inklusion/Exklusion eine differenzierungstheoretische Perspektive auf gesellschaftliche Öffnungs- und Schließungsmechanismen zur Verfügung, die über die gängigen Analysen gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit hinausging. Eine Vielzahl von Arbeiten hat in der Folgezeit diesen Ansatz aufgegriffen (Farzin et al., 2008; Fuchs & Schneider, 1995, S. 208; Stichweh, 2005, S. 134f.). [...] **Ihm zufolge funktionieren Gesellschaften nicht durch umfassende Inklusion, sondern mittels diskursiver Ein- und Ausschlüsse**, in denen etwa Wahnsinn pathologisiert und als das Unvernünftige aus der Gemeinschaft exkludiert wird. So ist die von Foucault (1969, S. 68–98) beschriebene „große Gefangenschaft“ in den Irrenanstalten und Arbeitshäusern des 17. und 18. Jahrhunderts eine Form der exkludierenden Inklusion, die gerade nicht auf Teilhabe abzielt – drinnen in der Anstalt heißt draußen aus der Gesellschaft.

Peter & Waldschmidt 2017



Praktiken, die



Eine Praktik ist [...] weder identisch mit einer Handlung noch mit bloßem Verhalten: Praktiken enthalten in sich Handlungsakte, die wiederholt hervorgebracht werden, aber während das Konzept der „Handlung“ sich punktuell auf einen einzigen Akt bezieht, der als intentionales Produkt eines Handelnden gedacht wird, ist eine Praktik von vornherein sozial und kulturell, eine geregelte, typisierte, von Kriterien angeleitete Aktivität, die von verschiedensten Subjekten getragen wird. **Wenn die Handlung per definitionem eine Intention impliziert, enthält die Praktik von vornherein einen Komplex von Wissen und Dispositionen, in dem sich kulturelle Codes ausdrücken** (und die damit auch unter anderem auch typisierte Intentionen enthalten).

Reckwitz, 2010



Institution(en), die

Institution(en), die



Während **individuelle** Diskriminierung sich auf Handlungen einzelner Menschen gegenüber anderen bezieht, meint **institutionelle** Diskriminierung Formen der Ungleichbehandlung, die durch und innerhalb von Organisationen, also beispielsweise Verwaltungsbehörden oder auch Schulen, vollzogen werden und über das bewusste Handeln Einzelner hinausgehen. **Strukturelle** Diskriminierung ist wiederum eng verwoben mit Praktiken von Organisationen und bezeichnet im weitesten Sinne gesellschaftliche Bedingungen, durch die Menschen routiniert und regelhaft Schlechterstellung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft erfahren.

bpb. say my name. 2019



Julian Ernst, Dr. Josephine Schmitt. Begleitmaterial Say my name. In: bpb. 2019. unter: https://www.bpb.de/medien/307560/200323_bpb_Say-my-name_Diskriminierungserfahrungen-Jugendlicher.pdf [19.09.22]

Gomolla, Mechthild (2016): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert, Aladin El-Mafaalani & Yüksel Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Springer VS, Wiesbaden. S.2.

Kooperation, die

Kooperation, die

Kooperation fordert kunstpädagogische Akteur*innen dazu auf, Zuständigkeiten und Nichtzuständigkeiten sowie #Ziele abzustimmen und auszuhandeln, was einen reziproken Austausch sowie die Aushandlung und Koordination spezifischer Perspektiven impliziert. Dies zieht einerseits die Aufrechterhaltung professionsspezifischer Differenzen und andererseits die Integration von (differenten) Perspektiven nach sich (Tippelt, 2014), die im Hinblick auf die Kooperationspraktiken von Kunstlehrpersonen und Sonderpädagog*innen auch Teil der politischen Inklusionsagenda sind. Unter dem Schlagwort des ‚Gemeinsamen Lernens‘ kommt der Einbindung der Fördersettings in den Alltag Schule eine hohe Bedeutung zu, während vielfach unter der Perspektive des #engen-weiten Inklusionsverständnisses die Identifikation von und der Umgang mit #Differenzen resp. Förderschwerpunkten im Mittelpunkt der Zusammenarbeit steht. Angebote der Sonderpädagogik sind vielfach als separierende Einzelfördermaßnahmen in der Regelschule konzipiert und geht einher mit dem Auftrag der Diagnose und Förderung (KMK 2011) (#Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma). Kooperation wird zugleich als Hoffnungsträger homogenisierender Logiken positioniert und nicht selten betont, dass hierüber eine wirkungsvolle Bearbeitung von #Differenzen im Unterricht möglich ist. Mit Blick auf die Zusammenarbeit lässt sich konstatieren, dass beiden Professionen zwar das #Ziel eines sensiblen Umgangs mit Differenzen und der Abbau sozialer Ungleichheiten inhärent ist, diese jedoch auf unterschiedliche Weise konnotiert sind und sich **Kooperation als konfliktreiches Spannungsfeld zwischen dem Förder- und dem Inklusionsauftrag** aufspannen lässt.

- Tippelt, R. (2014). Formen interorganisationaler Kooperation und ihre organisationspädagogischen Konsequenzen. In: Weber, S. M., Göhlich, M., Schröder, A., & Schwarz, J. (Eds.). (2014). Organisation und das Neue (pp. 49-63). Springer VS, Wiesbaden.
- KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (zugriff am 10.09.2022)

**enge Inklusionsverständnis, das
weite Inklusionsverständnis, das**

enge Inklusionsverständnis, das weite Inklusionsverständnis, das

Wenngleich dem kunstpädagogischen Auftrag das #Ziel inhärent ist, einen Beitrag zu einer an #Diversität orientierten Bildung zu leisten, zeigt sich dies auf unterschiedliche Weise: Zum einen bildet sich das vermeintlich ‚weite‘ Verständnis von Inklusion kunstpädagogisch auf der normativen Ebene des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung ab, was in zahlreichen Beschreibungen inklusiver kunstdidaktischer Projekte in einem ‚engen-weiten‘ Inklusionsverständnis seinen Ausdruck findet. Diese zielen darauf, differente Förderschwerpunkten zu berücksichtigen und in Fortführung einer #Zwei-Gruppen-Theorie als kunstdidaktische Herausforderung aufzugreifen.

Zum anderen wird den normativen Implikationen der VN-BRK Beachtung geschenkt, wenn Inklusion kunstpädagogisch aufgegriffen wird als fachspezifische Entwicklungsaufgabe, die – nicht erst seit der Ratifikation der VN-BRK – die kunstpädagogische Debatte im Sinne der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit und der Entwicklung von inhaltlich und methodischen Zugängen zu der Vielfalt von Kindern und Jugendlichen im Kunstunterricht prägt. Im Anschluss an diesen Diskursstrang gilt das Interesse schon seit längerem der Herstellung, Überlagerung und Außerkraftsetzung verschiedener kunstpädagogisch bedeutsamer Differenzierungen.

In welchem Verhältnis stehen enges und weites Inklusionsverständnis bzw. was implizieren diese in ihren Verstrickungen (enges-weites Inklusionsverständnis)?

Zielsetzung, die

Profession
Kompetenz
Norm
Leistung
Reifizierung

Unterschiedliche Professionalitäten und Zielsetzungen kunstunterrichtlicher Akteur*innen verknüpfen sich mit unterschiedlichen Perspektiven auf Kunstunterricht. Welche Perspektiven verbinden sich mit diesem Fall?

„Konkret mehr Raum“

Die Vermittlung ‚konkreter Kunst‘ erweist sich als eine nicht leicht zugängliche unterrichtliche Thematik. Diese Kunst ist insofern konkret, als die Zeichen sich selbst meinen und auf Referenzen verzichten. Die Schwierigkeit, diese Inhalte zu vermitteln, ergibt sich aus einer spezifischen abstrakt-kompositorischen Formensprache, die subjektive Bezüge vernachlässigt.

Die Auseinandersetzung mit konkreter Kunst, die im Mittelpunkt einer Ausstellung Konkret mehr Raum in der Kunsthalle Osnabrück stand, ist Gegenstand des inklusiven Vermittlungsprojekts zeitgenössischer Kunst, das gemeinsam mit einer achten Klasse an einer integrativen Gesamtschule durchgeführt wurde, in welcher gemeinsames Lernen praktiziert wird.

Nach einer Einführung in das Thema der Ausstellung setzen sich die Schüler*innen in Kleingruppen mit jeweils einer künstlerischen Arbeit auseinander. Eine Gruppe befasst sich mit der Transformation von Architekturfragmenten und erhält die Aufgabe, aus Zeitschriften Abbildungen von Architekturen auszuschneiden und sie in eine Mobile-Konstruktion zu überführen. Nahezu kontemplativ werden die Bildfragmente aus den Zeitungen herausgeschnitten und auf dem Tisch aufgehäuft. Auch die Zusammensetzung mittels Fäden und Kleber scheint herauszufordern, und interessante Gebilde entwickeln sich. Jan ist positiv inspiriert. Er macht lautstark deutlich, dass er viel Erfahrung mit Kunst habe und auch selbst Künstler sei. Er beginnt Bildfragmente auszuschneiden, doch dann gerät die Arbeit ins Stocken. Die Fülle von Papieren und Schnipseln scheint ihn zu irritieren. Auch die Bemühungen seiner Mitschüler*innen, die Schnipsel zu strukturieren, haben keinen Erfolg. Jan möchte nicht mehr weitermachen. Es ist ihm nicht möglich, die für ihn chaotische Situation zu strukturieren. So entsteht in der Klasse die Idee, mittels eines Laminiergeräts die Papierfragmente in Folien einzuschweißen und in eine neue Gesamtheit zu überführen. Jan schaut neugierig zu und beginnt nun ebenfalls, die Papiere zu ordnen. So entstehen fünf Folien, die unterschiedliche Elemente zusammenführen. Diese werden daraufhin in großformatige Abschnitte unterteilt, ausgeschnitten und zu einem Mobile zusammengeführt.

Die Sonderpädagogin weist darauf hin, dass das genau das Problem von Jan ist: Ordnungsstrukturen sind eine grundsätzliche Herausforderung, die es tagtäglich zu bewältigen gilt.

Die Mitschüler*innen verstehen nicht ganz: Für sie war das alles doch nicht mehr und nicht weniger als abstrakt bildkompositorische Verfahren, sozusagen konkrete Kunst.

behindert*

Die Umwelt ist das Problem.

Um auf die Konstruiertheit der Kategorie Behinderung zu verweisen und den Fokus auf die Umweltbedingungen zu legen, werden verschiedene Schreibweisen gewählt: z.B. ein Stern (Asterisk) in behindert* / Behinderung*, oder ein Unterstrich in be_hindert, sowie das große H betont in beHindert welches das Hindernis hervorhebt.

Katharina Payk. behindert. missy magazine, Glossar 01/19. unter https://missy-magazine.de/blog/2019/03/12/hae-was-bedeutet-be_hindert/ [19.09.2022]

Formulierungshilfen der Arbeitsgruppe Leidmedien (<https://leidmedien.de/>), unter: <https://leidmedien.de/begriffe/> [19.09.22]
auf einen Blick: https://www.hi-deutschland-projekte.de/crossroads/wp-content/uploads/sites/3/2021/03/tabelle_leidmediende.png

Ableismus, der



“**Ableismus**” ist die deutsche Version des englischen Begriffs ableism, zusammengesetzt aus „able“ (dt.: fähig sein) und dem Suffix „-ism“, das häufig ein Glaubenssystem kennzeichnet. Ableismus beschreibt also ein Wertesystem anhand eines Fähigseins: **Bist du (nicht) fähig**, bestimmte Dinge zu tun, wirst du bewertet. Was dieses Fähigsein umfasst, bestimmen die **Normen** einer Gesellschaft. Sie legen fest, was ein fähiger Körper ist und wie er auszusehen hat.



Empowerment, das

Empowerment, das



Damit **Hilfe** nicht zu **Bevormundung und Abhängigkeit** führt, ist politisches Engagement hinsichtlich der Veränderung und Mitgestaltung des Hilfesystems (z. B. durch Selbsthilfegruppen) von hohem Stellenwert, das zur **Befähigung der Betroffenen** und zur **öffentlichen Sichtbarkeit** führt.



Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma, das

Die Dilemmata häufen sich: Neben dem viel diskutierten ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘ identifizieren Budde (2012) und Sturm (2013) ein ‚Reifizierungsdilemma‘. Danach ist es einerseits notwendig, **vulnerable, marginalisierte oder sozial benachteiligte Gruppen explizit zu benennen**, um deren Risiken zu akzentuieren oder Förderstrategien abzuleiten, auf der anderen Seite werden diese erst dadurch **als solche Gruppe konstruiert** und eine **Dichotomisierung erzeugt**. Boger und Textor (2016) bezeichnen diesen Zusammenhang als Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Boger zeigt anhand des **Trilemmas der Inklusion** von Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion, dass es nicht möglich ist, allen Zielsetzungen gleichzeitig zu entsprechen (vgl. Boger 2015). Diese Dilemmata gehören zu den Antinomien des Schulsystems, die z.T. erst unter der Berücksichtigung der Vorgaben der VN-BRK als gravierend erkannt wurden.

BUILDING
ACCESS
in Art Education

Technologie, die

BUILDING
ACCESS
in Art Education

Medienkultur, die

Partizipation, die

Verantwortung, die

BUILDING
ACCESS
in Art Education

Verlernen, das

BUILDING
ACCESS
in Art Education

Diversität, die

Differenz, die

BUILDING
ACCESS
in Art Education

BUILDING
ACCESS
in Art Education

BUILDING
ACCESS

in Art Education

BUILDING
ACCESS
in Art Education

BUILDING
ACCESS

in Art Education

BUILDING
ACCESS
in Art Education

BUILDING
ACCESS
in Art Education

BUILDING
ACCESS
in Art Education

BUILDING
ACCESS

in Art Education

BUILDING
ACCESS

in Art Education