pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Matlok, Julia

Intersektionalität im Kunstunterricht. Kunstpädagogische Konzeption und Reflexionen für die Praxis

Bielefeld : transcript 2025, 349 S. - (Pädagogik)

Quellenangabe/ Reference:
Matlok, Julia: Intersektionalität im Kunstunterricht. Kunstpädagogische Konzeption und Reflexionen für die Praxis. Bielefeld : transcript 2025, 349 S. - (Pädagogik) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363683 - DOI: 10.25656/01:36368; 10.14361/9783839400203

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363683
https://doi.org/10.25656/01:36368

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Julia Matlok

INTER-SEKTIONALITÄT IM KUNST-UNTERRICHT

Kunstpädagogische Konzeption und Reflexionen für die Praxis

[transcript] Pädagogik

Julia Matlok
Intersektionalität im Kunstunterricht

Pädagogik

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressat, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Julia Matlok (Dr. phil.), geb. 1979, lehrt Kunstpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Intersektionalitätssensibilität, Diversität und Diskriminierungsfreiheit in der Kunstpädagogik, Kollaboration zwischen Kunstunterricht und Kultureller Bildung sowie Herausforderungen und Transformationspotenziale an der Schnittstelle zwischen Praxis und Theorie. Sie ist Mitarbeiterin an collaeb, dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Stärkung des Diskurses und der Fachentwicklung in Art(s) Education an der Zürcher Hochschule der Künste.

Julia Matlok

Intersektionalität im Kunstunterricht

Kunstpädagogische Konzeption und Reflexionen für die Praxis

[transcript]

D.30

Open-Access-Ausgabe mit freundlicher Förderung der Zürcher Hochschule der Künste.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de)
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Julia Matlok

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839400203
Print-ISBN: 978-3-8376-5447-9 | PDF-ISBN: 978-3-8394-0020-3
Buchreihen-ISSN: 2703-1047 | Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

1 Einleitung: Diversität in Schulen
Intersektionalitätssensibilität im Kunstunterricht 9
1.1 Themenrelevanz 9
1.2 Forschungsbedarf, Fragestellung und theoretische Bezüge 11
1.3 Aufbau 14

2 Fachdiskurs in der Kunstpädagogik 17
2.1 Leitkategorien: Kunst und Pädagogik 17
2.2 Begriffe und Positionen des Pluralitätsdiskurs in der Kunstpädagogik 22
2.2.1 Wahrnehmung, Ästhetik und ästhetische Erfahrung 23
2.2.2 Bild, Bildkompetenz, Bildung 27
2.2.3 Kompetenz, Empowerment und Powersharing in der Kunstpädagogik 29
2.2.4 Kultur, »Doing Culture« und kuratorische Ansätze in der Kunstpädagogik 38

3 Intersektionalität 47
3.1 Terminologie und Diskurs zur Intersektionalität 47
3.2 Intersektionalität im Kontext von Bildung und Pädagogik 51
3.3 Rezeption von Intersektionalität in der Kunstpädagogik 55

4 Forschungsstand und -bedarf 65
4.1 Intersektionalität in der Bildungsforschung 67
4.2 Forschungsstand Intersektionalität im Kontext Schule 69
4.3 Forschungsstand Intersektionalität in der Kunstpädagogik 74
4.4 Forschungsbedarf aufgrund des aktuellen Forschungsstandes 81

5 Untersuchungsfeld und -gegenstand 83
5.1 Das Untersuchungsfeld 83
5.1.1 Schultyp und psychosozialer Entwicklungsstand 83
5.1.2 Kunstunterricht in der Schule 85
5.1.3 Curriculare Vorgaben für den Kunstunterricht 87

5.1.4 Zeiten, Räume und Werkstatt im Schulfach Kunst 90
5.1.5 Museen als Orte von Vermittlung und Kunstunterricht 93
5.2 Der Untersuchungsgegenstand Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen 97
5.2.1 Didaktisches Konzept des erweiterten Kunstunterrichts 97
5.2.2 Didaktische Konzeption des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen 100
5.2.3 Umsetzung des didaktischen Konzepts mit dem beforschten Kurs 102

6 Qualitativ-empirisches Forschungsdesign und methodisches Vorgehen 105
6.1 Qualitativ-empirische Forschung 105
6.2 Erhebungs- und Auswertungsverfahren 110
6.2.1 Gruppendiskussion 111
6.2.2 Fotografische Dokumentation 115
6.3 Konstruktion der Teilstudien 118
6.3.1 Teilstudie 1: Verbalsprachliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand 118
6.3.2 Teilstudie 2: Visuelle Perspektiven auf den Forschungsgegenstand 121

7 Gesamtdarstellung der Teilstudien 1 und 2 125
7.1 Gesamtdarstellung Teilstudie 1: Verbalsprachliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand 126
7.1.1 Sequenzanalysen der Gruppendiskussion 1 126
7.1.2 Sequenzanalysen der Gruppendiskussion 2 131
7.1.3 Zwischenfazit zu den Gruppendiskussionen 1 und 2 139
7.1.4 Synthetisierte Gesamtaussage zu den Gruppendiskussionen 164
7.2 Gesamtdarstellung Teilstudie 2: Visuelle Perspektiven auf den Forschungsgegenstand 166
7.2.1 Kontextbezogene Bildinterpretation: Fotomaterial 1 166
7.2.2 Kontextbezogene Bildinterpretation: Fotomaterial 2 180
7.2.3 Zwischenfazit zu Fotomaterial 1 und 2 197
7.2.4 Synthetisierte Gesamtaussage zu den Fotomaterialien 218

8 Erweiterter Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen Ergebnisse und Konsequenzen 237
8.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zur Darstellung der Strukturmerkmale eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen 237
8.1.1 Didaktische Haltung und Kommunikationsstruktur 239
8.1.2 Infrastrukturelle Bedingungen 242
8.1.3 Curriculare Vorgaben 245
8.2 Bezüge der empirischen Ergebnisse zum Intersektionalitätsdiskurs 249
8.2.1 Umgang mit intersektionalen Begriffen, Kategorien und Ebenen 250
8.2.2 Intersektionalität als Aspekt von Erziehung und Bildung 255

8.2.3 Forschungsergebnisse im Kontext des kunstpädagogischen Intersektionalitätsdiskurses 258
8.3 Kunstdidaktische Schlussfolgerungen der Forschenden-Lehrenden 272
8.3.1 Intersektionalitätssensible Didaktik verankern und fördern 273
8.3.2 Infrastruktur und Ressourcen einsetzen und erweitern 276
8.3.3 Curriculare Vorgaben kritisch-reflexiv erschließen 280
8.4 Reflexion der Forschungspraxis 285
8.4.1 Involvierte Selbstreflexion des kunstpädagogischen Unterrichtshandelns 285
8.4.2 Forschungsmethodische Reflexion 288
8.4.3 Ausblick und Forschungsbedarf 294

9 Literaturverzeichnis 297

10 Digitaler Anhang 351

1 Einleitung: Diversität in Schulen

Intersektionalitätssensibilität im Kunstunterricht

1.1 Themenrelevanz

In der Öffentlichkeit sowie den Bildungswissenschaften ist der Diskurs über Diversität, Differenz sowie ihre ungleichheitsgenerierenden Dimensionen und Interdependenzen, die unter dem Begriff Intersektionalität[1] (Crenshaw, 1989; Lutz, 2010; Riegel, 2016; Rittelmeyer, 2012 & 2016; Winker & Degele, 2009) gefasst werden, längst angekommen. Damit hat sich für die Wissenschaft ein neues Forschungsfeld, teilweise ein neues Paradigma eröffnet (Budde, 2020). Auch in der Kunstpädagogik bzw. Art Education erfuhr der Begriff in den letzten zehn Jahren eine zunehmende Rezeption. Dennoch liegen kaum intersektionalitätssensiblen didaktische Ansätze, Anwendungen und Forschungsergebnisse für eines ihrer größten Praxisfelder vor: den Kunstunterricht. Das vorliegende Buch widmet sich der Frage, wie sich Intersektionalitätssensibilität im Schulfach Kunst integrieren und in der Praxis erforschen lässt.

Während Diversität häufig in Einzelaspekte aufgegliedert wird, bietet eine intersektionale Perspektive einen umfassenden Gegenentwurf. Intersektionalität ist aktuell eines der wesentlichen Konzepte im Diskurs um Mehrfachdiskriminierung, die sowohl Differenzkategorien, deren Wechselwirkungen als auch die Verwobenheit als gesellschaftskonstituierende Größe sowie Mechanismen zur Herstellung von Macht, Herrschaft und Ungleichheit (Riegel, 2016) berücksichtigt. Intersektionale Zugänge analysieren nicht nur mehrfache, sich überlagernde Differenzkategorien, sondern streben danach, strukturelle Ungleichheiten aufzubrechen und Veränderungen in der Gesellschaft herbeizuführen. Zur Umsetzung

1 In der vorliegenden Forschungsarbeit wird vorrangig der Begriff Intersektionalität aufgrund seiner Popularität verwendet. Der Ursprung dieses Terminus und seine Definition ist in Kapitel 3 erläutert. Zusätzlich findet sich dort, welche Ungleichheitskonstellationen und Differenzkonstruktionen damit erfasst sind und wie er mittlerweile innerhalb des Diskurses durch andere Begriffe und Ansätze kritisch hinterfragt und abgelöst wird.

von Gleichberechtigung, Empowerment[2] (Herriger, 1997) und Powersharing (Menhard, 2020; Nassir-Shahnian, 2020) bietet sich Intersektionalität aufgrund ihrer aktivistischen Anteile daher als Ansatz zur Ermöglichung, Selbstbestimmung und Lebensautonomie an.

Innerhalb der Kunstpädagogik kreiste der Diskurs lange um Interkultur, Globalität und Diversity (Brenne et al., 2012, S. 225). Erst in den letzten Jahren weitete sich die Perspektive auf Differenz zur Mehrdimensionalität aus. Intersektionalitätssensible Praxen[3] sowie die Untersuchung ihrer Anwendungsmöglichkeiten in der Kunstpädagogik finden sich bislang überwiegend im außerschulischen Bereich der Kulturellen Bildung. Auch für diesen liegen nur bedingt empirische Erkenntnisse vor. Obwohl der schulische Kunstunterricht ein zentrales Wirkungsfeld der Kunstpädagogik ist, liegen für das Schulfach Kunst kaum Konzepte, Umsetzungen und Evaluationen vor.

Ziel dieses Forschungsvorhabens ist es, Anwendungsmöglichkeiten intersektionalitätssensibler Ansätze im schulischen Kunstunterricht innerhalb der eigenen Praxis zu erproben und zu erforschen. Kritisch-reflexiv werden dabei Anschlussstellen zu Praxen des Empowerments und Powersharings in der Kunstpädagogik betrachtet (Blohm et al., 2018; Hornäk et al., 2019; Mörsch, 2016), indem sie auf das didaktische Konzept des eigenen Kunstunterrichts der Forschenden-Lehrenden bezogen werden. Dieser Kunstunterricht basiert auf einer Kollaboration[4] zwischen einem Oberstufengymnasium und einem Museum im urbanen Raum, die

2 In Kapitel 2.2.3 wird das Konzept des Empowerments vorgestellt, in dessen Fokus die Stärkung von Selbstgestaltungskräften steht (vgl. Bd. 1, 2.2.3).

3 Der Begriff »Praxen« wird in der vorliegen Arbeit, in Rückgriff auf Allert et al. (2017), Landkammer (2017), Richter und Allert (2017) und Schroer (2021), verwendet, um Handlungen, Interaktionen, Kollaborationen oder Lern- und Bildungsprozesse zu bezeichnen. Aufgrund seiner Offenheit gegenüber transaktionalen Prozessen, in welchen Bildung als die »Transformation des Selbst-Welt-Verhältnisses […] nicht nur als kognitive Bewegung, sondern durch das relationale, situierte Handeln in sozio-materiellen Situationen der Unbestimmtheit« (Schroer, 2021, S. 1) begriffen wird, wird er anderen, enger gefassten Begriffen wie z.B. dem Lernbegriff vorgezogen. Er wird überwiegend im Plural verwendet, um aufzuzeigen, dass in den jeweiligen Situationen (zumeist im Kunstunterricht) unterschiedliche Praxen synchron stattfinden können.

4 Begriffe wie Kollaboration oder Komplizenschaft werden in der Kunstpädagogik derzeit trotz ihrer negativen politischen und kriminalistischen Konnotation verwendet und neu codiert (vgl. Schmidt-Wetzel, 2017, S. 28; Hallmann, et al., 2021, S. 13; Krebber, 2020, S. 18).

den teilnehmenden Jugendlichen[5] erweiterte Zugänge zum Schulfach Kunst und Mitgestaltungsmöglichkeiten im lokalen Kulturgeschehen ermöglichen sollte.

Bei einer Wirkungsforschung zu den Bedingungen intersektionalitätssensibler Ansätze im Kunstunterricht ist es unerlässlich, Sensibilisierungen, Grenzen, Auslassungen oder Reibungsfelder im forschenden Umgang mit Intersektionalität kritisch-reflexiv zu behandeln. Dies gilt insbesondere, da die vorliegende Arbeit Teil einer eigenständigen Weiterbildung der Forschenden-Lehrenden ist, die ihr eigenes Wirkungsfeld beforscht. Sie befindet sich damit auf der Suche nach der eigenen Positionierung als Teil des »Prozess des Kennenlernens des Feldes und der Orientierung darin« (Lüth, 2018, S. 120). Selbstreflexive Anteile der vorliegenden Studie sind daher Teil der eigenen Suchbewegung im Intersektionaliätsdiskurs, die sich aus der Notwendigkeit der Praxis ergeben haben.

Statt Handlungsempfehlungen oder ein fertiges Konzept zur Berücksichtigung von Intersektionalität im Fach Kunst zu liefern, lädt das vorliegende Buch zum Mitlesen entlang einer qualitativ-empirischen Wirkungsforschung ein, die die didaktischen Strukturen, Bedingungen, Anwendungsgebiete, Wirkungen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten für einen intersektionalitätssensiblen Kunstunterricht erforscht und nach Anschlüssen innerhalb der Kunstpädagogik fragt.

1.2 Forschungsbedarf, Fragestellung und theoretische Bezüge

Unter den gegenwärtig zunehmenden Spannungen in einer diversen Gesellschaft streben Kinder und Jugendliche in Deutschland vermehrt höhere Bildungsabschlüsse an, da diese die Voraussetzung für eine selbstbestimmte und ebenfalls diversifizierte Verwirklichung von Lebenswegen darstellen. Dadurch bilden sich im gymnasialen Bildungsgang verstärkt gesellschaftliche Vielfalt, aber auch ungleichheitsgenerierenden Dimensionen ab. Dies macht Intersektionalität für den gymnasialen Bildungsgang und seine einzelnen Fächer, auch den Kunstunterricht, an Gymnasien relevant.

Der Schultyp des Oberstufengymnasiums[6], an welchem in der vorliegenden Studie geforscht wurde, bietet als weiterführende Schule die Möglichkeit, noch spät in der Schulbiografie den höchsten Schulabschluss in Deutschland zu erlangen. In der Praxis der Forschenden-Lehrenden an einem Oberstufengymnasium

5 Zur Bezeichnung der Lernenden wird hier »Jugendliche« verwendet, denn die jungen Menschen sollen in ihrer Ganzheit wahrgenommen, anstatt auf ihre Rolle als lernende Subjekte reduziert werden. Über das genaue Alter der Jugendlichen wird aufgrund der Anonymisierung der Daten keine Auskunft gegeben. Obwohl sich im Leistungskurs auch junge Erwachsene befanden, werden alle Lernenden als Jugendliche oder Heranwachsende bezeichnet.

6 Alle Personen und Institutionen werden aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert.

stellten sich die vielfältigen strukturellen Ungleichheitsdimensionen, unter denen die Jugendlichen diesen anstreben als enorme und ständige Herausforderungen dar. Diese Herausforderungen zeigten sich auch im Kunstunterricht.

Um im Fach Kunst auf diese Herausforderungen zu reagieren, mehr Möglichkeiten für ästhetische Erfahrungen zu schaffen und zugleich die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu fördern, wurden in Kollaboration mit einem lokalen Museum von der Forschenden-Lehrenden kunstdidaktische Erweiterungen entwickelt. Schwerpunkt des beteiligten Museums sind marginalisierte Positionen, die durch Kulturveranstaltungen in ihrer öffentlichen Rezeption gestärkt werden sollten. Durch die Kollaboration mit dem Museum flossen sie auch in den Kunstunterricht ein. Bewusst wurden von dem Museumsteam und der Forschenden-Lehrenden Anschlussstellen der schulischen Curricula genutzt, um ansonsten unterrepräsentierte Gehalte – Verfahren, Themen und Personen – in das Fach Kunst einzubringen. Diese Modifikationen im kunstunterrichtlichen Praxisfeld und ihre Wirksamkeit zu erforschen, war Ausgangspunkt der vorliegenden Studie.

Eine intersektionale Perspektive hierfür einzunehmen ist aufgrund zweier Ebenen naheliegend: Erstens der subjekt- bzw. an den Jugendlichen orientierten, zweitens der objekt- bzw. an den Fachgehalte orientiert Bezüge des beteiligten Museums und beforschten Kunstunterrichts. Zugleich muss transparent gemacht werden, dass erst im Rahmen der Praxisforschung der bereits durch das Museum erweiterte Kunstunterricht dezidiert zu einem kunstdidaktischen Konzept mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen weiterentwickelt wurde.

Es ist exemplarisch, dass die Forschende-Lehrende erst durch die akademische Lehre intersektionale Bezüge zum eigenen Kunstunterricht ausschärfen konnte. Denn, obwohl der wissenschaftlich geschulte Blick auf sich überlagernde Mehrfachdiskriminierungen und ihre Wirkungen in den Bildungs- und Kulturwissenschaften eine rege Rezeption erfährt, findet er selten Anwendung in Praxisfeldern, insbesondere im Schulfach Kunst. Für Lehrkräfte im Praxisfeld ist er somit kaum präsent. Anliegen dieser Forschungsarbeit ist es daher auch, Intersektionalität im Praxisfeld Kunstunterricht zu stärken.

Die aktuelle Praxisforschung wendet intersektionale Analysemethoden selten an, was zumeist mit der Komplexität von Intersektionalität begründet wird: Neben der Festschreibung von Kategorien, die zugleich als Bündel große, wechselwirkende Themenbereiche umfassen, gilt es die Mehrdimensionalität und Reziprozität von mehreren Wirkungsebenen zu berücksichtigen (Winker & Degele, 2010): Einzubeziehen sind dabei sowohl die institutionalisierte Gesellschaftsstruktur als auch Prozesse der Identitätsbildung sowie die Repräsentationsebene kultureller Symbole, Vorstellungen und Wissenselemente. Häufig lässt sich eine intersektionale Analyse deshalb nur interdisziplinär bewältigen. Aufgrund ihrer sensiblen Inhalte sowie politischen Brisanz bedarf sie zudem einer erhöhten Selbstreflexion von Forschenden. Nicht zuletzt stellt sie sich bei der Anwendung innerhalb des eigenen

Fachs als Herausforderung dar, da geeignete fachspezifische und gegenstandsangemessene Forschungsdesigns entwickelt werden müssen. Wird Intersektionalität weder als Theorie noch als Methodologie, sondern als Forschungsperspektive begriffen, deren intersektionale Orientierung auf die spezifischen Herausforderungen des Forschungsvorhabens abgestimmt wird (Bereswill et al., 2015, S. 11), wird es möglich, sie auch für kleinere, praxisbezogene Studien anzuwenden. Statt ein vollständiges Konzept für eine intersektionale Methodologie in der Kunstpädagogik zu erarbeiten, wurde für die vorliegende Praxisforschung daher der Grundgedanke einer intersektionalen Perspektive übernommen, womit sich intersektionalitätssensible Ansätze in der Kunstunterrichtspraxis qualitativ-empirisch erforschen lassen. Hier setzt die vorliegende Forschungsarbeit an.

Zur Erforschung von intersektionalitätssensiblen Ansätzen im Kunstunterricht sollten seine Schwerpunkte und ihr interdependentes Auftreten nicht als weiteres »Add-on« oder fakultatives Spezialangebot missverstanden werden (Arbeitskreis Kanonkritik, 2022, S. 164). Vielmehr sind sie als obligatorische und auf Wirksamkeit zielende kunstdidaktische Konzeptionen und Prozesse im Kunstunterricht aufzufassen, gegenüber welchen, gemäß dem Paradigma der qualitativ-empirischen Forschung einerseits eine möglichst große Offenheit gewahrt wurde. Zugleich wurde nach konkreten Bedingungen zur Umsetzbarkeit gefragt, da der Wert von intersektionalitätssensiblen Ansätzen aus Sicht der Forschenden-Lehrenden in ihrer tatsächlichen Anwendbarkeit im Kunstunterricht liegt.

Die vorliegende Forschungsarbeit konzentriert sich daher auf die zentrale Forschungsfrage:

Welche Bedingungen kennzeichnen einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen?

Unter Berücksichtigung des erweiterten Kunstunterrichts stellt sich ein Bündel weiterer, kontextbezogener Fragen:

- Welche Erfahrungen können Jugendliche im Rahmen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen machen?
- Wie und wo werden mehrfache Benachteiligungen innerhalb des Kunstunterrichts sichtbar oder bleiben unsichtbar?
- Welche Gelingensbedingungen und Hindernisse intersektionalitätssensibler Ansätze zeigen sich innerhalb des Kunstunterrichts?
- Welche Themen und Bedarfe äußern Jugendliche in Bezug auf Intersektionalität verbal, schriftlich und bildnerisch?
- Wie lässt sich in der Kunstpädagogik differenzsensibel arbeiten – trotz der widersprüchlichen Bedingungen aufgrund eines immer noch wirksamen »Doing Difference«?

Ziel des vorliegenden Forschungsvorhabens ist es, nicht nur Antworten auf diese Fragen zu finden, sondern auch neue aufzuwerfen und eine sensibilisierte, innovative und selbstreflexive Kunstpädagogik anzuregen.

1.3 Aufbau

Das vorliegende Buch gliedert sich, entsprechend der zugrundeliegenden Forschungsarbeit, in einen theoretischen Teil, an welchen der empirische Teil anschließt.

In Kapitel 2 werden Diskurslinien und zentrale Begriffe innerhalb der aktuellen Pluralisierung der Kunstpädagogik erläutert. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf Fachbezügen, die für den beforschten Kunstunterricht relevant sind. Auf die museale Vermittlung wird ebenfalls Bezug genommen, sie steht jedoch nicht im Fokus.

Inwiefern sich intersektionale Kategorien in die Kunstpädagogik einbeziehen lassen, ist Thema in Kapitel 3. In Kapitel 3 wird in den Diskurs von Intersektionalität zunächst mit einer Begriffsdefinition sowie mit einem Überblick zur aktuellen Debatte eingeführt. Anschließend steht das Verhältnis und der Diskurs zur Intersektionalität innerhalb der Bildungswissenschaften im Vordergrund. Danach wird die gegenwärtige Rezeption von Intersektionalität in der Kunstpädagogik skizziert.

Kapitel 4 ist der Darstellung des aktuellen Forschungsstands zu Intersektionalität in den Bildungswissenschaften, insbesondere in der Schule gewidmet. Aus der Engführung des Forschungsfokus auf Intersektionalität in der Kunstpädagogik, wird die Forschungslücke für das vorliegende Vorhaben am Ende von Kapitel 4 abgeleitet. Kapitel 4 markiert den Übergang zwischen dem theoretischen und empirischen Teil dieser Forschungsarbeit.

In Kapitel 5 werden Forschungsfeld und -gegenstand vorgestellt. Nachdem Schultyp und Entwicklungsaufgaben skizziert wurden, wird der Kunstunterricht, seine curricularen, infrastrukturellen Bedingungen und seine Anbindung an ein lokales Museum dargelegt. Dadurch soll die Rahmung des Forschungsgegenstandes transparent werden. Daran anschließend wird der zentrale Forschungsgegenstand, die didaktische Konzeption des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen vorgestellt. Um Einblicke in die Spezifika im Forschungsfeld zu geben, werden die Bedingungen des Leistungskurses, welcher fast zwei Jahre lang forschend begleitet wurde, dargelegt.

In Kapitel 6 wird das Forschungsdesign dieser Studie begründet, sodass zunächst allgemein das Grundverständnis qualitativer Forschung mit ihren methodischen Grundlagen erläutert wird, um sie dann auf das Forschungsvorhaben zu übertragen. Eine qualitative Analyse des beforschten Kunstunterrichts setzt Methoden der Datenerhebung voraus: Diese erfolgte in Form einer teilnehmenden Beobachtung, fotografischen Dokumentation des Unterrichtsgeschehens und

einer Gruppendiskussion, die methodisch geklärt werden. Die einzelnen Schritte qualitativ-empirischer Forschung werden dabei auf die Forschungsfrage und das Forschungsfeld bezogen: die Fallbestimmung, die Aufbereitung des Datenmaterials, die Auswertung sowie die Interpretation der Daten.

Das Zentrum dieser Studie bildet Kapitel 7 mit der Darstellung der beiden Fallstudien, die nach einem gleichbleibenden Schema erfolgt. Ein ausführliches Zwischenfazit zur jeweiligen Fallstudie dient der Vorentlastung der synthetisierten Gesamtaussage. Fallübergreifend werden abschließend die Einzelbefunde zu den verbalsprachlichen und visuellen Aspekten eines intersektionalitätssensiblen Kunstunterrichts zu einer Gesamtaussage verdichtet.

In Kapitel 8 werden die Forschungsergebnisse zu den Strukturmerkmalen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen anhand verschiedener zentrale Felder wie Didaktik, Curriculum und Infrastruktur zusammengeführt. Diese Befunde werden anschließend an den Theoriediskurs rückgebunden, woran sich eine kunstdidaktische Schlussfolgerung für den erweiterten Kunstunterricht der Forschenden-Lehrenden anstelle einer Handlungsempfehlung anschließt. Mit einer Schlussreflexion der Forschungspraxis schließt die Studie ab, da dies zur kritisch-reflexiven Evaluation der didaktischen Konzeption und Umsetzung intersektionalitätssensibler Ansätze im Kunstunterricht beiträgt. Dadurch können die einzelnen Reflexionsanteile beider Arbeitsfelder der Forschenden-Lehrenden, die Forschungs- und Unterrichtspraxis, verknüpft werden, was zur Benennung von weiteren Forschungsbedarfen führt.

Das aufbereitete Datenmaterial, alle nicht in Band 1 befindlichen Sequenzanalysen der Teilstudie 1 sowie die grafischen Darstellungen finden sich in Band 2, der digital über einen QR-Code am Ende dieses Buches verfügbar ist.

2 Fachdiskurs in der Kunstpädagogik

Im vorliegenden Kapitel werden zentrale Fachtermini, Schwerpunkte und Diskursfelder in der Kunstpädagogik dargelegt. Die Herausforderung besteht hierbei darin, im Gewahrsein des »Doing Discourse« (Landwehr, 2010) das Repertoire der jeweiligen Begriffsfelder zu erkunden, Anknüpfungslinien herauszustellen sowie deren Anwendung innerhalb des vorliegenden Vorhabens zu klären und dabei eine Darstellungsweise zu finden, die das bisherige Narrativ weder zementiert noch vernachlässigt. Die Fokussierung darauf, wie eine Diskursrezeption aus der Praxis eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen geschehen kann, bietet einen Ausweg aus dem repetitiven und konsolidierenden »Nacherzählen« des Diskurses.

Dieses Kapitel stellt dementsprechend keinen diskursanalytischen Beitrag dar, sondern soll vorhabenbezogen verschiedene Felder des gegenwärtigen Fachdiskurs der Kunstpädagogik aufzeigen. Zur Reflexion und Darlegung des Fachdiskurses über Intersektionalität in der Kunstpädagogik sowie seine differenzsensiblen und machtkritischen Anknüpfungspunkte erfolgt bewusst eine gesonderte Darstellung in Kapitel 3.3 (vgl. Bd. 1, 3.3), um intensiviert auf den Intersektionalitätsbegriff und -diskurs eingehen zu können. Beide Felder, die schwerpunktbezogene Erkundung des Fachdiskurses dieses Kapitels, wie auch die Erkundung von Bezügen zu Intersektionalität, wie sie in Kapitel 3 erfolgt, werden anschließend (vgl. Bd. 1, 8.2) an die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie kritisch-reflexiv auf das gegenwärtige Praxisfeld des Kunstunterricht bezogen (vgl. Kanefendt et al., 2020; Tewes, 2018).

2.1 Leitkategorien: Kunst und Pädagogik

Das Narrativ des Fachdiskurses entwickelte sich entlang der Leitkategorien Kunst und Pädagogik (Peez, 2012; Bader & Hermann, 2020, S. 267), die als abstrakte und unbestimmte Containerbegriffe nicht nur ein breites Spektrum an Attributen in sich bergen (Weiß, 2017, S. 13), sondern auch das brisante Spannungsfeld zweier

Pole abstecken, in dessen Zentrum die Frage um die Vermittelbarkeit von Kunst steht.

Kunst und Pädagogik werden häufig mit den Antipoden Otto (1987) und Selle (1988) verknüpft, die als Wissenschaftspersönlichkeiten für ihre Gegensätzlichkeit stehen. Erweitert wurde die Binarität des Diskurses durch die Konzepte der Ästhetischen Forschung (Kämpf-Janssen, 2012) oder der ästhetischen Bildung (Kirchner, 2006). Abgelöst wurde der innerfachliche Disput von einem Widerstreit zwischen Kunst- und Bildorientierung (Billmayer, 2003; Buschkühle, 2009) und mündete schließlich in den mittlerweile pluralen Fachdiskurs, innerhalb dessen Positionen der Objekt-, Subjekt-, Bild-, Kunst- oder Biografieorientierung sowie vielfältige weitere Ansätze gleichzeitig bestehen.

Dadurch, dass die genannten Positionen lange und prominent bestehen, wurden weitere Personen und Ansätze innerhalb der Kunstpädagogik marginalisiert, obwohl sie wichtige Beiträge leisteten oder wesentliche Potenziale für die Gegenwart bereithalten. Dies wird durch kritische Analysen des Diskurses von Tewes (2018) oder Kanefendt et al. (2020) aufgezeigt. Auch der binäre Fachdissens zur Vereinbarkeit von Kunst und Pädagogik wird unterschiedlich bewertet: Einerseits wird er als konstituierende Voraussetzung für einen fruchtbaren Fachdiskurs der Kunstpädagogik begriffen (Peez, 2012, S. 72), zum anderen jedoch auch als Verengung kritisiert (Henschel, 2019, S. 9) oder als machtförmige Struktur vollständig abgelehnt (False Hearted Fanny, 2013, S. 84). Zugleich hat für beide Begriffe, Kunst und Pädagogik, ein definitorischer Wandel stattgefunden, der folgend aufgezeigt wird.

Der Begriff »Kunst«, der sich im landläufigen und engeren Sinne auf eine traditionell anerkannte Hochkunst beschränkte, wurde seit den 1970er-Jahren in der Kunstpädagogik erweitert:

> »Das führt zu einem anderen Kunstverständnis, das sich löst von der Vorstellung eines eng an bestimmte ästhetische Ansprüche geknüpftes Werk, das sich misst an einer Kategorie einer künstlerischen und ästhetischen Form-Vollendung (sic!). Es wendet sich stattdessen der Vorstellung von Kunst als Feld zu, in dem Prozesse stattfinden und die Vorstellung, was z.B. Theater bedeutet, auf dem Spiel steht und ausgehandelt wird.« (Westphal, 2013, S. 136)

Auch Baecker konstatiert zur gegenwärtigen Durchlässigkeit und Erlebbarkeit von Kunst: »sie sprengt ihre hochkulturellen Fesseln und verlässt das Gefängnis ihrer Autonomie« (2013, S. 35).

Im Fokus eines erweiterten Kunstbegriffs stehen demnach Aushandlungsprozesse und Lebensweltenbezüge statt bestimmter künstlerischer Verfahren und durch sie vollbrachter Werke. Für die Kunstpädagogik resultiert daraus ein »Sprechen und Handeln von Kunst aus« (Lüth, 2018, S. 114; Rollig & Sturm, 2002). Die

Erweiterung des Kunstbegriffs wird gegenwärtig noch durch Wandlungsprozesse (Weitz, 2002, S. 40f.) in der bildenden Kunst sowie in der Kunstpädagogik dynamisiert, wodurch sich unterschiedliche Perspektiven des Hinterfragens ausbilden. Statt einer Erweiterung des Kunstbegriffs wird seine generative Ablösung z.B. mit den Begriffen »nächste Kunst« oder »Post Art« markiert (Meyer, 2015, S. 7). Vorgehensweisen der »Postproduction« (Bourriaud, 2002), wie z.B. »herumwandern, browsen, sampeln und kopieren« (Meyer, 2015, S. 4), ersetzen dabei tradierte künstlerische Verfahren. Statt der Schöpfung von Neuem beinhaltet der künstlerische Schaffensprozess den Umgang mit Bildern, die durch ihre digitale Verfügbarkeit in Form einer »chaotischen Masse von symbolischen Objekten, Namen, Referenzen […]« (ebd., S. 4) dauernd und überall verfügbar sind. Hier zeigt sich eine Auflösung, die die Grenzen zwischen dem Kunst- und Bildbegriff verwischt und damit den innerfachlichen Disput zwischen Kunst- und Bildorientierung obsolet macht (vgl. Bd. 1, 2.2.2).

Die Grenze zwischen Pädagogik und Gegenwartskunst ist ebenfalls fließend geworden, denn viele zeitgenössische Kunstschaffende arbeiten zunehmend vermittelnd, obgleich sie dadurch nicht automatisch professionell pädagogisch handeln (vgl. Peez, 1999, S. 12ff.). Daraus ergibt sich die Frage, ob es überhaupt ein Feld der Kunst gibt, welches erweitert oder generativ aktualisiert werden kann. Dieser Fragestellung nahm sich z.B. Christov-Bakargiev auf der documenta 13 an (2012, S. 62), indem sie die Substanz von Kunst hinterfragte und zugleich durch die Fortführung der Ausstellungstradition der documenta stabilisierte.

Derart erweiternden, erneuernden und auflösend-verfestigenden Strategien, wie sie kunst- und pädagogikbezogen zu finden sind, liegt eine machtkritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem bürgerlich-eurozentristischen Kunstbegriff zugrunde, die dennoch in einem Reibungsfeld an ihn gebunden sind. In der gegenwärtigen Kunstpädagogik äußert sich das machtkritisch-reflexive Infragestellen eines verengten bürgerlich-eurozentristischen Kunstbegriffs in macht- und hegemoniekritischen Perspektiven (Gaztambide-Fernández, 2017; Gerards & Frieters-Reermann, 2021; Mörsch, 2019; Kawthar, 2021; Sternfeld, 2014). Sie konstatieren: Dabei gilt es »das, was dabei [bei der Vermittlung] tradiert werden soll, kritisch reflektierbar zu machen« (Sternfeld, 2014, S. 9).

Diese kritische Infragestellung geht davon aus, dass visuelle Darstellung Mitteilung oder Mitteilungsverweigerung ist und die Kunst als Transmitter, Träger von Botschaften[1] oder interpersonale Mitteilung nutzt. Kunst kann aus dieser Perspektive an sich als Kommunikation verstanden werden (Sowa, 2013, S. 244). Gegenwärtig fasst die Kulturindustrie visuelle Darstellung, die als Kunst gelesen werden kann, vielfach als Grenzüberschreitung (Zacharias, 2006, S. 11) oder parasitäre Störung

1 Vgl. hierzu Aby Warburgs Begriff der »Energiekonserve« (Fehrenbach et al., 2019, S. 5) in Kapitel 2.2.2 Bild, Bildkompetenz und Bildung.

auf (Meyer, 2015, S. 5). Der Mitteilung von Kunst[2] wird damit das kritisch reflexive Moment unmittelbar eingeschrieben und sie erhält die gesellschaftliche Funktion einer Denk- und Disputanregung (Peez, 2012, S. 12, 17, 119; Buschkühle, 2005, 2009).

Der Begriff Pädagogik leitet sich aus dem Griechischen »paideia« (Erziehung, Bildung) ab und entwickelte sich analog zur Logik, Ethik und Rhetorik. Pädagogik umfasst gleichermaßen erzieherisches Handeln sowie die Theorie der Erziehung, womit in ihr als praktische Wissenschaft die Theorie und die Praxis »unlösbar verbunden« sind (Böhm, 2022, S. 363). Erst durch die frühneuzeitliche Entwicklung der Anthropologie und Vorstellung mündiger Menschen entwickelte sich die Pädagogik als eigenständige Wissenschaft »und als eine unauflösliche und in sich stimmige Trias von Anthropologie, Teleologie und Methodologie« (Böhm, 2022, S. 364). Daraus entstand die geisteswissenschaftliche Pädagogik (Dilthey, 1997; Schleiermacher, 2008), die insbesondere durch die Theorien der Frankfurter Schule kritisch-emanzipatorische Impulse erhielt (vgl. Böhm, 2022, S. 363; Heydorn, 1970, 1972; Klafki, 2003, 2010; Mollenhauer, 1973). Die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft entspricht weniger einer linearen Abfolge obsoleter und neuerer, gültiger Erkenntnis als vielmehr einem »kollektive[n] Reflexionsgedächtnis« unterschiedlicher Ansätze (Böhm, 2022, S. 364). Diese stützt innerhalb der Pädagogik keineswegs normative, disziplinierende, unterdrückende, totalitäre oder gewalttätige Formen (vgl. Böhm, 2022, S. 37, 432), sondern führte zu einem pluralen Fachverständnis mit einem diskursiven und formativen Umgang von unterschiedlichen Ansätzen, die darauf zielen Subjekte zu bestärken und zu fördern.

Eine Rezeption dieses Pädagogikverständnis findet sich in der Kunstpädagogik insbesondere in subjektorientierten Positionen (Kämpf-Jansen, 2012; Selle, 1988), die argumentieren, dass zeitgenössische Kunst nicht vermittelbar ist, sondern nur durch selbstbestimmte Suchbewegungen und autonome Aneignungsprozesse der Selbstbildung zugänglich wird (Selle, 1988; Peez, 2012, S. 64). Diese Positionen stehen zugleich künstlerischen Subjektformen des 19. Jahrhunderts (Bader & Hermann, 2020, S. 263) sowie Positionen der Gegenwartskunst, wie Beuys »Sozialer Plastik«, nahe (Peez, 2012, S. 70, S. 92). Durch dieses Verständnis des Pädagogischen, wie es sich in Positionen der künstlerischen Bildung (Buschkühle, 2005) findet, entstand einerseits ein doppeltes Rollenverständnis von Vermittelnden. Sie werden nicht nur in ihrer (kunst-)pädagogischen Funktion, sondern auch als künstlerisch Denkende und Handelnde (Buschkühle, 2005, S. 11) aufgefasst. Andererseits bildete sich durch die Ablehnung fremdbestimmter, bildungsbürgerlicher

2 Wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff Kunst verwendet, ist damit eine über ein bürgerlich-eurozentristisches Kunstverständnis hinausweisende Kunst gemeint, ohne dass eine bestimmte Perspektive der Erweiterung, Aktualisierung oder Auflösung von Kunst gemeint wird.

Pädagogikbegriffe der Terminus der ästhetischen Erfahrung heraus, über dessen zentrale Bedeutung für die Kunstpädagogik ein »Konsens im Fach« (Peez, 2022, S. 25) besteht.

Ästhetischen Erfahrungen zu initiieren, eine wahrnehmende und erkundende Hinwendung zur Welt und zum Selbst zu fördern, bedeutet, dass letztlich alles zum Ausgangspunkt von Erkundung in der Kunstpädagogik werden kann. Dies wird besonders in explorativen und biografischen Positionen wie der ästhetischen Forschung (Kämpf-Jansen, 2012) deutlich, die sich am Subjekt und seinen Potenzialen orientiert (Peez, 2012, S. 78). In radikal subjektorientierten Positionen erfolgt die Auswahl von Themen, Strategien der Rezeption und Produktion hinsichtlich ästhetischer Erfahrungen allein vom Selbstbezüglichen ausgehend (Selle, 2002; Blohm, 2002; Neisemeier, 2004).

Weitere kunstpädagogische Ansätze wie die ästhetische Bildung (Kirchner, 2006) oder pädagogische Kunstkommunikation (Hofmann, 2015) richten sich ebenfalls an der Selbstständigkeit, -befähigung und -ermächtigung von Subjekten aus, fokussieren jedoch auf Austausch und Relationalität:

> »Bei der Vermittlung geht es zum einen darum, unterschiedliche Bereiche der Welt in ein Verhältnis zu bringen, beispielsweise Kunst und Gesellschaft, historische Zusammenhänge, ästhetische Wirkungen oder Präsentationsformen und Marktmechanismen. Zum anderen hat Vermittlung das Ziel, einzelne Menschen in ein Verhältnis zur Welt – in diesem Sinne: zu ihrer Um Welt – zu setzen.« (Hofmann 2016, S. 56)

Weitere rezente Ansätze in der Kunstpädagogik[3] fokussieren auf Kommunikation und Kollaborationsprozesse (Krebber, 2015, 2020; Schmidt-Wetzel, 2016a, 2016b). Häufig geht es hierbei im machtkritischen Sinne um das »Halten von Räumen für Begegnung und Zusammenarbeit – sowie Prozess- und Kommunikationsgestaltung mit Fokus auf antidiskriminierenden Konzepten« (Jović, o.J.). Statt didaktischer Planungsarbeit bedeutet dies das Bereitstellen, Begleiten und Ermöglichen von ergebnisoffenem Arbeiten bei gleichzeitigem Zurücktreten von Vermittelnden (Krebber, 2015, S. 277ff.). Auch kuratorische Ansätze, die kollaborative Kurationspraxen mit Individuen und Communities in kulturellen Räumen umsetzen, betonen Gemeinschaftlichkeit und versuchen ein gemeinsames Narrativ ästhetischer Erfahrung zu schaffen (Meyer, 2014, o. S.; Landkammer, 2017; Schroer, 2021).

Diese Entwicklungen im Fachdiskurs und der Vermittlungspraxis zeigen, dass sich der Fokus von der Frage nach der Vermittelbarkeit von Kunst, dem Gegen-

3 Vgl. https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/hgk/institut-experimentelles-design-und-medienkulturen/hyperwerk [Letzter Zugriff 10.06.2022].

stand des Faches, zu den Agierenden des Vermittlungsprozesses, ihren Rollen, Aktivitäten, Relationen und intrinsischen Motivationen verschoben hat. Begriffe und Fachverständnis, wie am Kunst- und Pädagogik- bzw. Vermittlungsbegriff verdeutlicht, erfuhren dadurch eine Öffnung und Erweiterung von Personengruppen, Feldern und Handlungsmöglichkeiten ästhetischer Erfahrungen. Diese Offenheit nivelliert auch die Trennschärfe von Kunst und Pädagogik und die binäroppositionelle Struktur von Kunstpädagogik (vgl. Lüth & Mörsch, 2015, S. 188):

> »Die Eindeutigkeit dieser Gegenüberstellung ist nur so lange aufrechtzuerhalten, wie Pädagogik zweifelsfrei und ausschließlich Planbares, Lernbares und Zwingendes erzeugt. Paradox wird das Verhältnis dann, wenn gezeigt wird, dass beide Pole, Kunst und Pädagogik, sowohl zu Zwang als auch zu Widerständigkeit führen können, sowohl durch Planung wie durch Unplanbarkeit bestehen. Totale Nicht-Planung künstlerischer Arbeit ist ebenso ein Mythos wie die Annahme, pädagogische Situationen könnten verlässlich durchgeplant werden.« (Henschel, 2019, S. 18).

Für die qualitativ-empirische Untersuchung eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen muss vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen im Fachdiskurs und der Fachpraxis kritisch-reflexiv ohne eine vorwegnehmende Verwendung von Begriffen oder Übernahme bestimmter Positionen innerhalb des Untersuchungsfelds umgegangen werden. Denn kritisch zu betrachtende Strukturen des beforschten Feldes sollen begrifflich nicht überdeckt werden, noch sollen Positionen impliziert werden, die nicht Ausgangspunkt der beforschten didaktischen Konzeption waren. Dementsprechend wird der Begriff Kunstpädagogik als allgemeine Fachbezeichnung beibehalten, während mit Kunstunterricht das Schulfach Kunst bezeichnet wird. Im Bereich Kultureller Bildung hat sich der Begriff Vermittlung etabliert, auf ihn bezogen wird er verwendet. Berücksichtigt werden auch die jeweiligen Begriffsverwendungen innerhalb verschiedener Positionen, um deren Integrität nicht anzutasten. Werden Begriffe von der Forschenden-Lehrenden als zu eng aufgefasst, wird das Wort »Praxen« verwendet. Es lässt sich für alle z.T. auch simultanen Vorgänge und Handlungen des beforschten Kunstunterrichts, auf all seine Beteiligten beziehen, denn »Praxis« lässt sich mit Handeln bzw. Miteinanderhandeln übersetzen (Böhm, 2022, S. 364).

2.2 Begriffe und Positionen des Pluralitätsdiskurs in der Kunstpädagogik

Um unterschiedliche Schwerpunkte des Pluralitätsdiskurs folgend zu vertiefen, werden verschiedene Begriffe wie Wahrnehmung, Ästhetik und ästhetische Erfahrung, Bild, Bildung, Kultur, »Doing Culture« sowie Kompetenz, Empowerment und

Powersharing aufgefächert (vgl. Bd. 1, 2.2.3). Diese Diskursvertiefung verdeutlicht vorhabenbezogen die Perspektive der Forschenden-Lehrenden auf den gegenwärtigen Fachdiskurs und bildet den fachbezogenen Einstieg für weitere Kapitel, wie die Ausführungen zur Rezeption von Intersektionalität in der Kunstpädagogik (vgl. Bd. 1, 3.3) und stellt eine Grundlage, für die später ausgeführten Bezüge der empirischen Ergebnisse zum Intersektionalitätsdiskurs (vgl. Bd. 1, 8.2) dar.

2.2.1 Wahrnehmung, Ästhetik und ästhetische Erfahrung

Um sich der ästhetischen Erfahrung als Schwerpunkt der Kunstpädagogik (Peez, 2022, S. 25) zu nähern, wird das Verständnis von Wahrnehmung, Ästhetik und ästhetischer Erfahrung folgend exploriert und auf intersektionalitätssensible Ansätze bezogen.

Weitgehend übereinstimmend werden als grundlegende Voraussetzung der ästhetischen Erfahrung in der Kunstpädagogik intensive Wahrnehmung (Kirchner, 2007, S. 12; Peez, 2022, S. 25) bzw. das bewusste Empfinden oder Spüren der Wahrnehmung genannt (Brandtstädter, 2013, o. S.). Die ästhetische Erfahrung ist demnach eine »reflexive Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit in allen Lebensbereichen« (Donecker, 2013, S. 119). Zum Ermöglichen ästhetischer Erfahrung über Kunstbezüge hinaus, ist eine Hinwendung der Kunstpädagogik zu Lebenswelten wesentlich. Ästhetische Erfahrung kann von allem ausgehen und gleichzeitig Wahrnehmung sowie Deutung sein (vgl. Brandstätter, 2013/2012; Hofmann, 2015). Im Unterschied zu alltäglichen, fast ununterbrochen beiläufigen Wahrnehmungen wird bei einer ästhetischen Erfahrung das Bekannte und Vertraute überschritten oder gestört, wodurch »Risse in der gedeuteten Welt« (Seel, 2007, S. 59) entstehen.

Die Strukturmomente ästhetischer Erfahrung hat Peez »von der ersten Aufmerksamkeit bis zur Mitteilung« (2022, S. 25f.) wie folgt zusammengefasst: Von Offenheit, Neugier, Spannung und Überraschung gegenüber lebensweltlichen Phänomenen und Ereignissen, die subjektiv und individuell wahrgenommen werden und dabei Interesse, Gefallen, genießende Wahrnehmung und Lustempfinden wecken, über Versunkensein, emotionale Involviertheit und die Bildung fantasievoller Assoziationen und Reflexionen, bis zur Herstellung zu Bezügen eigener Begegnungen mit bildnerischen, kulturellen und künstlerischen Werken sowie bildnerische Gestaltung und Mitteilung des ästhetisch Erfahrenen (vgl. Peez, 2022, S. 25f.). Kennzeichnend für ästhetische Erfahrungen ist demnach die Bereitschaft, sich affizieren zu lassen, Diskontinuität und Differenz zum bisher Erlebten zuzulassen (Mattenklott & Rora, 2004), ihm gestalterisch Ausdruck zu verleihen und das ästhetisch Erfahrene zu kommunizieren.

Die sinnliche Wahrnehmung[4] als Ausgangspunkt ästhetischer Erfahrung wird auf Grundlage des gegenwärtig, weiterhin eurozentristisch[5] definierten Kanons einzelner Sinne verstanden (Rittelmeyer, 2002, S. 63) und zugleich mit Sinnbildung, wie sie in Herders Theorie der Erfahrungssinne (Ästhesiologie) (vgl. Herder, 1993, 1994) ausgeführt wird, zusammengedacht. Diese inhaltliche Aufladung des Wahrnehmungsbegriffs ist wesentlich für die Ästhesiologie (Lohwasser, 2016, S. 59) und eine Phänomenologie, wie sie Merleau-Ponty (1966, 1967) auffasste. Er sah »im sinnlich wahrnehmenden Subjekt kein bloßes Empfängerorgan, das die ›Signale‹ der Außenwelt und auch der eigenen Innenwelt gleich Daten empfängt und dann zentral verarbeitet« (Rittelmeyer, 2002, S. 58). Vielmehr betont er, dass »der Mensch als ein sich veränderndes, sinnschöpfendes Wesen [darin] tätig« (Rittelmeyer, 2002, S. 58) ist. Wird Wahrnehmung als Prozess aktiver Rezeption, Verarbeitung, Einordnung, Bedeutungszuweisung und Interaktion von und mit lebensweltlichen Eindrücken im Spannungsfeld zwischen außen und innen verstanden, führt dies zum Infragestellen einer objektiven Realität (vgl. Peez, 2007b, S. 2).

Früh (Pestalozzi, 1804) wurde die sinnliche Wahrnehmung auch auf zwischenmenschliche Interaktion bezogen, womit der Stellenwert des Wahrnehmungsvorgangs für die intersubjektive Kommunikation und zur Konstruktion des »Anderen« und des »Selbst« thematisiert wird. Für Waldenfels (2006) gehört der Umgang mit dem Fremden zum Wahrnehmungsvorgang, was jedoch nicht mit dem »Anderen« gleichzusetzen und im Außen zu suchen ist, sondern durch die Aufnahme neuer, unbestimmter und in diesem Sinne fremder, irritierender oder neu strukturierender und damit produktiver Impulse konstituiert wird (Engel & Böhme, 2015, S. 16). Hier bestehen Parallelen zu den Strukturmomenten der Offenheit, Neugier und Spannung bei ästhetischen Erfahrungen, aber auch zur Konstruktion von Differenz, Differenzkategorien und Othering (vgl. Riegel, 2016; Zick, 2017, S. 61), die im Diskurs um Intersektionalität für diskriminierende Zuschreibungen zentral sind.

---

4 Vielfach, auch innerhalb der Kunstpädagogik, wird jedoch gegenwärtig kritisiert, dass in der Forschung häufig nicht genauer thematisiert und verbalisiert wird, was Wahrnehmung ist (Arantes & Rieger, 2014, S. 13). Oft findet eine Reduktion auf das in der westlichen Denktradition angenommene Modell der fünf Sinne Sehen, Hören, Tasten, Riechen und Schmecken statt (Herzberg, 2010, S. 122), innerhalb dessen die Unterscheidung zwischen Nah- und Fernsinnen, auch die hierarchische Unterscheidung zwischen höher gestellten Fernsinnen Sehen und Hören, gegenüber als geringer eingeschätzten Nahsinnen Tasten und Schmecken sowie dem Riechen als Zwischenposition besteht.

5 Als Beispiel, wie sich globalere Perspektiven auf wahrnehmbare Phänomene einnehmen lassen und damit zur Konstruktion von Weltbildern beitragen, ist die Ausstellung und Publikation »Grüner Himmel. Blaues Gras. Farben ordnen Welten.« zu nennen. https://www.weltkulturenmuseum.de/de/ausstellungen/archiv/?ausstellung=gr%c3%bcner-himmel-blaues-gras [Letzter Zugriff 01.09.2023] (vgl. Hofmann, 2021).

Ein Merkmal von Wahrnehmung ist, dass die rezeptive Aneignung oder innere »Repräsentation« von Welt durch den Filter eigener Vorstellungen stets selektiv, gerichtet und eingegrenzt ist. Sie erzeugt damit zwangsläufig Auslassungen und Priorisierungen. Zugleich weist der lateinische Begriff »videre« im Sinne von »Visionen«, Erscheinungen bzw. Vorstellungen über das optische Sehen hinaus (vgl. Hoppe, 2021, S. 62) auf die Nähe von Sehen, Imagination, Fantasie und visionärem Denken, aber auch auf internalisierte Stereotype. Hier liegt die Verbindung zu Haraways Infragestellung wissenschaftlicher Objektivität und ihrem Postulat situierten Wissens: »Imaginäres und Rationales – visionäre und objektive Vision – liegen dicht beieinander« (Haraway, 1995, S. 85).

Der Wahrnehmungsakt weist auch Parallelen zum bildnerischen Gestalten auf, währenddessen umgekehrt die inneren Repräsentationen und Impulse nach außen transferiert werden: »Wenn Erlebtes in ästhetischer Form zum Ausdruck gebracht wird, gelangt es vom nicht kommunikablen Inneren nach außen und wird damit für den intersubjektiven Austausch verfügbar« (Kirchner et. al, 2006, S. 14). In dieser Aussage bilden sich die bildnerischen und kommunikativen Strukturmomente der ästhetischen Erfahrung ab, die in ihrer Verfügbarkeit durch ihre Strukturen, Zeichen sowie ihre syntaktische Verdichtung ihre sinnlich-konkrete Präsenz erhalten, d.h. sinnlich nah (vgl. Niehoff, 2007) und wahrnehmbar werden.

Obwohl bildnerische Praxen ebenso wie visuelle Rezeptionen okularzentristisch geprägt sind, enthalten beide Vorgänge weitere Anteile von Wahrnehmung die den Körper als Ganzes betreffen. Dadurch ist Leiblichkeit in die kunstpädagogische Rezeption wie Produktion eingebunden. Die in der Allgemeinpädagogik kritisierte »Leibvergessenheit« (Holzapfel, 2002; Rittelmeyer, 2002, S. 12) findet sich teils auch in der Kunstpädagogik. Leibbezogene Ansätze in der Kunstpädagogik sind vermehrt dort zu finden, wo Materialerfahrungen oder digitale Möglichkeiten zu haptischen, kinetischen oder grobmotorischen Zugängen als ausgleichende Elemente didaktisch angelegt sind. Wie eingangs aufgezeigt, geht es dabei auch darum, Wahrnehmungsgrenzen jenseits gesellschaftlicher Konventionen bis zur Entselbstverständlichung (vgl. Blumenberg nach Rumpf 1991, S. 318) auszuloten (vgl. Kämpf-Jansen, 2012, S. 14).

> »Es dürfte ein Konsens darüber bestehen, dass Kunst immer auch das Ausdehnen, Überschreiten oder Durchbrechen gängiger und geltender Wahrnehmungsgrenzen ist; dies ist natürlich primär die Leistung der aktuellen Kunst. […] Unsere durch die gesellschaftlichen Zwänge […] zugerichtete und domestizierte Wahrnehmung ist auf die Freisetzungsimpulse der Kunst angewiesen.« (Kämpf-Jansen, 2012, S. 14)

Aus dieser Perspektive auf Wahrnehmung liegt der Wert von Kunst darin, eine außeralltägliche Wahrnehmungssituation jenseits gesellschaftlicher Konventionen

herzustellen. Ihr kommt damit nicht nur eine ausgleichend harmonisierende, sondern auch eine abweichende und widerständige Funktion zu.

Gesellschaftliche Bedeutung und Gewordenheit von Wahrnehmung, lässt sich auch aus historischer Perspektive veränderlich denken. Walter Benjamin ging davon aus, dass sich innerhalb »großer geschichtlicher Zeiträume mit der gesamten Daseinsweise der menschlichen Kollektiva auch die Art und Weise ihrer Sinneswahrnehmung« veränderte und Sinneswahrnehmung »nicht nur natürlich, sondern auch historisch bedingt« (Schnell, 2005, S. 9) ist. Dies kann einerseits auf historisch gewachsene kulturelle und gesellschaftliche Vorstellungen und Dominanzen in der kunstpädagogischen Vermittlung, andererseits auf Wahrnehmungsgewohnheiten, Konstitutionsleistungen, Stereotype und Ausblendungen bezogen werden.

(Un-)Sichtbarkeit wird als Frage nach Marginalisierung entlang historischer Dimensionen durch bestimmte Erfahrungen und Narrative visuell erfahrbar gemacht oder anhand der Darstellungsmodi ersichtlich, d.h. dem »Wie« des Darstellens, Wahrnehmens und Zuschreibens (vgl. Hull et al., 1982). Dass Sichtbar- und Wahrnehmbarkeit nicht gleichbedeutend mit politischer und ökonomischer Gleichberechtigung ist, zeigte sich bereits in den 1990er-Jahren anhand der Analyse von genderbezogenen Ungleichheiten (vgl. Phelan, 1993, S. 10).

Seit den 1960er-Jahren entfalten auch körperadressierte Kunstpraxen wie die Performance (Abramović, 1998; Fischer, 1989; Weibel, 2016; Zell, 2000) ihren Einfluss in der Kunstpädagogik. Performative Grenzerfahrungen, Parodien und Determinationen gesellschaftlicher Normen, die Besuchende allein durch ihre körperliche Anwesenheit Teil von Kunst werden (Hallmann, 2021/2020, o. S.) lassen, auffordern oder delegieren (Bishop, 2016) haben die Einbeziehung von Rezipierenden hierbei verstärkt. Durch mitkonstituierende Anteile lösen sich dadurch die Grenze zwischen Rezeption und Produktion auf, feste Identitäten des Subjekts des Kunstschaffenden, aber auch der Autonomie von Kunstrezipierenden und Kunstwerk werden infrage gestellt und ein Scheitern der Repräsentation herbeigeführt (Fett & Mörsch, 2007, S. 16). Dadurch findet eine »Intensivierung der Teilhabe als Handeln« statt (ebd., S. 16). Dies knüpft an ein interaktionistisches Identitätsverständnis an (vgl. Neuenschwander, 1996, S. 14f.), das auf einem stetig »konstruktiven Charakter von Identität« fußt (Kirchner et al., 2006, S. 19).

Leiborientierte Praxen wie die Performance verweisen auch auf die Bedeutung des Raums für die eigene Wahrnehmung und ästhetische Erfahrungsprozesse. Die Konstituierungs- und Aneignungsleistungen von Subjekten vollziehen sich im und anteilig am Raum selbst (Nolda, 2006). Dies rückt die Bedeutsamkeit von Raum, Syntheseleistung und »spacing« (Löw, 2001) sowie »Enabling Spaces« (Peschl & Fundneider, 2012), »safe(r)« und »brave spaces« (Palfrey, 2017) in den Fokus. Denn zwischen Sinneswahrnehmung und Sinngebung im Raum und Dasein besteht ein enger Zusammenhang: »Sein ist immer Platziert-Sein« (Simms, 2012, S. 21) und die

Selbstverortung im Raum steht zugleich in Wechselwirkung zum eigenen Konzept von Identität.

2.2.2 Bild, Bildkompetenz, Bildung

Bild und Bildkompetenz haben mittlerweile, auch aufgrund digitaler Medien, für die Kunstpädagogik eine erhöhte Bedeutsamkeit erlangt (Drews, 2018; Otto, 1987; Peez, 2012). Dies gilt auch für den Kunstunterricht, weswegen Bild, Bildkompetenz und Bildung in diesem Kapitel ausführlicher behandelt werden.

Unter dem Begriff Bild sind in der Kunstpädagogik gegenwärtig alle bildhaften, visuellen Phänomene, auch die der Alltagswirklichkeit, inkludiert. Bilder an sich haben eine simultane Wirkung: »Im Bild ist alles gleichzeitig« (Adorno, 1965, S. 35). Adorno benannte diese Wirkung, noch bevor Rorty vom »linguistic turn« (1967) sprach und lange bevor Mitchell den Begriff des »pictorial turn« (1992) und Boehm den Terminus »iconic turn« prägte (1994; Maar & Burda, 2005), der schließlich zum »performative turn« deklariert wurde. Strukturell hebt sich das Bild vom Sprachgebrauch, dem Mündlichen wie dem Schriftlichen, ab.[6] Während Texte oder Erzählungen Sinngehalte durch ihre Syntax chronologisch, d.h. sequenziell herstellen, erzeugen Bilder diese »en bloc« (Ackermann, 1994, S. 197) bzw. gleichzeitig (Peez, 2006, S. 123). Mit der Simultanität entsteht die Kontingenz mehrerer Lesarten (Moser, 2005, S. 27). Zugleich ist ein Bild stets eine fragmentierte Wahrnehmung (vgl. Bd. 1, 2.2.1), eingegrenzt durch das Gesichtsfeld von Sehenden oder das Bildformat. Es kann als Einzelbild wiederum Teil eines größeren, sichtbaren Ausschnitts werden. Im singulären Begriff »des Bildes« verschmelzen Bildträger und Bildinhalt und die eigene Bildwirklichkeit wird universell und überzeitlich (Niehoff, 2007).

Die früh erkannte Bildgewalt, wie sie im Kontext des Okularzentrismus aufgezeigt wurde (vgl. Bd. 1, 2.2.1), steht in Wechselwirkung mit einer rasanten technologischen Entwicklung und dem Anstieg der Bildkommunikation ab der Jahrtausendwende. Bei genauer Betrachtung bricht diese Verdichtung jedoch auf: Dass das Bild »an sich« vorhanden »ist«, wird durch den Akt der Rezeption infrage gestellt, der erst im Abtastvorgang des Bildes das perzeptuelle Bild herstellt (Wünsche, 1991, S. 274). Neu stellt sich auch die Frage nach »dem Bild« anhand der aktuellen Bilderfluten,

6 Dass trotz der strukturellen Verschiedenheit des Linguistischen und Visuellen ähnliche Verflechtungen von Sichtbarkeit, Rezeption und sprachlicher Kommunikation bestehen, zeigt Holzwarth am Beispiel von Metaphern und Vorstellungsbildern (Holzwarth, 2008). Sie basieren auf einem komplexen »Wechselverhältnis zwischen den physisch wahrnehmbaren (äußeren) Bildern, sprachlichen Bildern und den (inneren) Bildern, die im Kopf entstehen« (Holzwarth, 2008. S. 97). Die Wirkungsmacht von Bildern erstreckt sich über das Visuelle auch auf verbal- und schriftsprachliche Kommunikation.

auch von Bewegtbildern (Frey, 2005, S. 111ff.). Der Universalitätsanspruch des Bildes beschränkt sich auf die Ränder des Bildformats. Die Überzeitlichkeit steht im Widerspruch zur Universalität, die auch die Zeit miteinschließt, und wird je nach Bildgehalt zu geronnener Zeit. Hier finden sich Anknüpfungspunkte zu Aby Warburgs »Energiekonserve« (Fehrenbach et al., 2019, S. 5), der das Bild in seiner Symbolik als Erinnerungs- und Energiespeicher versteht.

Das Einzelbild, Medienbilder in ihrer Gesamtheit sowie das bewegte Bild werden in der Kunstpädagogik unter vielfachen Gesichtspunkten in den Blick genommen: Aus dem aufklärerischen Wunsch nach Meinungsfreiheit und Befreiung von jeglicher Bevormundung erscheint das Bild in seiner unlimitierten Zugänglichkeit als Mittel uneingeschränkten Weltzugangs. Der erweiterte Bildbegriff umfasst hier alles Visuelle und ihm wird zugeschrieben, eine deutlich größere Wirkungsmacht im Vergleich mit dem Textuellen und Auditiven zu entfalten. Seine Verfügbarkeit und Wirkung ist längst kein Garant für fundierte Weltzugänge (Frey, 2005), sondern stellt gesamtgesellschaftlich, besonders aber für die Kunstpädagogik, die Frage nach der Verantwortung im Umgang mit dem Visuellen. Dies verdeutlichen zwei Aussagen: Grosse-Brockhoff sagt, »dass wir es nicht mehr […] mit dem Problem der fremdbestimmten Arbeit zu tun haben, sondern unbestreitbar mit dem Problem einer fremdbestimmten Wahrnehmung durch unsere Medien« (2009, S. 14). Diese machtvolle Wirkung des Medialen findet sich auch in der Bezeichnung als »vierte Macht im Staat«[7]. Auf Bilder wird daher gegenwärtig der aufklärerische Anspruch bezogen, sich selbst aus seiner Unmündigkeit zu befreien (Kant, 1784, S. 481, nach Frey, 2005, S. 24) und zu einem adäquaten Umgang mit der Bildgewalt zu finden. Zugleich generieren Rezipierende, darunter auch Heranwachsende, permanent selbst Bilder. Sie sind wesentlich daran beteiligt, »Big Data« (Reichert, 2014, S. 9) in die digitale Bildwelt einzuspeisen. Dieser Vorgang hebt die Trennlinie zwischen konsumierendem und produzierendem Subjekt auf, wodurch sich der Umgang und die Verantwortlichkeit mit und für Bilder zunehmend komplex erweist und Debatten um den Begriff »Prosumer« (Blättel-Mink, 2010) auslöst. Zu einem sensibilisierten Umgang mit Bildern ruft in diesem Kontext die Bundeszentrale für politische Bildung auf, da »Medienschaffende […] maßgeblich daran mit[wirken], stereotype Vorstellungen über Gruppen zu produzieren und bereits vorhandene zu reproduzieren«.[8]

In der Kunstpädagogik lag das Interesse durch eine lebenspraktische Orientierung bereits seit den 1970er-Jahren auf dem Bild jenseits der Künste. Danach

7 Vgl. https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/321342/vierte-gewalt / [Letzter Zugriff 01.01.2024].

8 Vgl. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/222007/medien-und-diskriminierung/ [Letzter Zugriff 01.11.2023].

wurden die Bilder der Massenmedien als die eigentlich relevante und bewusstseinsbildende Rezeptionsgrundlage eingestuft (Niehoff, 2007). Es entstand ein Reibungsfeld zwischen den Bildern der Künste und Bildern der Medien. Ottos Ansatz der Bildorientierung vermittelte hier zunächst durch seine Einbindung aller Bilder. Sein erweiterter Bildbegriff wurde weiterentwickelt und ist in der Kunstpädagogik fest verankert (Peez, 2005, S. 75). Radikal bildorientierte Positionen (Billmayer, 2003) wenden sich ganz vom Kunstbegriff ab und sprechen sich dezidiert gegen die Behandlung von Kunst in der Kunstpädagogik aus. Billmayer postuliert, dass die Orientierung an Kunst die Kunstpädagogik behindert, die Heranwachsende auf »die Welt der Bilder vorbereiten« (Billmayer, 2008, S. 5) muss. Denn: »Es gibt viele Bilder; ein verschwindend kleiner Teil davon sind Kunstwerke« (Billmayer, 2003, S. 2). Durch diese Position avanciert das Bild erneut zur Leitkategorie des Faches (Bader & Hermann, 2020, S. 267), sodass ein Bild- statt Kunstunterricht gefordert wird (Billmayer, 2003), in welchem Bilder »als gestaltete Phänomene zunächst wahrgenommen, erlebt, verstanden und analysiert werden, aber auch selbst gestaltet werden können« (Niehoff, o. S.).

Als integraler Bestandteil von Bildung und als zukunftsorientierte Schlüsselkompetenz ist die »Visual Literacy« (Elkins, 2007) bzw. Bildkompetenz im Pflichtschulbereich, auch aus Gründen der Legitimierung des eigenen Fachs, in der Formulierung von Bildungsstandards ausgewiesen (Peez, 2012/2013, o. S., vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 10). An die Vermittlung von Bildkompetenz sind gesamtgesellschaftliche Erwartungen geknüpft: »Bildkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Bilder aus dem gesellschaftlichen Symbolvorrat kritisch reflektieren bzw. dekonstruieren zu können und selbst Bilder als Artikulationsmöglichkeit nutzen zu können. Dies ist dichter Teil politischer Partizipation und unverzichtbarer Bestandteil einer jeden Demokratie« (Holzwarth, 2008. S. 98).

Darin findet das unauflösbare Band zwischen Bild und Bildung seinen Ausdruck, welches sich in der agitatorischen Aussage: »Bildung ohne Bilder bildet nicht« spiegelt (Kirschenmann et al., 2004, S. 448). Bildung lässt sich dadurch als eine selbst initiierte »Transformation von Welt- und Selbstverständnis« begreifen (Voigt, 2022, S. 123).

2.2.3 Kompetenz, Empowerment und Powersharing in der Kunstpädagogik

Im vorliegenden Kapitel wird über die fachspezifische Bildkompetenz hinaus auf den Kompetenzbegriff eingegangen und über die Kompetenz- zur Ressourcenorientierung ein Bogen zu den Begriffen Empowerment und Powersharing geschlagen, um diese Begriffe auf die Kunstpädagogik zu beziehen.

Kompetenzformulierungen finden sich in der Kunstpädagogik einerseits in den Rahmenplänen für den schulischen Kunstunterricht (vgl. Bd. 1, 5.1.3). Andererseits orientiert sich die Kompetenzentwicklung in der Kulturellen Bildung an internatio-

nalen Konzepten wie der Seoul Agenda (vgl. Keuchel & Wagner, 2013/2012, o.J.). Dort wird vor allem das Ausbilden von Interkulturellen[9] Kompetenzen thematisiert (vgl. Hoffmeier, 2013; Jugert, 2014; Smith, 2013). Fachspezifisch wird in der Kunstpädagogik auch danach gefragt, wie von »Kunst- und Kulturschaffenden [ausgehend] vorhandene Kenntnisse erweitert und systematisiert, Entwicklungsimpulse gegeben sowie Praxiserfahrungen reflektiert und so unterschiedliche Professionen mit ihren jeweils besonderen Kompetenzen« (Jas & Heber, 2019/2017, o. S.) für das Fach aktiviert werden können. Einigkeit besteht bislang vorwiegend darüber, dass ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse nach ihrer Förderung von spezifischen, überfachlichen Kompetenzen z.B. sozialen Kompetenzen mittels ästhetischer Praxis evaluiert werden können (Peez, 2005, S. 47ff.). Geht es um Kompetenzorientierung, ist – wie bereits im vorgelagerten Kapitel ausgeführt – die Bildkompetenz als Schwerpunkt der Kunstpädagogik besonders innerhalb bildorientierter Positionen präsent (vgl. Bd. 1, 2.2.2).

Über die Bildkompetenz hinaus wurde die Kompetenzorientierung für die schulische Bildung und somit auch für den Kunstunterricht seit der Jahrtausendwende maßgeblich[10] und hat in Schulen von einer Input- zu einer Outcome-Orientierung geführt (Wagner, 2018, S. 3). Denn der Kompetenzbegriff steht fächerübergreifend für die situationsbezogene Handlungsfähigkeit von Menschen, die zu gelingenden Interaktionen mit der Umwelt führt (Grunert, 2012; Voigt, 2022, S. 110f.). Anders als bei einer spezifischen Qualifizierung wird sie als Grundlage unterschiedlicher, erfolgreicher und verantwortungsvoller Problemlösungen in variablen Situationen bezeichnet (Grunert, 2012, S. 60; Weinert, 2001), ist die Fähigkeit zu Handlungen und scheint in ihnen auf (vgl. Voigt, 2022, S. 109). In Handlungen werden demnach situationsbedingt Fähigkeits- und Wissensvorräte, über die Subjekte verfügen, sichtbar.

Grundlegend kann zwischen »einer funktionalen Auffassung […] versus einer subjektorientierten Sichtweise« (Voigt, 2022, S. 109) unterschieden werden. Eine funktionale Auffassung von Kompetenzen (Klieme, 2008) taucht überwiegend im Kontext von Messbarkeit und Leistungsbewertung auf. Dort findet sich auch eine Betonung der kognitiven Anteile von Kompetenzen und eine Untergliederung in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (Roth, 1971). Kritisiert wird am funktionalen Kompetenzbegriff, dass er auf »erwünschtes Handeln« (Kaufhold, 2006, S. 99) von Heranwachsenden zielt und eine »Tendenz zur Verinnerlichung vorherrschender Normen und Zwänge […] zur Selbstökonomisierung« (Lederer, 2014, S. 523) hat.

---

9 Vgl. zum Diskurs der Begriffe Inter- und Transkultur auch Kapitel 3.3 (vgl. Bd. 1, 3.3).

10 Vgl. https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/305945/kompetenzorientierung-und-konzeptuelles-deutungswissen-k-ein-neuer-koenigsweg-fuer-politische-bildung/ [Letzter Zugriff 15.08.2024].

Subjektorientierte Sichtweisen auf Kompetenzen (Kaufhold, 2006) und deren Entwicklung, wie sie sich aktuell in der Kunstpädagogik finden (Voigt, 2022), berücksichtigen individuelle Potenziale sowie subjektive Sinngehalte von kompetenzbasiertem Handeln stärker. Für einen subjektorientierten Kompetenzbegriff werden u.a. »vier Grundelemente Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen« (Kaufhold, 2006, S. 108) als Anteile individuellen Potenzials formuliert. In diesem Kompetenzbegriff sind emotionale, motivationale, volitionale und kognitive Aspekte inkludiert. Zur Kompetenz gehören nach Kaufhold im- und explizites Wissen, Fakten- und Anwendungswissen, graduell unterschiedlich ausgeprägte Fähig- und Fertigkeiten sowie »affektiv verankerte Faktoren« (Voigt, 2022, S. 119), die innerlich sowie durch äußere Einflüsse bedingt sein können. Diese ganzheitlich ausgerichtete Betrachtung von kompetenzbasiertem Handeln mit seinen subjektiven Sinn- und Bedeutungszusammenhängen (ebd., S. 120f.) berücksichtigt auch komplexe Beziehungsverflechtungen, das Zusammenwirken der inneren Disposition von Menschen und die jeweils situative Anforderung. Auf die Kompetenzentwicklung und individuelle Identitätsbildung können sich demnach soziale und kommunikative Interaktionen[11] (vgl. Schmidt-Wetzel, 2017) sowohl förderlich als auch hinderlich auswirken (Grunert, 2012, S. 43ff.). Da Interaktionen die Kommunikationsgemeinschaft, innerhalb derer sich Kompetenzen ausbilden, stets beeinflussen, wird auf die Bedeutsamkeit einer »förderliche[n] Sozial-Konstellation« (Voigt, 2022, S. 122) auch innerhalb des Kompetenzverständnis in der Kunstpädagogik dezidiert verwiesen (vgl. Voigt, 2022, S. 126).

Eine weitere Komponente stellt in subjektorientierten Kompetenzkonzepten das Probehandeln dar. Diese »Als-ob-Autonomie« kann zur Kompetenzaneignung führen (Aufenanger, 1992, S. 195; vgl. Oevermann, 1986). Finden die sozialisatorischen Interaktionen in einer »pädagogische[n] Atmosphäre« statt (Grunert, 2012, S. 55), in der eine »Als-ob-Autonomie« herrscht, dann erfahren Lernenden Reziprozität, »[so]dass Widerspruch konstruktiv erfahren werden kann, dass Argumentationen möglich sind und Begründungen für Entscheidungen gegeben werden, dass das Kind an Entscheidungen beteiligt wird und dass es Vertrauen und eine positive affektive Beziehung erfahren kann« (Aufenanger 1992, S. 195, zit. nach Grunert, 2012, S. 55). Was Aufenanger in den 1990er-Jahren für sozialisatorische Interaktionen der Kompetenzentwicklung bei Kindern beschreibt, lässt sich auf experimentelle und erprobende Anteile von Kunstunterricht übertragen[12] (vgl. Voigt, 2022).

---

11 Darunter auch Verständigung im Sinne kommunikativen Handelns (Habermas, 1981).

12 Vgl. zu erprobenden Anteilen von Kunstunterricht für Probehandeln und die Bedeutung von didaktisch abgesicherten Räumen und Gruppenstimmungen auch Konzepte der »safe(r)« und »brave spaces« (Palfrey, 2017).

Aus einer intersektionalitätssensiblen Perspektive sind auch Ansätze relevant, die die kulturellen Lebenswirklichkeiten bei Kindern und Jugendlichen zur Kompetenzorientierung in der Kunstpädagogik einbeziehen (Peters & Inthoff, 2017; Voigt, 2022). Dabei werden Kompetenz und Performanz im Kontext von Diversität betrachtet, was ermöglicht, dass »Kinder und Jugendliche ihre Kompetenzen als kulturelle Experten in eigener Sache in den Kunstunterricht einbringen und weiterentwickeln« (Peters & Inthoff, 2017, S. 17) können.

Kompetenz wird häufig im Kontext der Förderung thematisiert. Förderung und Teilhabe werden in den Bildungswissenschaften überwiegend von den Begriffen Integration, Inklusion oder Kompensation ausgehend thematisiert. Dies soll vorliegend nicht geschehen, da diese Distinktionsvorstellungen wie Eingliederungsbedarfe (Böhm, 2022, S. 237) Differenz teilweise erst herstellen. So besteht auch im Bereich kultureller Bildung eine weiterhin unhinterfragt leitkulturelle Orientierung, die selbst positiv formulierte Initiativen zur Inklusion durchzieht (vgl. Menrath, 2018/2019, o. S.) und daher Ablehnung erfährt (Bollwinkel Keele, 2020, S. 26; Czollek, 2018). Auch die Errungenschaften der Inklusions- und Teilhabedebatte[13] (vgl. Bundesgesetzblatt, 2008; Gerland, 2019, o. S.) führen einerseits zur Sichtbarkeit und Schaffung von Zugängen, zugleich aber zu einer Markierung von Menschen (vgl. Budde & Hummrich, 2014; Mörsch, 2018/2016).

Statt von den Begriffen Integration, Inklusion oder Kompensation auszugehen, werden daher folgend die Begriffe Normierung, Ressourcenorientierung, Partizipation, Empowerment und Powersharing erkundet. Sie sind geeignet, um einerseits Exklusionserfahrungen und -wirkungen (Bollwinkel Keele, 2020), Ursachen von Benachteiligung im Schulwesen (Fereidooni, 2011), Herausforderungen und Chancen einer diversitätssensiblen Bildung zu thematisieren (Paraschou, 2022), Formate und Konzepte in der Kulturellen Bildung (Ziese & Gritschke, 2016) kritisch und transformatorisch zu hinterfragen und praktikable Ansätze zu finden.

Erste Impulse für einen konstruktiven, normative Erwartungen aufbrechenden Umgang mit Differenz finden sich in einer auf Ausgleich angelegten Kunstpädagogik (Wichelhaus, 2005):

> »Im Sinne normativer Pluralität als Ergebnis postmodernen Denkens sind gegenwärtige Lebenssituationen behinderter Menschen Fassetten eines großen Spektrums von Normalität. Auf der Basis eines spezifisch ethischen Bewusstseins, nach dem im Sinne von Welsch (1988) nicht nur die ›Anerkennung des Anderen in seiner Andersheit‹ gefordert wird, ist gleichzeitig, wenn es keine ›unbedingte Richtigkeit des Eigenen‹ mehr gibt, das Eigene als das sogenannte Andere nur ein Fall von vielen (vgl. ebd. S. 37). Diese totale Bejahung des Anderen macht dieses, wenn

13 Vgl. hierzu https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/298912/10-jahre-inklusion/ [Letzter Zugriff 11.09.2023].

> man z.B. an Besonderheiten im ästhetischen Ausdruck von Kindern in Ausnahmesituationen denkt, zum ästhetischen Gleichen, auf der Basis vielfältiger Wertvorstellungen.« (Wichelhaus, 2005, S. 12).

Die Betonung von Vielfältigkeit und Varianz, die weg von Normalisierungs- und Homogenisierungsvorstellungen sowie Besonderung führt, ist anschlussfähig, um Subjekte als reich an Fähigkeits- und Wissensvorräten zu erkennen. So kann statt von einem kompensatorischen von einem kompetenz- und ressourcenfördernden Ansatz in der Kunstpädagogik ausgegangen werden.

Dies kann zugleich der vereinnahmenden Instrumentalisierung und Trivialisierung (Blecks, 1964, S. 51) von Kunstunterricht durch die Zuschreibung kompensatorischer Funktionen entgegenwirken. Statt kompensatorische Fachanteile herauszustellen, kann die Anerkennung kompetenz- und ressourcenfördernder Wirkungen von Kunstunterricht dadurch unterstrichen werden. Denn durch die Auseinandersetzung im Fach Kunst mit Grenzerfahrungen, struktureller Diskriminierung oder individueller Introspektion in jeglicher Form bietet der Kunstunterricht Möglichkeiten eigensinniger, kreativer und innovativer Rezeptionen, Gestaltungen und Mitteilungen jenseits vorgegebener Konventionen.

Kompetenz wird dort sicht- und entwickelbar, wo Handlungen möglich sind, sie steht daher im Zusammenhang mit Partizipation. Definiert wird Partizipation im Wörterbuch der Pädagogik als »Teilhabe bzw. Beteiligung durch Teilnahme, Mitgestaltung, Mitsprache und Mitbestimmung an kulturellen Gütern, gesellschaftlichen Verhältnissen, Erfahrungen und Vorgängen« (Böhm, 2022, S. 370). Partizipative Dimensionen von Bildung dienen demnach nicht nur dem »Erlernen und Erleben demokratischer Grunderfahrungen«[14], sondern ermöglichen Teilhabe an Ressourcen (Blank, 2012, S. 7) und Kompetenzentwicklung (Quenzel et al., 2023, S. 8f.). Graduelle Unterschiede bestehen in den Erfahrungen von Partizipation entsprechend der passiven oder aktiven Teilhabe. Es kann dabei zwischen einem Zugehörigkeitsgefühl bzw. einer »konsumierende[n] Partizipation« (Piontek, 2017, S. 70) oder einer aktiven und tatkräftigen Mitwirkung (Büchler, 2022, S. 35) unterschieden werden.

Konzepte der Partizipation in der Kunstpädagogik (Brenne & Sabisch, 2012) beziehen sich u.a. auf Formen von Mitgestaltung durch Konzepte für den Kunstunterricht in der Grundschule (Krücken, 2012; Urlaß, 2012), darunter auch Konzepte künstlerischer Projektarbeit (Urlaß, 2012). In der kulturellen Bildung und musealen Vermittlung finden sich mittlerweile zahlreiche Konzepte mit unterschiedlichen Auslegungen des Partizipationsbegriffs. Partizipative Konzepte streben danach, Teilhabe und Mitgestaltung in Mikrosituationen von Vermittlung zu ermöglichen (Abel-Danlowski, 2022; vgl. Thuge, 2021, S. 228), in langfristigen Vorhaben auf

14 Vgl. hierzu Deweys (1916/1980) erfahrungsbasiertes Demokratie- und Educationsverständnis (Quenzel et al., 2023, S. 9).

lokaler, kultureller Ebene transformativ mitzuwirken und den öffentlichen Raum zu gestalten (Authenrieth & Nickel, 2022; Preuß, 2023; Robel & Meyer, 2020; Schirach & Rinklebe, 2018; Sawer, 2020).

Aus einer intersektionalen Perspektive ist das Nürnberg-Paper (vgl. Brenne et al., 2012, S. 225) eine wichtige Diskurs- und Disputanregung zum Partizipationsbegriff im Kontext von Inter- und Transkulturalität in der Kunstpädagogik (vgl. Mecheril, 2012). Darin werden Fragen nach den Adressierten partizipativer Konzepte und den politischen Dimensionen des Partizipationsbegriffs in der Kunstpädagogik aufgeworfen (vgl. Bd. 1, 3.3). Partizipationskonzepte gingen im Zuge einer Subjektorientierung in der Kulturellen Bildung ebenfalls aus der Neuen Museologie hervor (vgl. Jannelli, 2012, S. 59f.; Büchel, 2022, S. 52). Sie zielen darauf ab, Partizipationsmöglichkeiten und transformative Prozesse im etablierten Kulturbetrieb anzulegen[15].

Kritik an Partizipation in der Kunstpädagogik bezieht sich auf Ansprüche und Distinktionslinien. Dies geschieht zum einen, »weil Künsten und Kultureller Bildung einerseits eine verbindende Bedeutung zugesprochen, andererseits aber immer wieder auch ihre Funktion und Mechanismen der Distinktion und Exklusion kritisch angemahnt werden« (Hübner, 2023, o. S.). Zum anderen wird partizipativen Konzepten trotz ihrer postulierten Öffnung und Öffnungsdiskurse (Stang, 2017, o. S.) angelastet, nur geringfügige Strukturveränderungen anzustreben und überwiegend an bestehenden Ungleichheiten festzuhalten. So merkt Mörsch an: »Die Forderung ›Migrat*innen ins Museum‹ beispielsweise meint in der Regel nicht in das Direktor*innenzimmer« (2018/2016, S. 5).

Bereits im Untertitel des Buches »Das subjektive Museum« werden zwei Komponenten als bedeutsam für eine »partizipative Museumsarbeit zwischen Selbstvergewisserung und gesellschaftspolitischem Engagement« angeführt (Gesser, 2020): »mastery« und »participation in political decision-making« (Herriger, 2014, o. S.). Damit weisen subjektorientierte Partizipationskonzepte teilweise Bezüge zum Empowerment auf.

Empowerment (Herriger, 2014; Madubuko, 2022) hat seinen Ursprung in der Bürgerrechtsbewegung und den neuen sozialen Bewegungen in den USA und Lateinamerika[16] (Herriger, 2014, o. S.; Böhm, 2022, S. 141; Meyer & Lindmeier, 2021, o.

15 Ein Beispiel ist das Vermittlungskonzept des Stadtlabors des Historischen Museum Frankfurt, welches museale Strukturen durch die Kritik an partizipativen Konzepten (vgl. Klostermann, 2017) und Reflexivität hin zu einer partizipationsorientierten Wissensgenerierung und »Citizen Science« entwickelt hat (Mucha & Oswald, 2021, S. 295). Vgl. https://www.historisches-museum-frankfurt.de/de/stadtlabor [Letzter Zugriff 12.09.2023] sowie https://kunstderdemokratie.de/blog/stadtlabor/ [Letzter Zugriff 15.12.2023].

16 Der Begriff Lateinamerika wird trotz seiner kolonialen Hintergründe übernommen, da er auch auf diskriminierungskritsichen Plattformen Verwendung findet. Vgl. https://diskrit-kubi.net/glossar/ [Letzter Zugriff 09.12.2023].

S.) und bedeutet Selbstbefähigung, -ermächtigung und -vertretung (Böhm, 2022, S. 141). Es beinhaltet damit verbundene spezifische, prozesshafte Formen des Handelns und Unterstützens, die explizit an die Fähigkeiten und Möglichkeiten seiner Subjekte anknüpfen, um (struktureller) Benachteiligung und Diskriminierung zu begegnen: »Diskriminierungsschutz ist ein wesentlicher Bestandteil des empowermentorientierten Arbeitens. Das eine geht nicht ohne das andere« (Madubuko, 2021, S. 97).

Empowerment ist mittlerweile in Deutschland als Handlungskonzept auch jenseits von eigenständig aktivistisch organisierten Strukturen fester Bestandteil von sozialer Arbeit, Sozialpädagogik, Vermittlung und Kultureller Bildung. Konzepte und Projekte von Empowerment im deutschsprachigen Raum werden größtenteils nicht von sozialen Bewegungen, sondern in beruflichen Praxen und akademischen Kontexten ausformuliert und häufig für zu empowernde Menschen »von *weißen* mehrheitsangehörigen Fachleuten« ausgearbeitet (Mörsch, 2018/2016, S. 5). Dass überwiegend Empowernde selbst zu Wort kommen und Strukturen und Ressourcen für Empowerment für andere verfügbar machen, bleibt weiterhin die Ausnahme. Das Paradox des Empowerments wird mit der Frage: »Can we empower others?« (Gruber & Trickett, 1987, S. 353ff.) auf den Punkt gebracht.

Herriger unterscheidet beim Empowerment zwischen einer persönlichen und gesellschaftspolitischen Ebene. Während er auf der persönlichen Ebene von einer »gelingenden Bewältigung alltäglicher Lebensbelastungen« bzw. »mastery« (Herriger, 2014, o. S.) spricht, bedeutet Empowerment für ihn gesellschaftspolitisch die »Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen« bzw. »participation in political decision-making« (Herriger, 2014, o. S.). Schaurhofer und Peschl (2005, o. S.) sehen im Empowerment drei Dimensionen angelegt: »von der Resignation zum Selbstvertrauen in die Steuerungsfähigkeit (persönliche, kognitive Veränderung), vom alleine sein zum Zusammenschluss mit anderen (soziale Veränderung) und vom Schweigen zur Interessensartikulation (politische Veränderung)«.

Als Leitprinzip von Empowerment gilt übereinstimmend das Ausbilden eines »Bewusstseins über eigene Stärken und Potenziale« (vgl. Blank, 2012, S. 10). Nassir-Shahnian (2020) betont die persönliche Ebene von Empowerment, wozu eine autonome, selbstbewusste und widerständige Auffassung von sich selbst gehört. Voraussetzung ist das Wissen über strukturelle Diskriminierung und die eigene Identität sowie das Bewusstsein über die eigenen Ressourcen und die eigene Resilienz.

Ressourcen sind innerhalb des Ermöglichungsparadigmas von Empowerment zentral, um eine Defizitfokussierung zu überwinden. Statt als Defizite werden benachteiligende Bedingungen als »schwache Ressourcenausstattung« (Blank, 2012, S. 7) betrachtet, um »mit einem ressourcenorientierten Blick […] andere Perspektiven« (Pankofer, 2000, S. 221) zu gewinnen und einen verbesserten Ressourcenzugang sowie eine selbstbestimmte Ressourcennutzung zu erreichen (Blank, 2012, S. 7). Durch die Entwicklung personaler Ressourcen und Strategien im Umgang mit

eigenen Fähigkeiten und Ressourcen können Selbstwirksamkeit und ein personales Ressourcenbewusstsein entwickelt werden. An dieser Stelle werden Ähnlichkeiten zur Kompetenzentwicklung deutlich, wobei der Ressourcenbegriff weiter gefasst ist und auch eine Ressourcenausstattung durch Räume, Zeiten oder Mittel, die außerhalb von Subjekten liegen und deren Lebenswelten betreffen, umfasst.

Empowernde Entwicklungen geschehen nicht nur individuell und in Rückgriff auf innerliche oder im Außen verfügbare Ressourcen, sondern auch in sozialer Interaktion. Wenig beachtet wurde bislang die »in der Kognition wechselseitige[r] Abhängigkeit von Selbst (Subjekt), sozialen Beziehungen«, durch die »transpersonale[r] Ressourcen« freigesetzt werden (Blank, 2012, S. 10), denn Empowermentprozesse stützen sich ebenfalls auf kollektives Wissen und Solidarität. So sind »Aneignungsprozesse von Wissen als Selbstermächtigungsprozesse« zu betrachten (Blank, 2012, S. 10), bei welchen das Wissen marginalisierter, nicht behandelter oder nicht erforschter Wissensbestände bestimmter Gruppen durch kollektive Anerkennung gestärkt wird.

Dazu ist es maßgeblich, Wissensbestände »historisch und sozial zu kontextualisieren, sie ebenso breiten Kreisen zugänglich zu machen als auch ganz besonders den […] marginalisierten Menschen, also armen, behinderten, sexuellen oder geschlechtlichen Minderheiten angehörenden, durch Aufenthalts- oder Sprachbarrieren diskriminierten Menschen«[17] (Bollwinkel Keele, 2020, S. 24). Wenn Wissen, Wissenszugänge und -vermittlung zum Aufbrechen von Narrativen beitragen, die marginalisierte Positionen nicht abbilden, dann ist dies mit einer Kanonkritik gleichzusetzen, wie sie im Kontext von Intersektionalität geübt und auch für schulische Curricula im Fach Kunst eingefordert wird (vgl. Bd. 1, 3.1). Sie setzt nicht nur darauf, unsichtbare und marginalisierte Wissensbestände zu erschließen, sondern auch auf das Verlernen (Spivak, 1996) und die »De-Universalisierung« (Said, 2009) imperialer Kultur (vgl. Castro Varela, 2007).

Um Solidarität in Empowermentprozessen zu schaffen, eignen sich das »Aussprechen« (Bollwinkel Keele, 2020, S. 27) und das »Fokussieren auf gemeinsame Erfahrungen« (Bollwinkel Keele, 2020, S. 26), um eine Verbindung zwischen Gruppierungen und Identitäten von Menschen mit ähnlichen Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen herzustellen, die in einer zunehmend pluralen Gesellschaft »zersplittert« sind (Bollwinkel Keele, 2020, S. 25). Zu den intersektionalen Aspekten eines empowernden Zusammenhalts gehört es, Gemeinsamkeiten wahrzunehmen, zu kommunizieren, zu schaffen, Verbindungen aufzubauen und dabei auch auf eigene Vorteile und Annehmlichkeiten zu verzichten.

---

17 In dieser Auffassung zeigt sich eine intersektionale Auffassung von Empowerment, die dort bedeutsam wird, wo Intersektionalität nicht als Konzept verbleibt, sondern auf eine gesellschaftlich-transformative Wirkung zielt (vgl. Bd. 1, 3.1).

Denn trotz ihrer transformativen Ziele sind Konzepte und Umsetzungen für Empowerment auf dem Prüfstand: Aus einer machtkritisch-reflexiven Perspektive geschieht auch beim Empowerment »Vermittlung durch Dritte und deren Herrschaftswissen« (Blank, 2012, S. 11). Gewarnt wird vor einem Machtmissbrauch im Sinne der Vereinnahmung des Ressourcenwissens der Adressierten (Blank, 2012, S. 11) oder vor der Gefahr einer »Subjektivierungsform des unternehmerischen Selbst« (Bröckling, 2007). Dadurch wird versucht, das Potenzial von Menschen zu steigern und sie für neoliberale Arbeitsmärkte brauchbar zu machen (Blank, 2012, S. 16). Kritik am Empowerment wird an der Nutzbarmachung und Stigmatisierung von Initiativen geübt, in denen hegemoniale Strukturen aufrechterhalten bleiben. Bemängelt wird vor allem die »Form des statusorientierten Empowerments« (Wellgraf, 2021, S. 185), das eher das Image von Organisationen steigert, die Tokenismus[18] betreiben und in einem Modernisierungsprozess kulturelle Hegemonien konsolidieren (Niggemann, 2023, S. 8).

Powersharing ist ein Ansatz, der (selbst)kritisch-reflexiv auf Empowerment, die (ungleiche) Verteilung von Chancen und Privilegien und die privilegierte Rolle von Begleitenden und Vermittelnden blickt, um ihre Widersprüche, Grenzen, Denk- und Handlungsmöglichkeiten auszuhandeln[19] (Menhard, 2020, S. 78). Er »richtet sich an all diejenigen, die strukturell privilegiert sind und ein politisches Interesse daran haben, diese Strukturen hin zu einer gerechteren Verteilung von Macht, Zugängen, Lebens- und Beteiligungschancen zu verschieben« (Nassir-Shahnian, 2020, S. 29). Dabei sind selbst- und gesellschaftskritische-reflexive Perspektiven der Critical Whiteness oder ein intersektionaler Blick auf »die häufig ›unsichtbaren‹ Vorteile« (Nassir-Shahnian, 2020, S. 29) wesentlich, um Machtverhältnisse neu zu denken. Powersharing bedeutet auch, die Verteilung der Privilegien nicht als Normalität zu begreifen. Durch das Zusammenwirken von Empowerment und Powersharing lässt sich eine Transformation von Strukturen, der »Öffnung und Umverteilung von Ressourcen, Zugängen und Diskursen« bewirken (Nassir-Shahnian, 2020, S. 30).

18 Vgl. https://www.vielfalt-mediathek.de/kurz-erklaert-token-tokenis-mus#:~:text=Was%20bedeutet%20Token%20und%20Tokenismus,Quente%202020%3A%2043f [Letzter Zugriff 14.09.2023].

19 Vgl. https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/504303/machtteilung-power-sharing/#:~:text=Machtteilung%20(Power%2Dsharing)%20ist,staatlicher%20und%20administrativer%20Macht%20garantiert. [Letzter Zugriff 13.09.2023].

Vorhaben des Empowerments und Powersharings finden sich im Kulturbetrieb und in der Kunstpädagogik bislang eher punktuell[20]. Sie können im Folgekapitel teilweise unter kritischen Formen eines »Doing Culture« aufgezeigt werden.

2.2.4 Kultur, »Doing Culture« und kuratorische Ansätze in der Kunstpädagogik

Kultur wurde seit dem 18. Jahrhundert weitgehend komplementär und existenziell gegenüber der sogenannten »Natur« verortet (Meyer, 2015, S. 7), wobei Kultur, Kulturtechniken und -güter, Kunstsparten und kulturelle Praxen, die mental, ethnisch oder territorial voneinander abgegrenzt werden, umfasst (Reuter, 2015, S. 239). Eine gesellschaftskritische Auseinandersetzung mit der binären Kategorisierung von Natur und Kultur findet sich u.a. bei Haraway[21], weil auch »Naturressourcen durch kulturelle Betätigung angeeignet wurden« (Haraway, 1987, S. 27).

Ähnlich wie der Kunstbegriff (vgl. Bd. 1, 2.1) hat sich auch der Kulturbegriff von einem eng gefassten, normativen Begriffsverständnis zu einem breiteren Verständnis im Zuge des »Cultural Turn« seit den 1980er-Jahren entwickelt, das in einen totalitätsorientierten, differenztheoretischen und zunehmend bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff mündet (Nünning, 2009, o. S.; Hörning et al., 2015, S. 9).

Der normative Kulturbegriff ist sowohl alltagssprachlich als auch im akademischen Verständnis z.B. bei Adorno und Horkheimer (1944) mit der Aufklärung, der Hochkunst sowie ihren Institutionen und Agierenden verknüpft, womit er von der Kulturindustrie, insbesondere der Massenkultur und der Unterhaltungsindustrie abgegrenzt wird, die als konform, trivial und standardisiert kritisiert wird (Drüeke

20 Jugendprojekte, die kunstpädagogische Konzepte und Empowerment verbinden, werden z.B. durch »Das Freie Werkstatt Prinzip. Empowerment durch Kunst machen« für Berliner Schulen angeboten. http://www.dasfreiewerkstattprinzip.de/ueber-das-projekt/ [Letzter Zugriff 14.09.2023] oder durch Ausstellungen wie »Empowerment. Kunst und Feminismen« im Kunstmuseum Wolfsburg gestärkt. Dort ermöglicht die Darstellung von »rund 100 künstlerische[n] Positionen erstmals einen derart umfangreichen globalen Überblick über Kunst und Feminismen des 21. Jahrhunderts – und das aus rund 50 Ländern aus allen Kontinenten« (Kunstmuseum Wolfsburg, 2022, o. S.). Wie Kunstschaffende ihre Kunst einsetzen, um »mit ihren Werken, […] für sich und andere marginalisierte Menschen gleichberechtigte und zukunftsweisende Lebensmöglichkeiten zu erwirken«, war ein zentrales Anliegen der Ausstellung (Kunstmuseum Wolfsburg, 2022, o. S.). Zugleich führt dies dazu, den Eurozentrismus mitsamt seinen traditionellen Sehgewohnheiten und Kategorisierungen aufzubrechen sowie dekoloniale Positionen und nicht-westliche Narrative zu stärken« (Beitin et al., 2022, S. 19). Vgl. https://www.kunstmuseum.de/ausstellung/empowerment/ [Letzter Zugriff 13.09.2023].

21 Vgl. zu Haraways Ansätzen im Kontext Intersektionalität sowie zu »situiertem Wissen« (Bd. 1, 3.1).

& Klaus, 2019, S. 41). Eine erweiterte Definition öffnet diese Grenzziehungen des Kulturbegriffs:

> »Im weitesten Sinne meint ›Kultur‹ daher die vom Menschen durch die Bearbeitung der Natur mithilfe von planmäßigen Techniken selbst geschaffene Welt der geistigen Güter, materiellen Kunstprodukte und sozialen Einrichtungen. Dieser weite Begriff der Kultur umfasst die Gesamtheit der vom Menschen selbst hervorgebrachten und im Zuge der Sozialisation erworbenen Voraussetzungen sozialen Handelns, d.h. die typischen Arbeits- und Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen, Wertvorstellungen und geistigen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft.« (Nünning, 2009, o. S.)

Zu Nünnings Begriffsdefinition und deren akademischer Rezeption haben Clifford Geertz und die Cultural Studies wesentlich beigetragen (Hörning et al., 2015, S. 9). Denn die Cultural Studies heben Abgrenzungen zur Alltagskultur vollständig auf. Sie verstehen »culture as a theory of relations between elements in a whole way of life« (Williams, 1958, VI).

Damit hat sich der Diskurs über den Kulturbegriff gewandelt: Statt der Fokussierung auf die kulturellen Güter einer Hochkunst (dem »Was«) richtet sich die Diskussion auf deren materiellen und immateriellen Herstellungsprozessen in allen Bereichen (dem »Wie«). Dafür steht auch der Begriff »Doing Culture« (Hörning et al., 2015), der Kultur als soziale Praxis fasst. Die kulturelle Praxis ist dabei das Scharnier zwischen Subjekt und Struktur, wodurch das Individuum sein »In-der-Welt-Sein« vollzieht, indem es in sie eingebunden und in ihre Strukturen verhaftet ist (Hörning et al., 2015, S. 13). Kulturelle Güter bzw. Artefakte werden durch diesen Fokus als »Objektivationen sozialer Beziehungen und gesellschaftlicher Verhältnisse« (Froschauer, 2009, S. 414, zit. nach Dietrich & Mey, 2015, S. 32) betrachtet. Im gegenwärtigen Diskurs des »Doing Culture« wird aus machtkritischer Perspektive verhandelt, was Kultur und was keine ist, wer darüber entscheidet, wer sie herstellt und warum sie bedeutsam wird (vgl. Mörsch, 2016, o. S.).

Vor diesem Hintergrund erweist es sich als notwendig, von einer singulären Kultur und einem homogenen Kulturbegriff auszugehen, sondern den Kulturbegriff plural zu denken und differenziert zu verwenden (Nünning, 2009, o.J.). Wie an gleichzeitig bestehenden Sub-, Jugend- und Protestkulturen erkennbar, kann es weder einen Kulturbegriff noch einen öffentlichen Konsens darüber, was Kultur ist, geben.

Ein weiterer Diskurs über Hybridisierungsprozesse und kulturelle Identitäten findet bezüglich eines pluralen, grenzüberschreitenden sowie wechselseitigen Verständnis von Kultur statt (Reuter, 2015, S. 245ff.). Dabei stehen die unterschiedlichen Anteile der Identität und Identitätsbildung und des kulturellen Handelns, die sich aus unterschiedlichen kulturellen Praxen zu Hybridkonstruktionen fügen, teils

widerständig und kreativ zu produktiven Artikulationen, aber auch zu zerrissenen, dezentrierten Identitäten führen (Rademacher, 1999, S. 263), im Fokus. In der Auffassung von Hybridität entstehen nach Kien Nghi Ha (2004) dann Missrepräsentationen, wenn die ambivalenten, riskanten und traumatischen Erfahrungen, wie Krisen, Migration und Diskriminierungserfahrungen ausgeklammert werden (Reuter, 2015, S. 247). Zum Konstruktionsprozess kultureller und hybrider Identität tragen auch die verstärkt globalisierten Massenmedien (Appadurai, 1999) als Teil einer zunehmend globalen Interdependenz und wechselseitigen Durchdringung bei. Sie entgrenzen das normative Kulturverständnis dabei zeitlich, besonders aber räumlich (vgl. Reuter, 2015, S. 250).

Schauplätze des Kulturellen sind dennoch nah an Subjekten, eng mit dem Leib verknüpft: Sichtbarkeit von Körpern – Verkörperung – bedeutet die Repräsentation bestimmter Individuen und Gruppen. Aussehen und die vielfältigen Rituale der Körperpflege (Hoffarth, 2021) scheinen im Deutschen im ambivalenten Begriff des Kulturbeutels auf, während ästhetische Eingriffe und die Inszenierung des Körpers durch Mode und weitere Designgüter vollzogen wird. Der von Bourdieu (1987a) benannte Habitus von Menschen dient als kulturelles Ausdrucksmittel der Distinktion, wobei an ihm nicht nur Ästhetik, sondern zugleich Sozialpolitisches verhandelt wird. Zur konstituierenden Größe wird der Körper als Maßstab außerdem in der Architektur, die ein wesentlicher Teil kultureller Güter ist und Räume für diese bildet (Reinhold, 2019, S. 31ff.)

Die räumlichen Verortungen von Kultur innerhalb von spezifisch damit assoziierten Räumen und Institutionen wie z.B. Museen ist ebenso konstitutiv für die Auffassungen und Praxen des Kulturellen wie auch die normative Untergliederung in kontinental und national geprägte Kulturräume samt ihren Zentrierungen wie dem Eurozentrismus. Kultur ist sowohl auf der Mikro- als auch der Makroraumebene wirksam, denn sie spielt eine Rolle bei Hybridität und Transition. Wie Hybridkonstruktionen entstehen, aber auch das (Fort-)Bestehen von machtförmigen Aspekten von Kultur im Zuge der Kolonialisierung und des Eurozentrismus, deren Folgen, Auflösung sowie kulturelle Verarbeitung sind zentraler Forschungsgegenstand der Postkolonialen Theorie (Spivak, 1999; Said, 2009). Koloniale und dekolonialisierte Räume enthalten weiterhin Spuren von kolonialem Erbe, Migrationsbewegungen, Transkulturalität (vgl. Bd. 1, 3.3) und lokaler Gebundenheit. Daran zeigt sich die politische Dimension von Kulturbegriffen, kultureller Identität, Kulturpädagogik und kulturpädagogischen Räumen.

Kulturelle Bedeutungsproduktion wird bereits in ihrer politischen Dimension theoretisch wie praktisch untersucht und unterliegt selbst einem nicht-linearen, komplexen Wandlungsprozess. Exemplarisch steht hierfür u.a. das Modell der Cultural Citizenship (Rosaldo, 2003), wonach Kultur in ihrer pluralistischen Auffassung als »historisch und sozial gebundener Vorrat an symbolischen Deutungs- und Interpretationsmöglichkeiten« fassbar wird (Klaus & Lünenborg, 2004, S. 197, zit. nach

Klaus & Zobl, 2019, S. 28). Auf ihn greifen alle Menschen eher im demokratischen als im nationalstaatlichen Sinne zu, an dessen Erweiterung, Modifikation und kritischen Kommentierung sie teilhaben und den sie sowohl de- als auch enkodieren (Hall, 1973) können sollen.

Dadurch verschwimmen die Grenzen zwischen Kunst, insbesondere Performances mit hohen partizipativen Anteilen des Publikums, und ihrer Vermittlung oder dem Kuratieren von Ausstellungen, was zum einen Verunsicherung erzeugt, zum anderen als chancenreicher Wandel, als Verschiebung und Öffnung von kulturellen Feldern und den darin Beteiligten erlebt wird (Kramer, o.J.).

Die Gegenstände in der Kunstpädagogik, die Prozesse, die durch bildnerisches Arbeiten stattfinden, aber auch die Werke und das Kommunizieren über sie sind kultureller, von gesellschaftspolitischen Bedeutungen durchzogener »Text« (Hall, 1973). Nonverbale Dekodierung, Bedeutungszuschreibungen durch mündliche und schriftliche Interpretation, das Kommunizieren über Kulturgüter im weitesten Sinn und die Herstellung bildnerischer Werke sind wirkmächtige Verflechtungen von verbaler Sprache und Bildsprache. Aus diesem Blickwinkel sind Kultur, auch die Kunstpädagogik, ein Narrationsprozess, auf dessen dominante Stränge machtkritische Positionen verweisen (Kazeem-Kamiński et al., 2009; Mörsch, 2018/2019, Sternfeld, 2014).

Deshalb ist für die Kunstpädagogik das Reflektieren über das zwangsläufige Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, welches eine Brücke zur intersektionalen Perspektive bildet wesentlich (vgl. Bd. 1, 3.2, 3.3).

Kunstpädagogik ist zudem in einen interdisziplinären Theoriediskurs eingebettet, der aus der alltäglichen Praxis kaum noch zu überblicken ist und andere Felder wie Natur-, Geschichts-, Religions- oder Sprachwissenschaften umfasst. Dadurch ist das Feld der Kunstpädagogik mit vielfältigen Anschluss- und Fördermöglichkeiten, aber auch einem hohen Legitimationsdruck konfrontiert, denn »[d]ie Grenzen zu benachbarten Tätigkeitsfeldern, wie etwa zur Bildung, zum Marketing und zur soziokulturellen Animation [sind] nicht immer eindeutig« (Mörsch, o.J.). Eine Subjektorientierung, die Bedarfe und Ziele von Subjekten auf Kultur als gemeinsame Praxis im Sinne von »Communities of Practice« (Evers et al., 2003) bezieht, wird vor diesem Hintergrund zum wesentlichen Gegengewicht äußerer Erwartungen. Als ein konkreter Ausdruck dieses »Doing Culture« können Präsentationen wie kollektive Praxen des Ausstellens als performativer Akte umgesetzt werden. Damit rückt Kuration als Teil des Kulturellen in den Fokus.

Ein früher Hinweis auf »Grundsätze für Ausstellungen von Schülerzeichnungen an allgemeinbildenden Lehranstalten« findet sich in der Zeitschrift *Kunst und Jugend*[22] von 1908. Darin spricht sich die »neuere Pädagogik« generell gegen öffent-

22 Vgl. Zeitschrift Kunst und Jugend, Zeichensektion des Berliner Lehrervereins, Bund Deutscher Kunsterzieher, 1908, S. 79.

liche Schaustellung bildnerischer Werke von Kindern und Jugendlichen aus, nennt aber zugleich sinnvolle Gründe und Vorgehensweisen. Sie plädiert z.B. dafür, dass nicht nur gelungene Werke, sondern ein repräsentativer Querschnitt gezeigt wird (Bund Deutscher Kunsterzieher, 1908, S. 79). In diesem historischen Dokument der Kunstpädagogik sind einerseits die Ablehnung von Ausstellungspraxen sowie Grundsätze für ihre Umsetzung dokumentiert. Andererseits wird deutlich, dass die Perspektiven und Bedarfe von Jugendlichen darin unberücksichtigt bleiben.

Gegenwärtige Ansätze für einen »Curatorial Turn in der Kunstpädagogik« (Meyer, 2014) polarisieren mit dieser historischen Position. So sieht Meyer in der kuratorischen Praxis in der Kunstpädagogik mit der Schwerpunktsetzung Kunstunterricht eine Möglichkeit, die »Fähigkeit zur interaktiven Aneignung von Kultur« zu entwickeln (Meyer, 2014, o. S.). Ausstellen wird dabei von der »Repräsentation zum kollektiven Prozess, zu Kollaboration und Konstellation« (Schroer, 2021, S. 4) gedacht.

Das Berufsfeld derer, die Ausstellungen »machen« war bis in die 1990er-Jahre eher unsichtbar. Inzwischen hat es unter dem inflationären Gebrauch des Begriffs Kuration (Tillessen, 2020) Aufmerksamkeit[23] auf sich gezogen. Nach der etymologischen Wurzel lässt sich dieser Begriff mit »kümmern« oder »sorgen, Sorgfalt und Umsichtigkeit walten lassen« umschreiben (Herles & Limper, 2007, S. 6). Im Allgemeinen tragen Kuratierende Sorge für das Sammeln, Ordnen, Bewahren, Vermitteln und auch für Kunstschaffende (Jaschke, 2013, S. 140f.). Vielfach wird betont, wie komplex, interdisziplinär und stets in Wandlung begriffen dieses Tätigkeitsfeld geworden ist (vgl. Jaschke, 2013, S. 139ff.; Meyer, 2014, o. S.). Durch die Breite lassen sich die spannungsreichen Gegensätze kuratorischer Tätigkeit wie Kontinuität und Transformation oder Dilettieren bzw. Generalisieren und Spezialisierung kaum bewältigen (Bianchi, 2016, S. 251; Jaschke, 2013, S. 141). Dem Kuratorischen wird entsprechend der Komplexität der Aufgabe gegenwärtig das kollektive oder kollaborative Arbeiten zugeordnet (Jaschke, 2013, S. 143; Schroer, 2021, S. 4). Kernaufgabe bleibt es, mit den materiellen und unsichtbaren Anteilen von Museumsdingen ordnend umzugehen und Narrative zu erzeugen: Auswählen, Anordnen, Präsentieren, eine zielgruppenadäquate und mediale Erläuterung schaffen, Bewerben sowie museumspädagogisch oder veranstalterisch Begleiten (Herles & Limper, 2007, S. 7).

Traditionell wurde das Verhältnis von öffentlichen Ausstellungen und ihren Besuchenden überwiegend statisch, unidirektional sowie belehrend gedacht und konzipiert (Hooper-Greenhill, 1994). Dabei folgte es »zumeist bürgerlichen, westlichen,

23 Ein Beleg hierfür sind Ausstellungen, welche sich zwischen 2018 und 2023 bekannten Kuratoren wie Szeemann und D'Harnoncourt widmeten. Vgl. hierzu https://www.kunsthalle-duesseldorf.de/ausstellungen/museum-der-obsessionen-grossvater-ein-pionier-wie-wir/ [Letzter Zugriff 08.11.2022] sowie https://www.tiroler-landesmuseen.at/ausstellung/die-ausstellung-als-kunstwerk/ [Letzter Zugriff 06.11.2022].

patriarchalen und nationalen Gesten des Zeigens« (Sternfeld, 2013, S. 74). Durch Betrachtung sollte eine Anerkennung des Gezeigten stattfinden: »Bildwerke werden geschaffen, um gesehen zu werden. Sie benötigen den Betrachter« (Herles & Limper, 2007, S. 2). Da die Raumstrukturen häufig geführt angelegt waren, blieben Kuratierende weitgehend unsichtbar (Jaschke, 2013, S. 139ff.), wirkten aber direktiv.

Das Verhältnis zwischen Kunst, Institution und Publikum (Jaschke, 2013, S. 143) veränderte sich mit dem erweiterten Kunstbegriff (vgl. Bd. 1, 2.1.1). Auch eine Änderung der Kunstpraxis[24] und die neue Museologie (Büchel, 2022, S. 43; Sternfeld, 2013, S. 73; Vergo, 1989) trugen dazu bei. Letztere ist wesentlich durch Postkoloniale Theorien und »Cultural Studies« beeinflusst (Kravagna, 2013, S. 51). Auslösendes Moment war für sie, neben einer Institutionskritik, auch eine kritische Selbstreflexion, die unter dem Schlagwort des »Reflexive Turn« (Sternfeld, 2013, S. 73) einen Wandel der Ausstellungspraxis bedingte. Im Gegensatz zu den zuvor unbekannt gebliebenen Kuratierenden kam auch das neue Paradigma der sog. »Autorenkuration«[25] auf (Sternfeld, 2013, S. 74), wodurch aus einer subjektorientierten Ideologie ein Personenkult um Kuratierende als »Metakünstler« entstand (Meyer, 2014, o. S.). Dieser Personenkult wurde kritisiert und durch kollektive Modelle[26] abgelöst (Sternfeld, 2013, S. 74). Sie fußen auf einer beziehungs- und prozessorientierten Haltung gegenüber dem Kuratieren, wonach Ausstellen »weniger eine konkrete

24 Dafür, Kunstwerke nicht mehr als Museumsdinge zu begreifen oder sich ihnen anhand künstlerischer Strategien zu nähern, sondern mit Ausstellungen und Museen als Kunstwerke umzugehen, ist auch das Werk von Marcel Broodthaers exemplarisch (Zwirner, 1997; Borgemeister et al., 2003; König, 2012). Broodthaers Kunstschaffen bestand u.a. in der Implementierung von fiktiven Museen anhand gängiger musealer Praxen, in welchen er Parodien und Ironisierungen des Musealen herstellte. Unter dem Einfluss der Anti-Kunst des Dadaismus (König, 2012, S. 107) und der Institutionskritik entstanden so fiktive Museumsorte, die eine Nähe zum kindlichen Spiel haben und in ihrem spielerisch-erprobenden Umgang mit kuratorischen Prozessen sowohl ästhetische Erfahrungsmomente als auch Möglichkeiten subversiver Kommentierung und Umgestaltung enthalten (König, 2012, S. 134). Zugleich zeigt sich bei Broodthaers durch das Einlassen auf den etablierten Kulturbetrieb, z.B. im Rahmen der documenta, wie auf asymmetrische Machtverhältnisse im Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen (Riegel, 2016) hingewiesen werden kann (vgl. Bd. 1, 3.2).

25 Autorenkuration wurde als Terminus übernommen, daher findet sich hier keine gendersensible Sprache. Um dies aufzuzeigen, wurde die Form des Zitats gewählt.

26 Exemplarisch für das kollektive Kuratieren steht die Ausstellung mit dem Titel »Das Team als Kurator. Neues und Unbekanntes aus der Sammlung Prinzhorn« vom 14.12.2017 bis 15.04.2018. Sie ging von bisher nicht gezeigten Werken der Sammlung Prinzhorn aus, die in einem Team entlang subjektiver Zugänge kuratiert wurde. Das Museumsteam wurde im Eingangskabinett der Ausstellung in seinen Funktionen und kuratorischen Anliegen vorgestellt (vgl. https://prinzhorn.ukl-hd.de/ausstellungen/rueckschau/das-team-als-kurator/?L=%20 [Letzter Zugriff 09.11.2022]). Auch die documenta fifteen wurde dezidiert kollektiv kuratiert und bezog sich dabei auf das gemeinschaftlich orientierte Prinzip des *lumbung* (vgl. https://documenta-fifteen.de [Letzter Zugriff 09.11.2022]).

Tätigkeit als mehr ein Verhältnis, eine Beziehung [ist]. Diejenige zwischen den Museumssammlungen und der Außenwelt« (Warnecke, 2016, S. 242). Neben kollektiven und relationalen Prozessen findet beim Kuratieren ein »[A]dressieren [des] Apparates der Wertekodierung« statt (Sternfeld, 2013, S. 75), wodurch eine kritische und selbstreflexive Haltung im Sinne des »Reflexive Turn« eingenommen wird. Aus ihm resultieren bewusste Gegennarrationen und -kanonisierungen gegenüber Bestehendem entlang unterschiedlicher Paradigmen wie denen des Archivs oder des Spiels, der Performance und der Begegnung oder der Konversation (Sternfeld, 2013, S. 77). Verschiebungen bilden sich auch, wenn der Ausstellungsraum als Dialograum aufgefasst wird und zum »show and tell« (Bianchi, 2016, S. 242) auch ein »Sich-Zeigen« (Bianchi, 2016, S. 252) im Ereignishaften, Auratischen und sinnlich Präsenten gehören kann (ebd., S. 252; Schroer, 2021).

Dies setzt voraus, Ausstellungen als Möglichkeitsräume zu denken und zu konzipieren: So schlägt Jaschke vor, »das Museum als Platz der Möglichkeiten und als einen Ort der Potenzialität wahrzunehmen« (Jaschke, 2013, S. 144) und bezieht sich dabei auf Rogoff (2010) und den »Educational Turn« (Jaschke & Sternfeld, 2012; Mörsch et al., 2017, S. 11). Im Vordergrund stehen schwerpunktmäßig die vermittelnden Aspekte des Ausstellens, wobei nach diesem Konzept sowohl auf die Expertise von Fachkräften als auch das Wissen der Besuchenden zurückgegriffen wird (Jaschke, 2013, S. 144). Wie der Terminus »Educational Turn« nahelegt, hat dieser Ansatz Überschneidungen mit der Kunstpädagogik.[27] Werden Ausstellungsräume als museale Möglichkeitsräume verstanden, dann beruhen die Ansätze[28] auf Medialität, Kommunikation und Handlung (Hooper-Greenhill, 1994, S. 4; Treinen, 1996, S. 62) oder werden selbst zum Medium (Donecker, 2013, S. 9).

Kuratorische Prozesse sind jedoch auch machtkritisch zu hinterfragen, denn sie basieren grundsätzlich auf Selektion und Distinktion und generieren Ein- und Ausschlüsse. Das Zeigen diskriminierender Inhalte oder das Weglassen marginalisierter Perspektiven wird nachweislich selbst dann wirksam, wenn eine intersektionale Programmatik und Praxis des Ausstellens im Kollektiv erfolgt. Exemplarisch stehen hierfür die Ereignisse und Kontroversen um die Ausstellung antisemitischer Kunst

27 Das Zusammendenken von Vermittlung und Kuration (Mörsch, 2017, S. 11) lässt sich z.B. seit 2016 an der Etablierung des Masterstudiengangs »Arts in Art Education Curatorial Studies« an der Zürcher Hochschule der Künste ablesen. https://www.zhdk.ch/studium/arteducation/curatorialstudies [Letzter Zugriff 06.11.2022].

28 Vgl. hierzu die Ausstellung »Meret Oppenheim. My Exhibition« (Dupecher, 2021) und die zugehörige, intersektionalitätssensible Vermittlung von Bishakh Som, die sich selbst als Trans-Frau benennt und die Ausstellung »Meret Oppenheim. My Exhibition« aus der Perspektive als Besuchende und Beobachtende dokumentiert, indem sie in Text und Bild museal sketchings und visuelles re-reading anbietet. Sie nimmt dabei eine oszillierende Rolle ein, die eine genaue Einordnung als Besuchende, Kunstschaffende oder Kritisierende verunmöglicht, für Interessierte jedoch einen digitalen Zugang zur Ausstellung schafft.

im Rahmen der documenta fifteen mit ihrem differenzsensiblen und kollektiven Anspruch.[29]

Im gegenwärtigen Schulkontext dienen die vielfältigen Möglichkeiten des Ausstellens als »Anlass zur Gestaltung und Reflexion« (Herles & Limper, 2007, S. 2). Ausstellen wird als gestaltende Inbesitznahme schulbezogener Räume verstanden, neben welcher auch die Möglichkeit der Erschließung außerschulischer Orte steht. Schulintern wie außerschulisch ist für das Ausstellen im kunstunterrichtlichen Kontext öffentliche Sichtbarkeit zentral. Mit ihr ist nicht nur die Würdigung der gestalterischen Aktivität von Heranwachsenden, sondern auch die Initiierung von Diskussionen (Herles & Limper, 2007, S. 4f.) und ein überfachlicher Anstoß zur inhaltlichen Auseinandersetzung verbunden.

Ausgangspunkt kunstunterrichtlicher Ausstellungspraxen sind bildnerische Artefakte von Heranwachsenden (Herles & Limper, 2007, S. 5f.), die vermehrt im Rahmen von projektartigen, kooperativen und kollaborativen Vorhaben entstehen, sodass sich auch im schulischen Kunstunterricht eine »Wende von der Repräsentation zum kollektiven Prozess, zu Kollaboration und Konstellation« abzeichnet (Schroer, 2021, S. 4). Dadurch stellt sich die Frage nach der Rolle von Kunstlehrkräften, die in ihrer Vertretungsfunktion von Schulen tradierte und innovative Gehalte des Kulturellen zusammenzuführen. Sie können hierbei als Kuratierende fungieren, die statt der Vermittlung kanonischen Inhalte die »Fähigkeit zur interaktiven Aneignung von Kultur« (Meyer, 2014, o. S.) bei Heranwachsenden unterstützen. Dadurch können interdisziplinäre, kollaborative und projektorientierte Anteile des Kunstunterrichts gestärkt, aus einer hochmotivierten und optimistischen Haltung aber auch Erwartungsdruck aufgebaut werden[30]. Kuratorische Vorhaben für den Kunstunterricht bewegen sich damit in einem vielschichtigen Spannungsfeld zwischen kollektiv-ermächtigender Ermöglichung und institutionell-ökonomisierender Vereinnahmung von Kunstunterricht und seinen kulturellen Praxen.

29 Vgl. https://documenta-fifteen.de/news/podium-zum-thema-antisemitismus-in-der-kunst / zur Podiumsdiskussion am 24.06.2022 [Letzter Zugriff 30.06.2022].

30 Exemplarisch hierfür sind besonders ambitionierte und öffentlichkeitswirksame Projekte z.B. das Projekt »SHOW UP!« https://www.mmk.art/de/whats-on/show-up/ [Letzter Zugriff 10.12.2023].

3 Intersektionalität

3.1 Terminologie und Diskurs zur Intersektionalität

Der Begriff Intersektionalität bezeichnet Zusammenhänge, Wechselwirkungen, Verflechtungen bzw. Interdependenzen sozialer Differenzierungen (vgl. Walgenbach et al., 2007; Röhr, 2017, S. 200). Bis in die 1980er-Jahre wurden soziale Differenz und Ungleichheiten vorwiegend entweder getrennt oder additiv betrachtet und meist innerhalb verschiedener Disziplinen gesondert behandelt. Überwunden wurde dieses Modell sich summierender Faktoren mit intersektionalen Konzepten, in denen mehrere Differenzkategorien mit ihren komplexen und mehrdimensionalen Wechselwirkungen berücksichtigt sind. In ihnen werden nicht länger einzelne Benachteiligungsfaktoren wie Gender (Butler, 2004) oder Ethnie separat betrachtet, was die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw mit dem Bild der Verkehrskreuzung visualisierte. Von ihr stammt auch der Terminus »Intersectionality« bzw. »intersectional analysis« (Winker & Degele, 2009, S. 12).

Der Intersektionalitätsbegriff entstand durch die fehlende Identifikationsmöglichkeit der afro-amerikanischen Frauenrechtsbewegung in den USA (Lutz et al., 2010, S. 10; Kazeem-Kamiński, 2018, 43f.) mit der zweiten Frauenbewegung der 1970er-Jahre, die mehrheitlich von Agierenden der weißen Mittelschicht getragen wurde[1] (Winker & Degele, 2010, S. 11). Sie griffen auf »das aktivistische Wissen Schwarzer Frauen, beispielsweise von Sojourner Truth, Ida B. Wells und dem Combahee River Collective u.a., zurück« (Kazeem-Kamiński, 2018, 44), wodurch Ungleichheit, Benachteiligung und Gewalt aufgrund von Mehrfachdiskriminierung thematisiert wurden.

Auch in Europa gibt es »eine lange historische Tradition in der Auseinandersetzung mit Kategorisierungen und ihren Verwobenheiten« (Dierckx, 2018, S. 21): Beobachten lässt sie sich anfangs bei der Problematisierung der Ungleichheit zwischen der proletarischen und bürgerlichen Frauenbewegung seit dem 18. Jahrhun-

1 Vgl. zur Kritik am »White Feminism« (Di Angelo, 2018; Beck, 2021).

dert (Zetkin, 1928), über die »Krüppelfrauenbewegung«[2] (Daniels, 1983, S. 10), die die Aberkennung von Weiblichkeit im Kontext von Behinderung thematisierte (Walgenbach, 2007, S. 24), bis hin zur antirassistischen »Kritik der Migrantinnen an der Frauenbewegung« seit den 1980er-Jahren (Dierckx, 2018, S. 2). Diese bereits vorhandenen Ansätze (Kazeem-Kamiński, 2018, 43f.) waren die Grundlage für »Kategoriensysteme […] [, die] sich kreuzende, überschneidende, überlagernde ›Linien‹, ›Achsen‹ oder ›Architekturen‹ einer komplexen Macht-Matrix« offenlegten (Binder & Hess, 2012, S. 16).

Den verschiedenen Konzepten von Intersektionalität liegen unterschiedliche Machtbegriffe zugrunde. Während Macht in Anlehnung an Foucault (1983) in postrukturalistischen Intersektionaltitätskonzepten »als komplexe strategische Situation« (Ganz, 2019, S. 173) und damit als dynamisch eingestuft wird, verstehen ihn kritisch-feministisch angelehnte Intersektionaltitätskonzepte als »Herrschaft über Gruppen und Individuen« (Ganz, 2019, S. 173). Nach letzterem Verständnis ist Macht eng an den Freiheitsbegriff und das Streben nach Herrschaftsfreiheit gekoppelt. Gemein ist den unterschiedlichen intersektionalen Konzepten jedoch ihr komplexer, machtkritisch-reflexiver Blick auf etablierte Strukturen und Institutionen sowie »die Skepsis gegenüber einem unmarkierten Ort privilegierter Erkenntnis« (Ganz, 2019, S. 174). Zum »normativen Bezugspunkt« (Ganz, 2019, S. 178) intersektionaler Konzepte gehört demnach soziale Gerechtigkeit. Dem Konzept Intersektionalität sind aktivistische und emanzipatorische Anteile bereits durch die Analyse von Machtverhältnissen und komplexen Wechselwirkungen von Ungleichheitskategorien eingeschrieben, besonders wenn es auf kritischen Theorien basiert. In intersektionalen Perspektiven und Konzepten liegt die transformatische Kraft darin »die soziale Positionierung als Effekt von Herrschaft kritisch zu reflektieren«, um sie schließlich zu überwinden (Ganz, 2019, S. 176).

»Intersectionality« ist international und interdisziplinär weitaus verbreiteter[3] gegenüber früheren oder parallel entstandenen Begriffsbildungen (Lutz et al., 2010, S. 14; Ganz, 2019, S. 170). Auch im deutschsprachigen Raum wird der Begriff in aktivistischen Bewegungen zwar verwendet[4], spielt jedoch in der Alltagssprache und im Fachvokabular der Kunstpädagogik, insbesondere in kunstpädagogischen Praxisfeldern, eine untergeordnete Rolle. Aufgrund dieser Divergenz zwischen akademischem und aktivistischem Gebrauchskontext und einer geringen Verbreitung im Praxisfeld wird er im Folgenden zur Bezeichnung der Mehrfachdiskriminierung verwendet, um ihn präsenter zu machen. Weitere ähnliche Konzepte und

2 Beibehalten wird dieser Begriff als Selbstbezeichnung, die die Sichtbarmachung von Stigmatisierung thematisiert.

3 Vgl. Buzzword (Davis, 2008, Winker & Degele, 2009, S. 13).

4 Exemplarisch hierfür ist die variantenreiche Rezeption des Slogan »My feminism will be intersectional or it will be bullshit« (vgl. Sanczny, 2015).

Begriffe werden dadurch weder inhaltlich noch begrifflich hinterfragt, sondern als eigenständige Begriffe betrachtet, die den kritischen Diskurs um Differenz, Intersektionalität und Benachteiligung ebenfalls prägen.

Im Zentrum intersektionaler Forschungsansätze steht die Analyse mehrerer relevanter Kategorien wie Gender, Ethnie und Klasse, die auch als Master-Kategorien zur Sichtbarmachung der Überlagerungen von Diskriminierung und Dominanz gelten (Riegel, 2016, S. 44). Diese Trias trägt in besonderer Weise zur Schaffung struktureller Dominanzverhältnisse bei, denn Letztere prägen mehrere gesellschaftliche Bereiche und damit Lebensrealitäten (Bereswill et al., 2015, S. 22).

Wesentlicher Bestandteil des aktuellen Diskurses zur Intersektionalität und deren Forschungspraxis ist die Frage danach, welche weiteren Kategorien innerhalb verschiedener theoretischer Positionen zu berücksichtigen sind und inwiefern eine Kategorienbildung grundlegend kritikwürdig ist. So wird zwischen interkategorialen, intrakategorialen und antikategorialen Strängen innerhalb des Intersektionalitätsdiskurses unterschieden (McCall, 2005). Auch gibt es verschiedene Konzepte zur Erfassung der mehrdimensionalen Struktur verwobener Kategorien, aus denen sich weitere Begriffe ergeben (vgl. Bd. 1, 4). Prengel z.B. spricht vom »Ensemble der sozialen Differenzen« (2010, S. 3), worunter für ihn Folgendes fällt: »Alter, soziale Klasse, Geschlechtszugehörigkeit, Behinderung [bzw. Befähigung], sexuelle Orientierung, Religion, und mit Blick auf Kinder und Jugendliche die ›Qualität ihrer Bindungserfahrungen‹, körperliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung sowie Sozialisation« (Prengel, 2010, S. 3, zit. nach Lüth, 2018). In Rückgriff auf Skeggs (1997) verwendet Wellgraf (2011) den Terminus »Formationen«, um die Bezogenheit und Veränderlichkeit von Differenzkategorien herauszustellen, um » ein Denken in separaten Entitäten [zu] vermeiden« (Wellgraf, 2011, S. 122). Wie Prengel lehnt er Masterkategorien ab und betont stattdessen interkategoriale Aspekte von Intersektionalität, um »Konstruktionsprozesse kategorialer Differenzierungen im Alltag« zu erschließen (Wellgraf, 2011, S. 122).

Um von einer intersektionalen Betrachtungsweise zu einer systematischen, gesellschaftstheoretischen Analyse zu gelangen, wurden unterschiedliche Konzepte entwickelt (vgl. Ganz, 2019, S. 172). Ein häufig beachtetes ist die intersektionale Mehrebenenanalyse von Winker und Degele, wonach gesellschaftliche Sozialstrukturen sowie ihre Organisationen und Institutionen auf der Makro- und Mesoebene untersucht werden, aber auch Prozesse der Identitätsbildung auf der Mikroebene und kulturelle Symbole auf der Repräsentationsebene verortet und erforscht werden (Winker & Degele, 2009, S. 18). Die Makro- und Mesoebene rahmt durch Sozialstrukturen gesellschaftliches Handeln, das durch z.B. die doppelte Vergesellschaftung von Frauen geschlechtsspezifische, strukturelle Unterdrückungs-, Ausgrenzungs- und Benachteiligungsmechanismen auf dem Arbeitsmarkt bedingt. Auf der Makro- und Mesoebene wird danach gefragt, wie »soziale Gruppen in die Reproduktion der Gesamtgesellschaft [eingebunden sind]« (Gottschall, 2000, S. 25).

Auf der Mikroebene wird der Prozess der Klassifizierung von Kategorien, das »Doing«, des routinierten, identitätsbildenden Tuns im zirkulären Prozess zwischen Darstellenden und Betrachtenden analysiert. Die Frage der Mikroebene lautet demnach: »Wie« werden Identitäten und Kategorien hergestellt? (Winker & Degele, 2009, S. 19). Schließlich findet auf der Repräsentationsebene eine Dekonstruktion der Träger von Normen und Ideologien statt wie z.B. Bilder, Begriffe, Vorstellungen und Wissenselemente, die kollektiv geteilt und häufig als naturgegebene Tatsachen angesehen werden (ebd., S. 22).

Trotz vielschichtiger Analysestrukturen, wie z.B. in Form der Mehrebenenanalyse, bleibt dem intersektionalen Diskurs und den auf ihn bezugnehmenden Praxen das Anerkennungsparadox eingeschrieben (vgl. Mörsch, 2018/2016; Wischmann, 2018). Es führt zur zentralen Diskursfrage: »Wie können marginalisierende Lebenslagen anerkannt werden, ohne Stigmatisierungen zu reproduzieren?« (Hübner, 2023, o. S.).

Die Kritik an Intersektionalität resultiert auch aus dem inzwischen inflationären Gebrauch des Begriffs, der teils zum »Buzzword« (Davis, 2008), Sammelbegriff oder handlichem Novum geworden ist (vgl. Binder & Hess, 2011, S. 19). Aus einer machtkritisch-reflexiven Perspektive wird auch die Kanonisierung des Diskurses bemängelt, was zu einer »Fokussierung auf die US-amerikanischen Entwicklungen« (vgl. Röhr, 2017, S. 201), die »Auswahl von einzelnen Stimmen« (ebd., S. 201) sowie zu einer Vernachlässigung anderer Kontinente und Ansätze geführt hat oder wodurch eine Akademisierung und Vereinnahmung durch Privilegierte stattfindet (Hornscheidt, 2014, o. S.). Daneben steht der Analysefokus von Intersektionalität in der Kritik, weil dadurch eher Effekte als Mechanismen, das Entstehen spezifischer Gruppen statt der Entstehung von Ungleichheit untersucht wird (Ganz, 2019, S. 174; Soiland, 2008). Als verengt wird auch der Diskurs um Kategorien und Kategorienbildungen kritisiert (Soiland, 2012), insbesondere wenn dadurch gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse aufgrund von »individualisierte[n] Diskriminierungen« vernachlässigt werden (Röhr, 2017, S. 203) oder lediglich eine Aufzählung und Hierarchisierung von Kategorien stattfindet (vgl. Baer et al., 2010, S. 14; Dierckx, 2018, S. 21). Kritische Perspektiven finden sich teilweise im Theoriediskurs, jedoch auch aus Praxisfeldern wie der sozialen Arbeit. In Praxisfeldern wird kritisiert, dass sich mehrfachdiskriminierte Menschen in den Angeboten nicht wiederfinden können, weil sie teils auf »eindeutige Kategorien« (Röhr, 2017, S. 198) hin konzipiert sind. Eine fehlende intersektionale und zuschreibungsfreie Wahrnehmung reproduziert und perpetuiert die Kategorienbildungen (ebd., S. 198) und konsolidiert Benachteiligung.

Solche offengelegten Paradoxien, Fehlstellen und weiterhin diskursiven Felder dynamisieren die Debatte über den Intersektionalitätsdiskurs. Als Desiderat wird deshalb häufig die Praxisanwendung sowie die »Übertragung intersektionaler Per-

spektiven in empirische Forschungen« formuliert (Binder & Hess, 2011, S. 20), wie sie mit dem empirischen Teil dieser Arbeit vorgelegt wird.

3.2 Intersektionalität im Kontext von Bildung und Pädagogik

Da Intersektionalität der Bildung und Vermittlung inhärent ist, liegen verschiedene Betrachtungen zu einer intersektionalitätssensiblen Pädagogik vor. »Intersektionalität ist immer schon ein Aspekt von Erziehung und Bildung: Bildungssettings sind über Differenzkategorien, die hierarchisch geordnet sind, und deren multiple Verknüpfungen und Überlagerungen strukturiert« (Bramberger et al., 2017, S. 7). Welche Charakteristika Bildung auf widersprüchliche Weise prägen und welche Positionen diese mit welchen interaktionalitätssensiblen Ansätzen hinterfragen, wird im Folgenden überblicksartig vorgestellt.

In den Bildungswissenschaften ist Bildung nicht nur ein Containerbegriff, sondern eröffnet ein breit gefächertes Feld (vgl. Bd. 1, 2.2.3). Während »[i]ndividuelle Bildungsprozesse als Entwicklungs- und Veränderungsprozesse eines Menschen in seinem Verhältnis zur Welt und zu sich selbst« mit einer Transformation des Selbst- und Welt-Verständnisses einhergehen, zielt institutionell gerahmte pädagogische Lehr- und Vermittlungstätigkeit auf die Ausbildung anderer (Riegel, 2016, S. 78). Beide Bereiche greifen ineinander, können aber auch grundlegend unterschiedlich strukturiert sein. Innerhalb institutioneller Bildung zeigt sich dies am formalen Bildungsverständnis von z.B. Schulen, das von den Feldern informeller Bildung abweichen kann. Schulische Bildung[5] ist auf den Zuwachs von Kompetenzen und den Erwerb von Bildungstiteln ausgerichtet. Der Weg zur Erreichung dieser Ziele ist durch curricular kanonisierte Wissensbestände, Kompetenzformulierungen, standardisierte Notengebung und die Einteilung in Klassen, Stufen und Schulformen formalistisch organisiert.

Für diese Formalisierung werden Segmentierung und Selektion eingesetzt, um einen homogenen Bildungsstand zu erreichen. Heterogenität bzw. Differenz, einschließlich ihrer intersektionalen Verwobenheit, wird im Rahmen der Schulbildung meist auf drei Arten verstanden: erstens als Grund für Leistungsdifferenz und damit als Herausforderung für Schulen und darin Tätige und zweitens als Vielfalt, die Bildungssituationen bereichern soll. Zum Dritten ist es eine Kompetenzanforderung, anhand derer Kinder und Jugendliche in heterogenen Gruppen interagieren und dort ihre personalen und sozialen Kompetenzen einbringen und erweitern. Häufig wird der Umgang mit Heterogenität und Intersektionalität als individuelle statt

5 Wird von schulischer Bildung gesprochen, beziehen sich die Aussagen stets auf die Schulbildung in Deutschland. Sollte Bezug auf weitere Länder genommen werden, wird dies explizit benannt.

als strukturelle Aufgabe aufgefasst, die der Einzelperson – den Lehrkräften wie den Kindern und Jugendlichen – zugewiesen wird (Riegel, 2016, S. 84).

Die beiden Prinzipien der Homogenisierung und der Selektierung als konstituierende Merkmale schulischer Bildung im dreigliedrigen Schulsystem tragen zur Differenzbildung bei, während von Agierenden in Schulen zugleich ein produktiver Umgang mit Differenz und die Gewährleistung von Chancengleichheit gefordert wird. Dies erzeugt ein Spannungsfeld, welches im »PISA-Schock« 2001 eine Zuspitzung erfuhr. Im Zuge der daraufhin veranlassten Implementierung von staatlich gelenkten Maßnahmen zur Bekämpfung von ungleichen Bildungschancen und -erfolgen definiert das Bundesministerium für Bildung und Forschung den »Abbau von Bildungsungleichheiten […] [als] Schlüsselaufgabe für [die] Weiterentwicklung des Bildungssystems«[6] (BMBF, 2021, o. S.). Bildungspolitische Maßnahmen sollen zwar mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit herstellen, verbleiben jedoch, aus einer intersektionalen Perspektive, häufig in der partiellen Betrachtung sozialer Differenzlinien, wenn sie bei Jugendlichen unscharf und begrifflich stigmatisierend »Migrationshintergrund«[7], »Zuwanderung, Diskriminierung, soziale Lage oder Sprache« hervorheben (Gräf & Pürckhauer, 2020, o. S.), ohne auf interdependente Faktoren einzugehen. Zugleich werden weitere Lebensumstände von Kindern und Jugendlichen außer Acht gelassen (vgl. Bak & Machold, 2022), die allerdings berücksichtigt werden müssen. Damit besteht weiterhin eine verkürzte Auseinandersetzung mit Differenz, Intersektionalität und Benachteiligung innerhalb zentraler staatlicher Bildungsinstitutionen. Es verwundert demnach nicht, dass in Schulen eine intersektionalitätssensible Pädagogik kaum zum Einsatz kommt. Vielmehr gilt immer noch, worauf bereits vor Jahren innerhalb des Intersektionalitätsdiskurses hingewiesen wurde: Das Aufgreifen von Themen und Inhalten zu Diversität im schulischen Kontext bleibt zufällig, ist abhängig von einzelnen engagierten Lehrpersonen und Sonderveranstaltungen und damit nicht nachhaltig im Bildungskanon[8] verankert (vgl. Riegel, 2016, S. 87).

---

6 Vgl. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/2021/11/netzwerktreffen-schule-macht-stark.html#searchFacets [Letzter Zugriff 03.11.2023].

7 Erwähnt wird das Schlagwort »Migrationshintergrund« in 125 Einträgen der Internetseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und wird dort teils unscharf, teil stigmatisierend verwendet. Vgl. https://www.bmbf.de/SiteGlobals/Forms/bmbf/suche/expertensuche/Servicesuche_Formular.html?nn=49180&resourceId=34086&input_=483280&pageLocale=de&templateQueryString=Migrationshintergrund&submit= [Letzter Zugriff 05.11.2023].

8 Vgl. https://www.change.org/p/diskriminierungskritik-in-die-curricula-an-der-schnittstelle-von-bildung-und-den-k%C3%BCnsten?recruiter=1312559658&recruited_by_id=018899a0-2568-11ee-8782-6b99af00ca8e&utm_source=share_petition&utm_campaign=share_petition&utm_medium=copylink&utm_content=cl_sharecopy_36954348_de-DE%3A1 [Letzter Zugriff 05.09.2023].

Die Differenz zwischen Jugendlichen und Vermittelnden wird im Bildungsbereich dort sichtbar und wirkungsmächtig, wo binäre Codes (Nemitz, 1996) ihre Anwendung finden, indem z.B. hierarchisch-generative Strukturen zwischen Jugendlichen und Vermittelnden vorherrschen. Aber auch bei geschlechts- oder schichtspezifischer Pädagogik ist dies der Fall, wodurch auf Ungleichheit beruhende Gesellschaftsstrukturen nicht nur erhalten, sondern inhaltlich wie habituell (Bourdieu, 1987a) hergestellt werden. Seit den 1990er-Jahren besteht die Einsicht in den Bildungswissenschaften über die Notwendigkeit zur Selbstreflexion sowie ihrer gesellschaftlichen Funktion an der Gelenkstelle zwischen Haltung in Handlung. Dadurch entstand eine differenzsensible Schul- und Unterrichtsforschung über soziale Konstruktionsprozesse in Lehr-Lern-Interaktionen ab den 1990er-Jahren (Walgenbach, 2017, S. 587). Zugleich wurden erste Modelle entwickelt, die gesellschaftskritische Haltungen nicht nur als Konzepte vermitteln, sondern auch erlebbar machen wollen. Überwiegend beschränken sich die unmittelbar auf Intersektionalität bezogenen Vorhaben bislang auf den Hochschulkontext wie z.B. Webers (2010) oder DiAngelo und Sensoys (2010) Konzept eines diskursiven sozialen Raums, der prozesshaft von Studierenden mitgestaltet wird.

Die Rezeption von pädagogischen Konzepten mit intersektionalen Perspektiven erfolgt demnach bislang eher in der Wissenschaft, womit sie paradoxerweise ein Privileg bleibt. Ein wesentliches, mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum rezipiertes Konzept für eine intersektionalitätssensible Pädagogik und Bildung ist die »Engaged Pedagogy«[9] (hooks, 2010). Grundlage dieses Konzepts ist es, Lernende wie Lehrende bzw. Vermittelnde durch die kritische Auseinandersetzung mit Lebenswelten zu deren Veränderung zu ermächtigen. »Integraler Bestandteil dieser Art von Vermittlung und Bildung ist die Beleuchtung von (Ausschluss-)Kategorien wie Geschlecht, Klasse, Herkunft, sexuelle Orientierung« (Kazeem-Kamiński, 2018, S. 98). In der »Engaged Pedagogy« finden sich Einflüsse der »Critical Pedagogy«, insbesondere aus Freires »Pädagogik der Unterdrückten« (1973), der Schwarzen Kulturkritik, Feministischen und Postkolonialen Theorien sowie dem »Engaged Buddhism« (Kazeem-Kamiński, 2018, S. 98f.). Dadurch entwickelte hooks eine »Bündelung von pädagogischen Strategien« (Kazeem-Kamiński, 2018, S. 97), die Agierende jeweils flexibel an die jeweiligen Situationen anpassen können. Hooks bietet zur Orientierung sechs Grundannahmen (ebd., S. 102ff.): Erstes die Erkenntnis, dass Bildung stets politisch ist und Vermittelnde vor der Wahl »to educate for liberation or for domination« (hooks, 1989, S. 11) stehen, wobei neutrale Bildung eine Illusion

9 Den Begriff der »Engaged Pedagogy« erklärt Kazeem-Kamiński mit Rückgriff auf »Engaged Buddhism« (King, 2009). Damit wird die holistische Ausrichtung einer Pädagogik verdeutlicht, die das intellektuelle und spirituelle Wachstum von Lernenden zu fördern versucht und hierbei auch strukturellen und gesellschaftlichen Bedingungen von Individuen Rechnung trägt (Kazeem-Kamiński, 2018, S. 122f.).

ist. Zweitens, dass Bildung die Befreiung aller Menschen fördern und als antidiskriminatorisches Werkzeug eingesetzt werden kann. Hier liegt der zentrale Bezug zu einer intersektionalen Pädagogik, denn »Bildung ist demnach auch bei hooks ein politisches Werkzeug, konkret eines, um Diskriminierung aufgrund von Alter, sexueller Orientierung, Behinderung, Religion Hautfarbe, Klasse etc. zu überwinden« (Kazeem-Kamiński, 2018, S. 104). Die dezidierte Bezugnahme auf unterschiedliche Differenzkategorien und deren benachteiligende Wechselwirkung zeichnet hooks' Konzept der »Enganged Pedagogy« aus. Der holistische Blick auf Bildung und ihre Subjekte zeigt sich auch in der dritten Grundannahme, die auf der Trennung von Geist und Körper, »The Mind/Body Split«, fußt (ebd., S. 105). Wird das Leibliche in pädagogische Prozesse nicht einbezogen, bleiben ihre Potenziale unausgeschöpft[10]. Dadurch geraten Aspekte der Inspiration, des Mentoring und der Selbstfürsorge aller Beteiligten in den Blick. Die Leibvergessenheit oder -verneinung des akademischen Betriebs, die dazu dienen soll den akademischen Anspruch auf Objektivität zu verstärken, wird hingegen kritisch hinterfragt. Hooks fordert dazu auf, sich aktiv mit Mechanismen hinter der »Auslöschung des Körpers« auseinanderzusetzen (ebd., S. 109). Viertens wird die Wertschätzung der Erfahrung und Präsenz aller Beteiligten, die gleichberechtigte Anerkennung von wissenschaftlich-akademischem Wissen und lebenspraktischer Erfahrung postuliert (ebd., S. 111). Je heterogener die Zusammensetzung von Gruppen, desto pluraler die Erfahrungswerte und Perspektiven auf die unterschiedlichen Wissensbestände. Daran knüpft die fünfte Grundannahme an, die zur aktiven, antidiskriminatorischen Positionierung von Vermittelnden auffordert und eine Rückschleife zur ersten Grundannahme des Politischen darstellt (ebd., S. 111f.). Die sechste und letzte Grundannahme betrifft negative Emotionen wie Schmerz und Unsicherheit, die in machtförmiger Vermittlung auftreten können. Diskriminierungserfahrungen und Bewusstwerdungsprozesse über eigenes, diskriminierendes Denken und Handeln. Hooks appelliert daran, mit Diskriminierungserfahrungen, Bewusstwerdungsprozessen über eigenes, diskriminierendes Denken und Handeln und dessen Konfliktpotenzial in Bildungssituationen bewusst umzugehen (ebd., S. 116). Zusammenfassend werden die »Paradigmen der Engaged Pedagogy« (ebd., S. 124) als Forder- und Förderung aller Beteiligten, ihres Wohlergehens, ihrer Selbstverwirklichung und Gemeinschaft definiert (ebd.).

Im Vergleich zu den eingangs benannten Bereichen individueller und formalisierter Bildung zeigt sich im Konzept der »Engaged Pedagogy«, dass sie dort als Verschränkung des Privaten und Politischen bestehen (ebd., S. 132). Trotz all seiner

10 In Anlehnung an den aktivistischen buddhistischen Mönch Tich Nhat Hanh sind für hooks Menschen in ihrer Ganzheit an Bildungsprozessen beteiligt: »regarded on another as ›whole‹ human beings, striving not just for knowledge in books, but knowledge about how to live in the world« (hooks, 1989, S. 14f.).

Offenheit und transformatorischen Ansätze verbleibt der Umgang mit Heterogenität und Intersektionalität im Konzept der »Engaged Pedagogy« überwiegend als eine individuelle statt als strukturelle Aufgabe, denn Einzelpersonen, Vermittelnde sowie Teilnehmende, werden darin adressiert, während die Transformation des Bildungssystems zurücktritt[11].

3.3 Rezeption von Intersektionalität in der Kunstpädagogik

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über die Entwicklung des Intersektionalitätsdiskurses in der Kunstpädagogik und seine Themenschwerpunkte gegeben. Als Ausgangspunkt für die Diskursentwicklung werden zunächst die Begriffe Inter- und Transkultur nachgezeichnet und anhand objekt- und subjektorientierter Fachanteile vertieft. Die jeweiligen Stränge der Objekt- und Subjektorientierung werden mit weiteren zentralen Fachaspekten wie Wahrnehmung, Bildkompetenz, Interaktion, Kollaboration, Partizipation, institutionelle Zugänglichkeit und Transformation verknüpft. Abschließend werden kunstpädagogische Praxen mit intersektionalen Bezügen exemplarisch vorgestellt.

Der Diskurs über Intersektionalität (vgl. Bd. 1, 3.1) wird seit den 2000er-Jahren mit einem erhöhten Interesse im deutschsprachigen Raum aufgenommen, der in der Kunstpädagogik unter verschiedenen Begriffen firmiert: Heterogenität, Differenz und Differenzreflexivität, Diversität bzw. Diversity, Diskriminierung, Diskriminierungskritik oder -freiheit, Inklusion (vgl. Bd. 1, 2.2.5) oder Vielfalt. Entscheidend trugen in der Kunstpädagogik die Begriffe Inter-, Poly- und Transkultur zu einer »Sensibilisierung für globale und kulturelle Diversität im Kunstunterricht« (Peez, 2015, 2022, S. 112) in den 1990er-Jahren bei. Dies kann als Vorbereitung für den aktuellen Diskurs über Intersektionalität verstanden werden. Ausgehend von dem damals neu erstarkten sog. »Fremdenhass« wurde Diversität seitdem als gesellschaftlich relevant betrachtet, wie fachspezifische Auseinandersetzungen und

11 Dennoch liefert die »Engaged Pedagogy« wesentliche Impulse zur Kultivierung eines Bewusstseins für die eigenen Haltungen und Handlungen sowie die Bereitwilligkeit zur kritischen Selbstreflexion und Empathie: »[to] understand the level of emotional awareness and emotional intelligence in the classroom« (hooks, 2010, S. 19). Um diese zu stärken sind ebenfalls konkrete Zugänge zu Wissensbeständen, Möglichkeiten reflexiven Austauschs, Methoden und Materialien notwendig. Beispiele für aktuelle Initiativen intersektionalitätssensibler Bildung und Vermittlung im deutschsprachigen Raum sind z.B. »i-PÄD-intersektionale Pädagogik« (vgl. https://i-paed-berlin.de/ [Letzter Zugriff 05.11.2023]) , »Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V.« (https://www.dissens.de/ [Letzter Zugriff 05.11.2023]) oder das »Portal Intersektionalität als Forschungsplattform und Praxisforum für Intersektionalität und Interdependenzen« (http://portal-intersektionalitaet.de/startseite/ [Letzter Zugriff 05.11.2023]).

Publikationen[12] der Kunstpädagogik in den frühen 1990er-Jahren belegen. So findet sich auch in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1996 die Forderung, Interkulturelle Pädagogik zum festen Bestandteil des Erziehungsauftrags zu erklären, die bis heute auch in ihrer 2013 überarbeiten Form Bestand hat (vgl. Popa, 2014). Ebenfalls wegweisend für die Kunstpädagogik war der erste Bundeskongress der Kunstpädagogik zum Thema »Interkultur. Kunstpädagogik remixed« 2012 mit seinem dort entwickelten Nürnberg-Paper (Brenne et al., 2012, S. 225), in dem Leitlinien und Handlungsempfehlungen zur Kunstpädagogik zu den Themen Interkultur, Globalität und Diversity zusammengefasst sind.

Mit dem Begriff Interkultur begann der Aufbruch aus einer eurozentristisch, häufig auch bildungsbürgerlich orientierten Kunstpädagogik. Interkultureller Dialog, globales weltbürgerliches Bewusstsein sowie eine pädagogische Annäherung an »fremde« Kulturen (Peez, 2022, S.113; Sowa, 2011, S. 4) ließen eine bewusst wertschätzende und tolerante Haltung gegenüber kultureller Vielfalt in der Kunstpädagogik erkennen. Gleichzeitig war das Schlüsselwort der Interkultur auch Anlass für Kritik ebenso wie die damit einhergehende Interkulturelle Kunstpädagogik, was zu einer Ausdifferenzierung des Feldes und seiner Begriffe geführt hat. So lässt sich die Interkulturelle Pädagogik als Fortführung einer »Ausländerpädagogik« ansehen, die weder Praktikabilität noch begriffliche Trennschärfe bietet. Der Begriff der Kultur wird häufig verkürzt und lediglich auf bestimmte Anteile wie z.B. eine sog. »Nationalkultur« oder religiöse Anteile bezogen, die – im Sinne der »positiven Diskriminierung« – als differierend herausgestellt werden, während weitere Anteile in Folge »ignorierender Toleranz« unbeachtet bleiben. Der insgesamt eher statisch und homogen verstandene Begriff der Interkulturalität erfasst die Lebenswirklichkeit von Menschen wenig und fokussiert stattdessen auf bestimmte kulturelle Merkmale (Popa, 2014).

Abgelöst wurde der Begriff Interkultur teilweise durch die Begriffe Transkulturalität (Eremjan, 2016) und Polykulturalität (Kelb & Keuchel, 2015, S. 49). Letzteres »betont das Nebeneinander unterschiedlicher, vielfältiger Lebenswelten und Kulturen, die gemeinsam in einem Raum gegenseitiger Wahrnehmung existieren« (Kelb & Keuchel, 2015, S. 50). Dadurch lässt sich nach hierarchisch-dominierenden gesellschaftlichen Mustern zwischen diesen Anteilen fragen. Der Begriff Transkulturalität rückt die Vermischung kultureller Merkmale in den Vordergrund und berücksichtigt ihre Ursprünge sowie ihre Verbreitungswege, innerhalb derer auch Durchkreuzungen von Digitalisierung und Globalisierung angelegt sind. Um Herkünfte und Wege gleichermaßen zu benennen wird z.B. in aktivistischen Zusammenhängen das Begriffspaar »Roots and Routes«[13] verwendet. Das Differenzdenken im Be-

12 Z.B. Themenheft »Annäherung an das Fremde« Fachzeitschrift »Kunst+Unterricht« (185 / 1994).

13 Vgl. https://www.rootsnroutes.eu [Letzter Zugriff 10.12.203].

griff Interkultur wurde noch durch die Transkultur ausdifferenziert, dynamisiert und aus dem Gegensatz von Eigenkultur und Fremdkultur (Welsch, 1995) in eine hybride Multiperspektivität überführt (Peez, 2022, S. 112f.). Als Einflussfaktoren sind darin neben Nation, Ethnie oder Religion auch »Strukturen von Medien, Szenen, Milieus und Marketing« berücksichtigt (Schnurr, 2014, S. 76).

Aus dem Begriffsfeld der Transkulturalität heraus entwickelte sich das Motto des »Remix«, der auch im Titel des Kongresses und dem daraus entstandenen Nürnberg-Paper[14] auftaucht. Für den intersektionalen Diskurs in der Kunstpädagogik erweisen sich Transkulturalität und »Remix« als aktuelle Anschlussstellen, denn dort werden kulturelle Herkunft sowie Wege und Einflüsse als prozesshafte und komplexe Formationen gedacht. Allerdings werden einige der für intersektionale Perspektiven maßgeblichen Kategorien wie Gender oder Klasse nur randständig im Rahmen von Transkulturalität thematisiert.

Wichtige kritische Impulse für die Kunstpädagogik, die ebenfalls intersektionale Perspektiven eröffneten, lieferten die Feministische Kulturtheorie (Skeggs, 1995; Brooks,1997) und die Gender Studies (Butler, 2004). Daran knüpften intersektionale Ansätze und ihre Kritik eines »White Feminism« an (vgl. Di Angelo, 2018; Beck, 2021), um eine Sensibilisierung für die Überkreuzungen von sexistischer, rassistischer und arbeitsmarktbezogener Diskriminierung (Crenshaw, 1989) in der Kunstpädagogik zu bewirken.

Jenseits des Disputs um Kunst- oder Bildorientierung (Schaper, 2014) stehen Wahrnehmungsmodi, besonders das Sehen (Gottuck et al., 2019) (vgl. Bd. 1, 2.2.1) im Fokus intersektionaler Perspektiven. Durch Sichtbarkeit und Sehen wird Repräsentativität (Hall, 1994) hergestellt. Visuelle Gegenstände bestimmen im wörtlichen Sinne, welche Perspektiven zeigens- und sehenswert sind, wer oder was sicht- und unsichtbar gemacht, repräsentiert wird und was Kultur ist. In Rückbezug auf die intersektionale Mehrebenenanalyse (vgl. Winker & Degele, 2009, S. 97) sind Gegenstände des Faches Kunstpädagogik auf der Repräsentationsebene zu verorten. Sie bilden dort eine Ikonographie, die androzentristische, bürgerlich-mittelschichtsorientierte und eurozentristische Normvorstellungen zu einem Kanon zusammenführt (Riegel, 2016, S. 89). Dieser Kanon basiert auf dem »kulturellen Kapital« (Bourdieu, 1987a), d.h. den ästhetischen Einstellungen privilegierter Gruppen, die diesen Kanon erstellen, um ihn damit zugleich zu festigen und ihre eigene Position (Habitus) zu konsolidieren (vgl. Brenner, 2010, S. 19). Die hierbei erzeugten Stereotype, Ausschlüsse und Unsichtbarkeiten üben »epistemische Gewalt« gegenüber bestimmten Gruppen und Individuen aus (Sternfeld, 2014, S. 14; Castro Varela & Dhawan, 2009, S. 320).

14 Vgl. https://bdk-online.info/wp-content/uploads/sites/9/2020/01/N%C3%BCrnberg-Paper_2013_neu.pdf [Letzter Zugriff 01.11.2023].

Die Reproduktion von stereotypen Darstellungen und intersektionaler Diskriminierung findet auch in digitalen Welten statt, in denen künstliche Intelligenz durch »technische Komplexität und soziale Kontextualität« (Sontopski, 2023, S. 121) beispielsweise queerfeindliche und rassistische Mechanismen in Gang setzt (Apprich et al., 2019; Klipphahn-Karge, 2023). Zugleich existieren im Digitalen auch queere und antirassistische Interventionen und »Hack-backs« (Sontopski, 2023, S. 121ff.).

Wesentlich ist für intersektionale Perspektiven in der Kunstpädagogik der macht- und diskriminierungskritische Blick auf den gegenwärtigen analogen und digitalen Kanon. Damit sind nicht nur die Rahmenpläne schulischen Kunstunterrichts (vgl. Bd. 1, 5.1.3) gemeint, sondern die Summe aller Fachgegenstände. Abgebildet wird der Kanon in der kunstpädagogischen Hochschullehre, schulischen Rahmenplänen und außerschulischer Vermittlung sowie in Fachpublikationen und deren digitalen Plattformen. Intersektionalitätssensible Ansätze in der Kunstpädagogik sind darauf ausgerichtet, Selektions- und Exklusionsprozessen (vgl. Bd. 1, 5.2.3) der Konfiguration des Kanons reflexiv und transformativ zu begegnen, um für eine »Ästhetische Bildung der Differenz« zu sorgen (Kathke & Ehring, 2022, S. 44; Maset, 2012). In Anlehnung an die Postkoloniale Pädagogik (Castro Varela, 2020) und Kanonkritik (Castro Varela, 2007; Sternfeld, 2018) kommen dabei verschiedene Strategien zum Einsatz, um sich »mit dem Kanon anzulegen« (Griesser-Stermscheg et al., 2020). Ziel ist es, gewaltsame Ausschlüsse zu erkennen, sichtbar zu machen, zu irritieren, zu intervenieren und dekonstruktive Lesarten zu formulieren.

Neben der Auseinandersetzung mit den kanonisierten Gehalten des Faches gilt es auch den Kanon der Kunstpädagogik zu »erweitern und vor allem [zu] verschieben« (Sternfeld, 2014, S. 15). Dazu müssen Vermittelnde des Faches Kunstpädagogik eigene Sehgewohnheiten in schulischen und außerschulischen Feldern hinterfragen, verlernen und sich neue Muster aneignen, nach denen sie den Kanon in Vermittlungssituationen generieren (Gottuck et al., 2019, S. 13). Erzeugt wird dadurch ein transformativ wirksamer Kanon, der gegenwarts- und lebensweltbezogen, aber differenzkritisch (Lüth, 2018) und intersektionalitätssensibel angelegt ist. Damit leistet die Kunstpädagogik einen Beitrag zum Empowerment und Powersharing (vgl. Bd. 1, 2.2.5), denn auch in visuellen Gehalten gespeichertes Wissen kann die hierfür wesentliche Resilienz stärken (Bollwinkel Keele, 2020, S. 23). Voraussetzung dafür ist eine Bildkompetenz, die zur Sensibilität für Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung anregt. Hier zeigen sich Bezüge zwischen der Bildkompetenz als zentraler Fachkompetenz und der von Spelsberg geforderten »Diversitätskompetenz« (2013). Gerade die visuellen Gegenstände der Kunstpädagogik mit ihren simultanen Bedeutungsebenen (vgl. Bd. 1, 2.2.3) eignen sich für die Entwicklung intersektionalitätssensibler Perspektiven.

Zur Einbettung von Intersektionalität innerhalb einer subjektorientierten Kunstpädagogik ist der Begriff Partizipation[15] bedeutsam (vgl. Bd. 1, 2.2.5), der in der Kulturellen Bildung zunehmend an Bedeutung gewinnt (Braun & Witt, 2017). Seine Popularität und Unschärfe sowie die verschiedenen Herausforderungen und Paradoxien, die mit ihm verbunden sind (Rollig & Sturm, 2002, S. 15), haben dazu geführt, dass sich an ihm ein kritischer Diskurs über Interaktion, Relationalität, Kollaboration, Verantwortlichkeit, Entscheidungsprozesse, Scheinpartizipation, Macht und Privilegien entwickeln konnte (Hallmann et al., 2021, S. 5). Anschlussfähig ist der Begriff Partizipation für eine intersektionale Betrachtung hinsichtlich seiner politischen Dimension, da er als »ein Grundprinzip demokratischer Zivilgesellschaften zur Verringerung sozialer Ungleichheit definiert« wird (Hallmann, 2021, S. 6). Er verweist auf das Menschenrecht[16] »eines jeden Einzelnen zur Teilnahme und Teilhabe am kulturellen Leben einer Gesellschaft« (Hallmann et al., 2021, S. 6; vgl. Rajal et al., 2020). Statt einer »Kultur für alle! « (Hoffmann, 1981) führte diese Begriffsbestimmung zu einer »Kultur von allen« (Zirfas, 2018). Partizipation meint dann nicht länger ein »Mitspielen-Dürfen« (Hallmann et al., 2021, S. 7, vgl. Sternfeld, 2018), sondern das Verhandeln über die Spielregeln. Mitbestimmung und -gestaltung wird damit zum grundlegenden Handlungsprinzip bei der intersektionalen Mehrebenenanalyse (Winker & Degele, 2009). Eine Transformation der Makroebene wird herbeigeführt, wenn anstelle einer Scheinpartizipation institutionelle Rahmenbedingungen, die ihnen zugrunde liegenden normativen Ordnungen, ihre gesellschaftliche Funktion und internen Funktionsweisen partizipativ befragt werden.

Eine derartige Beteiligung bedeutet, intersektionale Selbstverortungen[17] vorzunehmen (Bast, 2023, S. 10) sowie Macht und Privilegien selbstkritisch zu reflektieren, zu teilen (vgl. Bd. 1, 2.2.5) oder Macht und Privilegien einzufordern. Dies hat Einfluss auf die Repräsentationsebene, auf der darüber entschieden wird, was gesammelt, präsentiert und vermittelt wird (Hallmann, 2021, S. 8; Tietmeyer, 2020, S. 45). Machtkritische und intersektionalitätssensible Forderungen wie »Nothing about us without us« (Mörsch, 2018/2019) sind in konkreten Vermittlungssituationen dadurch einlösbar, indem Beteiligte bei der Vermittlung von Visuellem und Bildnerischem die »Inhalte, Formen, Ressourcen und Repräsentationen« (Mörsch

15 Eine für die vorliegende Arbeit maßgebliche Erarbeitung zu Partizipation erfolgte im Forschungscluster »Interaktion und Partizipation in der Kulturellen Bildung«. Vgl. https://www.forschung-kulturelle-bildung.de/cluster-menue/themencluster-ueberblick/134-interaktion-und-partizipation-in-der-kulturellen-bildung [Letzter Zugriff 08.11.2023].

16 Vgl. die Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte: Resolution 217 A (III) der Generalversammlung/ Artikel 27; 183. Plenarsitzung 10. Dezember 1948; https://www.un.org/Depts/german/ menschenrechte /aemr.pdf [Letzter Zugriff am 09.11.2023].

17 Vgl. hierzu https://diskrit-kubi.net/ueben/methoden-selbstverortung/ [Letzter Zugriff 23.12.2023].

2018/2019) kontrollieren und selbst entscheiden, »ob, wie und von wem sie dargestellt werden« (Mörsch 2018/2019).

Wird »Partizipation grundsätzlich als eine kritische Praxis verstanden« (Hallmann et al., 2021, S. 11), stehen Prozesse sozialer Interaktion, Relationalität, Beziehung und Kollaboration zur Disposition. Nach der Relationalen Ästhetik (Bourriaud, 2002) weitete sich bei partizipativen Prozessen die Betrachtung von »Beziehungen und Verflechtungen zwischen Kunstschaffenden, Kunstrezipierenden und Kunstwerken« (Hallmann et al., 2021, S. 11) auf ein erweitertes Beziehungsfeld aus: Es umfasst neben »den Beziehungen zwischen Besucher*innen und Vermittler*innen auch die ›Beziehungen‹ zum Werk und seinem Narrativ, zur Institution Museum, zu den Aufsichten, zu Raum, Architektur und Ort« (Hallmann et al., 2021, S. 12). Mit der holistischen Betrachtung von Beziehungen geraten Aspekte in den Blick, die gemeinhin als Bedingungen bezeichnet werden. Auch hier bestehen Bezüge zwischen Partizipation und einer intersektionalen Perspektive in der Kunstpädagogik. Werden Bedingungen als Voraussetzungen gleicher Rechte und Chancen nicht losgelöst, sondern relational verstanden, tritt eine Unterscheidung zwischen Subjekt- und Objektorientierung zurück. Zugleich wird der Blick dafür geschärft, welche Bedingungen der Mikroebene für wen, wie und wo ermöglichend sind oder für wen sie wie und wo Ausschlüsse erzeugen.

Wenn »alle« partizipieren können, stellt sich nicht länger die Frage nach der Beteiligung einzelner oder bestimmter Gruppen, sondern nach ihrem »Zusammen-Spiel« in Form von Interaktion (Hallmann et al., 2021, S. 12). Interaktion, die bedeutungsoffen als ein Handeln zwischen und von Subjekten definiert wird (Böhm, 2022, S. 240), ist im Fach Kunstpädagogik weniger normativ aufgeladen und offener als der Begriff Partizipation (Hallmann et al., 2021, S. 17). Im Forschungscluster »Interaktion und Partizipation in der Kulturellen Bildung« wurde »Interaktion als räumlich situierte Kommunikation unter körperlich anwesenden Personen« festgelegt (Herrle et al., 2010, S. 599), was die Aufmerksamkeit auf Kommunikation, Raum und Körper lenkt.

Interaktion betrifft im Fach Kunstpädagogik, aus intersektionaler Perspektive, nicht nur visuelle Kommunikation, sondern auch die Frage nach einer intersektionalitätssensiblen, verbalen und textuellen Kommunikation. Entlehnt sind sprachsensible Fachtermini, Adressierungen und Bezeichnungen in der Kunstpädagogik entweder aus den Gender Studies (Günther, 2019; Hornscheidt, 2012; Nübling, 2020; Rendtorff, 2011), der rassismuskritischen Migrationsforschung (vgl. Morek 2012; Mecherli & Quehl, 2015; Dirim & Mecheril, 2018; Dirim et al., 2018; Heinemann, 2021) oder aus den Critical Diversity Literacy Studies (Steyn, 2007), die damit Impulse für einen machtkritisch-reflexiven Umgang mit Sprechweisen und Redeanteilen bieten. Die Critical Diversity Literacy Studies verfolgen mehrere Ziele durch »eine Lesefähigkeit im Hinblick auf Diskriminierungskritik« (Mörsch, 2018, S. 7): »Über eine Sprache verfügen, Begriffe kennen, um Ungleichheit und Herr-

schaftsverhältnisse benennen zu können« sowie »[h]egemoniale Adressierungen erkennen/dekodieren können« (Mörsch, 2018, S. 7). Durch eine diskriminierungskritische »Lesefähigkeit« wird der visuellen Sensibilität und Reflexivität, wie sie im Kontext visueller Fachgehalte eingefordert wurde, ein sensibilisiertes und reflektiertes Zuhören und Sprechen gegenübergestellt. Bei der Adaption der Critical Diversity Literacy Studies für die Kulturelle Bildung konstatiert Mörsch, dass hierzu im wörtlichen Sinne auch Achtsamkeit gegenüber einer wohlmeinenden, aber paternalistischen[18] »Bevormundung durch Anerkennung und Stärkung – [die] Dimension des ›Stimme-Gebens‹« erforderlich ist (Mörsch, 2018, S.7). Sie verweist damit auf die schmale Gratwanderung zwischen nur scheinbarem Empowerment und tatsächlichem Powersharing (vgl. Bd. 1, 2.2.5).

Eine ähnliche Sensibilisierung ist für Räume und Orte erkennbar (vgl. Bd. 1, 2.2.), wenn danach gefragt wird, wem oder was wo und unter welchen Bedingungen »Raum gegeben« wird. Für leibliche Empfindungen und Identitätskonzepte sind diejenigen Räume bedeutsam, die Menschen und ihre Körper umgeben. Leibbezogene Aspekte (Bast, 2022) von Intersektionalität wie rassistische, sexistische, ageistische oder ableistische Formen von Diskriminierung und ihre jeweiligen Überkreuzungen interagieren stets mit Räumen. Die Fragen, wo Zugänge zu Räumen, insbesondere kulturellen Räumen verwehrt bleiben (Micossé-Aikins & Sharifi, 2017), wie Räume gestaltet sein müssen, damit sie einerseits zu Möglichkeitsräumen bzw. zu »Enabling Spaces« (Peschl & Fundneider, 2012) werden, stellen sich sowohl in der Kulturellen Bildung als auch im schulischen Kunstunterricht.

Aus intersektionaler Perspektive werden jedoch nicht nur Möglichkeitsräume benötigt, sondern auch sichere, möglichst diskriminierungsfreie Räume. Hier greifen Konzepte wie »safe(r)« und »brave Spaces« (Palfrey, 2017). Neben der Notwendigkeit diskriminierungsfreier Räume zeigt sich an ihnen auch die Schwierigkeit, solche Räume zu schaffen, ohne dass dabei selbst Mikroaggressionen und Ausschlüsse stattfinden. Denn kommunikative Prozesse in Räumen sind in Rückgriff auf raumsoziologische Konzepte (Löw, 2001) nicht nur an die architektonischen Gegebenheiten gebunden, sondern bilden sich erst durch die Interaktion von Gruppen als »Denk-, Handlungs- und Reflexionsraum« (Hallmann et al., 2021, S. 17).

Wie Gruppen interaktiv zusammenarbeiten, wird in der Kunstpädagogik gegenwärtig unter dem Terminus Kollaboration[19] (Krebber, 2020) zusammengefasst. Kollaboration geht jedoch über Interaktion hinaus. Unter Kollaboration wird das

18 Vgl. zu weiteren bevormundenden Haltungen der Infantilisierung und Viktimisierung und deren Reflexion in der Kulturellen Bildung (Gerards & Frieters-Reermann, 2021; 2022; Hübner, 2023, S. 5).

19 Begriffe wie Kollaboration oder Komplizenschaft werden in der Kunstpädagogik derzeit trotz ihrer negativen politischen und kriminalistischen Konnotation verwendet und neu codiert (vgl. Schmidt-Wetzel, 2017, S. 28; Hallmann, et al., 2021, S. 13; Krebber, 2020, S. 18).

Arbeiten mit anderen verstanden, welches weniger auf eigene Vorteile und Effizienz abzielt (Schmidt-Wetzel, 2016a, S. 5), sondern eher für eine konzentriert-forschende Arbeitshaltung steht. In kollaborativen Prozessen und Relationen werden durch Anstrengungen und Aushandlungen Teamstrukturen praktiziert (Hallmann et al., 2021, S. 12), die sich »je nachdem [konfigurieren], welche Themen bearbeitet werden und welche individuellen Kompetenzen, Interessen und Motivation die einzelnen Beteiligten mitbringen« (Schmidt-Wetzel, 2016b, S. 96). Dieses relationale Verständnis von Kollaboration, in der eine wechselseitige Berücksichtigung der jeweiligen Ressourcenstärke (vgl. Bd. 1, 2.2.5) aller Beteiligten stattfindet, deckt sich mit intersektionalen Perspektiven auf Zusammenarbeit in der Kulturellen Bildung. Zu dieser Entwicklung trugen nicht nur die aktuelle Institutionskritik von Kultureinrichtungen (Brüggmann, 2020) und die kritische Kunstvermittlung bei (Mörsch, 2018/2019; Garnitschnig, 2019), sondern auch die Erforschung kollaborativer Prozesse im schulischen Kunstunterricht (vgl. Schmidt-Wetzel, 2017).

Der akademische Diskurs über Intersektionalität führt in der Kunstpädagogik derzeit auch zu differenz- und machtkritischen sowie intersektionalitätssensiblen Praxen. Sichtbar wird dies an vielfältigen »Gleichstellungsmaßnahmen, Sensibilisierungsaktionen und Projekte für Gleichstellung, Chancengerechtigkeit, Diversität und Inklusion«[20] der Fachstelle Gleichstellung und Diversity an der Zürcher Hochschule der Künste, die um eine dauerhafte Verankerung eines Diversity-gerechten und inklusiven Miteinanders bemüht ist. In Deutschland existieren an Hochschulen in urbanen Räumen primär zeitlich begrenzte, diskursive und künstlerische Angebote wie das Projekt »INTERSECTIONAL MATTER«[21] der Universität der Künste in Berlin oder die Ringvorlesung »›Charing is Caring‹ – Auf dem Weg zu einer diskriminierungskritischen und inklusiven Kunstpädagogik«[22] der Universität Potsdam. In der Lehrkräftebildung im Studium und im Vorbereitungsdienst werden zwar zunehmend differenz- und diskriminierungskritische Haltungen reflektiert und in Praxisanwendungen erprobt (vgl. Oleschko et al., 2022), allerdings geschieht dies nicht fachspezifisch für Kunstlehrkräfte. Als nicht-hochschulspezifische Angebote für Lehrkräfte im Fach Kunst und Vermittelnde in der Kulturellen Bildung existieren Fortbildungen, Materialien und Literaturhinweise. Dazu gehören beispielsweise die Formate der Kulturstiftung des Bundes, die im Kontext der Förderung des Programms »360°-Fonds für Kulturen der neuen Stadtgesellschaft«[23]

20 Vgl. https://www.zhdk.ch/ueberuns/gleichstellung [Letzter Zugriff 11.11.2023].

21 Vgl. http://wasistintersektionalitaet.de/ [Letzter Zugriff 10.11.2023].

22 Vgl. https://www.uni-potsdam.de/de/kunst/professur-fuer-kunstpaedagogik-und-didaktik/lehre/ringvorlesung-sharing-is-caring [Letzter Zugriff 10.11.2023].

23 Vgl. https://www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/transformation_und_zukunft/detail/360_fonds_fuer_kulturen_der_neuen_stadtgesellschaft.html [Letzter Zugriff 16.11.2023].

einen Diversitätskompass, einen Podcast und ein Positionspapier zu Diversität[24] und diskriminierungskritischer Kulturarbeit entwickelt hat. Zu nennen ist auch die KontextSchule[25] in Berlin, die Lektüretreffen, Werkstattformate und Tandems zwischen Lehrkräften und Kunstschaffenden organisiert. Die Kunsthochschule Mainz bietet zur eigenständigen Bildung diskriminierungskritischer Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst eine digitale Plattform[26]. Im Nachgang der documenta fifteen wurden außerdem auf der Internetpräsenz des »BDK Fachverband für Kunstpädagogik« Lernmaterialien für eine diskriminierungskritische Kunstpädagogik zusammengetragen.[27]

Verschiedene Kultureinrichtungen entwickeln Formate mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen – häufig in Zusammenarbeit mit Fachverbänden oder Projektbüros[28], die sich für Diversität, diskriminierungskritisches Arbeiten und Intersektionalitätssensibilität einsetzen. So arbeitet der Kompetenzverbund Kulturelle Integration und Wissenstransfer[29] an der Diversitätsentwicklung in Kunst und Kulturinstitutionen und strebt eine diversitätsorientierte Nachwuchsförderung und Personalgewinnung an. Konkrete Formate zur Hegemonie(selbst)kritik (Aktaş et al., 2018) und macht- und differenzkritische museale Vermittlung setzt derzeit z. B. das lab.Bode[30] um. Im schulischen Kunstunterricht wird Diversität und Differenz auch in ihren Überschneidungen punktuell bereits thematisiert (Kathke & Ehring, 2022). Die Umsetzungen ergeben sich teilweise aus den erwähnten Fortbildungen und Kooperationen, gehen oder auf Initiativen einzelner Schulen und Lehrkräfte zurück.

Obwohl sich mit den Angeboten selbst- und machtkritisch-reflexive Perspektiven auf das eigene Fach schärfen lassen, die anschlussfähig für Empowerment sind, halten Teile des Faches an der Befähigung von Jugendlichen fest, »sich als Teil *einer* [Hervorh., J.M.] historisch gewachsenen Kultur begreifen zu lernen« (Kirschenmann & Schulz, 2022, o. S.). Dadurch verweigern sie sich transformativen Prozessen mit dem Verweis auf die »Gefahr einer willfährigen Auflösung des Faches

24 Vgl. https://www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/transformation_und_zukunft/detail/360_fonds_fuer_kulturen_der_neuen_stadtgesellschaft.html#c200539 [Letzter Zugriff 16.11.2023].

25 Vgl. http://kontextschule.org/unterkategorien/literatur2.html [Letzter Zugriff 10.11.2023].

26 Vgl. https://diskrit-kubi.net [Letzter Zugriff 10.11.2023].

27 Vgl. https://bdk-online.info/de/lernmaterialien-fuer-eine-diskriminierungskritische-kunstpaedagogik/ [Letzter Zugriff 11.11.2023].

28 Exemplarisch hierfür kann »trafo.K«, das Wiener Büro für Kunstvermittlung und kritische Wissenproduktion, genannt werden. Vgl. https://trafo-k.at/about/ [Letzter Zugriff 11.11.2023].

29 Vgl. https://www.kiwit.org/startseite.html [Letzter Zugriff 11.11.2023].

30 Vgl. https://www.lab-bode-pool.de/de/t/museum-bewegen/diskriminierungskritisch-arbeiten/representation-matters/?material=kiwit-broschuere-diversitaetsorientierte-nachwuchsfoerderung-und-personalgewinnung-im-kunst-und-kulturbereich [Letzter Zugriff 11.11.2023].

[Kunstpädagogik] zugunsten von nebulösen Fächern wie ›Kultur‹« (Kirschenmann & Schulz, 2022, o. S.).

Anhand der aktuellen Rezeption von intersektionalen Perspektiven in der Kunstpädagogik zeigt sich, dass solche Ansätze bereits in ihren unterschiedlichen Feldern auf vielfältige Weise eine Rolle spielen, aber auch Widerstände bestehen, privilegierte Perspektiven und Positionen aufzugeben. Dennoch wird eine Bereitschaft innerhalb des Faches sichtbar, kritisch-reflexive Perspektiven einzunehmen, um Fehlstellen, Auslassungen, mangelnde Zugänglichkeit sowie Barrieren wahrzunehmen. Daraus folgt eine wachsende Offenheit gegenüber Veränderungen des Faches, seiner Gehalte und Praxen, die auf einer ethisch-politisch motivierten Solidarisierung mit jenen basiert, die nicht oder zu wenig im Fach vorkommen oder übergangen werden. Diese Pluralisierung bereichert die Kunstpädagogik zugleich.

4 Forschungsstand und -bedarf

Der Frage, wie Intersektionalität bislang vor allem im Kontext von Kunstunterricht erforscht wurde, wird in diesem Abschnitt anhand von Veröffentlichungen im deutschsprachigen Raum in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften nachgegangen (vgl. Biele Mefebue et al., 2022). Diese geografische Fokussierung auf den deutschsprachigen Raum mit seinen unterschiedlichen Bildungssystemen ist notwendig, da internationale Forschungsarbeiten sich auf abweichende Bildungsstrukturen und -einrichtungen beziehen. Weitere internationale Forschungsarbeiten werden dann herangezogen, wenn sie für das Verständnis des Forschungsstandes bedeutsam sind, beispielsweise zur Erläuterung der Anfänge der intersektionalen Forschung.

Der aktuelle Forschungsstand zu Intersektionalität gliedert sich in drei Kapitel, die zum zentralen Gegenstand dieser Arbeit hinführen: In Kapitel 4.1 werden zunächst Forschungsarbeiten zu Intersektionalität in den Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften vorgestellt. Die Befunde von Studien zu Intersektionalität mit Schulbezug sind in Kapitel 4.2 zusammengefasst, während in Kapitel 4.3 der gegenwärtige Forschungsstand zu Intersektionalität in der Kunstpädagogik erfasst wird. Mit keinem Kapitel wird jedoch der Anspruch auf die vollständige Abbildung des Forschungsstands erhoben, vielmehr dienen die Ausführungen einer vorhabenbezogenen Orientierung. Überlappungen lassen sich zwischen den drei Unterkapiteln 4.1 bis 4.3 nicht vermeiden. Bevorzugt fällt die Auswahl der Studien auf qualitativ-empirische Forschungsarbeiten, die mit dem eigenen Forschungsdesign vergleichbar sind. Lassen sich in diesem Bereich kaum qualitativ-empirische Forschungen finden, werden Ergebnisse aus Forschungsarbeiten mit anderen Schwerpunktsetzungen sowie aus Praxisberichten[1] referiert. Durch die Zusammenführung aller Forschungsstränge lässt sich in Kapitel 4.4 die Forschungslücke formulieren und der Forschungsbedarf begründen.

1 Vgl. zur Problematisierung von Praxisberichten und deren Orientierung an wissenschaftlichen Validitätsstandards: https://georgpeez.de/erheben-aufbereiten-auswerten-3/ [Letzter Zugriff 27.10.2023] sowie Szukala (2020, S. 135).

Die aktuelle Forschung zu Intersektionalität bewegt sich an der Schnittstelle von Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie der Kunstpädagogik, die disziplinspezifisch mit verschiedenen Begriffen operieren (vgl. Bd. 1, 3.3). Forschungsarbeiten sind daher nicht ohne Weiteres auffindbar, wenn nicht auch andere Begriffe bei der Darstellung des Forschungsstandes berücksichtigt werden. Häufig findet sich in der Literatur der Begriff Heterogenität (Budde & Hummrich, 2014), der sich jedoch nicht immer auf mehrere Differenzkategorien, deren Verwobenheit oder gar eine Mehrebenenbetrachtung von Intersektionalität (Winker & Degele, 2009) beziehen muss. Neben dem Begriff Heterogenität kursieren auch die Begriffe Differenz, Differenzsensibilität (Oleschko et al., 2022) oder »Doing Difference« (West & Fenstermaker, 1995; Kampshoff, 2013), mit denen die Herstellung von Differenz betont wird. Ebenfalls werden in intersektionalitätsbezogenen Forschungsarbeiten eher Diversität und Vielfalt erwähnt, wobei in diesem Kontext vor allem z.B. Inklusion und Sprachsensibilität oder Beziehungsorientierung im schulischen Feld fokussiert werden (Oleschko et al., 2022). An Diversität wird sich auch unmittelbar über Bildungsungleichheit entlang kategorialer Ungleichheiten und somit aus einer intersektionalen Perspektive angenähert. Teilweise werden in Forschungsarbeiten zu Intersektionalität bewusst neue Begriffe eingeführt, wie z.B. bei Wellgraf (2011) der Terminus »Formationen« (vgl. Bd. 1, 3.1). An dieser Breite der Begriffsverwendungen lässt sich zwar eine genaue und gegenstandsbezogene Vorgehensweise in der Forschung zu Intersektionalität ablesen, allerdings erschwert diese Begriffsvielfalt das Auffinden von Forschungsarbeiten.

Bisherige Studien zu Intersektionalität sind überwiegend »Analysen sozialer Bewegungen« (Ganz, 2019, S. 169), die derzeit in der Organisationsforschung an Bedeutung gewinnen (Eberherr, 2022). Je nachdem, wo die inhaltlichen Schwerpunkte der jeweiligen Forschungsarbeiten liegen, knüpfen ihre theoretischen und »empirischen Operationalisierungen« von Intersektionalität (Langreiter & Timm, 2011, S. 9) an unterschiedliche Wissenschaftsfelder der Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung. Sie beziehen sich den politisch wissenschaftlichen Black Feminism, die Postcolonial, Blackness/Whiteness bzw. Critical Race, Disability oder Queer Studies (vgl. Langreiter & Timm, 2011, S. 9f.) oder auf »kapitalismuskritisch konturierte[r] Ungleichheitssoziologie« (Hormel, 2012, S. 596). Grundlagenforschung zur Intersektionalität betreiben auch solche Ansätze, die an »der Entwicklung eines theoretisch und methodologisch angemessenen Modells zur Analyse sozialer Ungleichheiten und Diskriminierungen« arbeiten (Hormel, 2012, S. 593). Zu nennen sind hier u.a. Klinger et al. (2007), Walgenbach et al. (2007), Winker und Degele (2009), Lutz et al. (2010), Alemann (2020) und Groth (2021). Ihnen ist gemeinsam, dass sie sich mit dem methodologischen Problem der Komplexität sozialer Ungleichheitsrelationen auseinandersetzen und anti-, intra- und interkategoriale Ansätze intersektionaler Betrachtungsweisen (McCall, 2005) verfolgen (Hormel, 2012, S. 597).

Das Grundproblem einer Anwendung von Intersektionalität in der Forschung liegt in der Festschreibung und Reproduktion von Kategorien sowie im Entdecken der Anteile, die sich der sozialen Sichtbarkeit (Hormel, 2012, S. 605) und Erfassung entziehen. Fragen nach der sinnvollen Anwendung von Kategorien auf den unterschiedlichen Betrachtungsebenen von Makro- oder Mikrosoziologie stellen sich in der intersektionalen Forschung ebenfalls stetig. Zur zentralen Herausforderung intersektionaler Forschungsvorhaben gehört deshalb der Umgang mit Komplexität, d.h. die Frage danach, wie die unterschiedlichen kategorialen Ordnungen im Spannungsfeld der gebotenen Offenheit gegenüber ihrer Konstruiert- und Verwobenheit gehandhabt werden, um die unterschiedlichen Wirkungsebenen intersektionaler Mechanismen sinnvoll zu berücksichtigen.

4.1 Intersektionalität in der Bildungsforschung

In diesem Kapitel werden die außerschulischen, intersektionalen Forschungsschwerpunkte in den Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften vorgestellt, die relevante Ansätze oder Perspektiven für den vorliegenden Kontext liefern.

Intersektionalität ist ein Thema in der Erziehungswissenschaft, welches »gegenwärtig primär in der Geschlechterforschung sowie in der interkulturellen Pädagogik bzw. Migrationspädagogik aufgegriffen« wird (Walgenbach, 2017, S. 81). Besonders in der Biografieforschung werden die Dimensionen Gender und Herkunft in Forschungsarbeiten unter einem intersektionalen Vorzeichen betrachtet (Davis & Lutz 2005; Lehmann, 2008, Daigler, 2008; Dierckx et al., 2018). Einen Überblick hierzu geben Dierckx, Wager und Jakob (2018). Beispielhaft für dieses Feld ist Wagners Arbeit zur sozialen Reproduktion von Armut in Familien im ALG II-Bezug (vgl. 2018, S. 105). Wagner setzt sich darin mit Erklärungsmustern für Armut auseinander, die sich im Spannungsfeld zwischen der Zuschreibung persönlicher und struktureller Gründe bzw. Verantwortlichkeiten für Armut bewegen. Indem er den Ansatz einer rekonstruktiven Biografieforschung mit einer intersektionalen Perspektive verbindet, gelingt es ihm die »Gleichzeitigkeit verschiedener Aspekte sozialer Ungleichheit« (Wagner, 2018, S. 116) zu erfassen und diese zu kontextualisieren, statt verfrüht auf einzelne Dimensionen von Benachteiligung zu fokussieren. Der explizite Blick auf die reziproke Dynamik von Armut und Zuschreibungen macht diese als hochkomplexe Problemsituation erkennbar. Erst die Anwendung einer intersektionalen Perspektive auf die Biografieforschung verdeutlicht, dass ein Ausstieg aus der Armut von den Betroffenen aufgrund der Komplexität von Armut nicht allein zu bewältigen ist. Dadurch wird das Erfordernis passender Hilfestellungen als gesellschaftliche Verantwortung nachvollziehbar (vgl. Wagner, 2018, S. 117). Zugleich werden die beiden Positionen, persönliche und strukturelle Verantwortlichkeit, im Sinne einer passgenauen Hilfe für von Armut Betroffene zusammengeführt.

Ein weiteres intersektionales Feld der Sozial- und Erziehungswissenschaft ist die Forschung zu Kindern (Bak & Machold, 2022), Jugendlichen und deren Lebens- und Sozialisationsbedingungen (Herwartz-Emden et al., 2010; Groß, 2010; Thielen, 2011). Bak und Machold (2022) richten in ihrer Publikation intersektionale Perspektiven auf Kindheit und Familie sowie auf intersektionale Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse in pädagogischen Kontexten der Kindheit. Bei Jugendhilfe (Langsdorff, 2014) stehen Bildungsarbeit, Social Justice-Trainings, genderspezifische Jugendarbeit und Gewaltprävention im Vordergrund (Walgenbach, 2017, S. 85). Von wissenschaftlichem Interesse sind bei Jugendlichen häufig die »Wechselbeziehungen zwischen Migration, Männlichkeit und Klasse/Schicht« (Walgenbach, 2017, S. 81). So untersuchten beispielsweise Scheibelhofer (2011) oder Spindler (2006) die Sozialkontexte von »männlichen Migrantenjugendlichen in Justizvollzugsanstalten« (Walgenbach, 2017, S. 84). Anhand dieser Studien ließen sich Zusammenhänge zwischen erlebter sexualisierter Gewalt der Jugendlichen und Kriminalisierung aus der Überschneidung ihrer Staatsbürgerschaft und sozialen Situation rekonstruieren. Demnach resultiert die prekäre Situation von Jugendlichen nicht nur aus Scham, sondern auch aus Angst vor Abschiebung, womit sich die Gefährdung für eine Kriminalisierung in pädosexellen Milieus erhöht. Mit einer intersektionalen Forschungsperspektive gelingt es, diese Zusammenhänge aufzudecken, womit sich die fehlende Wirksamkeit von Hilfsangeboten erklärt, da in diesen Verwobenheit kaum berücksichtigt wird (vgl. Walgenbach, 2017, S. 85).

In der sozialen Bewegungsforschung ist Intersektionalität eine »zentrale und grundlegende Analyseperspektive« (Ganz, 2019, S. 170), die in der Mehrebenenanalyse bei internationalen Jugendbewegungen (Becker, 2021) Anwendung findet. Bei der Erforschung internationaler Jugendarbeit sind intersektionale Bezüge in zweierlei Hinsicht anschlussfähig: Einerseits muss in diesem Bereich mit der gegenwärtigen (Re)Nationalisierung umgegangen werden. Andererseits sind in internationalen Jugendbewegungen mehrheitlich privilegierte Jugendliche aktiv, obwohl eine erhöhte Beteiligung von als »bildungsbenachteiligt« eingeschätzten Jugendlichen ausdrücklich erwünscht ist. Mit der intersektionalen Mehrebenenanalyse ließ sich herausarbeiten, wie bei den Agierenden der Jugendbegegnung Differenzkategorien trotz diversitätsbewusster Bemühungen (Becker, 2021, S. 385) auftraten, Fremd- und Selbstbeschreibungen (Becker, 2021, S. 387) und Dekonstruktionen bzw. Neubewertungen von nationalen Kulturvorstellungen (Becker, 2021, S. 388) vorgenommen wurden. Abschließend ließ sich ermitteln, inwiefern Intersektionalität und Diversität für internationale Jugendbewegungen eine transformative Wirkung entfalten können (Becker, 2021, S. 385).

Andere Forschungsarbeiten widmen sich den Gehalten von Medien und Materialien für Kinder und Jugendliche aus einer intersektionalen Perspektive, sodass sie in das Diskursfeld der Kanonkritik fallen (vgl. Arbeitskreis Kanonkritik, 2022). Exemplarisch hierfür steht die literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische

Perspektive auf Intersektionalität und Narratologie (Abrego et al., 2023). Darunter fallen Arbeiten mit einem kritisch-reflexiven Blick auf Gegenerzählungen, die sich als wertschätzend zeigen, zugleich aber hinsichtlich der »Auslassungen von Alltagsrassismus und der Problematik einer hybriden Identität« (Mikota, 2023, S. 438) sowie der Gefahren von Verharmlosung und Exotismus kritisch zu betrachten sind.

Neben umfangreicheren qualitativen Forschungsarbeiten gibt es ebenfalls Praxisberichte, wie sie z.B. im Kontext des Seminars »Diversität und Intersektionalität im Jugendalter; Qualitative Forschung in Jugend-Arbeitskontexten«[2] entstanden sind. Einer der Projektberichte beschäftigt sich mit Diversität und Intersektionalität in der Jugendarbeit (Büchler et al., 2009), ein anderer mit Intersektionalität und Diversität am Beispiel eines Mädchenprojekts (Ruggeri-Neuscheler et al., 2008). Interessant hierbei ist, dass sich die Differenzlinien Migration, Armut, Geschlecht, Sozialgefüge und Bildung als relevante Kategorien für die Einschätzung von pädagogischen Mitarbeitenden zeigten (Büchler et al., 2009, S. 14ff.). Anhand dieser Kategorien konnten sowohl Differenzlinien zwischen Mitarbeitenden und der Leitung der beforschten Einrichtung als auch Haltungen von Fachpersonen differenziert herausgearbeitet werden.

Trotz der unterschiedlichen Bereiche intersektionaler Forschungsvorhaben gelang es Intersektionalitätsanalysen bislang nicht, »alle Mitglieder der Gesellschaft ein[zu]schließen« (Yuval-Davis, 2012, S. 209f.) und auch Privilegierung als Ausdruck intersektionaler Dominanzverhältnisse zu untersuchen (Ganz, 2019, S. S. 177). Vielmehr stehen Benachteiligung und diskriminatorische Gewalt in der aktuellen intersektionalen Forschung im Mittelpunkt.

4.2 Forschungsstand Intersektionalität im Kontext Schule

Dieses Kapitel geht auf die Erforschung von Intersektionalität im Kontext Schule ein. Schwerpunktmäßig werden zur Darstellung des Forschungsstands qualitativ-empirische Forschungsarbeiten berücksichtigt, wobei auch solche theoriebezogenen Studien einfließen, die »deskriptive Beschreibungen der Verschränkungen verschiedener Kategorien in den Vordergrund stellen« (Kampshoff, 2013, S. 253).

Innerhalb der schulbezogenen empirischen Bildungsforschung und Bildungssoziologie dominieren deskriptive Studien, die den Zusammenhang von klassen- und milieubezogener Herkunft und Bildungserfolg untersuchen (vgl. Hormel, 2012, S. 601). Die Befähigung zur Schulleistung steht hierbei im Zentrum. Dort angesiedelt sind auch groß angelegte, quantitative »Studien wie PISA, IGLU oder TIMMS

2 Das Seminar »Diversität und Intersektionalität Im Jugendalter; Qualitative Forschung in Jugend- Arbeitskontexten« hielten Dr. Christine Riegel und Prof. Dr. Barbara Stauber 2008 am Institut für Erziehungswissenschaft an der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen.

[…], die [auf] inzwischen hinreichend bekannte kumulative[n] Benachteiligungsmuster« (ebd., S. 600) hinweisen, zugleich aber auch Prototypen[3] von Bildungsbenachteiligung hervorbringen (ebd.). Sie betrachten Bildungserfolge auf der Makroebene. An diesen Untersuchungen wird die Engführung auf bestimmte Kategorien und Sachverhalte kritisiert, wie z.B. die schulische Interaktion zur Herstellung von Geschlecht (Budde, 2009). Ebenso begünstigen es deren Typisierungen, Kinder und Jugendliche als homogene Gruppe wahrzunehmen (Hormel, 2012, S. 603), statt sie differenziert zu erfassen. Dennoch ist die dadurch herausgearbeitete Übersetzung sozialer Kategorisierung in schulische Klassifikation, die bereits in den 1970er-Jahren berücksichtigt wurde, aufschlussreich.

Im Zuge dessen wurde zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten differenziert, wobei Erstere sich auf bestimmte Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen beziehen und Letztere auf deren Bildungsentscheidungen (vgl. Boudon, 1974). Danach wurden Herkunftseffekte noch nach »Effekten der ethnischen Herkunft« und »geschlechtstypischen« Herkunftseffekten aufgeschlüsselt. Daher sind frühe Arbeiten der Schulforschung wie Boudons Forschungsansatz als Beitrag zu einer intersektionalen Forschung einzustufen (Hadjar & Hupka-Brunner, 2013, S. 20ff. zit. nach Hormel, 2012, S. 601).

Eine ebenfalls frühe Forschungsarbeit widmet sich dem Zusammenwirken mehrerer Kategorien bei nachteiligen Bildungsverläufen: Die Studie »Learning to Labor«[4] (Willis, 1977) untersuchte die oppositionelle Haltung von Jugendlichen in England, die als weiß, männlich und proletarisch gelesen werden gegenüber Lehrpersonen (Wellgraf, 2011, S. 122). Dabei wurden die Verschränkungen von »Klasse, Ethnizität und Geschlecht« (Wellgraf, 2011, S. 122) einbezogen. Er zeigt dabei auf, wie die Jugendlichen durch ihre Haltung und Handlungen zwar eine für sie stärkende Identität aufbauen, aber sich zugleich an ihrem Ausschluss von beruflichen Chancen beteiligen und selbst zu Diskriminierungen und Rollenfortschreibungen beitragen. Nicht nur die Betrachtung der Verschränkung von Klasse bzw. Schicht und Gender sowie der Blick auf widersprüchliche Herstellungspraxen von Differenzlinien ist an dieser Arbeit relevant, sondern auch der Blick auf Jugendliche, die an der Schwelle zum Schulabschluss stehen. An Willis' Forschungsarbeit verdeutlicht sich der Einfluss intersektionaler Verwobenheiten sowie ihre existenzielle Bedeutung für Bildungs- und Lebensverläufe.

Eine weitere Feldstudie, die ethnografische und intersektionale Forschung verbindet, führte Wellgraf von 2008 bis 2009 sowie von 2012 bis 2013 mit Jugendlichen an Berliner Hauptschulen durch (Wellgraf, 2021, S. 8). Zunächst verschaffte sich

3 Vgl. hierzu Hormel (2022, S. 600) sowie Walgenbach (2011, S. 113).

4 Feministische Kritik erfuhr Willis aufgrund des Ausschlusses weiblich oder migrantisch lesbarer Menschen aus seiner Studie z.B. durch McRobbie (1995/2000, S. 18 zitiert nach Wellgraf, 2011, S. 122).

Wellgraf dadurch »Zugang zum Verständnis der komplexen Überschneidungen von verschiedenen Ungleichheitsdimensionen in der Alltagswelt […] Praktiken, Wahrnehmungen und kategoriale[n] Verknüpfungen der jeweiligen Akteure« (2011, S. 119). In Anschluss-Studien wurden die Verwerfungen und Kippmomente inklusiver Programmatiken in Schulen in den Blick genommen. Erkennbar war, dass die schulstrukturelle Vorgehensweise »soziale Schranken aufrechterhält und gesellschaftliche Spaltungen verschärft – obwohl als vorgebliches Ziel gerade deren Überwindung propagiert wird« (Wellgraf, 2021, S. 8). Aus Wellgrafs ethnografischen Forschungsergebnissen geht hervor, dass strukturelle Ausschlussmechanismen in Schulen auch an den Herstellungspraxen von Diskriminierung sichtbar werden, die aus der Verschränkung kulturalisierender und genderbezogener Zuschreibungen von Jugendlichen und Lehrpersonen resultieren.

Aus der Perspektive von Erziehungsberechtigten nähert sich die »Studie zu Segregationserfahrungen mit Eltern von Grundschüler*innen« (Karakayalı & Heller, 2022, S.180) Kulturalisierungen, Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie Diskriminierungserfahrungen und Segregationskonstrukten. Dabei erleben die Befragten »die Erfahrung der Segregation als rassistische Ausgrenzung durch von ihnen als deutsch markierte Eltern« (Karakayalı & Heller, 2022, S.189), was sich mit dem Empfinden struktureller Diskriminierung durch schulische Mechanismen mischt. Insbesondere intransparente Vorgänge an Schulen machen die interviewten Personen dafür verantwortlich (Karakayalı & Heller, 2022, S. 191). Dadurch erleben sie nicht nur ihre Kinder, sondern auch sich selbst in der Beurteilung durch Lehrpersonen als weniger ressourcenstark und berechtigt, Forderungen zu stellen (Karakayalı & Heller, 2022, S.194f.). Diese Forschungsarbeit legt offen, dass Differenzlinien auch in Schulen »immer als ein Effekt von sozialer Ungleichheit [entstehen], indem sowohl die Abgrenzung privilegierter von nichtprivilegierten Gruppen als auch die konkrete Qualität der jeweils besetzten Räume […] Ausdruck von Diskriminierungsverhältnissen« sind (Karakayalı & Heller, 2022, S.181). Die Studie verweist auch auf den Zusammenhang zwischen mangelnden Ressourcenzugängen, »wenig Förderung durch Lehrkräfte oder Ignoranz gegenüber individuellen Bedürfnissen« (Karakayalı & Heller, 2022, S.194) und niedrigen Leistungszuschreibungen. An dieser Forschungsarbeit zeigt sich die Verbindung zwischen Segregation, Diskriminierung und deren Herstellung durch Schulforschung. Sie legt offen, wie Merkmale bestimmter Gruppen zu einer Defizitorientierung führen, ohne dass sinnvolle Überprüfungen tatsächlicher Kenntnisse und Transparenz über Kategorisierungsprozesse hergestellt werden (Karakayalı & Heller, 2022, S. 181). So perpetuiert Schulforschung eine binäre Ordnung zwischen Kindern und Jugendlichen, die als »Zugehörige« oder »Migrationsandere« (Mecheril, 2003) markiert werden. Die Studie enthält zwei Hinweise, wie sich ein Othering in Forschungspraxen vermeiden lässt: Erstens sollten die Forschungssubjekte nicht entlang von Kategorien, sondern entsprechend ihrer eigenen Positionierung verortet werden. Zweitens gilt es nicht nur

die Bildungsinstitutionen kritisch zu erforschen, sondern auch deren Erhebungspraxen zu Ungleichheit im Schulkontext (Karakayalı & Heller 2022, S.185ff.).

Einen intersektionalen Ansatz auf Schule verfolgt die Forschungsarbeit zu »Post-Heteronormativität und Schule« (Klenk, 2023), die sich mit den Lebenslagen und der schulischen Situation von LGBITQ* Jugendlichen beschäftigt (Klenk, 2023, S. 42). Die Untersuchung der sozialen Deutungsmuster von Lehrkräften basiert auf einer »kritisch-dekonstruktiven Perspektivierung intersektionaler Differenztheorien in der Pädagogik« (Klenk, 2023, S. 115) und kombiniert methodisch die Grounded Theory Methodology mit dem Deutungsmusteransatz nach Ullrich (Klenk, 2023, S. 131). Dadurch lassen sich bei der Thematisierung vielfältiger Lebensweisen Muster der Dethematisierung, Fragmentierung und Responsibilisierung durch Lehrkräfte herausarbeiten. Es zeichnen sich bei den Lehrkräften unterschiedliche Einschätzungen darüber ab, inwiefern sie sich im Umgang mit Vielfalt pädagogisch zuständig fühlen. Die Meinungen bewegen sich zwischen der Auffassung, dass die Thematisierung vielfältiger Lebensweisen genuine Aufgabe der Schule, ihre sozial-situative Teilaufgabe oder eine obsolete Bagatelle außerhalb ihres Zuständigkeitsbereiches ist (Klenk, 2023, S. 147ff.).

Ein breites Feld innerhalb der intersektionalen Forschung stellt Sprache, Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit (Wegner, 2016), aber auch Sprachdiagnostik (Barsch & Petersen, 2022) und sprachsensibler Unterricht (Becker-Mrotzek, 2021; Stelze, 2023) dar, das noch entsprechend den jeweiligen Schulfächern aufgefächert ist. So finden sich zu sprachsensiblem Unterricht in verschiedenen Schulfächern zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen (u.a. Abshagen, 2015; Oleschko et al., 2016; Brosche & Hembacher-Sezer, 2018; Deseniss & Pöhls, 2018; Deseniss & Mesrogli, 2022). Allerdings nehmen die Studien nicht immer eine intersektionale Perspektive ein und gehen unterschiedlich mit Differenz und der Berücksichtigung verschiedener Differenzkategorien um. Exemplarisch für Forschung unter Anwendung einer intersektionalen Perspektive ist eine Untersuchung zur Lesesozialisation (Kassis et al., 2009). Dort wird Lesesozialisation entlang der »Differenzlinien Geschlecht, Ethnizität und Bildungsstatus der Eltern« intersektional betrachtet (Walgenbach, 2017, S. 74). Dabei werden nicht nur unterschiedliche Kategorien berücksichtigt, sondern auch ihr Verhältnis zueinander im Zusammenwirken anhand von Strukturgleichungsmodellen beleuchtet. Dabei erwies sich Geschlecht sowie Ein- oder Mehrsprachigkeit der Kinder entscheidend für eine gelingende oder erschwerte Lesesozialisation (vgl. Walgenbach, 2017, S. 74).

Ein weiterer Forschungsbeitrag mit einer intersektionalen Perspektive sucht nach neuen Lesarten für das Fehlen in der Schule und Leerstellen in der Betrachtung von Schulabsentismus (Bollweg, 2023). Eine andere Forschungsarbeit beschäftigt sich mit Differenzkategorien im Sportunterricht. Die quantitative Fragebogenerhebung gestattet »Perspektiven von Schüler*innen auf Differenzkategorie im Sportunterricht« (Bartsch et al., 2022) und nutzt diese Befunde als »Ansatzpunkte

für die konkrete Umsetzung von Inklusion in der schulischen und sportunterrichtlichen Praxis […] und für die weitere Forschung« (Bartsch et al., 2022, S. 104). Welchen Einfluss unterschiedliche Differenzkategorien wie Gender und Religion auf Bildungsbiografien haben können, steht im Fokus einer Untersuchung zu den Taktiken junger, muslimischer Secondas aus der Schweiz. Wie Differenzkategorien intersektionell interferieren, welche »Perspektiven der Handlungsfähigkeit innerhalb der intersektionellen Beschränkungen« (Gasser, 2020, S. 50) bestehen und welche Taktiken junge, weiblich zu lesende Muslimas entwickeln, wird anhand dieser fallzentrierten Studie mit der Grounded-Theory-Methodologie herausgearbeitet (Gasser, 2020, S. 106f.). Durch die intersektionale Perspektive werden neben Strategien der Selbstbehauptung auch widerständige Mikropraktiken und die Ressourcenhaltigkeit von Vergemeinschaftung ermittelt.

Abschließend wird eine Studie zum Umgang mit Diversität auf der Makroebene von Bildungssystemen (Allemann-Ghionda, 2017) vorgestellt. Qualitativ-mehrebenenanalytisch werden Schulkulturen und Differenzverhältnisse im deutschen und US-amerikanischen Vergleich im Rahmen von EDUSPACE[5] erforscht (Hummrich et al., 2022). Dass die »gesellschaftliche Institutionalisierung von Schule und die Organisation der Einzelschule als dynamisches Modell […] relational aufeinander bezogen« zu verstehen ist, wird in der Forschungsarbeit dargelegt (ebd., S. 254). Damit leistet die komparative Studie einen internationalen »Beitrag zur Erkenntnis über den pädagogischen Umgang mit Differenz und dessen Manifestation in Handlungsstrukturen, insbesondere mit Blick auf Teilhabe unter Bedingungen sprachlicher und kultureller Heterogenität«[6]. Die Reproduktionsstrukturen von Marginalisierung unterscheiden sich im deutschen und amerikanischen Schulsystem: »Da[s] Othering als überlagernde Struktur im deutschen Sample […] auf Konstruktionen über Teilhabe und Zugehörigkeit einerseits, Ausschluss und Nicht-Zugehörigkeit andererseits« basiert, lässt es sich als »interne Exklusion« bezeichnen (vgl. Bourdieu, 1998). Differenzierung wird damit als konstitutives Strukturmoment der Modernisierungspfade von Schulentwicklung identifiziert und problematisiert, denn es verweist auf die Hegemonialstruktur von Schule (vgl. Hummrich et al., 2022, S. 249ff.).

Dieser Überblick über den Forschungsstand von Intersektionalität im schulischen Kontext belegt die vorrangig qualitativ-empirische Auseinandersetzung mit Themen der Diversität, Differenz und Ungleichheit in der Schulforschung. Wenngleich bestimmte Felder und Gruppen innerhalb einer intersektionalen Schulforschung noch unberücksichtigt bleiben, eignet sich das mehrdimensionale Forschungsdesign zum Aufzeigen von komplexen Perspektiven und Situationen unterschiedlicher Gruppen in Schulen, die dort zusammentreffen. Erfasst werden

5 Vgl. https://www.uni-frankfurt.de/55956496/EDUSPACE [Letzter Zugriff 11.11.2023].

6 Vgl. https://www.uni-frankfurt.de/55956496/EDUSPACE [Letzter Zugriff 28.10.2023].

auch die unterschiedlichen Wirkungsebenen von Schulen, auf denen Herstellungsprozesse der Differenz und Ausschlüsse stattfinden. Eine intersektionale Forschungsperspektive ermöglicht die Analyse von Mikrosituationen unterrichtlicher Zuschreibung, Selbstrepräsentationen und Identitätskonstruktionen in Schulen, womit die zentrale Schnittstelle zwischen schulstrukturellen Mechanismen und privaten Einflussfaktoren beleuchtet wird.

4.3 Forschungsstand Intersektionalität in der Kunstpädagogik

In diesem Kapitel werden die bisherigen Befunde aus Forschungsarbeiten mit intersektionalen Bezügen in der Kunstpädagogik zusammengefasst. In ihnen werden entweder gesellschaftliche Asymmetrien, Differenz und Homogenisierung an Kunsthochschulen analysiert, Ungleichheitsdiskurse und -praxen in der Kulturellen Bildung erforscht oder der Umgang mit Intersektionalität, Diversität und Diskriminierung im Kunstunterricht untersucht. Das vorliegende Kapitel gliedert sich entsprechend entlang der Felder Hochschule, Kulturelle Bildung und Kunstunterricht. Neben umfangreichen Forschungsarbeiten werden auch Studien und Praxisberichte[7] berücksichtigt, um Lücken oder teilerschlossene Bereiche der Kunstpädagogik aufzuzeigen, die anschlussfähig für eine qualitativ-empirische Forschung mit intersektionaler Ausrichtung sind.

An Hochschulen im deutschsprachigen Raum wird der Diskurs um Diversität, Benachteiligung und Intersektionalität seit der Jahrtausendwende zunehmend geführt. Dazu finden sich in der Hochschullehre Untersuchungen, in denen die Hochschulen selbst aus intersektionaler Perspektive betrachtet werden. Ein groß angelegtes Projekt zur Erforschung gesellschaftlicher Asymmetrien, Differenz und Homogenisierung an Kunsthochschulen in der Schweiz bildete das Projekt »Art.School.Differences«, was an die explorative Vorstudie »Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen« anknüpfte (Seefranz & Saner, 2012). Sie befasste »sich mit Inklusion und Exklusion im Feld der Kunsthochschule« (Art.School.Differences) unter der Fragestellung, ob sich die gesellschaftliche Diversität der Schweizer Bevölkerung an Kunsthochschulen in der Schweiz abbildet und inwiefern bestimmte Gruppen fehlen. Bedeutsam am Forschungsprojekt »Art.School.Differences« sind die vielfältigen Implementierungen, die dann an den beteiligten Hochschulen umgesetzt wurden. Die Realisierungen fördern auch an weiteren Hochschulen eine intersektionalitätssensible Forschung und Lehre durch Kollaborationen mit der Zürcher Hochschule der Künste, die bereits zuvor erwähnt wurden (vgl. Bd. 1, 3.3).

7 Vgl. Kapitel 6.1 zur Problematisierung von Praxisberichten (vgl. Bd. 1, 6.1).

Kleinere Forschungsprojekte zu Intersektionalität finden sich auch im bundesdeutschen Raum wie z. B. das Forschungsvorhaben »INTERSECTIONAL MATTER«[8] der »Universität der Künste« in Berlin (vgl. Bd. 1, 3.3). Das gemeinschaftlich angelegte Forschungsprojekt der »Universität der Künste«, des »Instituts für Kunst im Kontext« und des »Hochschulübergreifenden Zentrums für Tanz« griff das Thema auf 30 Veranstaltungen in Form von Workshops auf sowie anhand der Ausstellung »SEEN BY #14: IMPRINTED MATTER«[9]. Es widmete sich anhand künstlerisch-wissenschaftlicher Vorgehensweisen der Frage, wie »intersektionale Theorie in das akademische Curriculum und in künstlerische Lernerfahrungen« integriert werden kann. Obwohl dort vielfältige Facetten künstlerischer Forschung in Auseinandersetzung mit dem Intersektionalitätsdiskurs einem breiten Publikum zugänglich werden, bleibt das forschungsmethodische Vorgehen intransparent und viele Aspekte des Vorhabens werden durch die Präsentation der Forschung unscharf.

Wie Intersektionalität innerhalb des Forschungsfeldes Kultureller Bildung rezipiert wird, lässt sich anhand einer aktuellen Studie nachvollziehen, die den Diskurs um Diversität auf der Plattform »Kulturelle Bildung Online« herausgearbeitet hat. Unter dem Titel »Diversität: Was war? Was ist? Kommt was?« (Hübner, 2023) werden ca. 200 Fachbeiträge untersucht. Eine Betrachtung von Diversität erfolgt auch anhand der Diskurslinien begrifflicher Veränderungen sowie entlang der Diversitätsdimensionen zwischen Transkultur, (Post)Migration und (Post)Kolonialismus – Rassismus, Gender und Inklusion – Menschen mit Be_Hinderung. Am Diskurs um Diversität bemängelt Hübner: »Obwohl gesellschaftliche Fragen verhandelt werden, fehlt i. d. R. eine gesellschaftspolitische und insbesondere eine gesellschaftskritische Perspektive, die über das Einzelthema hinausweist« (2023, S. 14). Dadurch ergebe sich eine kleinteilige Struktur des Diskurses, wodurch Diversität meist auf der Mikroebene thematisiert werde. Die Studie liefert nicht nur einen aktuellen Überblick zum Diversitätsdiskurs auf einer der geläufigsten Wissensplattformen der Kunstpädagogik, sondern legt auch das weitgehende Fehlen intersektionaler Perspektiven in der Kulturellen Bildung offen. Die Verwobenheiten einzelner Differenzkategorien und -linien werden innerhalb dieser Studie teilweise berücksichtigt, allerdings werden sie überwiegend einzeln betrachtet.

In der Kulturellen Bildung sind besonders Kultureinrichtungen in den Fokus des Intersektionalitätsdiskurses geraten (vgl. Bd. 1, 3.3). Eher spärlich und inkonsistent erweist sich der aktuelle Forschungsstand zu institutionellen Strukturen und Vermittlungspraxen im Kontrast zu den einheitlichen Forderungen aus dem Theoriediskurs nach einer macht- und diskriminierungskritischen, diversitäts- und intersektionalitätssensiblen Praxis in der Kulturellen Bildung (vgl. u. a. Micossé-Aikins

8 Vgl. http://wasistintersektionalitaet.de/ [Letzter Zugriff 10.11.2023].

9 Vgl. https://www.smb.museum/museen-einrichtungen/museum-fuer-fotografie/ausstellungen/seen-by-14/imprinted-matter/ [Letzter Zugriff 15.11.2023].

& Sharifi, 2017; Mörsch, 2018/2019, Sternfeld, 2014). Es steht auch im Gegensatz zu einer Reihe von Handlungsempfehlungen und Leitlinien.[10]

Als »Spitzenverband der Bundeskulturverbände«[11] legte der Deutsche Kulturrat 2021 erstmalig eine Studie zu Diversität in Kultureinrichtungen vor (Zimmermann, 2021). Mit einer Fragenbogenerhebung in 102 Kulturinstitutionen wurde die Gewichtung von Genderanteilen, Altersstrukturen, »Migrationshintergrund«[12] und »Behinderung«[13] von Mitarbeitenden in bundesgeförderten Kultureinrichtungen und -institutionen ermittelt. Kritische Reaktionen bei dieser Studie zeigten sich bereits innerhalb der befragten Kulturinstitutionen gegenüber der Passung des Fragebogens, wodurch ein erheblicher Teil der Einrichtungen nicht an der Befragung teilnahm. Ebenfalls kritisch zu betrachten ist an dieser Studie die Adressierung der Leitungsebene zur Erhebung der Daten, denn aus einer machtkritisch-reflexiven Perspektive ist darin eine Verzerrung der Forschungsdaten vorangelegt, weil sie überwiegend privilegierte Perspektiven wiedergibt. Besondere Kritik gegenüber dem Bericht zur Diversität in Kulturinstitutionen wurde jedoch auch aufgrund der irreführenden Verwendung des Begriffs »Migrationshintergrund« laut. Der aus einer intersektionalen Perspektive nicht haltbare Umgang mit der Herstellung von Differenz zeigt sich z.B. an der Formulierung der Befunde auf der Internetseite des Deutschen Kulturrats: »dass türkischstämmige Mitarbeitende an Kultureinrichtungen deutlich unterrepräsentiert sind, obwohl Türkischstämmige die größte Gruppe unter den Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland stellen«[14]. Dies konterkariert die Zielsetzung des »Spitzenverbands der Bundeskulturverbände«[15], die lautet: »Diversität ist längst noch nicht überall erreicht, aber die Mehrzahl der befragten Institutionen hat für sich selbst das Ziel identifiziert, mehr Diversität […] zu erreichen« (ebd., S. 16). Die postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung ist in der Kunstpädagogik vielfach rezipiert: »Die Bildung der A_N_D_E_R_E_N[16] durch Kunst« (Mörsch,

10 Vgl. zu Handlungsempfehlungen, Leitlinien und Handreichungen https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/leitfaden-kulturellevielfalt.pdf [Letzter Zugriff 18.11.2023] https://www.museen-queeren.de/literatur-und-leitfaumlden.html [Letzter Zugriff 18.11.2023], https://www.stiftung-genshagen.de/fileadmin/Dateien/2020_Dateien/KUKU/KIWit_Broschuere/KIWit_Broschuere_Diversitaet.pdf [Letzter Zugriff 18.11.2023].

11 Vgl. https://www.kulturrat.de/ueber-uns/ [Letzter Zugriff 18.11.2023].

12 Vgl. https://www.kulturrat.de/publikationen/diversitaet-in-kulturinstitutionen-2018-2020/ [Letzter Zugriff 18.11.2023].

13 Vgl. https://www.kulturrat.de/publikationen/diversitaet-in-kulturinstitutionen-2018-2020/ [Letzter Zugriff 18.11.2023].

14 Vgl. https://www.kulturrat.de/presse/pressemitteilung/studie-diversitaet-in-bundesgefoerderten-kultureinrichtungen-jetzt-kostenfrei-im-netz/ [Letzter Zugriff 18.11.2023].

15 Vgl. https://www.kulturrat.de/ueber-uns/ [Letzter Zugriff 18.11.2023].

16 Die kursiv gesetzte Passage wird von der Autorin als Schreibweise gewählt, um »in aller Deutlichkeit auf den Konstruktcharakter dieser Subjektposition zu verweisen und gleichzeitig die

2019) untersucht beispielsweise das historische Gewordensein der »Herstellung von defizitären A_n_d_e_r_e_n, die dem als Norm gesetzten bürgerlichen, männlichen, weißen europäischen Subjekt ähnlich gemacht werden und diesem gleichzeitig zur Distinktion dienen müssen« (Mörsch, 2019, S. 18). Die historische Rekonstruktion über einen Zeitraum von ca. 250 Jahren erfolgt in Anlehnung an die »Critical Whiteness Studies« (ebd., S. 25) aus einer intersektionalen Perspektive. Durch die Verzahnung von Mechanismen sozialer und kultureller Herstellungsprozesse von Ungleichheit erweist sich Mörschs Analyseansatz bedeutsam für intersektionale Perspektiven in der Kulturellen Bildung: Durch eine historisch fundierte Argumentation trägt sie zu einer diskriminierungskritischen Positionierung in der Kulturellen Bildung bei (ebd., S. 21).

Im Kontext von Flucht und Migration besteht ebenfalls eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse der Kulturellen Bildung (Gerards & Frieters-Reermann, 2021). Gegenstand sind dort die »Verschränkungen von künstlerisch-ästhetischer Praxis mit Vorstellungen von ›Kultur‹ sowie gesellschaftlich-politischen Thematisierungen im Kontext Flucht und Migration« (ebd., S. 4). Wie Rassismen, Kulturalisierungen und Stereotypisierungen in kulturpolitischen und wissenschaftlichen Institutionen im Rahmen von Förderprogrammen erzeugt und auf Fachtagungen kritisch thematisiert werden, wird anhand kritischer und wissenssoziologischer Konzepte der Diskursanalyse erarbeitet (ebd., S. 6). Die diskursanalytische Forschung verdeutlicht, dass »ein verändertes Erklärungs- und Reflexionswissen unmittelbare Wirkungen auf Förderprogrammatiken ebenso wie auf die Kultur- und Bildungsarbeit« hat (ebd., S. 44). Als Gegenmaßnahmen bedarf es einer selbstkritischen De-Kategorisierung, dem Hinterfragen etablierter und privilegierter Wissensbestände und der Erkenntnis der eigenen »Involviertheit in postkoloniale und neoliberale politische Verhältnisse« (ebd., S. 44) sowie einer »Wahrnehmung benachteiligter Subjektpositionen« (ebd., S. 45) und der Anerkennung von »Realitäten und Auswirkungen epistemischer Gewalt« auf davon Betroffene (ebd.). Daraus ergibt sich die Forderung, »dass sich Kulturelle Bildung von hierarchisch-dominanten Machtstrukturen bzw. von westlichen Paradigmen […] abkehren müsse« (Hübner, 2023, S. 5). Weitere Fachbeiträge zur kritischen Betrachtung von Machtkonstellationen und -strukturen legen eine Reihe von Forschenden vor (Wagner, et al., 2017; Gaztambide-Fernández, 2017; Ziese & Gritschke, 2016; Menrath, 2019/2018, Micossé-Aikins & Sharifi, 2017), womit dieses Feld in der Kunstpädagogik gegenwärtig am stärksten beforscht wird (vgl. Hübner, 2023, S. 7).

Für den Forschungsstand in der Kulturellen Bildung sind auch solche Vorhaben beachtenswert, die von Kultureinrichtungen selbst, teilweise in Kollaboration mit

---

Leerstellen, das *Unverfügbare* [eig. Herv.] von sich im Rahmen dominanter diskursiver Praktiken vollziehenden Herstellungsprozessen anzudeuten: Luft und Lücken zu lassen für Abweichung, Subversion und Widerständigkeit« (Mörsch, 2019, S. 38).

Kulturbüros realisiert werden, wie z.B. das Projekt Diversity Arts Culture[17], das Forschungsprojekt »museum global« (vgl. Gaensheimer & Hagenberg, 2020) oder die Arbeit des Historischen Museums Frankfurt zu den Feldern Inklusion und Diversität (Gerchow, 2016; Gesser et al., 2022). Diese Beispiele stellen zwar keine genuin akademischen Forschungsvorhaben dar, bieten jedoch durch ihre vielfältigen Formate (ebd.), ihre partizipativen und kollaborativen Umsetzungen und die selbstreflexiven Umgangsweisen mit dem Diskursfeld Intersektionalität einen Ausgangspunkt für die »Hinterfragung der bisherigen Haltungen und Arbeitskulturen […] eine nachhaltige Verankerung von vielfältigen Perspektiven in den Bereichen Programmangebot, Publikum und Personal« (Zosik, 2022, S.7).

Zur Frage, inwiefern intersektionale Perspektiven bislang im Kunstunterricht einfließen und dort der Intersektionalitätsdiskurs rezipiert wird, liegen bislang noch wenige Forschungsarbeiten vor. Deshalb werden auch Praxisberichte evaluiert wie z.B. die Publikation von Wagner, Wenrich und Ratzel (2017). Sie dokumentiert eine Sammlung an vielfältigen Praxisberichten, welche Modelle inter- und transkultureller Vermittlungspraxis für den Kunstunterricht in Reaktion auf das »Nürnberg Paper« (Nürnberg-Paper, 2012) entstanden sind (vgl. Bd. 1, 3.3).

Kunstunterrichtliche Projekte an unterschiedlichen Schulen werden jeweils unter den Überschriften »Kulturelle Vielfalt und Diversity« (Wagner et al., 2017, S. 26) sowie »Begegnung mit außerschulischen Gruppen« (Wagner et al., 2017, S. 64) und »Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von diversity-orientiertem Unterricht« vorgestellt (ebd., S. 104). In den Beiträgen werden Bild-, Real- und Schulwelten reflexiv erschlossen. Intersektionalität wird auf über 300 Seiten nur einmal erwähnt. Dennoch bietet ihre Zusammenführung eine plurale Perspektive auf die Rezeption von Diversität im Kunstunterricht, denn sie entspricht einerseits der vielfach im Intersektionalitätsdiskurs eingeforderten, kritisch-reflexiven Auseinandersetzung und bildet andererseits eine kollektive Reflexionsbewegung ab. Allerdings ist die Zusammensetzung dieses abgebildeten Kollektivs wenig divers, denn aufgrund seiner Namen kann es als überwiegend männlich und mitteleuropäisch gelesen werden.

Um der Frage nachzugehen, wie Kunstlehrkräfte im Primarbereich inklusionsbezogenen Anforderungen begegnen, konzipierten Brenne und Kaiser (2020, S. 293) ein Modell zur Differenzierung inklusionsbezogener Deutungsmuster, das auf 21 problemzentrierten Interviews basiert. Nach ihrer Überzeugungstypologie lassen sich bei Lehramtsstudierenden der Kunstpädagogik drei Überzeugungstypen im Umgang mit Diversität und Inklusion unterscheiden: der affirmative, moderate und skeptische Typus. Trotz der überwiegend positiven Überzeugungen gegenüber Inklusion in der Grundschule lässt sich bei den Lehrkräften sowohl eine

17 Vgl. https://diversity-arts-culture.berlin/sites/default/files/2021-02/wir-hatten-da-ein-projektdigitalespdf.pdf [Letzter Zugriff 18.11.2023].

breite Streuung zwischen Ablehnung und Zustimmung feststellen als auch eine gewisse Korrelation, nämlich »wie das Paradigma der Vielfalt sich konstitutiv auf das professionsbezogene Selbstverständnis auswirkt« (ebd., S. 295). Dabei werden unterschiedliche Kernbereiche des Kunstunterrichts als verschieden anschlussfähig betrachtet. Während angehende Lehrkräfte bildnerische Praxen und die plurale Ausdruckshaftigkeit von Gegenwartskunst als geeignet für einen inklusiven Kunstunterricht einschätzen, »wird die Vermittlung bildanalytischer Kompetenzen problematisiert« (ebd., S. 296). Ein Untersuchungsbedarf wird hinsichtlich der Frage formuliert, »wie im inklusiven Kunstunterricht Räume für substanzielle und bedeutungsvolle Erfahrungen über eine hohe Fachlichkeit eröffnet werden können« (ebd., S. 296).

Inthoff steht mit ihrer Unterrichtsentwicklungsforschung zur Anwendung künstlerisch-experimenteller Prozessportfolios (KEPP) für die Forschung aus einer intersektionalen Perspektive (Inthoff, 2017, S. 59). Damit wird durch die Erstellung eines didaktischen Konzepts und seiner Anwendung »das Ziel verfolgt, wesentliche Hinweise für [den] Wandel einer an Prozessen orientierten Lernkultur der Diversität im Kunstunterricht zu generieren« (ebd., S. 60). Der Diversitätsbegriff rekurriert auf intersektionale Perspektiven und auf Konzepte von »Diversitätskompetenz« (Spelsberg, 2013). Dadurch zeigen sich Bezüge zum vorliegenden Forschungsfeld, innerhalb dessen ebenfalls die Implementierung intersektionalitätssensibler Ansätze erprobt wird. Der Schwerpunkt dieser Arbeit ist die Erforschung einer Portfolioarbeit und deren individueller und kollaborativer Möglichkeiten visueller Ausdrucks- und Reflexionsfähigkeit durch künstlerisch-forschende Lernprozesse. Damit wird eine intersektionale Perspektive unmittelbar in der Praxis gefördert, wodurch eine verallgemeinerbare Konzeption entwickelt werden soll (Inthoff, 2017, S. 59ff.). Beachtenswert ist an dieser Forschungsarbeit, dass es sich hierbei um eine Beforschung des eigenen Kunstunterrichts handelt, in dem kritisch-reflexive Suchbewegungen nach einem diversitäts- und intersektionalitätssensiblen Kunstunterricht forschungsmethodisch fundiert und evaluiert werden.

Eine hermeneutische Analyse der Lehr- und Lernmaterialien liegt für die Bildnerische Erziehung in Österreich vor (Gruber, 2022), in der das antidiskriminierungs- und Diversitätsbewusstsein untersucht wird. Das Erkenntnisinteresse liegt auf der Frage, wie »Lernende in der kunstpädagogischen Praxis zur Reflexion eigener Denk- und Handlungsmuster angeregt werden können, um Antidiskriminierung und Diversitätsbewusstsein zu fördern« (ebd., S. 2). In der Arbeit werden dezidiert die »Differenzkategorien Geschlecht, race und Behinderung unter einem intersektionellen Blickwinkel exploriert« (ebd., S. 2), indem sie sich auf die Grundlagen schulischen Kunstunterrichts wie die Lehr- und Lernwerke bezieht. Zusätzlich werden Anregungen für die Praxis im Kunstunterricht durch methodisch-didakti-

sche Empfehlungen in Form von Unterrichtsvorschlägen zu den Themen Antidiskriminierung und Diversitätsbewusstsein formuliert (ebd., S. 74ff.).

Eine weitere Fallstudie zur Verwendung von Unterrichtsmaterialien in Verbindung mit kunstdidaktischem Handeln liegt zum Themenfeld »Kolonialität und Diskriminierungskritik im Kunstunterricht« vor (Bast & Mörsch, 2022). Von einem Störungsmoment im Kunstunterricht ausgehend, bei welchem Jugendliche lautstark von der Aufgabe abweichende Zeichnungen erstellen, wird dieser zunächst kolonialitätskritisch betrachtet. Dadurch werden »Spuren der kolonialen Matrix der Macht« (ebd., S. 180) im didaktischen Setting aufgezeigt. Herstellungsprozesse des Otherings gegenüber Jugendlichen im Kunstunterricht werden unter verschiedenen Vorzeichen des Devianten, Verständlichen oder Idealen betrachtet, wodurch sich abzeichnet, dass intersektionale Ungleichheit sowie struktureller Rassismus und Klassismus der analysierten Unterrichtssituation inhärent sind (ebd., S. 181, 183). Anschließend wird eine diskriminierungskritische Alternativkonzeption für die Kunststunde vorgelegt, die anstatt auf normativen Bildgegenständen, Sozialformen, Verfahren und Bewertungskriterien eher auf eine plurale Ausgestaltung des Themas setzt, die in Kollaboration mit den Jugendlichen gemeinsam entwickelt wird. Betont wird in diesem Zusammenhang die Bedeutsamkeit selbstkritischer Reflexivität von Lehrpersonen, ihre diskriminierungskritische Lesefähigkeit von Curricula und Störungsmomenten sowie das Desiderat eines diversifizierten Lehrpersonals (ebd., S. 195). Die Fallstudie zu Kolonialität und Diskriminierungskritik im Kunstunterricht könnte in eine qualitativ-empirische Wirkungsforschung überführt werden, um weitere Herausforderungen für einen intersektionalitätssensiblen und diskriminierungskritischen Kunstunterricht aufzudecken.

Unter dem Titel »Vom Aus- und Aufschließen: Eine diskriminierungskritische Perspektivierung des Kunstunterrichts«[18] entsteht derzeit eine Studie, die eine »systematische diskursanalytische Betrachtung des schulischen Kunstunterrichts unter einer explizit intersektionalen und diskriminierungskritischen Perspektive«[19] darstellt. Daran zeigt sich die Aktualität des Gegenstands »Intersektionalität im Kontext von Kunstunterricht«, der längst noch nicht vollumfänglich erschlossen ist.

18 Vgl. https://www.diskriminierungskritische-bildungsprozesse.de/team/aktuelle-kollegiat-innen/stefan-bast/ [Letzter Zugriff 10.11.2023].

19 Vgl. https://www.diskriminierungskritische-bildungsprozesse.de/team/aktuelle-kollegiat-innen/stefan-bast/ [Letzter Zugriff 10.11.2023].

4.4 Forschungsbedarf aufgrund des aktuellen Forschungsstandes

Am Forschungsstand zu Intersektionalität lässt sich in der Zusammenschau der Kapitel 4.1 bis 4.3 ablesen, dass in den Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften nur teilweise eine »Übertragung intersektionaler Perspektiven in empirische Forschungen« stattgefunden hat (Binder & Hess, 2011, S. 20), was als Desiderat formuliert wurde (vgl. Bd. 1, 3.1). Auch innerhalb der Schul- und Unterrichtsforschung entstehen vermehrt Forschungsarbeiten unter Berücksichtigung von intersektionalen Perspektiven und Konzepten. Für das kunstpädagogische Feld und insbesondere für den schulischen Kunstunterricht liegen allerdings nur wenige intersektional ausgerichtete Forschungsarbeiten vor, in denen differenz-, diskriminierungs- oder intersektionalitätssensible Konzepte für den Kunstunterricht erforscht werden. Dieser Mangel an qualitativ-empirischen Forschungsarbeiten zum Umgang mit Intersektionalität im Kunstunterricht steht im Kontrast zum verzweigten und kontroversen Diskurs um Diversität und Intersektionalität im akademischen Feld der Kunstpädagogik.

Bislang beziehen sich die Forschungsbeiträge zum Kunstunterricht auf die Lehr- und Lernmaterialien, spezifische Formate wie die Portfolioarbeit oder widmen sich Mikrosituationen kunstdidaktischer Vermittlung. Diskursanalytische Forschungsbeiträge (Bast, o.J.) sind gegenwärtig noch in der Entstehung begriffen.

An dieser Forschungslücke wird die Leerstelle offenkundig, die sich ergibt, wenn die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen, Lehrpersonen und ihren Praxen im Kunstunterricht unberücksichtigt bleiben. Deshalb ist es für das Fach weiterhin eine relevante Frage, unter welchen Bedingungen ein Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen stattfinden kann. Insbesondere ist bei der Umsetzung eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen danach zu fragen, welche Gelingensbedingungen und Hindernisse sich in der Praxis zeigen.

Gleichzeitig gilt es bei den Jugendlichen im Rahmen eines Kunstunterrichts zu eruieren, welche Erfahrungen sie mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen machen können und welche Themen und Bedarfe sie hinsichtlich Intersektionalität verbal, schriftlich und bildnerisch äußern. Mit kritisch-reflexivem Blick ist auch festzuhalten, wie und wo mehrfache Benachteiligungen innerhalb des erweiterten Kunstunterrichts sichtbar werden oder unsichtbar bleiben. Und schließlich stellt sich die Frage, wie und ob im schulischen Kunstunterricht ein intersektionalitätssensibles Arbeiten möglich ist, denn als einem der wesentlichen Felder der Kunstpädagogik unterliegt es widersprüchlichen Bedingungen, wodurch »Doing Difference« stets wirksam werden kann. All diese Fragen sind in der vorliegenden qualitativ-empirischen Wirkungsforschung insofern berücksichtigt, als die Bedingungen erforscht werden, die einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen kennzeichnen.

5 Untersuchungsfeld und -gegenstand

Da der Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen das Untersuchungsfeld dieser empirischen Studie darstellt, wird in Kapitel 5.1 zunächst der Unterrichtskontext des schulischen und musealen Umfelds erläutert. Die Entwicklung des didaktischen Konzepts des beforschten Kunstunterrichts wird in Kapitel 5.2 von der Konzeption des erweiterten Kunstunterrichts hin zur didaktischen Konzeption für einen Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen transparent gemacht.

5.1 Das Untersuchungsfeld

Das Untersuchungsfeld der vorliegenden Studie bildet der Unterricht im Leistungsfach Kunst an einem hessischen Oberstufengymnasium im urbanen Raum. Im Folgenden werden daher die Merkmale dieser Ausformung der Sekundarstufe II des gymnasialen Bildungsgangs sowie die psychosozialen Entwicklungsschwerpunkte der Heranwachsenden der teilnehmenden Gruppe umrissen.

5.1.1 Schultyp und psychosozialer Entwicklungsstand

Die Sekundarstufe II des gymnasialen Bildungsgangs wird auch als gymnasiale Oberstufe bezeichnet. Im Bundesland Hessen umfasst sie »die Jahrgangsstufen 10 bis 12 (G8) bzw.11 bis 13 (G9). Sie gliedert sich in eine einjährige Einführungsphase sowie eine zweijährige Qualifikationsphase«[1] (Hessisches Kultusministerium, o.J.). In der Qualifikationsphase sind die Fächer in zeitlich unterschiedlich umfängliche Grund- und Leistungskurse aufgeteilt, in denen die Jugendlichen bereits Notenanteile des Abiturs bzw. Fachabiturs erwerben. Zugleich gelten die beiden Unterrichtsjahre der Qualifizierungsphase als Vorbereitung auf die Abiturprüfungen und den Schulabschluss mit dem Abitur, denn für die Erlangung der Hochschulreife

1 Vgl. https://kultusministerium.hessen.de/Schulsystem/Schulformen-und-Bildungsgaenge/Gymnasium/Gymnasiale-Oberstufe [Letzter Zugriff 22.10.2023].

gilt es sich zunehmend eigenständig wissenschaftspropädeutische Grundlagen anzueignen.

Das Oberstufengymnasium ohne direkte Angliederung an eine Sekundarstufe I, ist ein eigenständiger Schultyp. Es ermöglicht Jugendlichen einen höheren Bildungsabschluss, wenn sie zuvor eine (integrierte) Gesamt- oder Realschule oder ein Regelgymnasium ohne gymnasiale Oberstufe besuchten und das Übergangszeugnis für die gymnasiale Oberstufe erlangt haben. In der schulischen Biografie von Jugendlichen bildet der Schultyp des Oberstufengymnasiums demnach spät eine Nahtstelle zu möglichst breit diversifizierten Berufs- und Lebensentwürfen (du Bois-Reymond, 2016, S.162). Die Schulform befindet sich damit unmittelbar im Spannungsfeld von Standardisierung und Destandardisierung (Makrinus et al., 2016, S. 7) sowie von »desintegrativer Integrität« von und in Bildungsverläufen (Hummrich et al., 2022, S. 264, vgl. Bd. 1, 4.2). Oberstufengymnasien bieten eine dezidierte Durchlässigkeit in einem dreigliedrigen Schulsystem[2], welches eher durch das »Abschulen« (Demmer, 2007, S. 396) von »höher qualifizierenden Schulformen auf niedriger qualifizierende Schulformen« geprägt ist (Fereidooni, 2011, S. 148f.). Indem sie dem »allgemeinen Exklusionshabitus des deutschen Bildungssystems« (ebd., S. 145) entgegenwirken, ermutigen sie besonders allochthone Jugendliche (vgl. Fereidooni, 2011) in ihrem Bestreben nach diversifizierten Chancen, Berufs- und Lebensentwürfen.

Im schulischen Alltag hebt sich der Besuch des Oberstufengymnasiums vom Regelgymnasium insofern ab, als die Jugendlichen weder auf eine kontinuierlich vertraute Umgebung noch eine bekannte Schulgemeinschaft oder ein antizipierbares Leistungsniveau zurückgreifen können. Einerseits birgt dies Gefahren eines Bruchs, der für eine erfolgreiche Schullaufbahn als hinderlich ermittelt wurde (du Bois-Reymond, 2016, S. 180), andererseits bietet es aber auch Chancen für einen Neubeginn, einen Zugang zu einer verlängerten Schulbildung und einem höheren Bildungsabschluss. Für Oberstufengymnasien gelten ebenso wie für Vollgymnasien die Lehr- oder Bildungspläne für den gymnasialen Bildungsgang in Hessen: Dazu gehören die Oberstufen- und Abiturverordnung[3] sowie die allgemeinen juristischen Bestimmungen zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife, in denen genaue Themenvorgaben der einzelnen Fächer für die jeweiligen Abiturjahre formuliert und die Kerncurricula der jeweiligen Fächer fixiert sind. Eine weitere Vorgabe

2 Vgl. zur Kritik am mehrgliedrigen Schulsystem, das mit einem »feudal system« (Baker, 2013) verglichen wird und »zu einer Vergrößerung der Leistungsunterschiede nach mehreren Jahren auf unterschiedlichen Schulformen« (Hummrich et al., 2022, S. 263) führt, auch Kronauer (2002), Baker (2013), Pfost et al. (2010) und Hummrich et al. (2022).

3 Vgl. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-06/la23-durchfuehrungsbestimmungen.pdf [Letzter Zugriff 12.08.2023].

für das Landesabitur in Hessen stellen die jeweils aktuellen Operatorenlisten[4] dar, die Schlüsselwörter oder Aufforderungsverben für Aufgabenformulierungen enthalten.

Das Befinden der Jugendlichen und ihr Erfolg im Oberstufengymnasium hängt von zwei wesentlichen Faktoren ab: den Voraussetzungen, die die Jugendlichen mitbringen und ihrer Akklimatisierung in der neuen Schulumgebung. Zu den persönlichen Vorbedingungen der Jugendlichen gehört auch ihr psychosozialer Entwicklungsstand, der jedoch hier nicht normativ verstanden wird (Pinquart et al., 2011). Vielmehr wird auf die Relevanz der Verfasstheit von Heranwachsenden, ihre Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit hingewiesen.

Die Jugendlichen befinden sich während des Besuchs der gymnasialen Oberstufe in einer Phase des Übergangs vom Jugend- in das Erwachsenenalter. Zumeist sind die Entwicklungen der Adoleszenz bereits abgeschlossen, sodass psychosoziale Prozesse der Postadoleszenz in Gang gesetzt werden (Jungbauer, 2017, S. 185). Indem sich die Individuen ihrem veränderten Körper psychisch anpassen (Graf & Krischke, 2004, S. 39), durchlaufen sie den inneren Prozess des Erwachsenwerdens (Rohde, 2009, S. 36). Kennzeichen dieser Entwicklung sind z.B. ein Gefühl von Stärke und Abilität, Weltzugewandtheit und Bezogenheit auf andere, Aktivismus, Selbstreflexion, Selbstvertrauen, Idealismus sowie Offenheit und innovatives Potenzial (Faltermaier et al., 2002, S. 89f.). Hinzu kommen formale und rechtliche Veränderungen wie die Volljährigkeit und das aktive Wahlrecht, ggf. ein Auszug aus dem Elternhaus (Krampen & Reichle, 2002, S. 319 zitiert nach Rohde, 2009, S. 39). Im unmittelbaren familiären Umfeld besteht dabei häufig ein Spannungsfeld zwischen der zunehmend frühen körperlichen Reife und einer verlängerten ökonomischen Abhängigkeit. Das kann zu dem Gefühl führen, weiterhin nicht erwachsen zu sein (ebd., S. 40).

Wie sich die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen im Oberstufengymnasium eingewöhnen, hängt auch von den unterschiedlichen schulischen Ressourcen und Faktoren wie Zeiten, Räume, soziale Konstellationen, Materialzugänge und Fächer ab. Welche Faktoren im Fach Kunst zum Tragen kommen, wird im nächsten Kapitel behandelt.

5.1.2 Kunstunterricht in der Schule

Trotz der frühen Verankerung des Fachs Kunst als Schulfach im 19. Jahrhundert (Peez, 2012, S. 37), wurde seine Existenzberechtigung im Fächerkanon immer wieder infrage gestellt. Bis in die Gegenwart steht es unter einem Legitimierungsdruck

4 Vgl. https://kultus.hessen.de//schulsystem/schulformen-und-bildungsgaenge/gymnasium/landesabitur/operatoren-allgemeinbildende-faecher [Letzter Zugriff 12.08.2023].

(Liebau & Zirfas, 2009). Neue Relevanz gewinnt das Fach Kunst in Schulen vor dem Hintergrund zweier aktueller gesellschaftsrelevanter Themen: der Digitalisierung (KMK, 2017; Camuka, 2017; Jörissen et al., 2020; Dreyer, 2021) sowie Migration und Transkultur (Mecherli, 2012; Lutz-Sterzenbach et al., 2013; Landkammer & Mörsch, 2012, 2014).

Die Digitalisierung nahezu aller Lebensbereiche erfordert Bildkompetenz, weshalb das Visuelle zum wichtigen Lehr- und Lerninhalt gegenüber dem Schriftlichen wird (vgl. Kapitel 2.2.2, 2.2.3). Die Vermittlung der Bildsprache gilt mittlerweile als zentrale Kompetenzformulierung für den Kunstunterricht, wodurch dieser auch als Möglichkeit der visuellen Befähigung an Bedeutung gewonnen hat. Neben Kenntnissen für die gestalterischen Berufsfelder der Neuen Medien ist das Fach Kunst eine Ausgangsbasis, um einen Umgang mit sich rasch wandelnden Wirklichkeiten, mit neuen digitalen Organisations-, Funktions-, Kommunikations-, Kollaborationsweisen und Realitätsebenen zu finden (Sonvilla-Weiss, 2008).

In der zunehmend heterogenen Zivilgesellschaft in Deutschland stellen sich Fragen nach Identität, Zugehörigkeit und gesellschaftlichem Zusammenhalt zunehmend neu vor dem Hintergrund von Integration, Segregation, Diskriminierung, Radikalisierung und Nationalismus, die häufig unter dem Schlagwort »Migration«[5], in der Kunstpädagogik aber auch unter den Begriffen Transkultur und Diversität gebündelt werden (vgl. Bd. 1, 3.3). Für das Auflösen von Spannungen und komplexen Herausforderungen innerhalb dieser Themenfelder wird häufig Abhilfe im Kulturbereich und der Kulturvermittlung gesucht (vgl. Bd. 1, 2.2.4).

Anhand der beiden gesellschaftlichen Megatrends Digitalisierung und Transkultur werden nicht nur Forderungen an das Fach Kunst nur zur Entfaltung kreativen Potenzials gestellt. Es soll auch zur Vermittlung von visueller Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien sowie von sozialer Kompetenz und moralisch integrem Handeln in einer pluralen und transkulturellen Gesellschaft, die sich teils als diskriminierend und gewaltförmig[6] zeigt, beitragen. Für den Kunstunterricht besteht demnach sowohl der Anspruch, bildnerische Techniken und eine kunsthistorische Allgemeinbildung nahezubringen als auch verstärkt demokratisches Denken und Mitgestalten zu fördern. Für den Kunstunterricht eröffnet dies einerseits Möglichkeiten der gegenwartsbezogenen Entwicklung des Faches, der kritischen Rezeption und Artikulation (vgl. Sternfeld, 2014), andererseits lastet auf dem Fach dadurch auch ein moralischer, gesellschaftspolitischer Druck, der Gefahren der Vereinnahmung und Funktionalisierung birgt (Mörsch, 2009, 2019).

---

5 Vgl. https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/331451/zugehoerigkeit-und-zusammenhalt-in-der-migrationsgesellschaft/ [Letzter Zugriff 13.02.2022].

6 Vgl. zur Aktualität der Überschneidung von Diskriminierung und Digitalität als digitale Gewalt oder Cybermobbing: https://www.zdf.de/nachrichten/heute-in-europa/cybermobbing-in-frankreich-100.html [Letzter Zugriff 24.10.2023].

5.1.3 Curriculare Vorgaben für den Kunstunterricht

Die Bildungsziele werden in Deutschland durch die spezifischen Lehr- oder Bildungspläne der jeweiligen Bundesländer konkretisiert, an dessen Unterrichtsvorgaben auch das Fach Kunst gebunden ist.[7] Für den Kunstunterricht in der gymnasialen Oberstufe in Hessen existiert dementsprechend das Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst (Hessisches Kultusministerium, 2016), das maßgeblich für die konzeptionelle Ausgestaltung des beforschten Kunstunterrichts war, weshalb es im Folgenden knapp umrissen wird.

Das Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst umfasst sowohl überfachliche Kompetenzen (Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 7f.), die fachspezifischen Kompetenzbereiche Bilderschließung und Bildgestaltung (ebd., S. 15f.) sowie die Themenfelder der Einführungs- und Qualifizierungsphase (ebd., S. 17ff.). Unter die überfachlichen Kompetenzen fallen im Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst die soziale, personale, interkulturelle und wissenschaftspropädeutische Kompetenz sowie Selbstregulations- und Sprachkompetenzen, Involvement, wertbewusste Haltungen, zivilgesellschaftliches Engagement, Nachhaltigkeit sowie selbstbestimmtes Leben in der mediatisierten Welt (ebd., S. 8f.).

Die Formulierung von fachspezifischen Kompetenzbereichen der Bilderschließung orientiert sich an den Bildungsstandards, wonach die Ziele darin bestehen, dass subjektive Eindrücke, Sachverhalte, Wechselwirkungen, analytische und interpretative Überlegungen versprachlicht, Wissensquellen und Fachtermini verwendet, Fremdheitserfahrungen kritisch-reflexiv verarbeitet und Bilder dokumentiert und reflektiert werden können (ebd., S. 15). Für die Bildgestaltung sehen die Bildungsstandards vor, dass Werkzeuge, Materialien und Gestaltungselemente sachgerecht eingesetzt, bildnerisch zwischen Wiedergabe und Interpretation ausgestaltet, eigene Bildideen entwickelt und gestalterisch produktiv entfaltet, dokumentiert, reflektiert und präsentiert werden können (ebd., S. 15f.). Umgesetzt wird dies im Rahmen der Themenfelder der folgenden Schulhalbjahre: Sprache der Künste I und II, klassische Bildkünste, Medien, gestaltete Umwelt sowie Prozess und Innovation (ebd., S. 19f.).

Der Kunstunterricht in der Qualifizierungsphase wird nach Grund- oder Leistungskursen differenziert, weshalb auch ein grundlegendes sowie ein erhöhtes Niveau bei den Kompetenzanforderungen, Entwicklungsaufgaben und thematischen Inhalten des Faches Kunst existiert (ebd., S. 14). Das erhöhte Niveau geht über das grundlegende Niveau durch das Einbeziehen von weiteren Themen, Praxen und Kompetenzerwartungen hinaus. Neben qualitativen Aspekten unterscheidet sich das erhöhte Niveau auch durch ein höheres Zeitkontingent des Leistungskurses. Da es sich beim beforschten Kurs um einen Kunstleistungskurs handelte, bildeten die

7 Vgl. https://www.bildungsserver.de/Lehrplaene-400-de.html [Letzter Zugriff 23.10.2023].

Anforderungen für das erhöhte Niveau der Qualifizierungsphase die curriculare Maßgabe für das beforschte didaktische Konzept und seine Umsetzung.

Vor dem Hintergrund des Erwerbs eines Bildungsabschlusses erhalten Rahmenpläne eine erhöhte Bedeutung. Da sie darauf ausgerichtet sind, die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen zur Realisierung ihrer Berufs- und Lebensentwürfe zu befähigen, können sie über die Kompetenzförderung hinaus auch unter Aspekten des Empowerments betrachtet werden. So wird im Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst bei der Hinführung zur allgemeinen Hochschulreife und den anschließenden Berufsweg die Selbstständigkeit (vgl. Bd. 1, 5.1.1) und Partizipation von Jugendlichen hervorgehoben (Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 4ff., 8). Selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln bezieht sich dabei einerseits auf lernstrategische, selbstregulative und kollaborative Fähigkeiten, die auf personalen und sozialen überfachlichen Kompetenzen gründen. Andererseits geht es dabei um wissensbasierte und anwendungsbezogene fachspezifische Kompetenzen (Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 4). Zur Einbindung von Anteilen des Empowerments und Powersharings des beforschten Kunstunterrichts erweisen sich die Kompetenzformulierungen als anschlussfähig für das didaktische Konzept, während inhaltliche Themenfelder aus einer machtkritisch-reflexiven Perspektive zu erschließen sind.

Die aktuell gesellschaftsrelevanten Themen Digitalisierung und Transkultur (vgl. Bd. 1, 3.3) sowie ihre Verwobenheit sind bislang nur bedingt im Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst berücksichtigt. Dies gilt insbesondere für intersektionalitätssensible Ansätze (vgl. Bd. 1, 3.3, 5.3.3). Wird bei den Bildungsstandards Wert auf die »Visual Literacy« (Elkins, 2007) bzw. die Vermittlung von Bildkompetenz gelegt (vgl. Bd. 1, 2.2.3), fehlen Hinweise zum kritischen Umgang mit medialen bzw. digitalen Reproduktion stereotyper Vorstellungen, die ein hohes gesellschaftspolitisches Potenzial zur Diskriminierung und Radikalisierung haben. Dies ist exemplarisch für die fehlende Verknüpfung zwischen dem Digitalen und Transkulturellen, die nicht nur aus einer intersektionalitätssensiblen Perspektive, sondern auch aus den umfangreichen kunstpädagogischen Forderungen (vgl. BDK, 2020, S. 1f.) zum Wissenserwerb und Umgang mit Bilderfluten (Breuer, 2020) sowie digitalen Möglichkeiten hervorgehen (vgl. Bd. 1, 2.2.3).

Zum Themenfeld »Transkultur und Diversität« finden sich Vorgaben im Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst lediglich bei den überfachlichen Kompetenzen unter »Wertebewusste Haltungen«, »Interkulturelle Kompetenz« sowie »Demokratie und Teilhabe/zivilgesellschaftliches Engagement« (Kultusministerium Hessen, 2016, S. 9). Bereits die Formulierung einer »Interkulturellen Kompetenz« (ebd., S. 9) im Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst, verdeutlicht, dass der kunstpädagogische Diskurs um Inter-, Trans- und Polykultur oder eine »Diversitätskompetenz« (Spelsberg, 2013) noch nicht angekommen ist.

Als Bildungsziel steht im Absatz über »Interkulturelle Kompetenz«, dass die Jugendlichen »Menschen aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten und Kulturen vorurteilsfrei und im Handeln reflektiert begegnen; sich kulturell unterschiedlich geprägter Identitäten, einschließlich der eigenen, bewusst sein; die unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechte achten« sollen (Kultusministerium Hessen, 2016, S. 9). Diese Erläuterungen zur »Interkulturellen Kompetenz« überlappen sich mit den Anforderungen von intersektionalitätssensiblen Ansätzen im Kunstunterricht, in denen die komplexen sozialen Wechselwirkungen von Identität, Vulnerabilität, Fragilität (vgl. Bayramoglu & Castro Varela, 2021), Achtsamkeit und Wertschätzung thematisiert werden (Peters & Inthoff, S. 18). Als Orientierung wird auf die »Traditionen der Aufklärung« verwiesen (Kultusministerium Hessen, 2016, S. 9). Diese eurozentristisch orientierte Wertehaltung ist aus einer machtkritisch-reflexiven Perspektive fragwürdig, jedoch eine schlüssige Erklärung für die Ausgestaltung der Themenfelder für die unterschiedlichen Halbjahre. So dominiert in den einzelnen Gestaltungsbereichen und Halbjahresvorgaben eine transatlantisch-westliche Schwerpunktsetzung. Sie beruht auf der »Vorstellung einer Universalgeschichte […] [und] Einheitlichkeit, die den Westen in einer dominanzkulturellen Position gegenüber dem Rest« sieht (Hummrich et al., 2022, S. 254): »Anerkannt ist beispielsweise der westliche Kanon der Kunstgeschichte, im Gegenzug wird ein Wissen beispielsweise über Schwarze oder indigene Kulturgeschichte ignoriert« (Lüth, 2018, S. 124; vgl. Sternfeld, 2014; Spivak, 1996).

Für das didaktische Konzept des beforschten Vorhabens bedeutet dies, dass die Anschlüsse für intersektionalitätssensible Ansätze zwar in den überfachlichen Kompetenzen angelegt, hingegen nur punktuell in den fachlichen Kompetenzen sowie in den Themenschwerpunkten des Kerncurriculums gymnasiale Oberstufe Kunst verankert sind. Dabei bleiben die Intentionen der curricularen Orientierung teils unklar, sodass sie kritisch zu hinterfragen sind[8]. Wie damit im beforsch-

8 Exemplarisch hierfür sind Themenvorgabe in der Oberstufen- und Abiturverordnung für die Abiturjahrgänge 2023 und 2024. Dort steht für das Themenfeld »Brechung von Konventionen« (Kultusministerium Hessen, 2021, S. 24) als charakteristisches Beispiel Paul Gauguin für all jene Kunstschaffende, die »auf Reisen zum Wandel künstlerischer Ansichten angeregt wurden« (Kultusministerium Hessen, 2021, S. 24). Hierbei handelt es sich um einen Europäer, der sich zwar in seinem künstlerischen Schaffen auf außereuropäische Kultur bezieht, aus einer machtkritisch-reflexiven Perspektive allerding hinsichtlich postkolonialer sowie sexistischer Aspekte äußerst kritisch zu betrachten ist. Unklar bleibt, ob eine derart intersektionalitätssensible Perspektive mit der Reisetätigkeit des Kunstschaffenden durch die Formulierung »Wandel künstlerischer Ansichten« vom Hessischen Kultusministerium intendiert war (Kultusministerium Hessen, 2021, S. 24). Sollte dies der Fall gewesen sein, bleibt in Rückgriff auf Empowerment, Powersharing und Tokenismus (vgl. Bd. 1, 2.2.3) kritisch zu hinterfragen, warum außereuropäische Kunst nur im Kontext ihrer gewaltvollen Aneignung durch europäische Kunstschaffende Eingang in die Verordnung findet, aber kein autonomes Themenfeld darstellt.

ten Feld in der kunstdidaktischen Praxis umgegangen wurde, wird in Kapitel 5.2 aufgezeigt (vgl. Bd. 1, 5.2).

5.1.4 Zeiten, Räume und Werkstatt im Schulfach Kunst

Zeiten und Räume sind neben material- und personalbezogenen Ressourcen wesentlich für den Kunstunterricht. Durch sie wird die Infrastruktur für didaktische Vorhaben im Kunstunterricht mitbestimmt, insbesondere, wenn es um werkstatt- und projektartige Vorhaben geht. Daher werden sie im vorliegenden Kapitel zusammenfassend thematisiert.

Anhand von Stundenplänen lässt sich erkennen, wie bedeutsam Zeiten und Zeiträume innerhalb von Schulen sind, weshalb Schulen auch als »zeitreiche[n] Großunternehmen« bezeichnet werden (Drews, 2008, S. 19). Zeitliche Faktoren bestimmen auch den Kunstunterricht, der in die rhythmisierende Struktur von Schuljahren, fünftägigen Schulwochen, meist einmal wöchentlichen und 45- bis 90-minütigen Zeiteinheiten eingebettet ist. Durchbrochen wird diese gleichmäßige Zeitstruktur z.B. durch Leistungserhebungen oder irreguläre Formate wie Projektwochen oder Exkursionen. Auch in anderen Fächern finden derartig Formate statt und können sich auf die Struktur des Kunstunterrichts auswirken, mit ihr korrelieren oder kollidieren. Daher müssen besonders bei Formaten, die außerhalb der regulären Zeitstruktur angelegt sind, schulische Zeitstrukturen bedacht werden.

Ein fachliches Spezifikum des Kunstunterrichts sind auch die Zeiten, die material- und prozessgebunden anfallen. Fachpraxen schließen material- und verfahrensspezifische Zeitabläufe wie z.B. Trocknungs-, Brenn- oder Belichtungszeiten ein, die mit allgemeinen schulischen Zeitvorgaben in Einklang gebracht werden müssen oder mit ihm ungeplant oder zwangsläufig kollidieren können. Besonders experimentelle Verfahren oder raumgreifende bildnerische Praxen erfordern erweiterte Zeitkontingente. Werden Zeitfenster im Kunstunterricht verändert oder erweitert, müssen auch die personellen Zeitkontingente von Jugendlichen und Lehrkräften sowie die damit verbundenen Erfordernisse in Hinblick auf Machtverhältnisse mitgedacht werden. Dass der Verfügung über Zeit in ihrer institutionellen sowie strukturellen Dimension in Schule und Unterricht bereits Macht und Ungleichheit eingeschrieben sind, lässt sich anhand von Prüfungs- und Sprechzeiten verdeutlichen (2008, S. 104ff.; Jürgens, 2013). Im Gegensatz zu diesen vorgegebenen Zeitstrukturen können Zeitkontingente auch zur Selbstregulation freigegeben werden, wie dies in offenen Lernarrangements der Fall ist. In offenen Lernarrangements können sich Heranwachsende der zeitlichen Kontrolle von Lehrpersonen und Stundenplänen entziehen, müssen zugleich aber auch Verantwortung für Zeitregulation übernehmen. Die Spanne zwischen Ermöglichung und Erschwerung ist demnach auch an zeitliche Verfügbarkeit gebunden.

Neben dem Parameter Zeit erweist sich für den schulischen Kunstunterricht auch Raum als wichtiger Faktor. Ein Raum scheint eine statische, festgefügte Größe, ein »quantitativ, logisch und mathematisch bestimmter Ort« (Simms, 2012, S. 21) zu sein. Räume sind jedoch keine passiv-bespielbaren Flächen, sondern besitzen eine aktive Funktion: Schulräume sind Räume der Disziplinierung, können aber auch zu Orten des Widerstands (Grabau & Rieger-Ladich, 2015, S. 87ff.) oder zu Ermöglichungsräumen werden. Daher verwundert es nicht, dass es Überlegungen zu einer nachhaltig förderlichen Schulumgebung schon im frühen 20. Jahrhundert gab (Vetterlein, 1914). Obwohl auf die Verbindung zwischen Raumstruktur, pädagogischer Implikation oder Inklusion bereits damals hingewiesen wurde, hat erst der »Spatial Turn« (Döring & Thielmann, 2008; Schröteler-von Brandt et al., 2012, S. 13) eine raumbezogene Wende in der Gegenwart eingeläutet.

Im Kunstunterricht kann die Lernumgebung einen hemmenden oder förderlichen Einfluss auf ästhetische Erfahrungen und Kompetenzentwicklung haben (Winderlich, 2020), wozu einzelne Faktoren wie die Größe, Helligkeit oder Akustik eines Raums, aber auch die Anordnung von Sitzgelegenheiten und Arbeitsoberflächen, Wasser- und Elektroanschlüssen, Aufbewahrungs- und Präsentationsmöglichkeiten beitragen. Konkreten Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung haben auch Fachräume in ihrer Ausgestaltung, um analoge, handwerkliche Tätigkeiten oder digitale Vorhaben umzusetzen. Eine flexible Raumnutzung und -erweiterung durch virtuelle Räume kann am Beispiel fest installierter vs. mobiler Endgeräte aufgezeigt werden (Kaspar et al., 2020). Die Koexistenz äußerer und visualisierter Räume ist auch jenseits digitaler Möglichkeiten fachspezifisch für den Kunstunterricht. Imaginative Räume eigener Vorstellungen können sowohl durch besonders förderliche als auch durch verfehlte Lernbedingungen, die zu eskapistischen Tendenzen führen (Schröteler-von Brandt et al., 2012, S. 10), aktiviert werden. Für das Fach Kunst ist es demnach besonders relevant, Idee und Imagination im räumlichen Sinn zu begreifen. In Relation zu diesem inneren Raum stehen neben schulischen Räumlichkeiten auch außerschulische Räume und Orte für den Kunstunterricht (vgl. Bd. 1, 2.3.2.1).

Für räumlich und zeitlich ausgedehnte schulische Vorhaben ist, auch im Fach Kunst, umgangssprachlich meist von »Projekten« die Rede. Das Wort »Projekt«[9] bezeichnet jede Art einer geplanten oder bereits begonnenen Unternehmung. Seit den 1970er Jahren wurde projektorientierter Unterricht eingesetzt, um den starren Frontalunterricht zu überwinden und »problemformulierendes und problemlösendes Handeln« (Suin de Boutemard, 1986, S. 72 zitiert nach Schumacher et al., 2013, S. 19) zu fördern. Als Kriterien von Projektarbeit gelten neben einer allgemeinen Handlungsorientierung ein ganzheitliches und selbstbestimmtes, aber auch

9 Vgl. https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/projekt, [Letzter Zugriff 28.09.2020].

fächerübergreifendes Arbeiten, Produktorientierung, kommunikative Vermittlung sowie ein Lebenspraxis- und Gesellschaftsbezug (Emer & Lenzen, 2009, S. 120).

In der Kunstpädagogik wird der Projektbegriff unterschiedlich verwendet: Einerseits sind damit spezifische kunstdidaktische Konzepte gemeint wie z.B. »Das ästhetischen Projekt« (Selle, 1992, 1994) bei Gert Selle oder das »künstlerische Projekt« (Buschkühle, 2009; Busse, 2009), das sich entlang bestimmter Projektphasen strukturiert (Buschkühle, 2009, S. 220ff.). Andererseits wird der unscharf verwendete Begriff »Projekt« (Wager, 2015) auf die unterschiedlichsten Realisierungen in der Kulturellen Bildung bezogen. Diese können auch an der Schnittstelle zwischen Kultureller Bildung und Kunstunterricht situiert sein[10]. Hofmann konstatiert, dass in Projekten stets die Möglichkeit informellen und außerschulischen Lernens angelegt ist (2015, S. 41).

In der Kunstpädagogik wird außerdem mit diesem allgemeineren Projektverständnis häufig ein Werkstatt- oder Workshopcharakter assoziiert (Kirchner & Peez, 2001), um die Andersartigkeit dieser didaktischen Arrangements vom Regelunterricht zu markieren (Peez, 2012, S. 148). Durch diese unscharfe Begriffsverwendung und den Rückgriff auf spezifische didaktische Konzepte wie z.B. den Werkstattunterricht (Kirchner & Peez, 2001), die nicht zwangsläufig mit dem Projektbegriff einhergehen, mangelt es an einer Differenzierung, was dazu führt, dass »Projekten« verschiedene Auffassungen zugrunde liegen. Das einzige übergeordnete Kennzeichen von Projekten ist, dass sie das schulische Lernumfeld räumlich wie zeitlich durchbrechen und damit von Heranwachsenden oft als außeralltäglicher Freiraum aufgefasst werden (Kahrmann, 1992).

Kritisch zu bedenken ist, dass Projekte an Schulen und im Kunstunterricht häufig als letztes Mittel zur Beseitigung bestehender Defizite fungieren sollen, und so zur Stabilisierung eines veränderungsbedürftigen Schulalltags beitragen. So ist die Vorstellung verbreitet, den »erschreckenden Mangel an musischer und ästhetischer Bildung sowie an Schulkultur durch singuläre Kooperations-Projektitis und durch strukturelle Instrumentalisierung der Kultureinrichtungen kaschieren oder gar beheben zu können« (Könnecke, 2012, S. 178). Projektartige Vorhaben werden durch diese Erwartungen einer kompensatorischen Funktionalisierung ausgesetzt, verbleiben aber selbst außerhalb einer verbindlichen und dauerhaften kanonischen Absicherung und weisen auf eine bedenkliche Vereinnahmung der Kunstpädagogik.

10 Auf der Plattform »kubi-online«, die im Impressum der Website ebenfalls als »Projekt: ›kubi-online: Wissenstransfer für Kulturelle Bildung‹« bezeichnet wird, finden sich unter dem Schlagwort »Projekt« 634 Einträge. https://www.kubi-onli-ne.de/index.php/suche?search_api_fulltext=Projekt&filter_sparten=All&filter_themen=All&filter_adressaten=All&filter_rahmenbedingungen=All&filter_forschung=All [Letzter Zugriff 12.11.2023].

5.1.5 Museen als Orte von Vermittlung und Kunstunterricht

Da ein Museum wesentlich in das beforschte Feld eingebunden war, werden Museen als eine spezifische Form kultureller Räume (vgl. Deutscher Museumsbund e. V., 2006; Institut für Museumsforschung[11]; Macdonald et al., 2015; Redman, 2022; Vergo, 1989; Walz, 2016) vorliegend thematisiert. Allein die Vielfalt der aktuell mehr als 6710 verschiedenen Museen[12] in Deutschland (Walz, 2016, S. 8) macht deutlich, dass dies nur überblicksartig erfolgen kann, um dann auf die Spezifik des Museums, das an der Studie beteiligt war, engzuführen und die musealen Bedingungen des beforschten Kunstunterrichts zu fokussieren. Bevor dies geschieht, werden auch aktuelle Entwicklungen musealer Vermittlung, die für intersektionalitätssensible Ansätze bedeutsam sind, aufgezeigt.

Museen werden im ursprünglichen Wortsinn des Musensitzes oder -tempels als erhabener Ort des sublimen Kunstschaffens, der inneren Versenkung oder Kontemplation aufgefasst (vgl. Nesselrath, 2013, S. 65). Ihr materielles Kernstück sind ihre Sammlungen (Wernsing, 2007, S. 66; Walz, 2016), ihnen verwandt oder angegliedert sind Archive und Bibliotheken (Pomian, 2013, S. 17) sowie Räumlichkeiten für die verschiedenen Aufgabenfelder der jeweiligen Institutionen.

Sammlungen als wesentliche Bestandteile und Vorläufer von Museen werden als Orte des Kumulierens und Präsentierens verstanden: »Eine Sammlung ist jede Zusammenstellung natürlicher oder künstlicher Gegenstände, die […] aus dem Kreislauf ökonomischer Aktivitäten herausgehalten werden, und zwar an einem abgeschlossenen, eigens zu diesem Zweck eingerichteten Ort, an dem die Gegenstände ausgestellt werden und angesehen werden könnten« (Pomian, 2013, S. 16).

Jahrhundertelang waren Sammlungen wie Kunst- und Naturalienkammern[13] ein der Oberschicht vorbehaltener Aktionsraum für Gelehrsamkeit. Aufgrund der Veränderlichkeit ihrer Exponate bzw. Semiophoren[14] verfügten sie über eine

---

11 Vgl. https://www.smb.museum/museen-einrichtungen/institut-fuer-museumsforschung/home/ [Letzter Zugriff 11.06.2022].

12 Diese Zahl ergibt sich aus der statistischen Gesamterhebung der Museen in Deutschland für das Jahr 2017, die vom Institut für Museumsforschung durchgeführt wurde. Vgl. https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2018/12/2018-dez-pm-besuchszahlen-museen-2017.pdf [Letzter Zugriff 01.04.2021].

13 Bevorzugt wird der Begriff der Wunderkammer von Felixmüller gegenüber dem der Kunstkammer von Bredekamp (2002), der jedoch dadurch hier keineswegs abgelehnt wird.

14 Pomian schreibt von Semiophoren, wenn Gegenstände ohne unmittelbare Nützlichkeit, besonders unter privilegierten Bedingungen wie z.B. einer religiösen und herrschenden Machtposition, zumindest aber frei verfügbaren Zeitkontingenten außerhalb der für die Lebenserhaltung notwendigen Aufgaben, zusammengetragen wurden. Unter der Herstellung von Semiophoren versteht er den handwerklichen Fertigungsprozess als auch die gedankliche Aufladung und Bedeutungszuschreibung von Dingen (Pomian, 2013, S. 42f).

semantische Offenheit, welche sich auch heute noch im Prinzip der Funktionsoffenheit von Museen fortsetzt (Bätzner, 2015, S. 25ff.). Mit ihrer Interdisziplinarität, schieren Fülle[15], Bandbreite und Offenheit, ihrem »deterministischen Chaos« (Felixmüller, 2018, S. 16, 43) vermögen museale Sammlungen bei ihrem Publikum die Dialektik des Staunens zu initiieren sowie Neugier zu wecken (Jannelli, 2012), denn sie vermitteln durch ihre enzyklopädischen oder kartierenden Strukturen Weltbilder (Bätzner, 2015, S. 30). In dem Ansinnen, die Welt in einem Raum zu erfassen, sind Scheitern oder Unabgeschlossenheit angelegt (Bätzner, 2015, S. 18). Dieser Art des »Welt-Bildens« verschreiben sich auch künstlerische Vorhaben wie Aby Warburgs Mnemosyne-Atlas (Ohrt et al., 2020), kunstpädagogische Strategien des Mappings (Busse, 2007) oder visuelle Strukturen im Internet (Felixmüller, 2018, S. 14f.). Mit ihren assoziativ-verknüpfenden Vorgehensweisen und durchlässigen und variablen Strukturen generieren sie teils kollektive Herstellungsprozesse von Welt- und Selbstkonzepten.

Im Kontext der Kolonialisierung sind Museen immer noch Orte, an denen das – aus europäischer Sicht – »Exotische« sichtbar wird, das sich häufig unrechtmäßig angeeignet wurde. Kulturgegenstände aus weit entfernten Regionen der Welt werden zu Semiophoren umgewandelt und erhalten in der Bedeutungszuschreibung als »Fremdes« und »Anderes« teilweise Wertschätzung, teilweise dienen sie zur Legitimation europäischer Hegemonie. Unabhängig von ihrer musealen Funktion sind sie jedoch Zeichen kolonialer Ausplünderung und dokumentieren historisch andere Weltordnungen. Die europäischen Artefakte in Museen, die gerade wegen ihrer Kunstfertigkeit dort Eingang gefunden haben, werfen aus machtkritischer Perspektive die Frage nach Klassenverhältnissen und der Ausbeutung kunsthandwerklicher Arbeitskraft auf. Im Kontext des »Doing Difference« lässt sich daher die Erquickung am Spektakulären und sein selbstverständliches Vorhandensein als diskursbedürftiges Spannungsfeld einschätzen.

Da in Sammlungen stets Welt- und Selbstkonzepte generiert werden, sind auch die ihnen und ihren Exponaten zugeschriebenen Bedeutungen für das Museumswesen aufschlussreich. Der Wert von Museen liegt aufgrund der »Eigenart« ihrer Dinge statt im rein Materiellen in ihrer immateriellen Macht der Repräsentation, Vermittlung und in ihrem Verweischarakter (Pomian, 2013, S. 42f.), der durch ihre Authentizität verstärkt wird (Treinen, 1996, S. 62). Der einzelne Gegenstand oder Sachverhalt verweist im Museum stets auf breitere semantische Felder, sodass Museumsdinge erst in ihrer Zusammenschau wirksam werden: »Museen selbst stellen symbolisierte Handlungsräume dar, die gerade nicht dazu eingerichtet sind, singuläre Objekte zu präsentieren, sondern über Objekte als Vehikel eine Vielzahl

15 Vgl. hierzu im Modell der Cultural Citizenship die Begriffsbestimmung für Kultur als »Vorrat an symbolischen Deutungs- und Interpretationsmöglichkeiten« (Klaus & Lünenborg, 2004, S. 197 zitiert nach Klaus & Zobl, 2019, S. 28).

kultureller Bedeutungsfelder zu visualisieren, wobei der Stellenwert musealisierter Objekte durch ihre abstrakten Wertebedeutungen bestimmt wird« (Treinen, 1996, S. 62).

Kriterien für die Auswahl von Museumsstücken sind demnach weder Ästhetik noch »guter Geschmack« (Pomian, 2013, S. 53), sondern ihre Aufladung innerhalb hierarchischer Gesellschaften mit Ordnungsprinzipien, da obere Schichten eine hierarchiebedingte Verpflichtung zur Repräsentation und Konsolidierung der bestehenden Ordnung erfüllen müssen. Sie dominieren bis in die Gegenwart in musealen Ordnungen. Museen besitzen dennoch das Potenzial zur Stärkung von pluralen, demokratischen und antidiktatorischen Wertehaltungen: »Es handelt sich um die dem Museumswesen eigene Vorstellungswelt, dass unterschiedslos alle menschlichen Kulturen und ihre Leistungen Gleichwertigkeit beanspruchen können. Eine derartige Werthaltung ist in fundamentalistisch-segmentären Kulturmilieus nicht denk- und haltbar« (Treinen, 2005, S. 30).

Beiden Zuschreibungen zur Bedeutungsproduktion von Museen liegen entweder Prozesse von Hierarchiebildung oder die Herstellung von Gleichheit zugrunde. Wie Museen im Prozess der Bildung von nationaler Identität und bürgerlichen Klassenbewusstseins sowohl Identifikation und Teilhabe, aber auch Ausschlüsse herbeigeführt haben, soll am Beispiel des Louvre verdeutlicht werden: Während der ehemalige Sitz des absoluten Monarchen als erstes Museum für das französische Volk geöffnet wurde, besiegelte dieser Akt sowohl die Teilhabe aller Bürger im Museum als auch den politischen Ausschluss von Frauen (Krasny, 2017, S. 45f.).

Darin wird ein weiteres Merkmal von Museen offenbar: Damit eine Sammlung zum Museumsort wird, muss sie öffentlich und permanent zugänglich sein, was nicht durch Privatpersonen, sondern durch eine Trägerschaft gewährleistet wird. Andernfalls ist eine Sammlung als privat anzusehen und fällt nicht unter den Museumsbegriff (Baur, 2010). In Abgrenzung dazu bestehen sogenannte »Wilde Museen« (Jannelli, 2012).

Museen werden in der Vermittlung traditionell als Lernort (Spickernagel & Walbe, 1976) oder auratischer Ort der Wissensvermittlung, gegenwärtig als Publikumsraum oder Erlebnisraum[16] definiert (Preuß & Hofmann, 2017, S. 13). Für Schulklassen, die einen beträchtlichen Teil der Nutzenden museumspädagogischer Angebote ausmachen (Hofmann, 2015, S. 79), können sie unterschiedlich wirken: Als aufgelockerte, bewertungsfreie außerschulische Zone, als anregende schulbezogene Motivation (»Contextual Model of Learning«, vgl. Falk & Dierking, 2000) oder als strapaziöse Verpflichtung. Für manche bleiben Museen auch ungewohnte, außeralltägli-

16 Vgl. zum Edutainment in Museen und den diesbezüglichen Unterhaltungs- und Entfaltungserwartungen Preuß & Hofmann, 2017.

che Orte, die Befremden auslösen, einschüchtern oder abschrecken.[17] Hierzu tragen auch die Ge- und Verbote in Museen bei. In diesem Spannungsfeld zwischen Anregung und Einschränkung sind Museen als Vermittlungsorte »relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern« (Löw, 2001, S. 177) an die bildungstheoretisch begründete Forderungen nach konstruktivistisch-erfahrungsorientierter (Hooper-Greenhill, 1991, 2007b), alternativer, kritischer und transformativer Vermittlung« (Hofmann, 2015, S. 20) herangetragen werden.

Hierzu entstanden in den letzten zehn Jahren verschiedene Ansätze der musealen Vermittlung (vgl. Bd. 1, 2.2.5), die mit situativen, sozialen und performativen, institutionell-entgrenzenden und transformativen Praxen arbeiten, weil sie davon ausgehen, dass Museumsräume erst im Erleben entstehen und Erfahrungsräume[18] bilden (Gerchow et al., 2012, S. 25). Sie vertreten unterschiedliche Auffassungen von Partizipation und sehen diese als passive Teilhabe oder tatkräftige Mitwirkung (vgl. Büchler, 2022, S. 35), tragen zu einem subjektiven Museumsverständnis bei (Gesser et al., 2020) oder wollen durch partizipative Museumsarbeit transformativ in museale Strukturen eingreifen (Karow, 2019).

Hier ist der Bezug zum im Forschungsfeld situierten Museum und dem mit ihm entwickelten didaktischen Konzept: Das beteiligte Museum ist an der Bruchstelle zwischen einem »wilden« und einem abgesicherten Museum situiert, da es sich seit 40 Jahren in privater Trägerschaft eines gemeinnützigen Vereins befindet, aber zugleich vom städtischen Kulturamt gefördert wird. In diesem Museum finden auf einer Fläche von mehreren 100 qm wechselnde Ausstellungen zu zeitgenössischer Kunst, historischen und gesellschaftspolitischen Themen, insbesondere von marginalisierten Gruppen und internationalen Positionen, statt. Die Dauerausstellung basiert auf einem umfassenden Kulturverständnis und umspannt einen Zeitraum von mehr als 40.000 Jahren, womit nicht nur eine eurozentristische Perspektive, sondern jegliche zeitliche Zentrierung aufgebrochen wird, um Weltsichten und

17 Die Empfindung, dass das Museum eine kalte, steinerne und unbelebte Halle, die »Hölle der Winde« sei, wird z.B. in einem Zeitungsartikel mit dem Titel »Museum« anschaulich gemacht (Roth, J.: Artikel »Museum«, in: Frankfurter Zeitung, 14.3.1929, Wiederabdruck in: Christoph Stölzl, Menschen im Museum. Geschichten und Bilder, Berlin 1997, S. 41- 44, hier S. 43). Auch Kazeem-Kamiński et al. (2009) zeigen auf, dass Museen auch Unbehagen stiften können.

18 Hierzu gehört auch die Integration und Fusion von Virtuellem und Analogem, die zu hybriden Räumen führt und die museumspädagogische Vermittlungsarbeit grundlegend verändern kann. Durch virtuelle Museen wandeln sich auch Fragen der Öffentlichkeit, Teilhabe und Zukunftsfähigkeit von Museen (vgl. Nordwald, 2020). Die Dynamik in der Entwicklung von Museen hat sich vor dem Hintergrund der Pandemie seit 2020 nochmals beschleunigt (Engel & Neuendorf, 2020). In der vorliegenden Darstellung werden virtuelle Museen jedoch zurückgestellt, da der beforschte Kurs vollständig in Präsenz am erweiterten Kunstunterricht im Museen teilnahm und digitale museale Angebote nur zu einem geringen Anteil genutzt wurden.

Normen zu hinterfragen. Auf vier Ebenen verteilen sich die wechselnd historischen, gesellschaftspolitischen und kunstbezogenen Ausstellungen, zu denen jeweils Begleitprogramme, aber keine vorangelegten Formate einer Vermittlungsabteilung bestehen. Vielmehr erhält das Begleitprogramm des Museums Impulse durch aktuelle Fragestellungen, wiederkehrende lokale Kulturereignisse und Anfragen von Gruppen und Institutionen und wird für sie oder mit ihnen konzipiert. Exemplarisch hierfür ist die Kollaboration wie sie für den beforschten Kunstunterricht entwickelte wurde. Sie wird im Folgekapitel dargestellt (vgl. Bd. 1, 5.2).

5.2 Der Untersuchungsgegenstand Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen

Das vorliegende Kapitel ist der didaktischen Konzeption des beforschten Kunstunterrichts gewidmet (vgl. Bd. 2, 1.1, 1.2.,1.3). In Kapitel 5.2.1 wird die didaktische Konzeption dargelegt, wie sie von 2016 bis 2021 für den erweiterten Kunstunterricht an einem Oberstufengymnasium im Bundesland Hessen erstellt wurde. Die Weiterentwicklung zur Einbindung von intersektionalitätssensiblen Ansätzen wird Kapitel 5.2.2 erläutert. Seine Umsetzung mit dem beforschten (fünften) Kurs, wird in Kapitel 5.2.3 umrissen.

5.2.1 Didaktisches Konzept des erweiterten Kunstunterrichts

Der erweiterte Kunstunterricht wurde auf der Grundlage einer fünfjährigen Berufspraxis an einem Oberstufengymnasium im urbanen Raum vor dem Hintergrund vielfältiger außerschulischer Aktivitäten im Fach Kunst von der Forschenden-Lehrenden zusammen mit einem Museumsteam entwickelt (vgl. Bd. 1, 5.1.7). Anlass gaben die Beobachtungen der Forschenden-Lehrenden, dass außerschulische Anregungen und Praxen im Kunstunterricht Heranwachsende in ihren überfachlichen und fachspezifischen Kompetenzen stärken. Allerdings hatte sich die Vereinbarkeit außerschulischer Angebote mit dem regulären Unterricht als Herausforderung erwiesen. Daher entstand die Idee, außerschulische Anteile des Kunstunterrichts von diesem ausgehend zu konzipieren und umzusetzen. Hierfür konnte ein Museum in der lokalen Umgebung gefunden werden, welches in der Sichtbarmachung marginalisierter Positionen aktiv und aufgeschlossen für eine Kollaboration war.

Für den Entwurf eines didaktischen Konzepts wurden zunächst folgende Parameter in Übereinstimmung mit dem kollaborierenden Museum formuliert:

- Nachhaltige Vermittlung durch kontinuierliche Veranstaltungen mit einem Kunstkurs
- Gemeinsame Terminkoordination in Passung schulischer und musealer Abläufe

- kollaborative Entwicklung und Umsetzung didaktischer Formate in Abstimmung der Inhaltsschwerpunkte beider Institutionen
- Einbindung von Heranwachsenden in die Abläufe des kollaborierenden Museums
- Förderung rezeptiver, produktiver und diskursiver Praxen

Anhand dieser aus der kunstunterrichtlichen Praxis abgeleiteten Parameter entstand das Konzept des erweiterten Kunstunterrichts (vgl. Bd. 2, 1.1).

Eine Rückbindung an den Fachdiskurs und bestimmte kunstpädagogische Positionen fand zu diesem Zeitpunkt ebenso wenig statt wie die explizite Berücksichtigung von Intersektionalität. Der erweiterte Kunstunterricht wurde aufgrund seiner Genese aus der Lebens- und Alltagswelt seiner Agierenden bis 2023 als »Projekt« bezeichnet. Nachträglich wurde der Begriff »Projekt«, in Rückbindung an den Fachdiskurs, durch »erweiterter Kunstunterricht« ersetzt, um ihn von spezifischen Konzepten des Projektunterrichts abzugrenzen.

Zur nachhaltigen Verankerung im Fach Kunst nahm jeweils eine Klasse bzw. ein Kurs über die Dauer von ein bis anderthalb Schuljahren am erweiterten Kunstunterricht teil. Um außerschulischen Anteile zu stärken, wurde ein sechsstündiges Format für den Kunstunterricht an einem Schultag angelegt. Hierbei wurde darauf geachtet, dass im Anschluss an den Kunstunterricht keine weiteren schulischen Veranstaltungen stattfanden, um zeitliche Flexibilität zu gewährleisten. Diese kompakte und zugleich erweiterte zeitliche Struktur des Kunstunterrichts ermöglichte ausgedehnte schulische und außerschulische Praxen im Fach Kunst.

Die Raumnutzung orientierte sich an den räumlichen Möglichkeiten des beteiligten Oberstufengymnasiums und wirkte ebenso auf diese ein[19]. Der Fokus außerschulischer Anteile lag auf der Kollaboration mit dem beteiligten Museum und fand überwiegend in dessen Räumen oder Umfeld statt. Da im beteiligten Museum keine Vermittlungsabteilung besteht, wurden hierfür unterschiedliche Räume, auch Ausstellungsräume genutzt. Durch die explorative Haltung der Konzipierenden und die kontinuierliche Recherche aktueller, lokaler Kulturangebote, wurden weitere Orte und Räume, die Impulse für die Ausgestaltung didaktischer Inhalte und Materialien[20] gaben, einbezogen.

---

19 Schulleitung und Architekturbüro bezogen beispielsweise die Fachschaft Kunst beim Entwurf und der Realisierung des Schulneubaus ein. Daraus resultierten großzügige Kunstfachräume, die durch eine Doppeltür verbunden und mit analogen und digitalen Boards ausgestattet sind (vgl. Bd. 2, 2.3.1). Zusätzlich entstanden auch ein Kunstmedienraum, ein Werkraum, ein Brennraum, ein großzügiger Sammlungsraum sowie unterschiedliche Präsentationsflächen, die neben Wandflächen für Hängesysteme auch Leuchtkästen, Schaukästen und Deckenhaken beinhalten.

20 Vermittlungsangebote von Museen wurden, mangels Passung zum erweiterten Kunstunterricht, kaum in Anspruch genommen.

Die erweiterten zeitlichen und räumlichen Ressourcen gestatteten in der Konzeption eine Verzahnung rezeptiver, produktiver, diskursiver und reflexiver Anteile, welche in Wechselwirkung zu den Erfordernissen unterschiedlicher bildnerischer Verfahren und Praxen gebracht wurde. Räume und Praxen wurden hierbei wechselseitig auf ihre Nutzungsmöglichkeiten befragt. Verbrauchsmaterialien und Werkzeuge für bildnerische Praxen wurden überwiegend von der Schule gestellt.[21] Als Vermittelnde agierten durchgängig die Forschende-Lehrende sowie die Leitung und der Vorstand des kollaborierenden Museums. Weitere Vermittelnde der beteiligten Schule, des kollaborierenden Museums oder Kunstpädagogik-Studierende wurden phasenweise einbezogen. Sie wirkten an der didaktischen Konzeption und deren Anwendung im Kunstunterricht mit.

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung erfolgte primär nach den Vorgaben schulischer Curricula (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016) und den Bedarfen der Jugendlichen. Die Anschlussmöglichkeiten des jeweils aktuellen Kulturangebots wurden je nach Passung in die unterschiedlichen didaktischen Einheiten eingebettet. Da Intersektionalität nicht explizit im Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe im Bildungsland Hessen für das Fach Kunst enthalten ist, hatte die Forschende-Lehrende diese in ihrer Unterrichtspraxis nur randständig behandelt, obwohl sie im Alltag mit Überkreuzung von Dimensionen von Differenz und Diskriminierung konfrontiert wurde. Erst durch das kollaborierende Museum und dessen Engagement für marginalisierte Positionen wurde eine Verbindung zwischen dem Fach Kunst und einer intersektionale Perspektiven von der Forschenden-Lehrenden hergestellt.

Zentral war zunächst ein didaktisches Konzept, welches sich durch seine Passung zwischen den beteiligten Institutionen umsetzen ließ. Hierzu wurde folgende Phasenabfolge entwickelt: In der Einführungsphase konnten sich alle Agierenden kennenlernen und die neuen Räume für den Kunstunterricht erkunden. Die curricularen Vorgaben des Kunstunterrichts sowie die Themen und Veranstaltungen des beteiligten Museums und die daraus konzipierten Themenschwerpunkte wurden kommuniziert sowie Transparenz über die Abläufe hergestellt. Den Hauptbestandteil des erweiterten Kunstunterrichts bildete eine Phase mit unterschiedlichen kunstdidaktischen Einheiten, in denen die Jugendliche Zugang zu curricularen Inhalten, zur Sonder- und Dauerausstellung des kollaborierenden Museums und Impulsen weiterer Orte durch rezeptive, produktive, diskursive und reflexive Praxen für die Jugendlichen erhielten. Besonders in dieser Phase konnten sie durch ein diversifiziertes Angebot, auch unterschiedliche Verfahren und Sozialformen erproben. Häufig wurde die vorgeplante didaktische Konzeption im Laufe ihrer Anwendung modifiziert, um auf die Bedarfe und Interessen der Teilnehmenden einzugehen.

21 Für den beforschten Kunstunterricht wurden keine Fördergelder beantragt.

Als Abschluss des erweiterten Kunstunterrichts wurde eine museale Gruppenausstellung der Heranwachsenden mit ihnen geplant und realisiert. Kuration, Ausstellungspraxis und die Adressierung eines Ausstellungspublikums bildeten Schwerpunkte des erweiterten Kunstunterrichts. Je nach terminlicher Übereinkunft mit dem kollaborierenden Museum lag der Termin für die Eröffnung der Gruppenausstellung des jeweiligen Kurses vor, am Ende des Schuljahres oder zu Beginn des neuen Schuljahres. Die öffentliche Ausstellung wurde über mehrere Wochen im Museum gezeigt.

5.2.2 Didaktische Konzeption des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen

Für den Kunstunterricht von 2021 bis 2023 wurde die didaktische Konzeption des erweiterten Kunstunterrichts (Bd. 1, 5.2.1) aus einer intersektionalitätssensiblen Perspektive überarbeitet[22].

Wie in den Schaubildern 1.1 und 1.2 dargestellt (vgl. Bd. 2, 1.1), blieb das Grundgerüst des erweiterten Kunstunterrichts bestehen. Neu war die Entwicklung von Anteilen für eine transformativ wirksame Auseinandersetzung mit Intersektionalität.

Aus diesem Bewusstsein ergaben sich vier Bereiche für intersektionalitätssensible Anteile im Kunstunterricht (vgl. Bd. 2, 1.2):

- offene, wertschätzende, tolerante und ermutigende Haltung als Grundlage einer Atmosphäre, in der eine konstruktive Auseinandersetzung mit Dimensionen von Differenz, Intersektionalität und Diskriminierung möglich ist.
- Entwicklung kunstdidaktischer Formate und Materialien, die Anschlussstellen für diskriminierungskritische und diversitätsbezogene Gehalte in den für die aktuellen Schuljahre gültigen schulischen Curricula für den Kunstunterricht sowie der Kulturangebote aufgreifen und verbinden.
- Berücksichtigung und Anwendung bildnerischer und kommunikativer Praxen, die fachbezogene, verbale und nonverbale Möglichkeiten für den Umgang mit Intersektionalität im Kunstunterricht ermöglichen.
- Auseinandersetzung mit aktuellen Praxen des kollaborierenden Museums zur Sichtbarmachung marginalisierter Positionen und Themen, um für die beteiligten Jugendlichen Möglichkeiten der Sichtbarmachung der eigenen Haltung, des eigenen Ausdrucks und des Austauschs zum Feld Intersektionalität zu schaffen.

22 Wenn vorliegend von kulturellen Angeboten die Rede ist, sind damit Ausstellungen und Kulturangebote der lokalen Umgebung des Oberstufengymnasiums und digitale Gehalte von Websites von internationalen Kultureinrichtungen und Kunstschaffenden gemeint.

Das für 2021 bis 2023 überarbeitete didaktische Konzept des erweiterten Kunstunterrichts für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen beinhaltet demnach themen-, personen- und handlungsorientierte Anteile in Bezug auf intersektionale Perspektiven. Neben einer, für Intersektionalität sensibilisierten Perspektive auf die Inhalte des Kunstunterrichts sollten durch eine verstärkte Personenorientierung Bedarfe und Interessen von Jugendlichen nicht nur inhaltlich Eingang in die Unterrichtsgestaltung finden, sondern auch bei der Wahl der Sozialformen und Prozesse. Im persönlichen Kontakt mit dem Museumsteam sollten die Jugendlichen in konzeptionelle Praxen im Museum einbezogen und so ermutigt werden, sich daran vorhabenbezogen auf ihre Gruppenausstellung zunehmend eigenständig zu beteiligen.

In den Vorjahren hatte sich gezeigt, dass der erweiterte Kunstunterricht nicht nur eine Ermöglichung, sondern auch eine zusätzliche Belastung für die Jugendlichen bedeutete. Das Einbeziehen in museale Vorgänge sollte das Erlangen der Bildungsziele (Abitur bzw. Fachabitur) der Heranwachsenden nicht erschweren. Diese personenorientierten Anteile galt es zu berücksichtigen, weshalb die Bedarfe und Interessen aller am Kunstunterricht Beteiligten in der Kommunikation aufeinander bezogen wurden.

Die Handlungsorientierung sollte im didaktischen Konzept des Kunstunterrichts durch die außerschulischen Anteile, insbesondere durch aktive rezeptive und bildnerische Praxen einen Lebensweltbezug erhalten. Unmittelbare, freie und durch intrinsische Motivation geleitete Interessen und Vorgehensweisen sollten den Jugendlichen eigenständige und -sinnige Zugänge zu außerschulischen Orten im Freien und in den Räumen im Museum ermöglichen. Leibbezogene Exploration, wahrnehmende und bildnerisch produktive Rezeption sollte die Jugendlichen dazu ermutigen, der eigenen, individuellen wie kollektiven Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit zu folgen. Da sich die Themen Diversität und Diskriminierung in ihrer Komplexität häufig verbalsprachlichen Benennungen entziehen, wurde angenommen, dass sich hierfür simultane, bedeutungsoffene Darstellungsformen wie das Visuelle anbieten.

Gegen Ende der Qualifizierungsphase 3 war eine erhöhte Handlungsorientierung insofern konzeptionell geplant, als die Jugendlichen Einblicke und Beteiligungsmöglichkeiten bei der Kuration erhalten sollten, um ihre eigene Gruppenausstellung im Museum zu gestalten. Sie sollten dadurch im lokalen Kulturgeschehen intersektionalitätssensiblen Schwerpunkte nach ihrer eigenen Gewichtung sichtbar machen können. Kuratorisches Handeln bei der Planung und Realisierung der Ausstellung sowie öffentlichkeitswirksames Präsentieren der eigenen Werke sollten Handlungsfelder für die Jugendlichen eröffnen, die kein Bestandteil im regulären Kunstunterricht sind, jedoch vielfältige curricular verankerte Kompetenzen fördern. Diese Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung sollten die Heranwachsenden, die an der Schwelle zur eigenständigen Lebensgestaltung ste-

hen, in ihrer Selbstständigkeit und Teilhabe am öffentlichen, gesellschaftlichen Leben bestärken.

5.2.3 Umsetzung des didaktischen Konzepts mit dem beforschten Kurs

Die Forschungsdaten für die vorliegende Wirkungsforschung wurden im fünften Kurs erhoben, der zwar in Folge der Pandemie Veränderungen unterlag, aber an einer Umsetzung der didaktischen Konzeption in Präsenz teilnahm. Im Schuljahr 2021/2022 startete der Kurs als Tutorium im Leistungsfach Kunst in der Qualifizierungsphase 1 bis 2, sodass der Kunstunterricht nicht nur vollständig in Präsenz stattfand, sondern auch außerschulische Orte einbezogen werden konnten.

Anfänglich bestand der Kurs aus 23 Jugendlichen[23], war jedoch pandemie- und strukturell bedingt von Fluktuation geprägt. So schied eine Heranwachsende aufgrund ihrer schweren Erkrankung aus und eine weitere Person blieb dem Kunstunterricht kurz nach Beginn des Schuljahres ohne Angabe von Gründen fern. Zwei weitere Jugendliche verließen die Schule gesundheitsbedingt im Oktober 2021, eine weitere Person wurde zum Jahresende 2021 leistungsbedingt in die Einführungsphase zurückgestuft. Drei weitere Jugendliche verließen den Kurs gegen Ende des Schuljahres 2022 leistungsbedingt, dafür kamen zwei Jugendliche ab Mai 2022 zum Kurs hinzu, da sie keine Zulassung zum Abitur 2022 erhielten und daher die Qualifizierungsphase 3 und 4 wiederholten. Im Kern bestand die Projektgruppe daher aus etwa 18 Jugendlichen, wobei die Zusammensetzung und Gruppengröße stets schwankte.

Im Schuljahr 2022/23 wurde der Leistungskurs, der am erweiterten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen teilnahm, aufgrund schulstruktureller Gegebenheiten neu zusammengesetzt, sodass 13 Jugendliche aus einem anderen Kunstleistungskurs hinzukamen. Sie waren in anderen Tutorien, belegten jedoch den Leistungskurs Kunst in gleichem Umfang wie das Tutorium Kunst und wurden daher ab dem Schuljahresbeginn 2022/2023 vollumfänglich in den Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen integriert. Deshalb bestand der Kurs ab September 2022 aus nunmehr 30 Jugendlichen. Eine Person erschien aus unbekannten Gründen nie, eine weitere verließ den Kurs leistungsbedingt im November 2022, sodass am Kurs 28 Jugendliche ab dem Schuljahr 2022/2023 teilnahmen.

---

23 Zur Vermeidung einer Fortschreibung von »Bildungsdiskriminierung« (Fereidooni, 2011, S. 18) sowie aus Gründen der Anonymisierung werden hier keine weiteren Angaben zu Geschlechtern, Geschlechtsidentitäten, Ethnizitäten, autochthonen oder allochthonen Herkünften, formellen oder informellen Religionszugehörigkeiten, weltanschaulichen Überzeugungen oder dem sozioökonomischen Hintergrund der Jugendlichen genannt. Wie in Kapitel 5.1.2 aufgezeigt, finden sich bei einigen Jugendlichen bereits schultypbezogen Verschränkungen mehrerer Kategorien und Dimensionen von Differenz (vgl. Bd. 1, 3.1).

Gemäß dem didaktischen Konzept eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen fanden sieben Einheiten des Kunstunterrichts außerschulisch statt, womit eine Verbindung zwischen den Themen der schulischen Curricula mit dem aktuellen lokalen Kulturangebot, insbesondere dem des kollaborierenden Museums, geschaffen wurde. Ergänzend unterstützten das Museumsteam sowie weitere studentische Vermittelnde[24] (vgl. Bd. 1, 5.2.2) den beforschten Kunstunterricht zeitweise auch bei innerschulischen Veranstaltungen. Die Eröffnung der musealen Gruppenausstellung[25] bildete als letzte außerschulische Einheit dieses Kurses einen Abschluss des intersektionalitätssensiblen Konzepts, der gemeinsam mit weiteren Vermittelnden realisiert wurde. Danach konzentrierten sich der Kurs und die Forschende-Lehrende auf die Vorbereitung der schulischen Abschlussprüfungen.

24 In Rückgriff auf die Dauerausstellung des kollaborierenden Museums entwickelten drei Studierende eine Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunktthema Altamerika und setzten dies mit dem Kurs um.

25 Die Gruppenausstellung fand vom 15.01. bis 16.02.2023 im kollaborierenden Museum statt.

6 Qualitativ-empirisches Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Anhand der Zielsetzung der Untersuchung wird in diesem Kapitel die Struktur des Forschungsdesigns und das Forschungsparadigma begründet. Aus dem theoretischen Rahmen wird die zentrale Forschungsfrage entwickelt. Nachdem zunächst in Kapitel 6.1 die Grundlagen qualitativ-empirischer Forschung umrissen und auf das Vorhaben bezogen werden, folgt in Kapitel 6.2 die Darstellung der angewandten Methoden für diese Studie. In Kapitel 6.3 wird die schrittweise Vorgehensweise der Teilstudien mit den jeweiligen Methoden unter Berücksichtigung zeitlicher, personeller und materieller Ressourcen erläutert (Flick et al., 2015, S. 253).

6.1 Qualitativ-empirische Forschung

Für das vorliegende Vorhaben wurde ein qualitativ-empirischer Forschungsansatz gegenüber einer quantitativen, standardisierten Vorgehensweise bevorzugt, da in der qualitativen Forschung Menschen, ihr »Subjektsein«, die Art ihres Handelns, ihre Sozialität sowie die subjektiven Deutungen ihres Handelns (Reichertz, 2010, S. 41f.) im Zentrum stehen. Erkenntnisse über sie können durch die Beschreibung von »Lebenswelten von innen heraus« (Flick et al., 2015, S. 14), durch die Offenheit gegenüber dem Fremden im Bekannten und durch genaue und dichte Beschreibungen (ebd., S. 17) gewonnen werden. Hierzu ist die Einhaltung von Gütekriterien (vgl. ebd., S. 22) und methodischen Verfahrensregeln wie Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand sowie kommunikative Validierung und Triangulation (vgl. Mayring, 2002, S. 145ff) wichtig, um anhand argumentativ plausibel begründeter, exemplarischer Fälle (vgl. Peez, 2007b) Erkenntnisse zu gewinnen und darzulegen.

Bei der Auswahl der jeweiligen Methoden und der Konfiguration des Forschungsdesigns bilden die Frage nach einem gegenstandsangemessenen Vorgehen und die Forschungsfrage die zentrale Orientierung für einen adäquaten Approach. Wurden die Passung zum Forschungsfeld und zur Forschungsfrage geprüft, können Fallstudien so konstruiert werden, dass aufgrund typischer, prägnanter oder

aussagekräftiger Beispiele »ein soziales Element als Untersuchungsobjekt oder -einheit« (Lamnek, 1989, S. 5f.) Auskunft über spezifische Personen, Gruppen oder Organisationsformen gegeben werden kann. Demnach ist ein qualitativ-empirischer Forschungsansatz geeignet, um die Herausforderungen und Gelingensbedingungen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zu erforschen.

Qualitativ-empirische Forschung in der Kunstpädagogik

In der Forschung im Fach Kunstpädagogik kamen in den letzten Jahren vermehrt Fragen zu ihrem meta-theoretischen Paradigma auf, aber auch zu ihren individuellen Bezugswissenschaften, Nachbardisziplinen und der spezifischen Rolle der Kunst (Meyer, 2009, S. 25). Darin zeichnet sich eine Pluralisierung im Fach Kunstpädagogik ab, die sich in einer zunehmenden Breite der Forschungsfelder und -methoden widerspiegelt (Kirchner, 2009, S.87). Gleichzeitig wird versucht, einer Verdinglichung und Erstarrung des Faches in Standards entgegenzuwirken (vgl. Wetzel, 2009, S. 93). Unabhängig davon, ob dabei eine »Beforschung der Koppelung von Kunst und Pädagogik […] mittels genuin wissenschaftlicher Methodik« (Meyer, 2009, S. 16) oder »durch Methoden aus dem Feld Kunst« (Meyer, 2009, S. 17) betrieben wird, sieht sich die kunstpädagogische Forschung mit dem »operativen Umgang mit Komplexität« konfrontiert (Baecker, 2007, S. 143, zit. nach Meyer, 2009, S. 23), wie er schon im Kontext des Pluralitätsdiskurses (vgl. Bd. 1, 2.2) und der Praxisforschung benannt wurde.

Komplexität entsteht auch durch den »Dialog zwischen Wissenschaften und Künsten« (Bader et al., 2023, S. 9), sodass zunehmend Beziehungsgefüge und ihr »Dazwischen« in den wissenschaftlichen Blick geraten (ebd.), wodurch das binäre Verständnis oder die Vorstellung einer Koppelung zweier Pole ersetzt wird. Dabei wird nicht mehr von »einer ›objektiven‹ Realität, die den Status einer unabweisbaren Referenz hat, […] ausgegangen« (vgl. Peez, 2001, S. 15), weshalb beforschte Felder und Gegenstände als »kontingent, kontextabhängig und partikular« betrachtet werden (ebd.). Zugleich stellt sich auch die Frage nach anderem Wissen, anderen Erkenntnissen sowie weiteren Generierungs- und Darstellungsformen. Die unterschiedlichen Realitätsebenen, wie sie z.B. körperliche und habituelle, soziale oder mediale Wissensformen implizieren, verdeutlichen, dass die eigene Forschung nur eine von vielen Perspektiven erfasst und Forschung auch innerhalb der Kunstpädagogik zunehmend transdisziplinär (Meyer, 2009, S. 23) und relational (Bader et al., 2023, S. 9) gedacht werden muss. Die aktuellen Entwicklungen innerhalb der Forschung in der Kunstpädagogik betreffen vor allem »Methodologien und Wissenspraktiken, visuelle und ästhetische Argumentationen, hybride Selbst- und Fremdverständnisse und Emanzipation und Legitimation« (ebd., S. 10).

Durch den pluralen, aber auch kontroversen Diskurs behält die Forderung in der Kunstpädagogik nach und der Bedarf an qualitativ-empirischer Bildungsforschung ihre Aktualität (vgl. Sievert, 2009, S. 84), die weiterhin auf den Kunstunterricht in Schulen bezogen wird (Maset, 2009, S. 88; Tewes, 2023, S. 157). Qualitativ-empirische Forschung bildet in der Kunstpädagogik nach wie vor »eine Scharnierstelle zwischen verallgemeinernden Theorien künstlerischer Bildung und der Pädagogik im Studium sowie den Praxiserfahrungen in Berufsfeldern vor Ort« (Peez, 2001, S. 14). Zu verorten sind dort auch vielfache Anwendungen von Praxisforschung (vgl. Schmidt-Wetzel, 2017, S. 10), die jedoch in unterschiedlichen Formen wie tagebuchartigen Reflexionen, Praxisberichten oder Forschungsvorhaben vorliegen können. Gerade aufgrund der doppelten Herausforderung an der Schnittstelle von Theorie und Praxis neben Beruf und Studium forschend-reflexiv tätig zu werden, existiert eine große Zahl an Praxisberichten im Fach Kunstpädagogik. Anhand von Praxisberichten lässt sich allerdings kaum ein kritischer Blick auf die Umsetzung von Gütekriterien qualitativ-empirischer Forschung in der Kunstpädagogik richten, denn »Aussagen über Wirkungen dieses Unterrichts auf Schülerinnen und Schüler sind hier [in Praxisberichten] meist Behauptungen, sie beruhen auf weitgehend subjektiven Eindrücken« (Peez, 2007a, o. S.), die von kunstähnlichen bildnerischen Produkten von Heranwachsenden gestützt werden (ebd.).

Das Fehlen einer regelgeleiteten Wissenschaftlichkeit steht jedoch einer Anerkennung und interdisziplinären Diskursfähigkeit der Kunstpädagogik und ihrer Forschung im Weg und birgt die Gefahr unreflektierter Selbstreferenzialität. Zudem gilt: »Wirkungen von Kunstunterricht lassen sich […] erst dann überzeugend darstellen, wenn sie […] anhand wissenschaftlicher Regeln rekonstruiert werden und entsprechen von Anderen nachvollzogen werden können« (ebd.). Dies bedingt eine Offenlegung der Forschungsfrage und der Verfahrensdokumentation, wie im qualitativ-empirischen Paradigma formuliert (vgl. Flick et al., 2015, S.17), wodurch die Nähe zum Forschungsgegenstand gewährleistet wird. Dies bedeutet auch, nicht nur Transparenz über die Verfahrensschritte der Erhebung und Aufbereitung zu schaffen, sondern auch über die argumentative Absicherung der Interpretation bei der Auswertung und die Mehrperspektivität anhand unterschiedlicher Methoden. Durch diese Vorgehensweise bestehen Realisierungschancen für die Erforschung von komplexeren Phänomenen, die sich aus der Herausforderung mehrdimensionaler Perspektiven und transdisziplinärer Aspekte der Kunstpädagogik ergeben und sich kaum durch standardisierte, quantitative Verfahren erfassen lassen (Peez, 2007a, o. S.).

Wenn die Wissenschaftlichkeit »durch die Doppelstruktur von Aussage und Aussagebedingung gekennzeichnet [ist] und […] die Bedingungen ihres eigenen Sprechens« (vgl. Peez, 2001, S. 15) thematisiert, gewährleistet dies intersubjektive Überprüfbarkeit (Peez, 2001, S. 17), sodass kleinere Vorhaben wie Praxisberichte qualitativ abgesichert werden können. Dies dient dem besseren Verständnis

eigener Praxen (vgl. Peez, 2001, S. 15f.), aber auch der Umsetzung von offenen, methodisch innovativen Forschungsvorhaben. Besonders gilt dies für »subjektive, introspektive Aspekte von forschenden Verfahren […], die die Selbstreflexion fördern; diese Verfahren sind methodisch kontrolliert einzusetzen« (Peez, 2001, S. 14). An dieser Stelle wird mit einem gegenstandsbezogenen Forschungsdesign für die vorliegende Studie angeknüpft.

Anwendung des qualitativ-empirischen Paradigmas für die vorliegende Forschung

Die vorliegende qualitativ-empirische Untersuchung war auf drei Teilstudien angelegt, wovon zwei Teilstudien vollständig durchgeführt wurden. Die dritte Teilstudie wurde hauptsächlich wegen der durch Teilstudie 1 und 2 gesättigten Datenlage nicht mehr ausgewertet. Wesentlich war dabei die Orientierung am Forschungsgegenstand, der Umsetzung der didaktischen Konzeption eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen (vgl. Bd. 1, 5.2, Bd. 2, 1.1, 1.2, 1.3). Da die Forschungsfrage auf die Ermittlung von Bedingungen eines didaktischen Konzepts abzielte, lag der Analysefokus auf der Implementierung von intersektionalitätssensiblen Ansätzen im schulischen Kunstunterricht. Hierzu wurde forschungsoffen auf die Erprobung im beforschten Kunstunterricht geblickt, wobei sowohl Gelingensbedingungen als auch Hindernisse berücksichtigt wurden, um Strukturmerkmale eines solchen Unterrichtsvorhabens deutlicher herauszuarbeiten.

Mit der teilnehmenden Beobachtung und fotografischen Selbstdokumentation ließen sich »von innen heraus« Perspektiven auf die Soziologik des beforschten Kurses gewinnen, womit unterrichtliche und kulturbezogene Herstellungsprozesse sozialen Handelns erfasst werden konnten. Die fotografische Selbstdokumentation wurde als Partizipationsmöglichkeit für die Jugendlichen und die Vermittelnden an der Forschung eingeplant, um eigene Perspektiven auf den beforschten Kunstunterricht einzubringen. Die Gruppendiskussion gab den Jugendlichen die Gelegenheit, selbst zu Wort zu kommen. Diese drei Methoden wurden – im Einzelnen sowie für eine spätere Triangulation – als geeignet erachtet, um Forschungsdaten für eine detaillierte Erfassung von subjektiv gemeintem Sinn, Handlungsweisen sowie deren Deutungen und strukturellen Bedingungen zum beforschten Kunstunterricht zu generieren, ohne die Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand vorab auf einen bestimmten Bereich zu verengen. Zudem sollten die Jugendlichen ihre Perspektiven ohne zu große Zusatzbelastung nach eigener Wahl visuell und verbalsprachlich äußern können.

Für eine gegenstandsangemessene Herangehensweise an den beforschten Kunstunterricht sollte sich die Datenerhebung auf ein Zeitfenster konzentrieren, in welchem sich didaktische Strukturen im Kursverbund etabliert hatten. Einerseits sollte bereits Unterrichtshandeln stattgefunden haben, sodass die Jugendlichen

in der Retrospektive auf ihren Kunstunterricht blicken konnten. Ebenso sollte die Forschende-Lehrende in ihrer Doppelrolle einen kritisch-reflexiven Umgang mit ihrem hybriden Status gefunden haben (vgl. Bader et al., 2023, S. 11). Dafür war es entscheidend, »eine subjektive Nähe zum untersuchten Feld nicht zu leugnen und […] eigene Verstrickungen in den Interaktionen mit den untersuchten Personen und Prozessen in einem kunstpädagogischen Setting produktiv zu nutzen« (Peez, 2001, S. 299). Dadurch lässt sich einerseits der berechtigten Kritik an der Aktionsforschung (vgl. Schmidt-Wetzel, 2017, S. 105f.) begegnen, andererseits aber auch der generellen Gefahr der Selbstreferenzialität adäquat entgegenwirken. Neben der Triangulation von Methoden, der Einbeziehung weiterer Personen für die Datenerhebung sowie dem Austausch in Fachkolloquien, wie er in Kapitel 6.3 expliziert wird, findet sich in Kapitel 8 hierzu eine ausführliche Reflexion der Forschenden-Lehrenden, die über die kunstdidaktischen Schlussfolgerungen hinausgeht (vgl. Bd. 8.1.4).

Im Forschungsvorhaben sind Anteile der Praxisforschung enthalten, da sie sich als Wirkungsforschung aus der eigenen kunstdidaktischen Umsetzung mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen entwickelt hat. Bezüge zur Praxisforschung bestehen aufgrund der Beforschung des eigenen Unterrichts anhand von Fragestellungen, die aus seiner Praxis entwickelt wurden und nach seinen Bedingungen fragen und durch die reflexiven Anteile, die als wesentlicher Bestandteil im Forschungsprozess eingeplant sind. Auch die Betrachtung von Handlungen als Ausdruck von Wertehaltungen deckt sich mit der Fokussierung auf das Themenfeld Diversität, Differenz, Diskriminierung und Intersektionalität. Werden marginalisierte Perspektiven in Form eines intersektionalitätssensiblen Ansatzes im Kunstunterricht berücksichtigt, dann ist dies Ausdruck einer Wertehaltung bzw. eines »Menschenbildes« (Posch & Zehetmeier, 2010, S. 8), das alle Menschen und Perspektiven gleichermaßen adressieren, thematisieren und sichtbar machen will. Dazu gilt es nicht nur die eigene Haltung, sondern auch die Umsetzung einer didaktischen Konzeption zu prüfen.

Die ethischen Regeln für die Zusammenarbeit im forschenden Vorgehen wurden von der Forschenden-Lehrenden und weiteren Vermittelnden in Abstimmung mit den Jugendlichen gemeinsam entwickelt, sodass die Vereinbarung von keinem externen Forschungsteam vorgegeben wurde. Durch die Einbindung der vorliegenden Forschung in ein PhD-Programm[1] und die Arbeit am Datenmaterial in Forschungskolloquien wurde teilweise eine »kritisch-freundliche« Zusammenarbeit realisiert (Posch & Zehetmeier, 2010, S. 7), wie sie unter dem Merkmal der Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft formuliert wird. Dadurch konnten teilweise plurale, in- wie externe Perspektiven auf den Forschungsgegenstand gewonnen werden. Zu großen Teilen wurde das

1 Vgl. https://www.zhdk.ch/doktorat/fachdidaktik-art-design [Letzter Zugriff 18.10.2023].

forschende Vorgehen jedoch von der Forschenden-Lehrenden umgesetzt. Mit der Publikation dieser Forschungsarbeit wird der Forderung nach der Präsentation von Praxiswissen zur Erweiterung der Wissensbasis zum Berufsfeld Rechnung getragen und zugleich eine Weiterentwicklung des Praxisfeldes und des Fachdiskurses angestrebt.

Trotz einiger Parallelen zur Praxis- oder Aktionsforschung zeigen sich dort Grenzen innerhalb des vorliegenden Forschungsvorhabens, wo eine Nähe zur partizipativen Forschung besteht. Eine langfristige Forschung ließ sich für die genannte Fragestellung nicht realisieren, in der auch andere Agierende innerhalb der beforschten Schule und des kollaborierenden Museums einbezogen werden. Die kurze Verweildauer der Jugendlichen im Oberstufengymnasium sowie ihre Fokussierung auf den Schulabschluss waren für sie mit einer umfassenden Forschungsbeteiligung nicht vereinbar. Sie wurde mit Blick auf die Interessen der Jugendlichen daher auch nicht angestrebt, denn sie wäre auch im Sinne einer Vereinnahmung im Kontext von Empowerment kritisch zu betrachten (vgl. Bd. 1, 2.2.5). Während keine unmittelbare Beteiligung des Schulkollegiums an der Entwicklung und Umsetzung des erweiterten Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen stattfand, hätte das Museumsteam durchaus in die Forschung involviert werden können. Aufgrund der freien Trägerschaft und personellen Auslastung beschränkte sich die Beteiligung auf die gemeinsame Reflexion des didaktischen Konzepts. Sie ist eine wesentliche Zielsetzung dieses Forschungsvorhabens und findet Eingang in das persönliche Fazit im Rahmen der kunstdidaktischen Schlussfolgerungen (vgl. Bd. 1, 8.3) sowie in die involvierte Selbstreflexion der Forschenden-Lehrenden (vgl. Bd. 1, 8.4.1).

6.2 Erhebungs- und Auswertungsverfahren

Das Forschungsdesign beinhaltete mehrere Erhebungs- und Auswertungsverfahren, die nun im Einzelnen vorgestellt werden: Zur Datengewinnung wurden neben der teilnehmenden Beobachtung auch die fotografische Dokumentation und Gruppendiskussion angewendet. Zur Auswertung der visuellen Daten diente die kontextbezogene Bildinterpretation nach Holzwarth, während die textlichen Daten mit der Sequenzanalyse in Anlehnung an die objektive Hermeneutik gedeutet wurden.

Ursprünglich war eine Triangulation aller drei Erhebungsverfahren vorgesehen, da sie ein bewährtes Vorgehen ist, wenn eine Datenquelle »keine hinreichende Grundlage« bietet (Peez, 2013, S. 104), um das zu erforschende Phänomen bzw. die darauf bezogene Forschungsfrage zu beantworten. Im Verlauf der Auswertung der beiden Gruppendiskussionen sowie der fotografischen Dokumentation stellten sich die Forschungsdaten als derart umfangreich und aussagekräftig heraus, dass eine Sättigung erreicht wurde, weil sich unterschiedliche Aspekte der Forschungsfrage

behandeln ließen. Die Daten aus der teilnehmenden Beobachtung waren zu diesem Zeitpunkt aufbereitet, wurden aber nicht in die Auswertung einbezogen.

6.2.1 Gruppendiskussion

Aus der Kritik an einer standardisierten Einzelbefragung entstand die Gruppendiskussion, die auch als Gruppen- oder Kollektivinterview oder als Gruppengespräch bezeichnet wird (Lamnek, 1989, S. 121). Hier wird der geläufigste Begriff der Gruppendiskussion verwendet. Die im anglo-amerikanischen Raum entwickelte Methode wurde in Deutschland für frühe Untersuchungen zum politischen Bewusstsein (Pollock, 1955), zu betriebssoziologischen Untersuchungen (Paul, 1952, 1953) sowie als interaktionistische Variante (Nießen, 1977) rezipiert. Besondere Beachtung fand die Stil- und Milieuanalyse von Willis (1979).

Mit der Gruppendiskussion ist der Austausch von Argumenten, Gefühlsäußerungen und Meinungen zu einem Thema im Rahmen eines Gesprächs von mehreren Teilnehmenden intendiert, womit sie in Rückgriff auf Luhmann an sich als soziales System bezeichnet werden kann (Kühn & Koschel, 2018, S. V). Gruppendiskussionen bieten Zugang zu »Gruppenmeinungen« (Mangold, 1960), die über die Summe von Einzelmeinungen hinausgehen und als Produkt kollektiver Interaktionen innerhalb des diskutierenden Kollektivs bereits ausgebildet wurden (vgl. Bohnsack, 2018, S. 370; Mangold, 1960, S. 49, 1973, S. 240).

Unterschiedliche Modelle der Gruppendiskussion (vgl. Bohnsack, 2018, 369ff.) basieren auf der Überlegung, statt Einzelanalysen entweder Gruppenmeinungen (Mangold, 1960) oder auch die Ansichten von Großgruppen bzw. Milieus oder Kollektiven zu erfassen. Als zentrale Problematik erweist sich hierbei der Umgang mit der Interpretationsabhängigkeit und dem Prozesscharakter von Meinungen, die im Verlauf von Gruppendiskussionen entstehen oder sich verändern. Infolgedessen entstanden unterschiedliche interpretative Ansätze, die Aspekte lokalen und situativen Aushandelns berücksichtigten. Während die Nutzung von Gruppendiskussionen z.B. beim Ansatz der Focus Groups auf die Generierung von Forschungsfragen und Hypothesen beschränkt blieb, lag das Ziel der sogenannten Group Discussion im intensiven Feldzugang zu sozialen Gruppen und Milieus, was deren Prozesshaftigkeit und interaktive Sinnzuschreibung erlaubte (Bohnsack, 2018, S. 373).

Kritik wird an der Methode hinsichtlich der fehlenden Reproduzierbarkeit ihrer Ergebnisse geübt, weshalb ihr auch eine mangelnde Zuverlässigkeit zugesprochen wird. Zur besseren empirischen Nachvollziehbarkeit wurden klare methodologische Schritte eingeführt, teilweise durch standardisierte Anteile oder komparative Analysen. Zudem bestand Kritik an der Fokusgruppen-Diskussion bzw. dem »focus group interview« oder der »focus group discussion« als halbstrukturierter Gruppen-

diskussion[2], weil die Konversation der Teilnehmenden dabei kaum Eingang in die Auswertung von Gruppendiskussionen findet (Bohnsack, 2015, S. 372).

Charakteristisch für Gruppendiskussionen ist ihre lineare Struktur, da »nur ein Thema nach dem anderen besprochen werden […] immer nur eine Person zur Zeit reden kann« (Kühn & Koschel, 2018, S. V). So setzt nach einer anfänglich konzentrierten Gesprächssituation mit zunehmender Zeit Ermüdung ein. Dennoch ist die Gruppendiskussion »eine ungemein wertvolle Möglichkeit, um unterschiedlichste Beiträge zum gleichen Thema in kurzer Zeit zu mobilisieren« (Kühn & Koschel, 2018, S. V). Die spezifische Ausformung einer Gruppendiskussion hängt einerseits von der Gruppe, andererseits von der Erhebungssituation ab.

Gruppendiskussionen bestehen aus keinen Realgruppen, denn sie werden für diesen Anlass nach bestimmten Überlegungen zusammengesetzt. Bei der Bildung der Diskussionsgruppen wird versucht, emergierende Anteile durch homogene Gruppen zu verringern, da bei diesen wird davon ausgegangen, dass dort bereits vorhandener Sinn reproduziert wurde und Meinungsbildungen und -änderungen in geringerem Maße vorkommen. Demografische Kriterien zu »diskursiven Formationen« (vgl. Nonhoff, 2004, S. 64) sollen es bei zusammengesetzten Diskussionsgruppen erleichtern, spezifische Sinnzuschreibungen und Orientierungen festzustellen. Homogene Gruppen verfügen zudem über »atheoretisches Wissen« (Nohl, 2017, S. 6), das sie aus lebensweltlichen Praxen im Alltag gewonnen haben. Dies wird auch als »implizites Wissen« (Polanyi, 1985) oder »praktischer Sinn« (Bourdieu, 1993) bezeichnet. Besonders Menschen mit gleichen Handlungspraxen, wie im beforschten Kunstleistungskurs, verbinden nicht nur atheoretische Wissensbestände, sondern auch »konjunktive Erfahrungen« (vgl. Nohl, 2017, S. 6), weshalb sie diese im Umgang miteinander kaum noch erläutern. Dies erschwert die Erschließung atheoretischer Wissensbestände und konjunktiver Erfahrungen.

Da die spezifische Erhebungssituation von Gruppendiskussionen über die Generierung brauchbaren Datenmaterials entscheidet, ist ihre durchdachte Gestaltung bedeutsam. Für die Leitung von Gruppendiskussionen hat Bohnsack (2018, S. 380ff.) die folgenden reflexiven Prinzipien formuliert:

1. Die gesamte Gruppe ist Adressatin der Interventionen
2. Vorschlag von Themen, keine Vorgabe von Propositionen
3. demonstrative Vagheit
4. kein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge

2 Vgl. https://lehrbuch-psychologie.springer.com/glossar/fokusgruppen-diskussion#:~:text=Eine%20Fokusgruppen-Diskus-sion%20%28%E2%80%9Efocus%20group%20interview%E2%80%9C%2C%20%E2%80%9Efocus%20group%20discussion%E2%80%9C%29,Gruppe%20liegt%20in%20der%20Regel%20bei%204%E2%80%938%20Personen [Letzter Zugriff 21.09.2023].

5. Generierung detaillierter Darstellungen
6. immanente Nachfragen
7. die Phase exmanenter Nachfragen
8. die direktive Phase

Während für die Sicherung der Video- oder Audiodaten mittlerweile auf einfach zu handhabende digitale Möglichkeiten zurückgegriffen werden kann und ihre Verschriftlichung in Form von Transkriptionen erleichtert wird, bleibt die Herausforderung, sich für ein Auswertungsverfahren zu entscheiden. Gemäß der Forschungsfrage und des -interesses lässt sich z.B. entweder eine formulierende oder reflektierende Interpretation, eine Typenbildung nach Bohnsack (2018) vornehmen oder aber eine Textanalyse in Anlehnung an die objektive bzw. strukturelle Hermeneutik nach Oevermann (1986) durchführen.

Für die Auswertung gilt es zunächst die Daten nach ihrem Gehalt zu unterscheiden: nach dem immanenten und dem dokumentarischen Sinngehalt. Der immanente Sinngehalt lässt sich nach intentionalem Ausdruckssinn und objektivem Sinn gliedern. Während der intentionale Ausdruckssinn empirisch nicht erfassbar ist, lässt sich der objektive Sinn durch die formulierende Interpretation als thematischer Gehalt des Gesagten erfassen. Demnach wird mit der formulierenden Interpretation das herauszuarbeiten versucht, was gesagt wird. Auf den dokumentarischen Sinngehalt, der sich anhand einer Rekonstruktion des Herstellungsprozesses oder der Orientierungsmuster ermitteln lässt (vgl. Bohnsack, 2018, S. 382f.; Nohl, 2017, S. 6), hebt die reflektierende Interpretation ab. Zur Erforschung von »konjunktiven Erfahrungen« bzw. dem dokumentarischen Sinngehalt wendet Bohnsack eine komparative, sequenzanalytische Vorgehensweise an (Nohl, 2017, S. 7f.).

Eine weitere interpretative Vorgehensweise ist die sinn- und soziogenetische Typenbildung (vgl. Bohnsack, 2018, S. 383; Nohl, 2017, S. 9). Dabei wird ein Typus durch eine komparative Analyse von Fällen aus dem Einzelfall mittels einer dokumentarischen Methode ausgearbeitet. Bei der soziogenetischen Typenbildung wird die Entstehungsgeschichte beachtet, die über die sinngenetische Typenbildung unterschiedlicher Orientierungsrahmen hinausgeht. Dies ermöglicht eine mehrdimensionale Typenbildung, die auf generalisierungsfähigere empirische Aussagen zielt (Nohl, 2017, S. 11).

Auch die objektive bzw. strukturale Hermeneutik (Reichertz, 1991, S. 223; Oevermann, 1986) zielt als »Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung« (Wernet, 2021, S. 13) auf die Rekonstruktion von Sinnstrukturen, statt nur konkrete Inhalte und Motive zu erfassen. Wurde damit anfangs die Struktur sozialisatorischer Interaktion untersucht, erweiterte sich ihr Anwendungsgebiet auf unterschiedliche textuelle Forschungsdaten. Zunächst geschah dies als summarische Interpretation, im Späteren wurden Feinanalysen von Texten auf acht Ebenen oder eine ausführliche Interpretation objektiver Sozialdaten durchgeführt. In der Kunstpädagogik

kommt die Methode auch bei visuellen Gehalten als objektiv hermeneutische Bildanalyse zum Einsatz (Peez, 2006, S. 21). Von allen hermeneutischen Varianten setzte sich die Sequenzanalyse durch, sodass unterschiedliche Varianten von Auslegungsprozeduren, die auf die objektive bzw. strukturale Hermeneutik Bezug nehmen, entwickelt wurden (Reichertz, 1991, S. 225).

Nach dem Strukturkonzept der objektiven Hermeneutik zeigen sich textliche Strukturen dreidimensional, die sich auf einer Zeitachse reproduzieren und transformieren. Die Vorstellung von einem mechanistischen, zweidimensionalen Aufbau von Elementen und Relationen wird damit obsolet. Strukturen mit geringerer Reichweite wie Deutungs- und Interaktionsmuster von Gruppen oder einzelnen Subjekten zeigen sich grundsätzlich flexibler in ihrer Transformation als historische Strukturen, die sich auf größere Zeiträume und Bevölkerungsgruppen beziehen. Sie sind eingelagert in Handlungskompetenzen und werden über performative Vollzüge regelgeleiteter Handlungen sichtbar. Ohne reflexive Zuwendung bleiben sie den Handelnden meist unbewusst. Auch für die forschungsmethodische Erschließung anhand der objektiven bzw. strukturellen Hermeneutik bedarf es bestimmter Voraussetzungen. Hierzu gehört neben einer intensiven Analyse auch ein möglichst geringes Maß an neurotischer sowie ideologischer Voreingenommenheit sowie die Kenntnis über die untersuchte Gemeinschaft aus der Innensicht und nach Möglichkeit auch ein Forschungsteam, das sich kollektiv und diskursiv mit der Textauslegung beschäftigt (Reichertz, 1991, S. 225). Hierin zeigen sich die Herausforderungen einer Methode, die kaum exakt beschrieben und operationalisiert werden kann, sondern als »Kunstlehre« (Reichertz, 1991, S. 225) durch die eigene Anwendungspraxis angeeignet wird.

Nach dem qualitativen Paradigma führt die objektive bzw. strukturale Hermeneutik deshalb auch weniger zu gesetzesmäßigen und tatsachenwissenschaftlichen Aussagen als zur Offenlegung der ausdrucksgestalthaften Artikulationen von Texten. Oevermann bezeichnet dies als »Textförmigkeit sozialer Wirklichkeit« (1986, S. 47), wonach »die Wirklichkeit sinnstrukturiert verfasst ist und dass diese sinnstrukturelle Verfasstheit sich […] zum Ausdruck bringt« (Wernet, 2021, S. 20). Zur Erfassung der Textförmigkeit in Gruppendiskussionen müssen Texte so erhoben werden, dass sie »Wort für Wort« ausgewertet werden können, weil sich nur dann die Sinngestalt und nicht nur der Inhalt erfassen lässt. Um die latenten Sinnstrukturen (Wernet, 2021, S. 27) explizieren zu können, stützt sich die objektive Hermeneutik auf das wörtliche Protokollieren und Interpretieren. Dass hierbei gerade das Spannungsfeld zwischen manifestem Sinn und latenten Sinnstrukturen einen Erkenntnisgewinn für das beforschte Feld liefert, stellt Wernet heraus:

> »Es geht vielmehr darum, die Differenz, manchmal sogar Widersprüchlichkeit zwischen manifest und latent, zwischen Gemeintem und Gesagtem in den Blick zu nehmen. Denn was die Besonderheit und Einzigartigkeit eines Falls ausmacht,

> sind nicht die latenten Sinnstrukturen als solche, sondern die spezifische Beziehung, die sich zwischen manifesten und latenten Motiven zeigt.« (Wernet, 2021, S. 33)

»Herzstück« (Oevermann, 2016, S. 65) der objektiven Hermeneutik ist die genaue und daher zeitintensive Analyse von Sequenzen. Vertiefte Erkenntnisse, die über das Paraphrasieren von Lebenspraxis hinausgehen, manifestieren sich nach Oevermann nicht im Handlungsvollzug als Routinen, sondern als Krisen, die zumeist nicht in den Handlungsvollzug gelangen, aber im Text angelegt sind (vgl. Oevermann, 2016, S. 67). Durch den abduktiven Schluss (Reichertz, 2016, S. 131) versucht die objektive bzw. strukturelle Hermeneutik, »Neues zu entdecken und nicht bereits Bekanntes zu verallgemeinern« (Reichertz, 1991, S. 226).

Die Grenzen der objektiven Hermeneutik liegen im hohen Zeitaufwand bei der Vorgehensweise, sodass lediglich eine Einzelfallstrukturrekonstruktion im Rahmen dieser Arbeit möglich ist, weil die Forschende-Lehrende eine qualitativ-empirische Forschung im eigenen Wirkungsfeld betreibt. Zwar kann deshalb mithilfe der objektiven Hermeneutik zu keiner Strukturgeneralisierung mit allgemeinen Aussagen gelangt werden, allerdings eignet sich dieses Verfahren als eines der »reflektiertesten innerhalb der […] qualitativen Sozialforschung« (Reichertz, 1991, S. 226) besonders für die qualitativ-empirische Wirkungsforschung im eigenen Arbeitsfeld. Dadurch lassen sich subkutane Strukturen und Sinngehalte gerade in Feldern erschließen, die ansonsten durch die eigenen beruflichen Routinen verschlossen blieben.

Wie die Gruppendiskussion methodisch umgesetzt wurde, wird in dem Kapitel 6.3.1 entlang der Schritte Erhebung, Auswahl, Aufbereitung und Auswertung der Daten dargelegt.

6.2.2 Fotografische Dokumentation

Da im Rahmen der Studie fotografische Forschungsdaten erhoben wurden, wird ein Überblick über das sozialwissenschaftliche Fotografieren mitsamt seinen Anwendungs-, Erhebungs- und Auswertungsmöglichkeiten gegeben.

Wie im Kontext des Bildbegriffs, der Bildorientierung und -kompetenz erläutert (vgl. Bd. 1, 2.2.3), haben Bilder eine Bedeutungsaufwertung im Zuge des »Iconic Turn« erfahren (Boehm, 1994). Durch die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche hat sich die Präsenz des Visuellen neuerlich gesteigert und dessen Wirkungsmacht beschleunigt, sodass »die Bedeutung von Medien in ihrer Einbindung in bestimmte Alltagspraktiken« (Fritzsche, 2013, S. 34) zu einer »mediengesättigten Welt« geführt hat (ebd., S. 33).

Visuelle Daten sind als Forschungsmaterial in den transatlantisch und europäisch geprägten Wissenschaften aufgrund des Okularzentrismus anerkannt, wozu Bilder, aber auch Fotografien als Medienbilder gehören (vgl. Bd. 1, 2.2.1). Zweifel an

deren wissenschaftlicher Eignung kamen durch die Dekonstruktion der Annahme auf, dass Fotografien objektive Nachweise bzw. Repräsentationen der Wirklichkeit seien, wodurch Fotografien als soziale Konstruktionen zur Reproduktion machtförmiger und asymmetrischer Beziehungen beitragen (Harper, 2015, S. 407). Die Orientierung an textuellen Daten im Zuge des »Linguistic Turn« in den Sozialwissenschaften (vgl. Bd. 1, 2.2.3) hat die gleichwertige Anerkennung visueller Datenmaterialien ebenfalls erschwert (Voigt, 2023, S. 61). Dies gilt auch für das sozialwissenschaftliche Fotografieren (Harper, 2015, S. 402), dem teils immer noch seine analytische Relevanz abgesprochen wird, indem auf seinen illustrativen Charakter und seine mangelhaft spezifische Erkenntnisfunktion verwiesen wird (Emmison & Smith, 2000, S. 55).

Mit den Cultural Studies hat sich jedoch die Erkenntnis in der qualitativen Medienforschung durchgesetzt, dass Bilder, Bildrezeption, -produktion und Mediennutzung in soziale Kontexte eingebettet sind. Daraus sind Verfahren zur Erhebung, Aufbereitung als auch zur Auswertung visueller Daten entstanden, »die Machtverhältnisse in den Beziehungen zwischen den untersuchten Subjekten und den Forschenden neu zu ordnen« versuchen (Harper, 2015, S. 408).

Als visuelle Erhebungsmethode ist die fotografische Selbstdokumentation zu nennen, die früh von Ewald beim Versuch angewendet wurde, adultistische und kolonialistische Perspektiven aufzugeben. So hat sie Kindern der Appalachen die Aufgabe der fotografischen Selbstdokumentation überlassen (Harper, 2015, S. 408) und diese zusammen mit Beschreibungen der Beforschten veröffentlicht (Ewald, 1985). Ewald setzte bei der fotografischen Selbstdokumentation auf eine Wort-Bild-Integration, auf die sich bereits bei früheren methodischen Umgangsweisen mit dem sozialwissenschaftlichen Fotografieren gestützt wurde. Dies geschah beispielsweise durch »Legenden zur Stiftung von Sinnzusammenhängen zwischen Fotos und Texten« (Harper, 2015, S. 404).

Pragmatische Gründe sprechen für die Anwendung fotografischer Methoden und den Einsatz von Fotografie zur Erhebung von Forschungsdaten, da aufgrund der Digitalisierung immer einfacher zu handhabende digitale Technik verfügbar ist. Konstatierte Moser bereits 2005, dass die kleinen und handlichen Fotokameras inzwischen intuitiv zu bedienen seien sowie die Datenübertragung auf den Computer leicht sei (Moser, 2005, S. 27), ermöglichen Smartphones mit immer professionelleren Kameras inzwischen eine technisch noch unkompliziertere Erhebung von fotografischen Forschungsdaten. Unter Einbeziehung aller Beteiligten können durch Selbstdokumentation so plurale visuelle Perspektiven auf einen Forschungsgegenstand gewonnen werden.

Bei visuellen Forschungsdaten ergibt sich die Herausforderung, eine Auswertungsmethode zu finden, die dem fotografisch erzeugten Datenmaterial angemessen ist und zugleich die Prozesse visueller Konstruktion berücksichtigt. Fotografien akkumulieren ebenso wie Bilder im Allgemeinen »schier unglaubliche Mengen

von Informationen« (Harper, 2015, S. 403) und zeichnen sich im Gegensatz zur linearen Struktur schriftlicher Daten durch Simultaneität aus (Peez, 2006, S. 17). Eine methodisch klar strukturierte Möglichkeit zur Bildinterpretation bieten Methoden der Kunstwissenschaft (Peez, 2004, S. 1) wie die von Abi Warburg angelegte und von Erwin Panofsky zum Drei-Stufen-Modell der Ikonologie fortentwickelte, allgemein anerkannte Methode der Kunstbetrachtung (Kopp-Schmidt, 2004, S. 51), die die Gleichzeitigkeit des Visuellen in eine geordnete textuelle Chronologie überführt. Für die Auswertung von fotografischen Forschungsdaten kann durch sie der Entstehungs- und Repräsentationszusammenhang von sozialwissenschaftlichen Fotografien jedoch nur bedingt erfasst werden. Ihre Gliederung entlang der vorikonografischen Beschreibung, der ikonografischen Analyse sowie der ikonologischen Interpretation (ebd., S. 59) bildet aber dennoch ein Grundgerüst für unterschiedliche Methoden der Bildinterpretation. Auch Holzwarths Schema der kontextbezogenen Bildinterpretation (2006, S. 180) nimmt auf das Drei-Stufen-Modell von Panofsky Bezug und ist, aufgrund der Einbeziehung von Kontextinformationen, geeignet, um fotografische Forschungsdaten auszuwerten.

Für die kontextbezogene Bildinterpretation sieht Holzwarth fünf Schritte der Bildinterpretation vor (vgl. Bd. 2, 1.10). Erstens die Auswahl der zu interpretierenden Bilder entsprechend der Forschungsfrage. Je nach Erkenntnisinteresse und Fallkonstruktion können Einzelbildanalysen oder Serienanalysen, personenbezogene Fallanalysen, thematisch geleitete oder kontrastive Analysen vorgenommen werden. Als zweiter Schritt folgt darauf die Ersteindrucksanalyse, wodurch die Subjektivität von Forschenden nutz- und kontrollierbar gemacht werden soll. Hierzu schreiben sie ihre spontanen Assoziationen, Gedanken und Gefühle zu den Fotomaterialien auf, um sie zu sichern. Im dritten Schritt erfolgt die formale und deskriptive Analyse, die dazu dient, das Dargestellte zu beschreiben, das Bild als Ganzes zu erfassen und Beziehungen zwischen Form und Bedeutung unter Berücksichtigung aller wesentlichen Bildelemente zu untersuchen. In einem vierten Schritt werden Lesarten und Deutungen zugelassen, ohne Kontextinformationen hinzuzuziehen. Später können auch Zusatzinformationen wie Feldnotizen, Selbstaussagen, Interviewmaterial oder wissenschaftliche Literatur hinzugenommen werden, um im fünften Schritt nach plausiblen und weniger plausiblen Deutungen zu sortieren. Abschließend wird danach gefragt, welche Deutungen die visuellen Materialien über den Forschungsgegenstand nahelegen. Hierbei kann nun sowohl Fachwissen als auch spezifisch subkulturelles oder anderweitig situiertes Wissen der Beforschten einbezogen werden (vgl. Holzwarth, 2006, S. 180).

Wie die fotografische Dokumentation methodisch eingesetzt wurde und wer an der Generierung und Auswertung von Fotodaten beteiligt war, wird in Kapitel 6.3.2 erläutert.

6.3 Konstruktion der Teilstudien

Das vorliegende Forschungsvorhaben wurde in zwei Teilstudien umgesetzt, die jeweils verbalsprachliche und visuelle Perspektiven auf den Forschungsgegenstand ermöglichen. Die Vorgehensweise wird für beide Teilstudien in den folgenden Unterkapiteln 6.3.1 und 6.3.2 erläutert.

6.3.1 Teilstudie 1: Verbalsprachliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand

In Teilstudie 1 wurden mittels Gruppendiskussionen Äußerungen verbalsprachlicher Perspektiven der Jugendlichen auf den Forschungsgegenstand gewonnen. Der forschungsmethodische Ablauf der Teilstudie 1 wird nun anhand der Schritte Erhebung, Auswahl und Aufbereitung sowie Auswertung dargelegt.

Erhebung der Forschungsdaten der Gruppendiskussionen

Die Datenerhebung der Gruppendiskussionen wurde für das vorliegende Forschungsvorhaben möglichst zeitnah nach dem Eröffnungstag der Gruppenausstellung des Kurses terminiert. Dies gewährleistete einen Rückblick auf den überwiegenden Teil des erweiterten Kunstunterrichts und verhinderte einen möglichen Zeitdruck aufgrund der Abiturvorbereitungen und -prüfungen des Kurses. Zudem sollte die Gruppenausstellung und ihre Eröffnungsveranstaltung für die Jugendlichen gut erinnerbar sein, ohne dass die Eindrücke der Vernissage andere Anteile des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zu stark überlagern.

Die drei Gruppendiskussionen fanden während der regulären Unterrichtszeit im Besprechungsraum der beteiligten Schule statt und dauerten zwischen ca. 39 und 60 Minuten (vgl. Bd. 2, 2.5.1, 2.5.2). Jeweils drei bis fünf Jugendliche, die sich als Gruppen zuvor auch bei der Vorbereitung ihrer Gruppenausstellung gebildet hatten, fanden sich zusammen. Die Moderation der Gruppendiskussionen wurde von einer außenstehenden Fachperson[3] übernommen, die den Jugendlichen zuvor unbekannt war. Die Wahl einer außenstehenden Person sollte die Jugendlichen motivieren, möglichst auch atheoretisches Wissen und konjunktive Erfahrungen stärker zu thematisieren, als dies gegenüber ihnen bekannten Vermittelnden zu erwarten gewesen wäre (vgl. Bd. 1, 6.2.1; Nohl, 2017, S. 6). Die fachliche Expertise im Feld Kunstpädagogik und Kunsttherapie der Moderierenden und ihre Erfahrungen in Gesprächs- und Erhebungssituationen sollte, wegen der sensiblen Anteile von Intersektionalität, einen geschützten Rahmen für die Gruppendiskussionen bieten.

3 Die Gruppendiskussion wurde von einer Kunstpädagogin und -therapeutin moderiert (vgl. https://www.uni-frankfurt.de/119184367/Dr__Petra_Saltuari [Letzter Zugriff 19.09.2023]).

Zur methodischen Absicherung wurden für die Erhebungssituation die von Bohnsack formulierten, reflexiven Prinzipien für die Leitung von Gruppendiskussionen zugrunde gelegt (vgl. Bd. 1, 6.2.1; Bohnsack, 2018, S. 380ff.).

Zwecks der Datensicherung der Gruppendiskussionen wurde ein Laptop mit dem Programm Quick Time Player verwendet. Der Laptop und das Programm wurden von einer Jugendlichen des Kurses bedient, um die Moderierende zu entlasten, ohne jedoch die Forschende-Lehrende einzubeziehen, wodurch ggf. Befangenheit in der Diskussionsgruppe entstanden wäre. Es wurde ein digitales Programm zur Videografie gewählt, um eine bessere Zuordnung der Redebeiträge für die Transkription aufgrund der Bilddaten zu ermöglichen. Dadurch konnten sowohl akustische, gestische als auch mimische Ausdrucksmittel der Diskutierenden erfasst werden.

Auswahl und Aufbereitung der Forschungsdaten der Gruppendiskussionen

Das videografische Material zur Aufzeichnung der drei Gruppendiskussionen lag in Form dreier MP4 Video-Containerformate vor, die in einem ersten Materialdurchgang von der Forschenden-Lehrenden gesichtet wurden. Es stellte sich heraus, dass in der dritten Diskussionsgruppe einige Jugendliche zu Wort kamen, die bereits an der zweiten Gruppendiskussion beteiligt waren. Während die beiden ersten Gruppendiskussionen als inhaltlich ergiebig schienen, fanden sich in der dritten Gruppendiskussion repetitive Aussagen und es war eine deutliche Ermüdung der Teilnehmenden bemerkbar (vgl. Kühn & Koschel, 2018, S. V). Daher wurden die ersten beiden Gruppendiskussionen für die Aufbereitung ausgewählt.

Um textuelles Material zur sequenzanalytischen Auswertung aus den Videodateien zu generieren, wurden Transkripte anhand der videografischen Aufzeichnungen von der Forschenden-Lehrenden erstellt. Lautmalerische, gestische und mimische Ausdrucksmittel wurden lediglich dann erfasst, wenn sie in den Gruppendiskussionen deutlich zutage traten. Eine vollständige Transkription dieser para- und nonverbalen Kommunikation war jedoch aufgrund der Datenmenge und Auslastung nicht möglich. Die Transkripte der beiden analysierten Gruppendiskussionen finden sich im Materialband dieser Arbeit (vgl. Bd. 2, 2.5.1, 2.5.2).

Die Auswahl der Sequenzen zur Analyse erfolgte entlang von fünf zentralen Kriterien: Erstens sollten in den jeweiligen Sequenzen unterschiedliche Jugendliche zu Wort kommen. Zweitens wurden Redebeiträge priorisiert, in denen die Jugendlichen selbst die Bedeutsamkeit der darin geäußerten Erfahrungen und Inhalte betonten. Drittens wurde darauf geachtet, dass in den unterschiedlichen Sequenzen verschiedene Anteile des Kunstunterrichts zur Sprache kamen. Viertens sollten die Sequenzen Hinweise auf gelingende oder hinderliche Anteile des beforschten Kunstunterrichts enthalten. Als letztes Kriterium für die Auswahl der Sequenzen galt ihre Aussagefähigkeit über die intersektionalitätssensiblen Anteile des Kunstunterrichts.

Auswertung der Gruppendiskussionen

In Anlehnung an die objektive bzw. strukturelle Hermeneutik erfolgte die Auswertung der Gruppendiskussionen (vgl. Bd. 2, 1.8) sequenzanalytisch (vgl. Bd. 1, 6.2.1). Um die Bedingungen des beforschten Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen anhand der textuellen Datenmaterialien aus den Kleingruppendiskussionen auch in ihren latenten Strukturen und Sinngehalten zu erfassen und nicht nur die bereits routinierten Strukturen des eigenen Kunstunterrichts durch das Datenmaterial abzubilden, wurden zunächst Sequenzen für eine intensivierte Analyse selektiert. Dabei wurde aufgrund der Kritik an der objektiven bzw. strukturellen Hermeneutik besonders darauf geachtet, den eigenen Normalitätsvorstellungen reflexiv zu begegnen (vgl. Reichertz, 1991, S. 227f.). Dies geschah durch einen Austausch mit anderen Forschenden und durch eine zeitintensive Vorgehensweise, bei der »Wort für Wort« (Wernet, 2021, S. 21) nicht nur latente Sinnstrukturen (Wernet, 2021, S. 27) expliziert, sondern auch eine forschende Distanzhaltung zum eigenen Unterricht eingenommen wurde.

Die Generierung von Sequenzen folgte wesentlich der Kommunikationsstruktur der jeweiligen Diskussionsgruppe, wodurch unterschiedlich lange sowie verschieden eng aufeinanderfolgende Sequenzen entstanden. Mit der Bildung von mindestens 10 Sequenzen für beide Gruppendiskussionen ließ sich gewährleisten, dass unterschiedliche Sinngehalte der jeweiligen Gruppendiskussion erfasst wurden. Zur Sicherstellung von Transparenz bei der Auswertung wurden nach der Zeilenangabe der gesamten Sequenz anhand der Nennungen von Textstellen der jeweiligen Transkripte verdeutlicht, auf welche Worte sich die Interpretation bezieht. Sofern hilfreich, wurden Literaturverweise gegeben oder Angaben herangezogen, über die die Forschende-Lehrende als eines der »kompetente[n] Mitglieder der untersuchten Sprach- und Interaktionsgemeinschafts« (Reichertz, 1991, S. 225) verfügte.

Damit trotz der umfänglichen Sequenzanalysen der Überblick behalten wird, folgt am Schluss der Darstellung jeder Sequenzanalyse eine Zusammenfassung ihrer wesentlichen Sinngehalte. Für eine synthetisierte Gesamtaussage zu den Gruppendiskussionen (vgl. Bd. 1, 7.1.4) wurde zunächst ein Zwischenfazit zu beiden Gruppendiskussionen gezogen (vgl. Bd. 1, 7.1.3). Dadurch konnte die Struktur der Sinngehalte herausgearbeitet werden, die sich auf folgende Themen verteilt: bildnerische Praxen, Gruppenzusammenhang, Räume und Orte, Ausstellungen und Ausstellungskonzeption, Öffentlichkeit und Privatheit, Diversität, Differenz und Diskriminierung. Gemäß dieser Themenfelder konnten in der synthetisierten Gesamtaussage der Gruppendiskussionen hinderliche Bedingungen und Gelingensbedingungen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen extrahiert werden. Durch diese Vorgehensweise lag ein umfängliches Zwischenfazit sowie eine verdichtete, synthetisierte Gesamtaussage für die Materi-

altriangulation mit den fotografischen Datenmaterialien vor, die in der Teilstudie 2 erhoben wurden.

6.3.2 Teilstudie 2: Visuelle Perspektiven auf den Forschungsgegenstand

Teilstudie 2 basiert auf den visuellen Daten aus der fotografischen Selbstdokumentation der Jugendlichen. Auch hier wird das forschungsmethodische Vorgehen der Teilstudie 2 entlang der Erhebung, Auswahl und Aufbereitung sowie Auswertung dargelegt.

Erhebung der fotografischen Forschungsdaten

Die fotografische Dokumentation des beforschten Kunstunterrichts[4] übernahmen überwiegend die an ihm beteiligten Jugendlichen. Die Vergabe der Fotodokumentation für den Kunstunterricht an den jeweiligen Unterrichtstagen erfolgte nach dem Rotationsprinzip auf freiwilliger Basis und je nach unterrichtlicher Involviertheit der Jugendlichen. Aufgrund der erweiterten Zeiten des Kunstunterrichts auf sechs Schulstunden übernahmen teilweise zwei Jugendliche die fotografische Dokumentation zusammen, um nicht über längere Zeit an eigenen unterrichtlichen Prozessen gehindert zu werden. Die Jugendlichen verwendeten hierfür, entsprechend dem BYOD-Konzept[5] der Schule, ihre eigenen Endgeräte. Überwiegend handelte es sich dabei um Smartphones mit integrierter Digitalkamera. Die digitalen Daten der fotografischen Dokumentation wurden meist noch am selben Tag, teilweise aber auch an den Folgetagen von den Jugendlichen per Mail an die Forschende-Lehrende geschickt.

Wenn eine hohe Beteiligung der Jugendlichen im Kunstunterricht bestand und die Fotodokumentation von den Jugendlichen vergessen wurde oder sie an der aktiven Unterrichtsteilnahme hinderte, dann bat die Forschende-Lehrende weitere Vermittelnde, die Aufgabe der Absicherung der visuellen Datenlage zu übernehmen oder erstellte selbst Fotoaufnahmen in Rücksprache mit den Jugendlichen.

Aufbereitung und Auswahl der fotografischen Forschungsdaten

Die Aufbereitung der fotografischen Daten wurde anteilig von den Jugendlichen und der Forschenden-Lehrenden vorgenommen. Entsprechend ihrer Entstehungsdaten an den unterschiedlichen Tagen, an denen der erweiterte Kunstunterricht mit

4 Einverständniserklärungen zur fotografischen Dokumentation, in denen über das Forschungsinteresse und die Verwendung des Fotomaterials informiert wurde, erhielten die Jugendlichen zu Beginn des Leistungskurses in schriftlicher Form.

5 Mit »Bring Your Own Device« (BYOD) ist die Nutzung privater mobiler Endgeräte wie Laptops, Tablets oder Smartphones in den Netzwerken von Institutionen wie Schulen gemeint (vgl. Drewes, 2017).

intersektionalitätssensiblen Ansätzen stattfand und fotografisch begleitet wurde, wurden die Fotodaten von den Jugendlichen per E-Mail an die Forschende-Lehrende gesendet und von ihr chronologisch nach Datum sortiert gespeichert. Zwecks Besprechung dieser im Rahmen von Forschungskolloquien wurde eine Auswahl von jeweils zehn bis 12 Fotografien von verschiedenen Unterrichtseinheiten digital sowie analog von der Forschenden-Lehrenden für das Forschungskolloquium zur Verfügung gestellt.

Die Selektion der fotografischen Daten erfolgte gemeinschaftlich mit Fachpersonen der Kunstpädagogik im Rahmen von Forschungskolloquien[6], um der eigenen Voreingenommenheit als Forschende-Lehrende zu begegnen. Folgende Auswahlkriterien wurden hierbei zur Erstellung des fotografischen Datenkorpus gemeinsam festgelegt: Eine gute Sicht- und Erkennbarkeit, die Eignung für die Einzelbildanalyse, aber auch für die Kontrastierung mit weiterem Fotomaterial sowie die Triangulation mit weiteren Datenmaterialtypen. Die Abbildung einer der exemplarischen Unterrichtsphasen und ohne zu starke Engführung auf eine begrenzte Personengruppe. Ergänzt wurde noch eine intensive Bildwirkung als Auswahlkriterium, wodurch die affektiven oder irritierenden Eindrücke der Forschenden berücksichtigt werden konnten. Anhand dieser Kriterien fand die Auswahl von zwei Einzelbildern von unterschiedlichen Tagen und Phasen des beforschten Kunstunterrichts statt. Die genaueren Überlegungen für die Einzelbildauswahl finden sich analog zum ersten Schritt der kontextbezogenen Bildinterpretation nach Holzwarth in den Kapiteln 7.2.1.1 sowie 7.2.2.1. Dort werden sie auf die jeweiligen Fotomaterialien bezogen (vgl. Bd. 1, 7.2.1.1, 7.2.2.1).

Auswertung der fotografischen Forschungsdaten

Die Auswertung der fotografischen Materialien (vgl. Bd. 2, 1.8) basierte auf der in Kapitel 6.4 geschilderten Auswahl zweier Fotomaterialien und wurde am Folgetag des Forschungskolloquiums[7] einer gemeinsamen Auswertung mithilfe der kontextbezogenen Bildinterpretation nach Holzwarth unterzogen (vgl. Bd. 2, 1.10). Bereits im Vorfeld hatten sich die Teilnehmenden des Kolloquiums mit der kontextbezogenen Bildinterpretation nach Holzwarth vertraut gemacht und wendeten diese auf die digitalen sowie analogen Fotodaten an, die von der Forschenden-Lehrenden für das Forschungskolloquium zur Verfügung gestellt wurden. Zur Sicherung der einzelnen Schritte der kontextbezogenen Bildinterpretation führte die Forschende-Lehrende ein digitales Protokoll und erstellte eine Audiodatei mit dem Programm Quick Time Player. Die protokollarische und auditive Sicherung ermöglicht es der

6 Exemplarisch für die Forschungskolloquien ist die Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01. bis 01.02.2023 in Zürich.

7 Exemplarisch für die Forschungskolloquien ist die Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01. bis 01.02.2023 in Zürich.

Forschenden-Lehrenden, die kollektive Auswertung im Folgenden textuell möglichst genau darzustellen. Zudem konnte die Forschende-Lehrende durch ihre Rolle als Protokollierende im Auswertungsvorgang zurücktreten und stattdessen der Auswertung der Forschungsgemeinschaft aus einer distanzierten Haltung folgen.

Während der Auswertung wurde von den Forschenden eine visuelle Ergänzung zu den textuellen Auswertungen angeregt. Daher wurden Visualisierungen für beide Fotomaterialien angefertigt. Dazu notierte die Forschende-Lehrende zentrale Begriffe, visuell basierte Äußerungen oder Nennungen von Fachliteratur, die während der Interpretation erfolgten und kontextualisierte sie mit weiteren visuellen Datenmaterialien wie z.B. dem Tafelbild des Kunstunterrichts, Fotografien betrachteter Artefakte oder Herstellungspraxen der Jugendlichen zu ihren gezeigten bildnerischen Produkten. Die durch die Visualisierungen beider Fotomaterialien gewonnenen Einsichten flossen in die Deutungen ein und trugen zur Differenzierung zwischen plausiblen und weniger plausiblen Deutungen bei (vgl. Bd. 1, 7.2.1.5, 7.2.2.5).

Aus den kontextbasiert plausibilisierten Deutungen konnte abschließend ein umfängliches Zwischenfazit zu beiden Fotomaterialien erstellt werden, das sich auf alle Themen bezieht, die auch in Teilstudie 1 vorkamen: bildnerische Praxen, Gruppenzusammenhang, Räume und Orte, Ausstellungen und Ausstellungskonzeption, Öffentlichkeit und Privatheit, Diversität, Differenz und Diskriminierung. Dies war die Grundlage für die verdichtete, synthetisierte Gesamtaussage, an die sich eine Methodenkombination mit den Daten der Gruppendiskussion anschloss.

7 Gesamtdarstellung der Teilstudien 1 und 2

In diesem Kapitel werden Ergebnisse der Teilstudien 1 und 2 in der Gesamtdarstellung präsentiert.

Teilstudie 1 wird anhand der ausgewählten und analysierten Sequenzen aus den beiden Gruppendiskussionen zunächst im Einzelnen vorgestellt. Aus der Sequenzanalyse wird ein Zwischenfazit zu den wesentlichen Themen gezogen, welches abschließend in eine synthetisierte Gesamtaussage zusammengeführt wird. Dort finden sich die Resultate zu den Gelingensbedingungen und Hindernissen, die sich in beiden Gruppendiskussionen gezeigt haben. Um durch die umfänglichen Auswertungen von Teilstudie 1 den Rahmen des vorliegenden Buchs nicht zu sprengen, wurde in diesen für jede der beiden Gruppendiskussionen nur eine exemplarische Sequenzanalyse aufgenommen. Alle weiteren Sequenzanalysen beider Gruppendiskussionen finden sich im digital abrufbaren Band 2 dieser Arbeit. Auf diese Weise werden alle Forschungsdaten und Auswertungen verfügbar und können mitgängig zum vorliegenden Band 1 gelesen werden.

Für die Teilstudie 2 werden die Fotodaten und die kontextbezogene Bildinterpretation zum Fotomaterial 1 und 2 dargestellt. Neben der Auswahl, Ersteindrucksanalyse, formalen und deskriptiven Analyse, dem Rückgriff auf Kontextinformation wird vor allem die Deutung der beiden Fotomaterialien veranschaulicht. Daraufhin folgt ein Zwischenfazit zu den wesentlichen Themen der kontextbezogenen Bildinterpretation, das synchron zum Zwischenfazit der Sequenzanalysen der Gruppendiskussionen gegliedert ist, um Übersichtlichkeit zu gewährleisten, was die spätere Triangulation der Forschungsdaten begünstigt. In der synthetisierten Gesamtaussage zu den Fotodaten werden Gelingensbedingungen und Hindernisse für einen erweiterten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen aufgezeigt, die sich an ihnen abzeichnen.

Durch die Zusammenführung der Teilstudie 1 und 2 lässt sich anschließend eine synthetisierte Gesamtaussage über die Bedingungen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen treffen.

7.1 Gesamtdarstellung Teilstudie 1: Verbalsprachliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand

Im vorliegenden Kapitel werden die ersten beiden Sequenzanalysen der Gruppendiskussion 1 und 2 vorgestellt, wobei das forschungsmethodische Vorgehen bereits in Kapitel 6.3.1 geschildert wurde (vgl. Bd. 1, 6.3.1). Die vollständigen Transkripte beider Gruppendiskussionen sowie alle weiteren Sequenzanalysen finden sich in Band 2 dieser Forschungsarbeit (Bd. 2, 2.5.1, 2.5.2). Weitere Hinweise zum Verständnis sind den Sequenzanalysen der jeweiligen Darstellung vorangestellt (vgl. Bd. 1, 7.1.1, 7.1.2).

7.1.1 Sequenzanalysen der Gruppendiskussion 1

Im Folgenden wird die Sequenzanalyse der Gruppendiskussion 1 exemplarisch anhand der ersten Sequenzanalyse dargestellt. (vgl. Bd. 1, 6.3.1). Anhand der Zeilenangaben, die zu Beginn der Sequenzanalyse zu finden sind, kann die Sequenz der Transkription von Gruppendiskussion 1 im Begleitband zugeordnet werden. Dadurch soll Nachvollziehbarkeit hergestellt werden. Die Sequenz wird mit einer Zusammenfassung wesentlicher Aspekte abgeschlossen, um eine bessere Übersichtlichkeit zu gewährleisten.

Die Gruppendiskussion 1, an der Kleingruppe 2 teilgenommen hat, wird von I eröffnet, die sich selbst vorstellt und zu einer Nennung der Namen der drei Teilnehmenden einlädt. Sie äußert ihr Interesse am Kunstunterricht, an dem die Teilnehmenden der Gruppendiskussion beteiligt waren. Sie fragt nach dessen Zustandekommen und Verlauf und danach, wie sie als Beteiligte den Kunstunterricht erlebt haben, wie sie ihn bewerten und was sie persönlich daran interessierte. Sie bekräftigt, dass auch unterschiedliche Sichtweisen und Meinungen der Teilnehmenden durch freies Erzählen und Diskussion in das Gespräch eingebracht werden können. Die Jugendlichen bezeichnen den beforschten Kunstunterricht in der Gruppendiskussion als »Projekt«, da diese Bezeichnung in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch gängig war (vgl. Bd. 1, 5.2.4).

Sequenzanalyse 1

Bd. 2, 2.5.1, Z. 24–46

Bevor O sich äußert, versichert er sich, in welchem Rahmen er sich bei der Gruppendiskussion bewegen kann. Er beginnt mit dem Wort »auch« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 23), welches seine nachfolgenden Inhalte als Erweiterungen oder Alternativen zu den Erläuterungen von I ausweist. Er fragt, ob er direkt mit dem Sprechen beginnen kann, gerät kurz ins Stocken, setzt wieder an mit den Worten: »was uns an dem Projekt« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 24) und nimmt damit Bezug auf sich, die anderen Jugendlichen in seinem Kurs und den erweiterten Kunstunterricht. Einen Bezug zu den beiden an-

deren Diskussionsteilnehmenden B und D stellt er kurz darauf nonverbal durch einen Blickkontakt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 29–30) her, der erwidert wird. Er macht sich, nach dieser nonverbalen Rückversicherung, dadurch als Teil des Kurses zugleich zu deren Sprechendem, betont den persönlichen Bezug der drei Personen, bricht dann ab und zieht sich so von spezifischen Aussagen zurück. Er schließt den Satz mit den Worten »davon erzählen und so« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 24–25). O vergewissert sich damit der Form, bevor er jegliche inhaltlichen Aussagen trifft, indem er sie exemplarisch als Erzählen oder diffuser als dem Erzählen ähnlich benennt. Bevor er sich aktiv einbringt, klärt er für sich und die beiden weiteren Anwesenden seiner Kleingruppe, wie unmittelbar, persönlich und in welchen sprachlichen Modi Äußerungen möglich oder erwartet sind.

I bestärkt O in seiner Nachfrage und verweist darauf, dass alle ihren spontanen Einfällen folgen können. Sie bittet sie um die Nennung ihrer Namen.

O stellt sich namentlich vor und bezieht weitere Jugendliche dadurch ein, dass er sie als »Mitschüler« adressiert (Bd. 2, 2.5.1, Z. 29). Er rekurriert dadurch auf ihre und seine Rolle als Jugendliche an einer Schule. Durch die Wahl der männlichen Sprachform hält er an einer nicht gendersensiblen Sprachform fest. Einerseits übergeht er damit den Großteil des als weiblichen zu lesenden Kurses, andererseits nimmt er keine geschlechtsspezifische Unterscheidung zwischen ihnen und sich vor und stellt so Indifferenz her. Der gemeinschaftliche Schulbesuch ist für ihn das wesentliche Merkmal der Personengruppe, zu welcher er sich zählt.

Mit der Angabe »Q1« verweist er auf das erste Halbjahr der Qualifizierungsphase für das Abitur und vergewissert sich bei der Nennung dieser Angabe durch Blickkontakt bei den Jugendlichen B und D. Während er sich der Benennung von Personen in der eigenen Gruppe und der Sprachform sicher zu sein scheint, sucht er durch den Blickkontakt bei der schulspezifischen Angabe zur Jahrgangsstufe eine Bestätigung durch seine Kleingruppe. Indem er auf ein Schulhalbjahr als Zeitspanne verweist, nennt er keinen genauen Zeitpunkt des Beginns des Kunstunterrichts. Weder ein Unterrichtsfach noch eine bestimmte Klasse oder einen Kurs spricht O an. Der allgemeine schulische Rahmen und die Qualifizierung für das Abitur sind für ihn in dieser Aussage wesentlich, nicht aber das spezifische Fach und die Zuordnung zu einer bestimmten Lerngruppe.

Den Bezug, den er und seine Mitlernenden zum beforschten Kunstunterricht haben, beschreibt er als ein »in Kontakt kommen« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 31). Er gibt den Namen für den Kurs des Kunstunterrichts an. Der Kunstunterricht ist in seiner Darstellung namentlich und strukturell eigenständig, den anfänglichen Bezug beschreibt er als eine lose Verknüpfung. Im nächsten Satz bekräftigt er, dass der beforschte Kunstunterricht nicht neu eingeführt wurde, sondern bereits mehrere Jahre »gelaufen« sei (Bd. 2, 2.5.1, Z. 33). Den Beginn des Kunstunterrichts sieht O als eine noch diffuse Begegnung mit etwas langfristig Stabilem und zugleich dynamisch Funktionierendem. Der Begriff des bereits Laufenden verweist darauf,

dass die Strukturen und Prozesse aktiv und bis zu einem gewissen Grad wirksam sind. Dies unterstreicht O gestisch (Bd. 2, 2.5.1, Z. 33).

Im nächsten Satz beschreibt er, wie er und weitere Jugendliche sich innerhalb des erweiterten Kunstunterrichts mit Themen sowie Kunstepochen und Kunstschaffenden auseinandergesetzt haben, deren verbindendes Merkmal ihre Verschiedenheit ist. Durch die zweimalige Verwendung des Wortes »verschiedenste« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 34, 35) spiegelt O eine thematische oder epochale Diversität oder Bandbreite des Fachs, die er mit der abgeschwächten Form »verschieden« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 35) auch auf Kunstschaffende bezieht. Durch die Nennung von Kunstepochen, Kunstschaffenden und Werken stellt er den Kunstunterricht als kunstbezogen dar. Die Auseinandersetzung selbst oder ihre Gehalte beschreibt er als Inhalt der Ausstellung, die als Kollaboration zwischen Schule und Museum stattgefunden hat. Was er unter dem Begriff Auseinandersetzung versteht und wie diese konkret ausgesehen hat, benennt O nicht. Die Nennung der Institutionen erfolgt, ohne dass er einen Bezug zu sich und weiteren Jugendlichen des Kurses herstellt, wobei er den Namen der Schule nicht nennt, durch die Bezeichnung der Kollaboration mit dem Museum diese aber hervorhebt. Während O die Jugendlichen als »meine Mitschüler« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 29, 39) bezeichnet, verwendet er für keine der beiden Institutionen eine solche Bezeichnung, die Zugehörigkeit impliziert. O sagt zur Ausstellung, die er mit der Ausstellungseröffnung gleichsetzt und in der vorherigen Woche als bereits zurückliegend einstuft: »da wurden jetzt verschiedenste, ähm, Werke, von unseren, ähm, von meinen Mitschülern ausgestellt« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 38–39). Zu Beginn der Aussage wird die Ausstellung erneut als vergangen eingeordnet, ihre Inhalte als divers herausgestellt. Indem O das Wort »verschiedenste« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 38) erneut verwendet, stellt er einen unmittelbaren Zusammenhang zu den von ihm zuvor genannten Gegenständen der Auseinandersetzung her. Nach seiner Aussage vermittelt sich ein hohes Maß an Diversität als Inhalt einer Auseinandersetzung, die sich sowohl auf Kunst Epochen, Themen und Kunstschaffende bezieht. Welche Form die Auseinandersetzung hat, bleibt unbenannt. Einige Zeilen später wird deutlich, dass dies in konkrete und diverse Werke von Jugendlichen mündet. O korrigiert sich erstmals, als er über die Gestaltenden der Werke spricht. Er spricht zunächst von »unseren«, dann von »meinen« Mitschülern (Bd. 2, 2.5.1, Z. 39). Durch diese Revision wandelt er sich vom Sprecher einer Mehrheit, die sowohl seine Kleingruppe, d.h. aller am Kunstunterricht Teilnehmenden oder auch die im Raum befindlichen Personen bezeichnen kann, zu einem für sich Sprechenden. Die Unklarheit über die gemeinte Personengruppe behebt er, indem er im Folgenden von sich und seinen »Mitschülern« redet (Bd. 2, 2.5.1, Z. 39). Dadurch betont er die Zugehörigkeit zu den anderen Jugendlichen und grenzt sich von den Ausstellenden ab. Hat er eingangs für sich und seine Kleingruppe gesprochen, zeigt sich an dieser Textstelle eine bewusste Modifikation in der Selbstbezeichnung und Fürsprache, nicht aber in der Zugehörigkeit zu anderen Jugendlichen. Danach nennt er als

beispielhafte Werkinhalte die Künstlerin Jeanne Mammen[1], das Thema Krieg sowie ergänzend Babylon Berlin.[2] Aus der Themenkombination lässt sich der Zeitraum zwischen 1900 und 1945 in Frankreich, Belgien und Deutschland als ein Themenschwerpunkt des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen oder ein persönlicher Interessenschwerpunkt von O ableiten. Da er diese Themen exemplarisch nennt, zuvor verstärkt auf Diversifikation verwiesen hat und eigene Bezüge nicht versprachlicht, bleibt das Themenspektrum des Kunstunterrichts in seinem vollen Umfang unklar.

Bei der Gestaltung dieses Ausstellungsrahmens schreibt sich O eine passive, distanzierte Rolle zu. Er berichtet, von der Ausstellungsrealisierung überrascht gewesen zu sein (Bd. 2, 2.5.1, Z. 42, 43). Das »Ausgestellt- und Ausgehangenwerden« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 42, 44) von bildnerischen Werken wird von ihm passiv formuliert und auch der Herstellungsprozess der Ausstellung liegt danach in der Verantwortung von Anderen, die nicht benannt werden. Die Wortwahl »ausgehangen« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 44) wirkt in diesem Kontext befremdlich sowie doppeldeutig. Sie stellt eine Verschmelzung des Ausstellungsbegriffs mit dem Wort Hängung dar, welches im Kontext des Kuratierens üblicherweise verwendet wird. Ähnlich wie die Indifferenz zwischen der Ausstellung und der sie eröffnenden Vernissage, unterstreicht dies die Unbeflissenheit und Distanz von O zur Ausstellungspraxis. Als Assoziation mit dem Wort Aushang erhalten die Exponate eine proklamierende und plakative Zuschreibung. Dadurch verringert sich ihr Status als autonome, bildnerische Werke einer Ausstellung. Es verstärkt sich dadurch ihr Verweischarakter auf etwas, das außerhalb ihrer selbst liegt, wie z.B. der Kunstunterricht, die Agierenden dieses Kunstunterrichts oder seine Inhalte.

Im Diskussionsbeitrag von O berichtet er über ein konkretes, persönliches Erlebnis: »einfach für mich als ich da stand, es war auch wieder eine schöne Erfahrung zu sehen, dass die tatsächlich ausgestellt werden / die man, ähm, Werke, die man jetzt / bei denen man live dabei war, wie die, ähm, entstanden sind, auch tatsächlich da ausgehangen werden und, ähm, sich Leute die dann noch interessant betrachtet haben.« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 40–45).

Mit dem Wort »einfach« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 40) bezeichnet er die Banalität der eigenen Anwesenheit in einem spezifischen Moment und bildet die Einleitung für eine Schilderung, in welcher er als autonomes Subjekt zu einer positiven Erfahrung gelangt. Die Wortkombination »auch wieder« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 41) ist der »schönen Erfahrung« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 41) vorgeschaltet, womit er die benannte Erfahrung in den Kontext seines bisherigen Erfahrungsschatzes einbettet. Dadurch verweist er sich als erfahren und die beschriebene Erfahrung als weitere persönliche Bereicherung aus. Mit dem Wort »schön« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 41) bezeichnet O positive Aspekte, die sein

1 Vgl. https://www.stadtmuseum.de/artikel/jeanne-mammen [Letzter Zugriff 22.02.2023].

2 Vgl. https://www.fernsehserien.de/babylon-berlin [Letzter Zugriff 22.02.2023].

Erleben sinnlich stimmiger, harmonisch empfundener Situationen betonen. Seine bereichernde Erfahrung besteht darin, die im Kunstunterricht entstandenen Werke ausgestellt zu sehen. O stellt heraus, dass es für ihn erstaunlich war, dass die Ausstellung mit den Werken faktisch stattfand, was er zweimal mit der Verwendung des Worts »tatsächlich« unterstrich (Bd. 2, 2.5.1, Z. 42, 43).

Real wird für ihn das Erlebnis erst durch die Qualität der leiblichen Anwesenheit in der Ausstellung, durch das »da stehen« (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 41). In der Ausstellung zu sein ist für O ein Moment des Verstehens, Ankommens und des Daseins. Seine Ausstellungserfahrung erlangt dadurch ihre Faszination, dass O sich an die Entstehung der Werke ebenfalls durch sein eigenes Erleben erinnern kann. Diesen Rückbezug beschreibt er als eine Situation, in der er »live« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 43) bei den bildnerischen Entstehungsprozessen dabei gewesen ist. Den Ausstellungsort im Museum bezeichnet er mit »da« – wie auch seinen eigenen Standort zu Beginn (Bd. 2, 2.5.1, Z. 41). Durch diese Wortwiederholung verstärkt er den Verweis auf die gleichzeitige Anwesenheit seiner Person und der Werke, wobei Letztere wie er Prozesse im Kunstunterricht durchlaufen haben. Er und die ausgestellten Werke sind damit nicht nur in einem Moment des Präsentiertwerdens angelangt, sondern in einem Moment der Präsenz. Eine Steigerung erfährt dieser Moment durch weitere Anwesende, die er als »Leute« betitelt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 44), die sich die Werke betrachten. Mit Leuten im Plural verweist er auf eine ihm nicht einzeln bekannte, wahrscheinlich fremde, erwachsene Gruppe an Menschen, deren Ansehen der Werke er als interessant beschreibt. Diese Wortwahl lässt offen, ob es ihm gefiel, dass sich Besuchende die Werke in der Ausstellung interessiert anschauten oder ob O die Personen bei der Rezeption der Werke selbst interessant fand oder ob beides zutrifft. Die Anwesenheit von ihm unbekannten Besuchenden wird als Repräsentation öffentlichen Interesses umschrieben, was O als Steigerung erlebt, die er durch das Wort »noch« zum Ausdruck bringt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 44). Durch die doppeldeutige Verwendung des Wortes Interesse und die Präsenz von Besuchenden entsteht für O nicht nur eine Steigerung seines Erlebens, sondern eine Verschiebung seines Aufmerksamkeitsfokus. Beschreibt er zuvor seine Anwesenheit im Ausstellungsraum mit ihm bereits bekannten Werken, treten durch die Besuchenden und das von ihm als erstaunlich erlebte Interesse Unbekannte in den erweiterten Kunstunterricht ein. Markiert ist diese zusätzliche Erfahrung durch die Wortkombination »dann noch«, was darauf hinweist, dass es entweder zu einem späteren Zeitpunkt stattgefunden hat oder von ihm später registriert wurde. Während O anfänglich noch mit der Kollaboration lose »in Kontakt kommen« verband (Bd. 2, 2.5.1, Z. 44), wandelte sich das Verständnis durch das Gewahrsein des Verlaufs und -abschlusses des Kunstunterrichts zu einer unmittelbaren Involviertheit. O erlebt sich gegen Ende des Kunstunterrichts teilweise als involviert, jedoch eher rezipierend als gestaltend.

Zusammenfassung Sequenzanalyse 1

- Bevor Jugendliche sich äußern, sichern sie sich über die Äußerungsform und Äußerungsmöglichkeiten in der Kleingruppe ab.
- Der Kunstunterricht und die Zusammenarbeit von Schule und Museum ist eine beständige, dynamisch funktionierende Rahmung.
- Innerhalb des Kunstunterrichts können sich Teilnehmende mit vielfältigen kunstbezogenen Gehalten wie Themen, Epochen und Kunstschaffenden auseinandersetzen.
- Verschiedenheit bzw. Diversität und Bandbreite dieser Gehalte gehören zu den zentralen Inhalten des Kunstunterrichts, was in die bildnerischen Werke von Jugendlichen einfließt.
- Zugehörigkeit entsteht im Kunstunterricht durch die gemeinschaftliche Teilnahme mit anderen Jugendlichen.
- Jugendliche stehen den Institutionen und kuratorischen Prozessen eher distanziert und indifferent gegenüber.
- Die unmittelbare Teilnahme an Prozessen, die im Zusammenhang mit der Ausstellung der im Kunstunterricht entstandenen Werke stehen, kann bei den Jugendlichen zu anregenden und sinnlich-stimmigen Erfahrungen führen.
- Teilnehmende des Kunstunterrichts können sich bezüglich ihrer Erfahrungsfähigkeit als kompetent und genießend erleben und reflektieren. Voraussetzung hierfür ist ein unmittelbares, leibliches Erleben.
- Öffentliches Interesse kann das Erleben der Jugendlichen steigern und den Kontext des Kunstunterrichts in einen größeren Zusammenhang stellen.
- Das Miterleben der Ausstellung und der öffentlichen Rezeption trägt zur Vergewisserung über die Bedeutung des eigenen Kunstunterrichts bei und dient der persönlichen und kollektiven Bestätigung.

7.1.2 Sequenzanalysen der Gruppendiskussion 2

In diesem Abschnitt wird die Sequenzanalyse der Gruppendiskussion 2 exemplarisch anhand der 12 Sequenzanalyse dargestellt. (vgl. Bd. 1, 6.3.1). Anhand der Zeilenangaben, die zu Beginn der Sequenzanalyse zu finden sind, kann die Sequenz im Begleitband der Stelle im dort vorliegenden Transkript von Gruppendiskussion 2 zugeordnet werden. Dadurch soll Nachvollziehbarkeit hergestellt werden. Die Sequenz wird mit einer Zusammenfassung wesentlicher Aspekte abgeschlossen, um eine bessere Übersichtlichkeit über die Befunde zu gewährleisten.

Die Gruppendiskussion 2, an welcher Kleingruppe 1 teilnimmt, wird von I eröffnet, die sich vorstellt und die fünf Teilnehmenden zur Namensnennung einlädt. Sie äußert ihr Interesse am beforschten Kunstunterricht, an welchem die Teilnehmenden der Gruppendiskussion beteiligt waren. Sie fragt, ebenso wie in Kleingruppe 2, nach dem Zustandekommen und Verlauf des Kunstunterrichts, wie die Jugend-

lichen ihn erlebt haben, bewerten und was für sie an ihm von persönlichem Interesse war. Sie bekräftigt, dass unterschiedliche Sichtweisen und Meinungen durch freies Erzählen und Diskussion in das Gespräch eingebracht werden können. Die Jugendlichen bezeichnen den Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen in der Gruppendiskussion als »Projekt«, da dies in ihrem Alltagssprachgebrauch gängige Praxis war (vgl. Bd. 1, 5.2.4).

Sequenzanalyse 12

Bd. 2, 2.5.2, Z. 33–52

Nachdem N sich bei den anderen Teilnehmenden der Gruppendiskussion durch Nachfrage vergewissert hat, ob sie anfangen soll und sie dem gestisch zugestimmt haben, beginnt sie mit ihrer Schilderung (Bd. 2, 2.5.2, Z. 33–38). In der Einführungsphase, die sie »elfte Klasse« nennt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 34) wurde vermittelt, wie Gemälde erstellt und interpretiert werden und wie bedeutsam einzelne Bildmittel wie Farbe und Perspektive sind. Nachdem A durch ein Nicken ihre Zustimmung bekundet hat, fährt N fort: »und, ähm, in der zwölften Klasse, in der Qualifizierungsphase hat es damit angefangen, dass wir das selbst dann auch gemacht haben, gezeichnet haben, ausprobiert haben« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 40–42). N terminiert den Beginn von etwas, das sie mit »es« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 40) bezeichnet, zeitgleich mit dem Beginn der Qualifizierungsphase. Sie spricht weder vom Leistungskurs im Fach Kunst noch vom Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Auch der Inhalt, der von ihr angesprochenen Tätigkeit bleibt unklar, da er mit »das« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 41) bezeichnet wird. Die passive Formulierung »hat es damit angefangen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 40) enthält keinen Hinweis auf eine Organisation oder Organisierende. Vielmehr scheint N einen selbstständigen Prozess zu beschreiben, der wesentlich anwendungsorientiert war, indem die Jugendlichen etwas »selbst […] gemacht«, genauer »gezeichnet« und »ausprobiert« haben (Bd. 2, 2.5.2, Z. 41), d.h. um bildnerisches und experimentelles Handeln. Über die so entstandenen bildnerischen Produkte sagt N: »und das hat sich alles so zu einer Sammlung […] also haben wir wie eine Sammlung erstellt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 42–45). Im ersten Satzteil entsteht der Eindruck von sich selbstständig ansammelnden Dingen. Ihre Ausführung zur »Sammlung« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 42) begleitet sie durch intensive Handbewegungen, die das Sammeln gestisch anzeigen. Es erscheint so, als seien bildnerische Produkte angefallen, die N zuerst nur durch eine leibliche Bewegung erfassen und zusammentragen kann. Dann reformuliert sie den Satz mit einem Subjekt: »also haben wir wie eine Sammlung erstellt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 44–45). N verwendet das Wort »wir« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 41, 44), ohne dass klar wird, wen sie damit bezeichnet. Kontextbezogen lässt sich auf den Kurs schließen, der am beforschten Kunstunterricht teilgenommen hat oder die Kleingruppe 1. Mit dem Vergleichspartikel »wie eine Sammlung« scheint die Zusammenstellung an sich keine Sammlung

zu sein, sondern ihr lediglich zu entsprechen. Somit könnte »Sammlung« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 42, 45) für N ein feststehender Fachbegriff des Kuratorischen sein.

Unmittelbar darauf beschreibt N die Konzeption der Ausstellung: »Und haben dann in der Ausstellung geschaut, was zu den Themen jeweils passen könnte und ähm, was die Leute, die dann zur Ausstellung kommen, was die so davon halten würden« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 45–47). Durch die Ausführungen von N, die sich auf die Museumsausstellung der Jugendlichen zu beziehen scheinen, entsteht der Eindruck, als hätten die Jugendlichen im Ausstellungsraum an der Kuration der Ausstellung mitgearbeitet. Dies war nicht der Fall. Für N scheint der Bezug zwischen den eigenen planerischen Überlegungen der Jugendlichen und dem Ausstellungsraum jedoch unmittelbar. Ausgangspunkt ihrer kuratorischen Überlegungen waren Themen, sodass dazu bildnerische Werke ausgewählt wurden, die »jeweils passen könnten« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 46). Mit »jeweils« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 46) ist gemeint, dass auf diese Weise bei mehreren oder allen Themen vorgegangen wurde.

Als Korrektiv für die getroffene Auswahl wurde die Besuchendenperspektive eingenommen. Maßgeblich war, »was die so davon halten würden« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 46–47). Demnach haben die Jugendlichen versucht, die Haltung von Besuchenden ihrer Ausstellung zu antizipieren, um ihre Ausstellung entsprechend zu konfigurieren. Die Ordnungsmuster für die Ausstellung der eigenen Werke entstanden demnach themenbezogen sowie adressatenorientiert: »am Anfang war das ein bisschen schwer, weil man die Sachen ja lernen muss« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 47–48). Mit der abschwächenden Formulierung gibt sie zwar zu, dass die Anforderungen anfänglich »ein bisschen schwer« waren (Bd. 2, 2.5.2, Z. 47–48), schätzt aber den Grad der Herausforderung als eher gering ein, weil das Vorgehen erlernbar ist. Sie nutzt möglicherweise aber auch eine Verharmlosung, um nicht als überfordert zu gelten oder sich nicht zu kritisch über die Anforderungen des Kunstunterrichts zu äußern. Die Herausforderung liegt für N allein in der Aneignung von Neuem (»lernen muss«; Bd. 2, 2.5.2, Z. 48), wobei das Modalverb »muss« einen Zwang ausdrückt. Dabei gibt sie keine Person oder Institution an, die ihr das Lernen oktroyiert, sodass sich die Notwendigkeit aus der Sache selbst ergibt. Es bleibt in diesem Satz allerdings auch unklar, welche »Sachen« genau gelernt werden mussten (Bd. 2, 2.5.2, Z. 48).

Im nächsten Satz sagt N: »Und wir haben mit verschiedenen Techniken gearbeitet, das war ja auch eine wichtige Sache« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 48–49). Das satzverknüpfende Wort »und« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 48) signalisiert, dass es sich um eine zusätzliche Information über die diversen, bildnerischen Verfahren handelt, mit denen gearbeitet wurde. N bewertet die Anwendung unterschiedlicher Techniken als »wichtige Sache« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 49). Da sie »auch« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 49) verwendet, zeigt sie an, dass es weitere wichtige Aspekte für sie im Kunstunterricht gab. Dazu gehört bislang nur die Ausstellungspraxis, die eingangs genannt wurde.

Sie fährt fort: »Das wir ähm, schauen, wie wir unsere Gefühle sage ich mal, mh, zeichnen können« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 49–50). Die Herausforderung besteht für N dar-

in, einen persönlichen, bildnerischen bzw. zeichnerischen Gefühlsausdruck durch Erprobung zu finden: »und ja, das hat dann / das hat geklappt. Jetzt sind wir fortgeschrittener, würde ich sagen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 50–51). N beurteilt den Kurs als »fortgeschrittener« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 51) und begründet dies mit der gelungenen Bewältigung der Aufgabe, einen subjektiven, bildnerischen Ausdruck zu finden. Den eigenen Fortschritt, den N selbstsicher benennt, quittieren die Jugendlichen der Diskussionsrunde mit Fröhlichkeit. N verstärkt die Kompetenz ihrer Peergroup, indem sie diese für fähig erklärt: »Also, wir wissen schon, wie das klappt und wie man es macht« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 54). Es fällt auf, dass N von der Homogenität der eigenen Gruppe ausgeht und für alle Jugendlichen gleichermaßen eine gelingende Aneignung und Kompetenzentwicklung annimmt.

N geht nun auf die museale Gruppenausstellung der Jugendlichen ein: »Es war unsere erste Ausstellung. Also, wir waren auch sehr nervös, ehrlich gesagt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 54–55). Auf die Neuheit der Ausstellungspraxis geht sie mit der Bezeichnung ein: »unsere erste Ausstellung« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 54–55). Sie impliziert zugleich, dass weitere Ausstellungen folgen könnten. Sie verweist auf den angespannten Zustand von allen und gebraucht hierfür die Worte »ehrlich gesagt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 55). Nach ihrer Erzählung hat sich die Gruppe insgesamt in einem psychischen Ausnahmezustand befunden, was sie hiermit eingesteht. Hat N zuvor die erlangte Kompetenz der Gruppe hervorgehoben, legt sie nun auch die innere Aufregung und eine gewisse Überforderung offen: »Und da waren auch sehr, sehr viele Werke, die wir sortieren mussten« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 55–56). Die zurückliegende Tätigkeit (»da waren«; Bd. 2, 2.5.2, Z. 56) ist ihr in Erinnerung geblieben, womöglich aufgrund der hohen Anzahl (»sehr, sehr viele«; Bd. 2, 2.5.2, Z. 56), aber auch der Verpflichtung, die damit verbunden war (»mussten«; Z. 56). Als Begründung für das Sortieren sagt sie: »Weil ja auch viele in der Ausstellung gefragt haben, ob die zusammenhängen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 56–57). N stellt einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Ordnen der bildnerischen Produkte der Jugendlichen und den Besuchenden der Ausstellung her. Hier zeigt sich eine Ähnlichkeit zur vorhergehenden Aussage von N (Bd. 2, 2.5.2, Z. 44–47), bei welcher N ein adressatenorientiertes Vorgehen angibt, das an der vorliegenden Stelle einen gewissen Handlungszwang darzustellen scheint.

Erneut bestehen große Sprünge und Auslassungen bei der Schilderung der Ausstellungskonzeption, denn danach kommt N auf die Anspannung bezüglich der eigenen Ausstellung zurück: »ja, am Anfang waren wir nervös mit unserer ersten Ausstellung« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 57–58). Indem sie erneut die Unruhe in der Gruppe thematisiert (Bd. 2, 2.5.2, Z. 55, 58), geht N darauf ein, dass sich die Jugendlichen der öffentlichen Rezeption ihrer Werke und deren Präsentation nicht nur gewahr waren, sondern dass sie dadurch auch Druck verspürten. Vor dem Hintergrund, dass es sich um die »erste Ausstellung« handelt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 55, 58), die N als »unsere« bezeichnet (Bd. 2, 2.5.2, Z. 54, 58), wird deutlich, dass auch die Herausforderung des

Neuen (Bd. 2, 2.5.2, Z. 47–48) nun in Verbindung mit der gemeinsamen Identifikation als Gruppe und deren öffentlicher Präsenz wirksam wird.

N macht eine Redepause, bricht den Satz ab und murmelt Unverständliches. Dann sagt sie: »wir haben gesehen, dass es nicht einfach ist, wenn man in der Gruppe zusammenarbeitet« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 58–59). Sie positioniert sich als Sprachrohr ihrer Gruppe, indem sie sagt: »wir haben gesehen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 58–59). Wahrscheinlich basiert diese Einschätzung auf eigenen Erfahrungen mit der Gruppenarbeit, aber sie legt zugleich eine der Herausforderungen offen, die die Jugendlichen bewältigt haben.

Unmittelbar schließt G an: »Was schwer war, ist / jeder hatte irgendwie so eine eigene Vorstellung, wie diese Ausstellung präsentiert werden sollte und danach so alle Ideen miteinander zu verknüpfen und zu sagen, ok das lassen wir dann halt raus, weil es zeitlich vielleicht nicht passt, war ja auch schwer« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60–63). Ähnlich offen beginnt auch G ihren Beitrag: »was schwer war, ist« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60). Sie schließt damit unmittelbar an den Beitrag von N an und benennt exemplarisch eine Herausforderung, die erst als vergangen, dann als gegenwärtig eingeordnet wird. Sie revidiert ihre Ausführungen, denn anstatt von der Gegenwart mit »ist« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60), spricht sie nach einem Satzbruch von der Vergangenheit: »jeder hatte irgendwie so eine eigene Vorstellung« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60).

Die Herausforderung, die sie erlebt hat, ging von den einzelnen Jugendlichen und ihren individuellen Ideen aus. Dass sich diese auf die Ausstellung des Kurses beziehen, wird an dieser Stelle deutlich: »Vorstellung, wie diese Ausstellung präsentiert werden sollte« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60–61). Mit »diese« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 61) nimmt G hier eine distanziertere Haltung gegenüber der Ausstellung ein als N, die von »unsere« spricht (Bd. 2, 2.5.2, Z. 54). Was sie unter »präsentiert« versteht (Bd. 2, 2.5.2, Z. 61), ist nicht ganz klar. Es könnte sich um die Kuration der Ausstellung oder um die Erstellung eines Programms für die Vernissage oder die Vermittlung der Ausstellung handeln. Durch »sollte« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 61) wird erkennbar, dass die Jugendlichen die Präsentationsaufgabe nicht als völlig frei, sondern als Auftrag auffassen, der von Erwartungen, Geboten oder Wünschen ausgeht, die entweder durch sie selbst oder von außen vorgegeben werden. Danach stellt G die Schwierigkeit dar: »danach so alle Ideen miteinander zu verknüpfen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 61–62). Zwar strebt der Kurs eine Konsensbildung an, aber wie diese aussehen soll, bleibt mit dem Begriff »verknüpfen« vieldeutig (Bd. 2, 2.5.2, Z. 62). So könnten einerseits die Vorstellungen aller berücksichtigt werden oder auch miteinander in Verbindung gesetzt werden. Diese komplexe Denkweise setzt darauf, dass die Ideen der Jugendlichen, ihre bildnerischen Werke und Themen Verbindungsstellen aufweisen oder so konfiguriert werden können, dass diese entstehen.

Dieser holistische Ansatz steht im Widerspruch zu den selektiven und exklusiven Praktiken des Kuratierens, was G auch selbst anspricht: »und zu sagen, ok das

lassen wir dann halt raus, weil es zeitlich vielleicht nicht passt, war ja auch schwer« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 62–63). G bedient sich der wörtlichen Rede, um zu demonstrieren, wie solche selektiven Vorgänge abgelaufen sind. Mit »ok« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 62) signalisiert sie sprachlich den Entschluss zur Selektion. Mit den Worten »lassen wir dann halt raus« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 62) verbalisiert sie den Ausschluss. Dass dies mit Widerstreben verbunden ist, deuten die Worte »dann halt« an (Bd. 2, 2.5.2, Z. 62). Und schließlich folgt die Begründung: »weil es zeitlich vielleicht nicht passt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 62–63). Es fällt auf, dass sie Zeitlichkeit als ein Kriterium anwendet, welches sich nicht auf die ästhetische Qualität einzelner Werke bezieht und darum bemüht scheint, eine ästhetische Abwertung von bildnerischen Werken der Jugendlichen zu vermeiden. G kommentiert diesen Vorgang: »war ja auch schwer. (.) Das finde ich persönlich« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 63). Auf diese Weise kommt sie wieder auf den Beginn ihres Redebeitrags zurück (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60), indem sie die Herausforderung der Aufgabe betont. Ihr persönliches Empfinden begründet sie abschließend mit der hohen Anzahl an Einfällen: »Weil, wir hatten SEHR viele Ideen gehabt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 63–64). Für G war es besonders schwer, selektiv und exklusiv vorzugehen, da der Kurs über Ideenreichtum verfügte. Die hohen kreativen und individuellen Potenziale der Jugendlichen werden allerdings von G nicht als Bereicherung, sondern als Erschwernis angesehen. Diese fachspezifischen Kompetenzen der Jugendlichen führten zu einer offensichtlich breiten, vielfältigen und produktiven Entwicklung der kreative Potenziale. Die kuratorischen Herausforderungen hingegen verlangen eine Fokussierung und Reduktion. Implizit problematisiert G die kuratorischen Prinzipien von Selektion und Exklusion.

Während N eine Progression von der theoriebasierten Einführungsphase über die Qualifizierungsphase nachzeichnet, in welcher aus der Aneignung von Verfahren und Ausdrucksfindung die Kreation eigenständiger Werke erwächst, schildern N und G die Konzeption der eigenen Ausstellung als reduktiven Prozess, bei welchem kreative Lösungen durch Mechanismen von Selektion und Exklusion beschränkt werden müssen. Zwischen der Unterrichtsphase der bildnerischen Auseinandersetzung und der Gestaltung bzw. Unterrichtsphase der Ausstellungskonzeption besteht zwar eine Verbindung durch ihre gestalterischen Anteile, allerdings folgen sie konträren Prinzipien. Im Folgenden benennen G und A Vorgehensweisen, die sie bei der Ausstellungskonzeption gewählt haben: »Wir haben eine Liste gesammelt und alles Mögliche war so /« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 66).

Für das praktische Vorgehen beim Ordnen erstellte G eine Liste. Mit »wir« verdeutlicht sie, dass die Listung der bildnerischen Werke gemeinschaftlich erfolgte (Bd. 2, 2.5.2, Z. 66). Trotz der Auflistung sahen sich die Jugendlichen weiterhin mit einem Werkkorpus mit undefinierter Struktur konfrontiert, wie G meint: »alles Mögliche war so« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 66). Sie hält mit den Worten »war so« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 66) den Status quo des Gegebenen fest und bricht ihren Satz dann ab. A pflichtet ihr bei: »Ja, wir haben uns in Gruppen aufgeteilt und jede Gruppe hatte eine andere

Vorstellung, wie die Ausstellung aussehen könnte« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 67–68). Nach der Zustimmung mit »ja« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 67) sieht sie in der Aufteilung in Kleingruppen einen weiteren Schritt zur Erarbeitung einer Ausstellungskonzeption. Die Formierung zu Kleingruppen scheint von den Jugendlichen selbst vorgenommen worden zu sein: »wir haben uns […] aufgeteilt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 67). Innerhalb der Kleingruppen bestanden unterschiedliche Visionen für die Gestaltung der Ausstellung: »jede Gruppe hatte eine andere Vorstellung« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 67–68). Damit wird spezifiziert, was G noch zuvor mit »jeder« beschrieben hatte (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60), sodass die Gruppenbildung aber keineswegs zur Reduktion von individuellen Vorstellungen und zur Kommunikation und Zusammenführung von Ideen führte. Dort bestanden weiterhin unterschiedliche Vorstellungen der Ausstellungskonzeption (»andere«; Bd. 2, 2.5.2, Z. 67), wobei A die Tatsache der verschiedenen Gruppen-Konzepte wertfrei beschreibt.

Auf die Besonderheit einer Ausstellungskuration im schulischen Alltag verweist A: »Überhaupt eine Ausstellung zu organisieren ist, ist schon eine Sonderaufgabe, weil man das normalerweise an keiner Schule macht« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 68–70). Der Satz mit »überhaupt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 68) wird von einem protestierenden Unterton begleitet, der durch das Wort »Sonderaufgabe« unterstrichen wird (Bd. 2, 2.5.2, Z. 69). Dadurch entsteht der Eindruck, dass den Jugendlichen eine zusätzliche und unübliche Aufgabe zugemutet wurde, die nach A darin besteht, »eine Ausstellung zu organisieren« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 68–69). Sie weitet damit den Zuständigkeitsbereich der Jugendlichen auf weitere organisatorische Bereiche des musealen Trägers aus, die von den Jugendlichen nicht übernommen wurden. Dass diese Aufgabe nicht nur unüblich, sondern auch unangemessen sein könnte, lässt sich an ihrer mehrdeutigen Aussage ablesen: »weil man das normalerweise an keiner Schule macht« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 69–70). In dieser Formulierung finden sich Ähnlichkeiten zur Redewendung »das macht man nicht«, die ungebührliches Verhalten reglementiert. Zudem verwendet A das Wort »normalerweise« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 69), sodass sie Normalität und Abweichung gegenüberstellt, wobei die Ausstellungskuration im beforschten Kunstunterricht für den Ausnahmefall, die Abweichung steht. Und schließlich geht sie auf den Schulkontext ein (»an keiner Schule«; Bd. 2, 2.5.2, Z. 70). Mit »keiner« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 70) betont sie den Fakt, dass keine Beteiligung einer Schule und damit von Jugendlichen an einer Ausstellungskonzeption üblich ist. Die Mitgestaltung der Ausstellung erscheint dadurch wie ein Verstoß gegen schulische Normen. A belegt ihre Behauptung mit ihren bisherigen schulischen Erfahrungen: »Wir haben das in der Mittelstufe oder so nicht gemacht.« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 70). Damit stellt sie ebenfalls einen persönlichen Bezug zum Kurs oder ihrer Kleingruppe her, indem sie »wir« verwendet (Bd. 2, 2.5.2, Z. 70). Die betont sie die Neuheit der Erfahrung, da die Jugendlichen auf keinerlei Vorerfahrungen oder Vorwissen zurückgreifen konnten: »Wir haben nie im Museum oder so ausgestellt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 71). A präzisiert ihre Aussage, benennt das Museum als Ort und das Ausstellen als Tätigkeit. In die-

sen beiden Sätzen verbindet sie die zentralen Orte und Agierenden des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen miteinander: die Schule und das Museum. Es fällt auf, dass sie in beiden Sätzen »oder so« sagt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 70, 71). Neben dem Spezifischen, die »Mittelstufe« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 70) oder das »Museum« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 71), schließt sie damit aber gleichermaßen ähnliche Orte mit »nicht« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 70) und »nie« aus (Bd. 2, 2.5.2, Z. 71). Durch den Sprachduktus kurzer, prägnanter Sätze verleiht A ihrer Aussage Nachdruck.

Die Neuheit der Ausstellung für die Jugendlichen thematisiert A, wie dies zuvor bereits N getan hat (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 55, 58): »Das ist jetzt zum ersten Mal, wo ich das überhaupt so erfahre, dass eine Schule irgendwie ein / ähm, den Schülern zulässt überhaupt irgendwas auszustellen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 71–73). Durch die Verwendung des Präsens und des Wortes »jetzt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 71) erhält ihre Aussage eine Aktualität, die irritiert, weil die Gruppenausstellung der Jugendlichen bereits einige Tage zuvor eröffnet wurde. A unterstreicht dadurch, dass sie die gegebene Ausstellungsmöglichkeit immer noch als verblüffendes Novum empfindet. Die Ungewöhnlichkeit dieser Aktion schildert A durch den Vergleich mit ihren bisherigen Erfahrungswerten: »wo ich das überhaupt so erfahre« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 71–72). Anschließend versucht sie die passenden Worte für das, wovon sie erfahren hat, zu finden: »dass eine Schule irgendwie ein / ähm, den Schülern zulässt überhaupt irgendwas auszustellen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 72–73). Da sie »eine Schule« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 72) zuerst nennt, weist sie der Schule die Entscheidungsgewalt über die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen zu: »dass eine Schule […] Schülern zulässt […] auszustellen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 72–73). Damit wird die Schule und nicht das Museum als diejenige Instanz betrachtet, die über die Ausstellungsmöglichkeit von Jugendlichen entscheidet. Es fällt auf, dass für die Bezeichnung der Jugendlichen keine gendersensible Sprache verwendet. Zusätzlich vermittelt die Wortwahl »zulässt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 73) den Eindruck, dass das Ausstellen eher toleriert oder gestattet, d.h. eher geduldet als begrüßt wird.

In der Vorstellung von A sind Schulen demnach Institutionen, die kultureller Beteiligung von Jugendlichen restriktiv oder duldend begegnen. Vor dem Hintergrund dieser Annahme verwundert es nicht, dass A die Ausstellung der Jugendlichen sowie die Beteiligung an der Ausstellungskonzeption als neu und befremdlich erlebt. Dennoch lohnt sich diese Erfahrung nach ihrem Empfinden: »Also, ich finde es sehr, sehr schön« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 73). Die äußerst positive Bewertung zeigt sich an der zweimaligen Verwendung des Steigerungspartikels »sehr« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 73). Dadurch wird deutlich, dass die anfängliche Empörung eventuell aus einer Überforderung herrührt, nicht jedoch auf einer Ablehnung gegenüber der Möglichkeit des Ausstellens von Jugendlichen beruht, die A lediglich als unüblich einstuft. Vielmehr scheint der Kontrast zwischen regulären schulischen Normen und den Möglichkeiten des eigenen Kunstunterrichts ambige Gefühle und Irritation freizusetzen. Dass der an-

fängliche Zustand der Entrüstung einer ruhigen, positiven Verfassung gewichen ist, zeigt sich mimisch durch ihr Lächeln.

Zusammenfassung Sequenzanalyse 12

- Im Schulfach Kunst wird die Einführungsphase als theoriebasiert und die Qualifizierungsphase des Leistungskurses als anwendungsorientiert beschrieben.
- Während der Qualifizierungsphase entstehen zahlreiche bildnerische Produkte der Jugendlichen, die gesammelt und geordnet als Grundlage der eigenen musealen Gruppenausstellung dienen.
- Die Jugendlichen identifizieren sich mit ihrer musealen Gruppenausstellung.
- Die Jugendlichen schätzen sich aufgrund ihrer Teilnahme am Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen und die Bewältigung seiner Anforderungen als kompetent ein.
- Öffentliches Interesse und Neues erzeugen bei den Jugendlichen Nervosität.
- Konzeptuelle Überlegungen für die eigene Gruppenausstellung werden gemeinschaftlich ausgehandelt. Dabei wenden die Jugendlichen kollaborative Sozialformen wie die Gruppenarbeit zur Zusammenführung von individuellen Ideen an.
- Bei gemeinsamen Entscheidungsfindungen streben die Jugendlichen Konsensbildung und Vernetzung ihrer Konzepte an. Die Einigung auf eine anwendungsorientierte Konzeption wird als Herausforderung empfunden.
- Die Jugendlichen ergänzen ihre Ausführungen und agieren gruppenbezogen.
- Der Umgang mit selektiven und exklusiven Praktiken der Kuration fällt den Jugendlichen aufgrund individueller kreativer und pluraler Potenziale schwer.
- Alle Unterrichtsphasen des Kunstunterrichts beruhen auf einer gestalterischen Auseinandersetzung, die unterschiedlichen Prinzipien in verschiedenen Phasen folgt.
- Schulen begegnen kulturellen Aktivitäten von Jugendlichen mehrheitlich ablehnend oder duldend. Eine aufgeschlossenere Einstellung von Schulen gegenüber kulturellen Aktivitäten von Jugendlichen wirkt auf sie neu und ungewohnt.
- Die Möglichkeit musealen Ausstellens und die Kurationsbeteiligung schätzen die Jugendlichen als unüblich ein. Dies führt zunächst zu ambigen Empfindungen, wobei abschließend Freude über die neuen Erfahrungen überwiegt.

7.1.3 Zwischenfazit zu den Gruppendiskussionen 1 und 2

In diesem Kapitel wird ein Zwischenfazit zu beiden Gruppendiskussionen entlang der zentralen Themen gezogen, das sich durch die sequenzanalytische Auswertung ergeben hat. Hierbei wurden alle Sequenzanalysen, wie sie in Band 1 und 2 zu finden sind, herangezogen. Zur Veranschaulichung der einzelnen Themeninhalte finden sich in Band 2 dieser Forschungsarbeit Visualisierungen zu den Themen: »Bild-

nerische Praxen« (Bd. 2, 1.11), »Gruppenzusammenhang« (Bd. 2, 1.12), »Räume und Orte« (Bd. 2, 1.13), »Ausstellungen« (Bd. 2, 1.14), »Öffentlichkeit und Privatheit« (Bd. 2, 1.15) sowie »Diversität, Differenz, Diskriminierung« (Bd. 2, 1.16).

Thema 1: Bildnerische Praxen

Bildnerischen Praxen (vgl. Bd. 2, 1.11) kommt in beiden Gruppendiskussionen ein hoher Stellenwert zu, denn sie werden als auslösendes Moment für die eigene Mitarbeit im beforschten Kunstunterricht betrachtet (Bd. 2, 2.5.1, Z. 49–50. Bd. 2.,2.5.2, Z. 40–42). Zudem sind sie ein zentrales Strukturelement des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Beide Kleingruppen thematisieren unterschiedliche bildnerische Vorhaben, entlang derer sich die Kurspraxis zwar nicht chronologisch, jedoch in ihrer Struktur, inhaltlichen Setzung und Bedeutsamkeit für die Jugendlichen nachvollziehen lässt. Zu folgenden Unterthemen bildnerischer Praxen äußern sich die Jugendlichen in beiden Gruppendiskussionen: »Diversität und Verfügbarkeit bildnerischer Praxen«, »bildnerische Praxen als diverse Themenzugänge und -bezüge und projektartige Vorhaben«, »Freiräume und Freiwerden in bildnerischen Praxen«, »bildnerische Praxen im Kontext von Bewertung, Anerkennung und Selbstwirksamkeit«.

Diversität und Verfügbarkeit bildnerischer Praxen

In beiden Gruppendiskussionen werden mehrfach die Vielfalt und Neuartigkeit bildnerischer Verfahren, Materialien und Modi genannt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 84–85, 109–111, 145, 154, 157. Bd. 2.,2.5.2, Z. 48–49, 179, 288, 314, 464, 663). Die Anwendung von bildnerischen Verfahren erleben die Jugendlichen als herausfordernd und zugleich durchweg positiv, weil sie dadurch neue und vielfältige Möglichkeiten erhalten. Den Zugriff auf eine hohe Zahl bildnerischer Verfahren assoziieren sie mit der Schulentwicklung und beurteilen die eigene Schule als innovativ (Bd. 2, 2.5.1, Z. 110). Die Diversität bildnerischer Praxen nehmen sie als Gegensatz zu schulischer Passivität und Monotonie wahr (Bd. 2, 2.5.1, Z. 626–628). Dass den Jugendlichen vielfältige Materialien und Verfahren zugänglich gemacht werden, werten sie als Zutrauen in ihre fachlichen und personalen Kompetenzen (Bd. 2.,2.5.2, Z. 667).

Als zentrales bildnerisches Verfahren benennen beide Diskussionsgruppen die Zeichnung (Bd. 2, 2.5.1, Z. 53, 66, 120, 160, 162, 165, 185, 258, 362, 366, 403, 638. Bd. 2.,2.5.2, Z. 41, 50, 79, 128, 330, 174, 380, 393, 418, 447, 470, 606, 686, 797, 864, 907, 911, 926, 927, 983). Die Zeichnung wird häufig zu Beginn bildnerischen Arbeitens, teilweise synonym für bildnerisches Tun, insbesondere das Malen, verwendet. Eine Differenzierung des Zeichnerischen nehmen die Jugendlichen dann vor, wenn unterschiedliche Materialien wie Kohle (Bd. 2, 2.5.1, Z. 133–134), Tusche (Bd. 2, 2.5.1, Z. 258), Folien (Bd. 2, 2.5.1, Z. 83) oder bestimmte Stile und Formate, wie z.B. das Sketchnote (Bd. 2.,2.5.2, Z. 401) zum Einsatz kamen. Als weitere bildnerische Gestaltungsformen erwähnen sie Collagen (Bd. 2.,2.5.2, Z. 401), großformatige Ge-

mälde (Bd. 2, 2.5.1, Z. 92, 518. Bd. 2.,2.5.2, Z. 469, 604, 611, 837, 964), ein digitales Buchprojekt (Bd. 2.,2.5.2, Z. 382, 536, 944), Plakate (Bd. 2, 2.5.1, Z. 322, 450), Druckgrafiken (Bd. 2.,2.5.2, Z. 87, 115), einen Podcast (Bd. 2, 2.5.1, Z. 472, 486. Bd. 2.,2.5.2, Z. 177, 178, 180,184, 425, 426, 440, 458) und Modellbau (Bd. 2, 2.5.1, Z. 265, 502–503. Bd. 2.,2.5.2, Z. 115, 224, 263, 416). Bei der Darstellung dieser unterschiedlichen Materialien, Verfahren und Formen zeigen die Jugendlichen beider Diskussionsgruppen ein hohes Interesse und Detailkenntnisse gegenüber den jeweiligen Praxen.

In beiden Diskussionsgruppen wird darauf verwiesen, dass der Zugang zu diversen Verfahren und Materialien an materielle Ressourcen geknüpft ist, die für die Jugendlichen außerhalb des beforschten Kunstunterrichts nicht verfügbar sind, was vorwiegend auf die wirtschaftliche Situation der Familien zurückzuführen ist (Bd. 2, 2.5.1, Z. 105–106. Bd. 2., 2.5.2, Z. 664–665, 669). Dies zeigt nicht nur, dass bildnerische Praxen stets an materielle Ressourcen in Form von zweckmäßigen Räumen, Werkzeugen und Materialien gebunden sind, sondern dass Jugendliche auch dafür sensibilisiert sind, dass materielle Ressourcen nicht selbstverständlich verfügbar sind. Sie schätzen und bedürfen materieller schulischer Ressourcen für ihre bildnerischen Praxen.

Personalisierte Materialien, wie das eigene Skizzenheft, sind in der Kurspraxis eine durchgängig vorhandene Grundlage bildnerischer Praxen, insbesondere bei außerschulischer Weltaneignung (Bd. 2, 2.5.1, Z. 177). Dem Skizzenheft und dem Skizzieren als suchend-experimentelle bildnerische Praxis, die an persönliche Materialien gebunden ist, kommt einerseits die Bedeutung eines Schutzraumes eigener bildnerischer Erprobung zu (Bd. 2, 2.5.1, Z. 177, 187, 364. Bd. 2.,2.5.2, Z. 1068), andererseits werden mit ihm von den Jugendlichen normative Vorstellungen verbunden (Bd. 2, 2.5.1, Z. 186–187). Zudem bieten die eigenen, bekannten Materialien, ähnlich wie die Einbindung in eine bekannte Bezugsgruppe, für die Jugendlichen einen vertrauten Rahmen bei der Aneignung neuer Gehalte und Orte (Bd. 2, 2.5.1, Z. 184–185).

Bildnerische Praxen als vielfältige Themenzugänge

Für die Jugendlichen bieten bildnerische Werke häufig Zugänge und eine Annäherung an spezifische Kunstschaffende und Themen (Bd. 2.,2.5.2, Z. 400). Hierbei unterscheiden sie zwischen einer thematischen Einarbeitung anhand bildnerischer Verfahren und einer Verknüpfung von theoretischen Gehalten und bildnerischen Praxen. In beiden Gruppendiskussionen, besonders aber bei Kleingruppe 2, zeigt sich eine starke thematische Verdichtung und Verflechtung der Themen, zu welchen die Jugendlichen bildnerisch gearbeitet haben. Aufgrund ihrer Gehalte werden die genaueren Themenschwerpunkte unter Thema 6 »Umgangsweisen mit Diversität, Differenz und Diskriminierung« vertieft.

Relevanz für die bildnerische Praxis haben für die Jugendlichen folgende übergeordnete Themenschwerpunkte: Diskriminierung, Emanzipation und öffentlich-

keitswirksame Medien (Bd. 2, 2.5.1, Z. 322, 332, 339, 368, 443 465. Bd. 2., 2.5.2, Z. 793, 806, 918–922), die Auseinandersetzung mit Flucht und Asylsuche (Bd. 2., 2.5.2, Z. 537, 945) sowie Nachhaltigkeit und Architektur (Bd. 2, 2.5.1, Z. 265. Bd. 2., 2.5.2, Z. 115, 224, 259–260, 263–270, 416). Diese Themenfelder der bildnerischen Praxen haben für die Jugendlichen einen aktuellen und persönlichen Lebensweltbezug, zeigen sich als anschlussfähig für ihre individuellen Vorkenntnisse oder erlangen aufgrund kommunikativer Aspekte Bedeutung für sie. Diese werden auch unter Thema 6 »Öffentlichkeit und Privatheit« behandelt.

Einige der bildnerischen Verfahren ordnen die Jugendlichen nicht nur thematisch zu, sondern stellen sie auch in den Kontext einzelner projektartiger Vorhaben innerhalb des beforschten Kunstunterrichts (Bd. 2, 2.5.1, Z. 198. Bd. 2.,2.5.2, Z. 224, 382, 678, 689, 1068). Diese projektartigen Vorhaben gehören für die Jugendlichen zu den längeren Phasen eigenständigen sowie freien Arbeitens, in denen solche projektartigen Vorhaben umgesetzt werden wie z.B. zur altandischen Figur der Pachamama, zu Radierung und Modellbau, zur Leinwandmalerei sowie beim Erstellen eines digitalen Kochbuchs oder eines Podcast. Projekt- und werkstattartige Praxen, die ein wesentliches didaktisches Strukturelement des beforschten Kunstunterrichts bilden, wurden demnach in analoger und digitaler Form sowie als schulinterne oder außerschulische bildnerische Vorhaben von den Jugendlichen angenommen. Sie boten Variationen und Spielräume für die bildnerischen Praxen der Jugendlichen durch die angewandten bildnerischen Verfahren, aber auch aufgrund weiterer Modalitäten wie Sozialform und thematische Ausgestaltung.

Freiräume und Freiwerden bildnerischer Praxen

Auf Freiheiten, Freiräume und Freiwerden innerhalb des Kunstunterrichts, aber auch bezogen auf bildnerische Praxen, kommen die Jugendlichen häufig zu sprechen, was vielfach positiv konnotiert ist. Erlebt und schulbezogen verglichen werden Freiheiten bei bildnerischen Prozessen in Abhängigkeit von der Lehrkraft (Bd. 2, 2.5.1, Z. 625, 627. Bd. 2.,2.5.2, Z. 299, 304, 372, 378, 504, 534, 1133) und dem Kunstunterricht (Bd. 2, 2.5.1, Z. 577, 617, 627). Hierbei bedarf es bei den Jugendlichen Spielräume für eigene gestalterische Entscheidungen, die sich auf rationalkonzeptionelle sowie auf spontan-affektive Ausdrucksmöglichkeiten und Praxen beziehen können. Diese Freiheiten und Freiräume in bildnerischen Praxen stehen in der Wahrnehmung der Jugendlichen im Gegensatz zu schulischen Direktiven (Bd. 2, 2.5.1, Z. 615–617; Bd. 2., 2.5.2, Z. 445, 582–584, 586).

Freiwerden in bildnerischen Praxen schildern die Jugendlichen ebenso als inneren Prozess des sich Freimachens von eigenen normativen Vorstellungen und Hemmungen, die im eigenen Streben nach technischer Perfektion, Versagensängsten, Leistungsansprüchen und im Vergleichen mit anderen Jugendlichen liegen (Bd. 2.,2.5.2, Z. 590). Als hilfreich empfinden die Jugendlichen Handlungsorientierung (Bd. 2, 2.5.1, Z. 167. Bd. 2.,2.5.2, Z. 401, 416, 425, 433, 464, 646, 672, 738),

besonders experimentelles Vorgehen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 81, 104. Bd. 2.,2.5.2, Z. 80), individuelle und motivierende Beratung (Bd. 2.,2.5.2, Z. 335–336, 569) sowie gegenseitige Anregung (GD 2 Z. 82), Wertschätzung, Bestärkung (Bd. 2, 2.5.1, Z. 354. Bd. 2.,2.5.2, Z. 569, 576, 579–580, 595, 598) und Toleranz gegenüber Abweichungen (Bd. 2.,2.5.2, Z. 3033–306, 584, 586), um einen freieren, d.h. individuelleren Umgang in bildnerischen Praxen zu erreichen. Prozesse innerlichen Freierwerdens wurden im Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen didaktisch überwiegend individuell begleitet.

Freiheiten stehen auch in Wechselwirkung mit Zielvorgaben (Bd. 2, 2.5.1, Z. 139, 200–201) und Leistungsbewertung (Bd. 2, 2.5.1, Z. 139, 200–201). Mehrfach werden didaktische Konzeptionen beschrieben, die ein relativ freies Vorgehen in der bildnerischen Praxis vorsehen und dennoch eine hohe Verbindlichkeit und Leistungsbewertung aufweisen. Diese didaktischen Konzepte werden von den Jugendlichen als positiv und herausfordernd eingeschätzt, denn durch sie werden institutionelle und curriculare Spielräume ausgeschöpft. Sie erfordern die innerliche Bereitschaft der Jugendlichen, diese auszugestalten und verbinden dadurch beide Aspekte einer freieren bildnerischen Praxis.

Bildnerische Praxen im Kontext von Bewertung, Anerkennung und Selbstwirksamkeit

Bildnerische Produkte sind mehrfach mit Leistung und Bewertung verbunden, sodass Benotung und Anerkennung für die Jugendlichen in engem Zusammenhang mit bildnerischen Praxen stehen. Wie die Jugendlichen ihre eigenen bildnerischen Produkte einschätzen, hat einen deutlichen Einfluss darauf, wie sie bildnerische Prozesse und Phasen werkstatt- und projektartigen Arbeitens bewerten. Sind die Jugendlichen mit ihren bildnerischen Resultaten zufrieden, zeigt sich bei ihnen eine erhöhte Bereitschaft, neue und herausfordernde Verfahren bei den folgenden bildnerischen Vorgehensweisen anzuwenden.

Benotung wird explizit als Ausdruck von Wertschätzung eingestuft (Bd. 2, 2.5.1, Z. 516–517), aber nicht unmittelbar auf die bildnerischen Praxen bezogen. Anerkennung bildnerischer Leistungen durch das Lob von anderen Jugendlichen und der Lehrkraft hat in beiden Kleingruppen einen hohen Stellenwert und wirkt sich häufig motivational aus (Bd. 2, 2.5.1, Z. 517, 521, 533–535, 590. Bd. 2.,2.5.2, Z. 563, 569, 576, 580, 583, 595, 598, 939). Den Zuspruch der Lehrkraft und anderer Jugendlicher holen sich Jugendliche selbst ein, was ihnen als wirksame Strategie bei der Überwindung von Hemmnissen in bildnerischen Prozessen dient (Bd. 2, 2.5.1, Z. 521; Bd. 2.,2.5.2, Z. 1059). Darüber hinaus ist eine positive Einschätzung der eigenen bildnerischen Produktivität, Werke, Fähig- und Fertigkeiten in beiden Kleingruppen erkennbar (Bd. 2, 2.5.1, Z. 637–638; Bd. 2., 2.5.2, Z. 51, 94).

Bildnerische Praxen, ihre Ausformung und ihr Umfang legitimieren sich für Jugendliche teilweise durch ihren Anteil und ihre Bezüge zur Leistungsbewertung und

zum Schulabschluss (Bd. 2, 2.5.1, Z. 480, 630. Bd. 2.,2.5.2, Z. 392). In Kleingruppe 1 findet eine Kontroverse über die Gewichtung theoretischer und bildnerischer Kursanteile statt, wobei theoretische Gehalte, trotz der hohen Praxisanteile in den Abiturprüfungen, für die Leistungsbewertung als bedeutsamer betrachtet werden als die bildnerischen Praxen. In Kleingruppe 2 hingegen wird gerade die Verbindung theoretischer und praktischer Anteile sowie die Verknüpfung von Themen als förderlich für gute Leistungen im Abitur angesehen, insbesondere für den Anforderungsbereich der Transferleistungen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 480–484).

Bildnerische Praxen mit einem Bezug zum beforschten Kunstunterricht werden auch außerhalb des Kunstunterrichts ausgeübt (Bd. 2., 2.5.2, Z. 182, 238, 269), teilweise sogar in größerem Umfang (Bd. 2, 2.5.1, Z. 352; Bd. 2.,2.5.2, Z. 978). Auffällig ist, dass diese nicht als Hausaufgaben benannt oder umschrieben werden, weshalb sie im Themenfeld 6 »Öffentlichkeit und Privatheit« behandelt werden.

Das Erleben von Selbstwirksamkeit zeigt sich für die Jugendlichen nicht nur durch die bildnerische Tätigkeit und deren Resultate, sondern auch die erworbene fachliche Qualifizierung ist für sie bedeutsam (Bd. 2, 2.5.1, Z. 637–638; Bd. 2.,2.5.2, Z. 51). Zudem stehen die bildnerische Praxis, die Sammlung ihrer Werke und deren öffentliche Ausstellung in beiden Kleingruppen in einem unmittelbaren Zusammenhang (Bd. 2, 2.5.1, Z. 38–42, 53–55; Bd. 2., 2.5.2, Z. 41–47). Sie bilden einen erheblichen Anteil des Erlebens von Selbstwirksamkeit, was noch unter Thema 5 »Ausstellungen und Ausstellen« ausgeführt wird.

Insgesamt erleben die Jugendlichen durch die Teilnahme am Kunstunterricht größere Möglichkeiten für bildnerische Praxen und deren diversifizierte Ausgestaltung. Dadurch bieten sich ihnen vernetzte Anlässe und Freiräume zur inhaltlichen Auseinandersetzung, um Selbstwirksamkeit durch didaktisch begleitete bildnerische Erprobung und Erarbeitung zu erfahren und fachliche und personelle Kompetenzen zu entwickeln.

Thema 2: Gruppenzusammenhang

Beide Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Gleichaltrigen (Peergroup) einen hohen Stellenwert für die Jugendlichen hat und sich auf vielfältige Bereiche der Kurspraxis auswirkt. Das Themenfeld »Gruppenzusammenhang« (vgl. Bd. 2, 1.13) wird entlang der Unterthemen »Bezeichnung, Zugehörigkeit und Identität«, »Beteiligungsmodi, Feedback, Anerkennung und Hilfe«, »Aushandlungsprozesse und Autonomie« sowie »Gruppenatmosphäre« dargestellt, da sich diese als zentrale Schwerpunkte in beiden Gruppendiskussionen herausarbeiten ließen.

Selbstbezeichnung, Zugehörigkeit und Identität

Die Verbalisierung von Gruppenzugehörigkeit ist in beiden Kleingruppen ausgeprägt. Die Jugendlichen beider Diskussionsgruppen sprechen überwiegend im Plu-

ral über sich, beziehen sich häufig auf den gesamten Kurs, die jeweilige Diskussionsgruppe oder weitere Kleingruppen, die im Verlauf der Kurspraxis bestanden (Bd. 2, 2.5.1, Z. 184–185, 197–198, 301, 362, 399, 461, 606; Bd. 2.,2.5.2, Z. 33, 34, 41,108, 133, 207, 285, 339, 1003, 1069). Die gemeinsame Identität drückt sich in der Selbstbezeichnung als Kurs aus (Bd. 2, 2.5.1, Z. 117, 203, 229, 531, 650. Bd. 2.,2.5.2, Z. Bd. 2.,2.5.2, Z. 95, 97, 108, 135, 364, 365, 357, 368, 692, 1127). Eine Selbstbezeichnung als Kunstkurs kommt stattdessen nur einmal vor (Bd. 2., 2.5.2, Z. 692). In keiner der Gruppendiskussionen sprechen die Jugendlichen von sich als Leistungskurs. Die Unterscheidungen zwischen den Grund- und Leistungskursen, dem Schulfach oder der Teilnahme am intersektionalitätssensiblen Kunstunterricht treten hinter dem Merkmal des Kursverbands zurück. Aus dieser Selbstbezeichnung geht hervor, dass die Jugendlichen die Zusammenarbeit mit dem Museum als Anteil der Kurspraxis wahrnehmen und durch diese in ihrem Gruppenzusammenhalt als Kurs bestärkt werden. Dies geht aus mehreren Äußerungen der Jugendlichen hervor, in denen sie die Besonderheit des didaktischen Konzepts sowie seiner außerschulischen und musealen Anteile für den Kurs ansprechen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 527–529; Bd. 2., 2.5.2, Z. 71–73).

Eine pandemie- und schulintern bedingte Kurszusammenlegung wird in beiden Gruppendiskussionen angesprochen. Nach dem ersten Schuljahr waren von den 24 Jugendlichen, die zu Beginn am erweiterten Kunstunterricht teilnahmen, noch 19 Jugendliche verblieben, wozu dann 13 Jugendliche hinzukamen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 649, 50. Bd. 2.,2.5.2, Z. 95–96, 117, 135). Die Jugendlichen des Ursprungskurses begegneten den Dazugekommenen integrativ (Bd. 2., 2.5.2, Z. 365–366, 677–678, 691), während Jugendliche, für die der Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen neu war, die Zusammenführung ebenfalls begrüßten (Bd. 2., 2.5.2, Z. 389–390). Die Identität als ein Kurs zeigt sich jedoch nicht durchgängig als stabil (Bd. 2., 2.5.2, Z. 95, 114). Sie wird dann brüchig, wenn die vergrößerte Gruppe um knappe Ressourcen konkurrieren muss wie z.B. eine gleichbleibende Ausstellungsfläche für die Gruppenausstellung des Kurses bei einer erhöhten Zahl von Jugendlichen. Die Konfrontation mit begrenzten Ressourcen führt dazu, dass die Jugendlichen sich abgrenzen und beginnen, von sich wieder als von zwei Kursen zu sprechen (Bd. 2., 2.5.2, Z. 135). Überwiegend erweist sich der Gruppenzusammenhang des Kurses jedoch als stabil, denn besonders Kleingruppe 1 reflektiert gegen Ende der Gruppendiskussion lange und emotional aufgeladen über den Zeitraum von anderthalb Jahren gemeinsamer Teilnahme am Kunstunterricht und das Auseinandergehen des Kurses (Bd. 2., 2.5.2, Z. 1066–1138).

Beteiligung in Gruppen und Beteiligungsmodi

Kollektive und kollaborative Gestaltungsprozesse, bei denen Jugendliche über längere Phasen weitgehend selbstständig subjekt- und handlungsorientiert tätig sein und Selbstwirksamkeit erleben können, heben die Jugendlichen als besonders posi-

tiv hervor (Bd. 2, 2.5.1, Z. 197–204, 532; Bd. 2., 2.5.2, Z. 76, 284, 1132). Sie bilden den zentralen Bestandteil im didaktischen Konzept des beforschten Kunstunterrichts. Diese eigenständigen Prozesse werden im Kontext didaktisch vorstrukturierter Orte und Konzepte verortet, die unmittelbare Rezeptionszugänge (Bd. 2, 2.5.1, Z. 50, 60–61, 163–164; Bd. 2., 2.5.2, Z. 470), eindrückliche Material- und Raumerfahrungen oder experimentelle Vorgehensweisen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 81, 104; Bd. 2., 2.5.2, Z. 79–80) bereithalten und didaktisch absichern. Das Zurücktreten der Lehrkraft, die statt einer Vermittlung einen unmittelbaren Zugang zu Orten und Gegenständen zulässt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 60–61, 65; Bd. 2., 2.5.2, Z. 467, 472- 476, 481) sowie die Einbindung in unterschiedliche Gruppenzusammenhänge begünstigt es, dass Jugendliche unterschiedliche Modi, entsprechend den eigenen Bedarfen und Möglichkeiten, einnehmen. Jugendliche können sich auf diese Weise z.B. rezeptiv an bildnerischen Prozessen beteiligen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 591–592; Bd. 2., 2.5.2, Z. 463, 472, 478, 489) oder sich federführend an inhaltlichen Aushandlungen und Entscheidungen in die Gruppe engagieren (Bd. 2, 2.5.1, Z. 184–185, 488, 508, 512. Bd. 2.,2.5.2, Z. 76, 299, 426–427, 740, 1008).

In beiden Gruppendiskussionen scheinen den meisten Jugendlichen diese fluiden Wechsel zwischen Rezeption, Produktion, Reflexion oder Präsentation innerhalb der Gruppenzusammenhänge überwiegend zu gelingen, sodass Verantwortlichkeiten mehrheitlich gleichmäßig verteilt und Zielvorgaben erreicht werden. Dies geschieht größtenteils auch in den länger angelegten Gruppenarbeiten (Bd. 2, 2.5.1, Z. 532; Bd. 2., 2.5.2, Z. 59, 67, 143, 678, 689, 1088), die es ermöglichen, Ideen und Vorgehensweise auszutauschen und kollaborativ zu realisieren. Die Gruppenarbeiten werden besonders dann positiv beurteilt, wenn Gruppenkonstellationen entsprechend der persönlichen Zuneigung gewählt werden können (Bd. 2, 2.5.1, Z. 197–204), die kollektiven Erarbeitungen für das eigene Potenzial erweiternd wirken (Bd. 2.,2.5.2, Z. 80–84), individuelle Vorgehensweisen akzeptiert und überdurchschnittliches Engagement gefördert wird (Bd. 2, 2.5.1, Z. 606–608; Bd. 2., 2.5.2, Z. 432, 596, 601). Experimentelle Anteile und fluide Modiwechsel zeigen sich jedoch nicht nur in bildnerischen kollektiven Prozessen, sondern auch bei der Erprobung unterschiedlicher Kommunikations- und Präsentationsformen. Hierbei bezeichnen die Jugendlichen wiederholte Probehandlungen innerhalb des Gruppenzusammenhangs ebenso als langfristig befähigend (Bd. 2, 2.5.1, Z. 287–297).

Feedback und Anerkennung

Feedback bildet einen wichtigen Anteil kollaborativer und individueller Arbeitsprozesse, welchen die Jugendlichen als eine Praxis beschreiben, die gegenseitig und mit der Lehrkraft angewendet wird und die größtenteils motivierend und konstruktiv angelegt ist. Lob und Anerkennung werden in beiden Gruppendiskussionen häufig erwähnt, denn sie tragen dazu bei, dass die Jugendlichen in die eigenen Fähig-

und Fertigkeiten vertrauen, den Umgang mit Problemstellungen finden oder besonderes Engagement zeigen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 521, 534; Bd. 2.,2.5.2, Z. 548–549, 553, 557, 569, 576, 577, 595, 598, 600, 939). Lob und Feedback beziehen sich in den meisten Schilderungen der Jugendlichen auf konkrete Fragestellungen oder Gegenstände und sind für sie dadurch nachvollziehbar und anwendungsbezogen. Beratung, Austausch und konstruktive Kritik dienen nach Meinung der Jugendlichen in beiden Kleingruppen als wesentlicher Antrieb für gestalterische Praxen wie auch für die individuelle Entwicklung. Die Jugendlichen betonen hierbei die Gleichberechtigung, sodass sie auch Kritik beieinander anfragen oder einander gegenüber äußern und Kritikfähigkeit positiv auffassen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 532–535; Bd. 2, 2.5.2, Z. 206–211). Dies schließt auch die Lehrkraft und die didaktische Konzeption des beforschten Kunstunterrichts ein, sodass die Jugendlichen auch im Rahmen der Gruppendiskussion Lob und konstruktive Änderungsvorschläge zu Vermittlung und Didaktik äußern (Bd. 2, 2.5.1, Z. 80–81; Bd. 2, 2.5.2, Z. 448, 452, 460, 483).

Gegenseitige Unterstützung zeichnet sich bereits in den motivationalen Anteilen anerkennenden und konstruktiven Feedbacks ab. Darüber hinaus zeigen die Jugendlichen jedoch unterschiedliche Anteile gegenseitiger Unterstützung und Hilfe, was von einer ausgeprägten Sozialkompetenz zeugt. Beispielhaft zu nennen ist hierfür die Integration neuer oder introvertierter Jugendlicher (Bd. 2, 2.5.2, Z. 677–678, 691), gegenseitige Unterstützung bei neuen und herausfordernden bildnerischen Vorhaben, die Hilfestellung und Anleitung bei der Anwendung von Werkzeugen bei Verletzungsgefahr sowie die Übernahme von Verantwortung für kollektive Prozesse, die Übermittlung von Informationen und die Vermittlung zwischen Schulinstanzen und Jugendlichen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 218–222. Bd. 2, 2.5.2, Z. 87, 1128).

Aushandlung und Autonomie

Aushandlungsprozesse zwischen den Jugendlichen finden nach eigener Aussage insbesondere bei der Entwicklung von Konzepten für die eigene Gruppenausstellung im Museum statt. Hier werden der Gruppenzusammenhang und die Gruppe erstmals problematisiert (Bd. 2, 2.5.2, Z. 58–59). Die Jugendlichen schildern es als neue Erfahrung, dass Gruppenarbeit erschwerend wirken kann, wenn Entscheidungen getroffen und ein Konsens oder eine Mehrheit gebildet werden muss (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60–62). Eigene Ideen nicht nur in die Tat umzusetzen, sondern dies auch in kollektiver Abstimmung zu tun, wird als Herausforderung beschrieben (Bd. 2, 2.5.2, Z. 63). Zudem konfligieren Wertevorstellungen, wie z.B. eine gleiche Repräsentation aller in der Gruppenausstellung, mit kuratorischen Prinzipien der Selektion und Exklusion.

Völlig autonom von didaktischen Strukturen erleben sich die Jugendlichen in den verlängerten, gemeinsamen Zeiten, die über die Unterrichtszeit hinausreichen. Gemeinsames Essen, kollektive bildnerische Praxen sowie Informationsaustausch

und Abstimmungen werden in Kleingruppe 1 mehrfach thematisiert (Bd. 2, 2.5.2, Z. 236, 238, 246–247, 692, 1083). Es zeigen sich hier Ansätze von Selbstorganisation, die stark auf den Gruppenzusammenhang bezogen sind und auf der bereits beschriebenen Fürsorge sowie auf dem positiven Sozialklima zwischen den Jugendlichen beruhen.

Gruppenatmosphäre

Das soziale Klima, die Atmosphäre, die Haltungen und der Zusammenhalt innerhalb der Gruppe bezeichnen die Jugendlichen als wesentlichen Faktor für die familiäre (Bd. 2, 2.5.1, Z. 623; 2.5.2 Z. 1080, 1127–1129), entspannte wie produktive Atmosphäre im Kunstunterricht, wobei dessen Bedeutung als Rückzugsort innerhalb des anstrengenden, schulischen Alltags hervorgehoben wird (Bd. 2, 2.5.1, Z. 610; Bd. 2, 2.5.2, Z. 546–547, 1120, 1123). Dabei wird ein Rückzug geschildert, der von Ruhe, Konzentration und Produktivität gekennzeichnet ist, da er auch eine Ausgangssituation für längere individuelle und kollektive bildnerische Prozesse bildet. Grundlage dieser verlängerten, gemeinsamen Arbeitsphasen ist die ganztägige Struktur der Unterrichtseinheiten. Dabei wirkt die Anwesenheit und produktive Arbeit anderer Jugendlicher auch förderlich auf die individuelle Praxis am eigenen Vorhaben (Bd. 2, 2.5.1, Z. 603–604, 623–624; Bd. 2, 2.5.2, Z. 228–229, 1067–1068).

Die Jugendlichen nehmen die Gruppe als Ganzes intuitiv wahr, was Empathie für die Anwesenheit von Jugendlichen und Sorge für deren Befinden zeigt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1071–1073). Im sozialen Gefüge des Kurses herrscht insgesamt ein hohes Maß an Bezogenheit und kollektiver Übereinstimmung und es unterschiedliche Rollen und Modi eingenommen, Entspannung und produktive Anregung erfahren werden können. Gemeinschaftliche Entwicklungen basieren nicht unwesentlich auf der mehrjährigen Dauer sowie der ganztägigen Struktur des beforschten Kunstunterrichts, aber auch den längeren Phasen des projekt- und werkstattartigen Arbeitens. Die Rahmenbedingungen tragen zur sozialen Struktur und dem überwiegend als positiv empfundenen Klima innerhalb der Gruppe bei, sie ermöglichen Offenheit und Integration, die individuelle Selbsttätigkeit, die diskursive Aushandlung von Konzepten sowie das Erproben zunehmender Eigenständigkeit.

Thema 3: Räume und Orte

Im Verlauf der Gruppendiskussion werden unterschiedliche Räume ex- und implizit thematisiert, die sich teils an architektonischen und institutionellen Gegebenheiten, teils an sozialen Konstellationen und Interaktionen orientieren. Sie tauchen ebenfalls als Gestaltungsthema auf. »Räume und Orte« (vgl. Bd. 2, 1.13) werden daher im Folgenden entlang der Unterthemen dargestellt: »schulische Räume«, »außerschulische Orte«, »soziale Räume«, »Räume und Orte als thematische Inhalte« sowie »Möglichkeiten und Grenzen räumlicher Aspekte«.

Schulische Räume

In beiden Gruppendiskussionen nehmen die Jugendlichen Bezug auf die schulischen Räume (Bd. 2, 2.5.1, Z. 59, 65, 300, 306; Bd. 2, 2.5.2, Z. 70, 72), wenn es sowohl um ihre institutionelle Funktion (Bd. 2, 2.5.1, Z. 110, 131; Bd. 2, 2.5.2, Z. 70, 72, 945), als auch um ihr Verhältnis zum außerschulischen, musealen Ort geht (Bd. 2, 2.5.1, Z. 36). Ebenfalls wird auf die Schule als Ort verwiesen, wenn die Abgrenzung von öffentlich-institutionalisiertem Raum und familiärem Privatraum thematisiert wird (Bd. 2, 2.5.2, Z. 964) oder die zeitliche Abgrenzung zwischen Schule und Freizeit (Bd. 2, 2.5.2, Z. 981, 1083). Größere zeitliche Abschnitte mit einem biografischen Bezug werden ebenfalls auf die Schule als Ort bezogen oder auf die Klasse als Raum- oder Personengruppe. Hierbei kommen biografische Rückblicke auf die eigene Schullaufbahn (Bd. 2, 2.5.1, Z. 148, 412, 131; Bd. 2, 2.5.2, Z. 70, 945) oder der Ausblick auf den nahen Schulabschluss und das Verlassen der Schule vor (Bd. 2, 2.5.1, Z. 300). Implizite Verweise auf die Schule als Ort finden sich dort, wo sie, in Abgrenzung zum außerschulischen Ort, als verdichtet beschrieben wird (Bd. 2, 2.5.1, Z. 58–59).

Schulische Orte gewinnen an Relevanz, wenn sie eng auf den eigenen Kunstleistungskurs bezogen sind und als Kunstfachraum (Bd. 2, 2.5.1, Z. 592; Bd. 2, 2.5.2, Z. 1064) oder spezifischer noch als gemeinsamer Sitzplatz beschrieben werden, an welchem gemeinschaftlich sowie selbstständig gearbeitet oder pausiert werden kann (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1067). Aus beiden Gruppendiskussionen geht hervor, dass vor allem der Kunstfachraum für die Jugendlichen bedeutsam ist. Daneben finden weitere schulische Räume dann Erwähnung, wenn sie für die Kurspraxis genutzt wurden. Hierzu zählen der Werk- und der Sammlungsraum der Fachschaft Kunst sowie die Aula (Bd. 2, 2.5.1, Z. 122; Bd. 2, 2.5.2, Z. 524, 1055, 1056).

In beiden Diskussionsgruppen wird eine Veranstaltung erwähnt, bei welcher eine Vermittlungseinheit zusammen mit dem Museumsteam in der Aula der Schule umgesetzt wurde. In Anlehnung an das Prinzip des Inverted-Classroom-Modells (Handke & Sperl, 2012) findet dort die Umkehrung eines Museumsbesuchs statt, die an bestimmte räumliche Voraussetzungen der Schule gebunden ist (Bd. 2, 2.5.1, Z. 120–122. Bd. 2.,2.5.2, Z. 524). Bei der Darstellung dieses Vermittlungskonzepts in den Schulräumen wird die Bereitstellung eines digital animierten Raums beschrieben (Bd. 2, 2.5.2, Z. 526–531), den die Jugendlichen als begehbaren Ort erlebt haben. Durch ihn haben sie Zugang zu Kunstschaffenden und deren Kunst gewonnen. Der digitale Raum tritt hier nicht als Surrogat des außerschulischen Ortes, sondern als parallele Vermittlungswirklichkeit auf, der seine Wirkung erst durch die Einbindung und Interaktion mit den Agierenden des Museums entfaltet.

Die Schule bleibt, trotz ihrer verhältnismäßig seltenen Benennung und den intensiven Bezügen zu außerschulischen, insbesondere musealen Orten der Bezugspunkt der Jugendlichen. Außerschulische Orte stellen für sie Kontrapunkte zum schulischen Ort dar, die dennoch stets auf ihn bezogen bleiben.

Außerschulische Orte

Der Schule als Ort für pädagogische Prozesse des Lehrens und Lernens sowie der Kompetenzförderung werden außerschulische Orte gegenübergestellt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 58–59). Für den Gang zu und den Aufenthalt an außerschulischen Orten werden verschiedene Begriffe gewählt: Ausflug (Bd. 2, 2.5.1, Z. 58), Fahrt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 178. Bd. 2, 2.5.2, Z. 647, 1088), aber auch Exkursion (Bd. 2, 2.5.1, Z. 176) oder Besuch (Bd. 2, 2.5.2, Z. 183, 460, 524, 1062, 1133). Außerschulische Orte werden demnach von den Jugendlichen mit Leichtigkeit, entdeckender Abschweifung oder Auflockerung assoziiert, was sich vom schulischen Alltag abhebt. Verdichtungen, die die Jugendlichen mit der Schule in Verbindung bringen, sind hingegen eng getaktete Zeiten, kompakte Inhalte und ein hohes Aufkommen von Prüfungen.

Am häufigsten werden als außerschulische Orte Museen genannt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 36, 37, 51, 53, 58, 90 244, 323, 330, 332, 336, 360, 503, 508, 511; Bd. 2, 2.5.2, Z. 71, 174, 183, 470, 488, 702, 709, 710, 727, 1100, 1101, 1102, 1105, 1133). Inwiefern die Jugendlichen einen Bezug zu musealen Orten entwickeln, beeinflusst die soziale Interaktion in Museen. Die Jugendlichen differenzieren deutlich zwischen dem kollaborierenden Museum, zu welchem sie persönliche und personenbezogene Zugänge haben, und zwischen weiteren musealen Orten, die sie als anonym, wenig kommunikativ und schwer zugänglich darstellen (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1101–1109).

Museums-, besonders Ausstellungsräume sehen die Jugendlichen als unmittelbaren Zugang zur Anschauung von etwas, das als »Anderes« bezeichnet wird, an (Bd. 2, 2.5.1, Z. 65–67). Sie halten damit abweichende oder erweiternde Gehalte bereit, die sich außerhalb der privaten und schulischen Lebenswelt der Jugendlichen befinden. Sie regen die Jugendlichen unmittelbar zur eigenen Produktivität an, denn die Möglichkeiten bildnerischer Praxen, die direkt vor Exponaten erfolgten, hinterließen Eindrücke bei den Jugendlichen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 65–67). Zudem begünstigen die Museumsbesuche nach Auffassung der Jugendlichen die Verknüpfung von Theorie und Praxis (Bd. 2, 2.5.1, Z. 57–59, 79–80). Diese geschehen durch die hohe Frequentierung der Museen, die so zu Orten der eigenen Lebenswelt werden und für sie ein Anwendungsfeld für die theoretischen mit der Schule assoziierten Inhalte darstellen. Schul- und Museumsräume werden auf diese Weise von den Jugendlichen miteinander in Verbindung gebracht, wobei eine zirkuläre Bewegung zwischen beiden Orten beschrieben wird, die über Rezeption, Produktion und Präsentation in Museen hinausgeht und den Schulort miteinschließt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 65–67).

Die Interaktion mit Kulturschaffenden, die Rezeption, die bildnerischen Praxen sowie die kritisch-reflexive Auseinandersetzung an musealen Orten sind von Unmittelbarkeit geprägt, wodurch sie eine intensive Wirkung auf die Jugendlichen entfalten. Das persönliche Interesse von Jugendlichen für museale Orte, welches in diesem Kontext von ihnen geschildert wird, wird unter dem Thema »Öffentlichkeit und Privatheit« weiterverhandelt.

Die eigene bildnerische Entwicklung der Jugendlichen schreiben sie der Anwesenheit vor Ort zu, dem Museum als kunstbezogenem Ort, der auch als der Ort der unmittelbaren Entstehung und Ausstellung eigener bildnerischer Werke benannt wird (Bd. 2, 2.5.1, Z. 50–55). Neben Museen bilden Parks und naturbezogene Orte Möglichkeiten außerschulischer Weltaneignung, die für die Jugendlichen bedeutsam sind (Bd. 2, 2.5.1, Z. 175, 176, 180, 268. Bd. 2, 2.5.2, Z. 224, 287). Hierbei spielt es für die Jugendlichen keine Rolle, ob außerschulische Orte im unmittelbaren Kontext des Kunstunterrichts stehen oder nicht. Außerschulisches Lernen wird von den Jugendlichen stets mit dem Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen in Verbindung gebracht.

Während Schul- und Museumsräume an die jeweiligen Institutionen gebunden sind, sind öffentliche Grünflächen zwar städtische, jedoch nicht unmittelbar institutionell vorgeprägte Orte. Ebenso sind Parks zwar kultivierte Landschaften, aber kein direkter Teil des lokalen Kulturbetriebs. Parks stellen für die Jugendlichen besondere Orte dar, was nicht nur an ihrer Nähe zur Freizeit und deren Angebote zur leiblichen Aktivität, sondern auch an den dort umgesetzten didaktischen Konzepten des Kunstunterrichts liegt. Hierzu zählen außeralltägliche Vorgehensweisen, die durch ihre Banalität (Bd. 2, 2.5.1, Z. 175) oder Ungewöhnlichkeit von den Jugendlichen als besonders erlebt werden (Bd. 2, 2.5.1, Z. 175, 180. Bd. 2.,2.5.2, Z. 224). Sie führten über Prozesse der Entselbstverständlichung (vgl. Blumenberg nach Rumpf 1991, S. 318) zu einer gesteigerten Rezeption, kreativen Anregung und teils zur bildnerischen Produktion.

Soziale Räume

Wie unter Thema 2 »Gruppenzusammenhang« schon aufgezeigt, sind Raum- und Gruppenwahrnehmung stark miteinander verbunden. So wird die gemeinsame Anwesenheit im Kunstfachraum und am individuellen Sitzplatz besonders durch die zeitliche Dauer als wirkungsvoll erlebt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1076). Raumwahrnehmungen, die in diesem Kontext beschrieben werden, können empathisch-intuitiv (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1071–1073), stimulierend und handlungsbezogen oder beruhigend-konzentrationsfördernd geprägt sein (Bd. 2, 2.5.1, Z. 604. Bd. 2, 2.5.2, Z. 1064). Dieser soziale Raum, den die eigene Bezugsgruppe bildet, ist auch an außerschulischen Orten bedeutsam, da er deutlich flexibler und mobiler ist als baulich verankerte Räume. Im Kontext von Exkursionen, die ein Grundbaustein des beforschten Kunstunterrichts sind, ist der soziale Raum eine Grundlage, um offene didaktische Konzepte mit minimalen Verbrauchsmaterialien an verschiedenen Orten wirksam umzusetzen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 177).

Wie im Kontext der schulinternen Veranstaltung mit dem Museumsteam des kooperierenden Museums und seinen digitalen Anteilen aufgezeigt, sind auch digitale Räume wirkungsvoll, wenn sie sozial gerahmt sind. Am Beispiel des Zugangs zu musealen Räumen wie auch im Kontext der öffentlichen Gruppenausstellung des

Kurses wird deutlich, dass die soziale Bezogenheit auf die Agierenden des Museums einen maßgeblichen Einfluss auf die Wahrnehmung und Interaktion an außerschulischen Orten hat. Sie entsteht durch die Kontinuität wiederkehrender Begegnung mit dem Museumsteam und die Begegnung mit einem öffentlichen Publikum.

Raum zeigt sich anhand dieser unterschiedlichen Situationen des Kunstunterrichts weniger als bauliche Gegebenheit, sondern vielmehr als ein dynamisches soziales Gefüge, welches sich in Räumen und an Orten und unter bestimmten zeitlichen Bedingungen wie wiederholten Besuchen oder förderlicher Verweildauer konstituiert.

Räume und Orte als thematische Inhalte

Vorgaben für die thematische Behandlung von Räumen und Orten, die für die Q3-Phase im Schulcurriculum (Bd. 1, 5.1.3) verankert sind, bilden sich in beiden Gruppendiskussionen ab. Sie beziehen sich auf Außen- und Innenräume, die für die Jugendlichen zugänglich und erfahrbar, teils auch von ihnen temporär mitgestaltbar waren. Zum einen wird ein Modellbauprojekt beschrieben, das in Bezugnahme auf einen Park der lokalen Umgebung realisiert wurde, und zum anderen wird auf den Bau eines Raummodells des Ausstellungsraums hingewiesen, in welchem die Gruppenausstellung des Kurses stattfand. Letzteres diente als Hilfsmittel bei der Konzeption von Entwürfen für die eigene Ausstellungskuration (Bd. 2, 2.5.1, Z. 502–503, 508). Während die Modelle mit Bezügen zum Park mit eindrücklichen Raumerfahrungen im öffentlichen Park und innerhalb der werkstattartigen Herstellungsumgebung im Kunstfachraum beschrieben werden, tauchen Hinweise auf das Raummodell für die Ausstellungskonzeption nur beiläufig auf. Die raumbezogenen Vorgaben schulischer Rahmenpläne wurden im beforschten Kunstunterricht in der inhaltlichen und bildnerischen Auseinandersetzung so miteinander verbunden, dass sich das curriculare Themenfeld gestalteter Umwelt und Architektur unmittelbar auf die Umgebung der Jugendlichen bezog. Dadurch ließ es sich ebenfalls auf einen wesentlichen Anteil des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen, die Gruppenausstellung des Kurses im Museum, anwenden.

Möglichkeiten und Grenzen räumlicher Aspekte

Innerhalb der Bandbreite baulich verfasster Orte und sozialer Räume bildet sich das konträre Spannungsfeld zwischen Möglichkeiten und Grenzen räumlicher Ressourcen ab. In beiden Gruppendiskussionen zeigt sich, dass schulische wie außerschulische Räume und Orte diverse Möglichkeiten für vielfältige und anregende Kunstunterrichtspraxen bieten. Zugleich unterliegen sie bestimmten Grenzen, die aus ihrer architektonischen Beschaffenheit, Verfügbarkeit der Mittel vor Ort sowie aus ihrer institutionellen Verantwortlichkeit resultieren. Soziale Räume, die sich durch Gruppenzusammenhänge herausbilden, stellen sich flexibler und mobiler dar, denn sie können sich an diesen Räumen und Orten verankern oder von den Jugendli-

chen selbstständig ausgedehnt werden. Zugleich sind der Flexibilität sozialer Räume ebenfalls klare Grenzen gesetzt, wenn es um personelle Auslastung, Verantwortlichkeiten, Bereitschaften und Wertehaltungen geht.

Thema 4: Ausstellungen und Ausstellungskonzeption

»Ausstellungen« (vgl. Bd. 2, 1.14) in den bereits thematisierten Museumsräumen wurden im Gruppenzusammenhang aufgesucht und regten zur bildnerischen Praxis an. Dennoch bildet sich ihre Bedeutung innerhalb der Gruppendiskussionen anhand der bereits dargestellten Themen nicht vollständig ab, denn ihnen kommen im Unterrichtskontext weitere Bedeutungen zu. Dazu gehören die Ausstellungsrezeption, die Kuration und die Eröffnung der Gruppenausstellung des beforschten Kurses. »Ausstellungsbesuche«, »Ausstellungskonzeption als thematischer Inhalt«, »Gruppenausstellung des Kurses« sowie die »Reflexion und Nachhaltigkeit des Ausstellens« werden im Folgenden vorgestellt.

Ausstellungsbesuche

Der Besuch von Ausstellungen prägt im Kurs den Großteil ihrer Exkursionspraxis. Die Jugendlichen beider Gruppendiskussionen gehen auf Ausstellungsbesuche, am häufigsten und ausführlichsten jedoch auf ihre eigene Gruppenausstellung ein: die Ausstellung des Kunstleistungskurses im kollaborierenden Museum. Trennlinien werden bei den Ausstellungsbesuchen des Kurses deshalb demnach zwischen der mehrheitlich thematisierten eigenen Ausstellung (Bd. 2, 2.5.1, Z. 37, 67, 211, 226, 228, 288, 316, 319, 486, 524, 528, 536; Bd. 2, 2.5.2, Z. 12, 44, 46, 55, 57, 58, 61, 68, 68, 94, 108, 144, 146, 164, 211, 252, 273, 298, 353, 448, 740, 748, 750, 759, 760, 769, 817, 988) und weiteren Ausstellungen gezogen, die die Jugendlichen besucht haben (Bd. 2, 2.5.1, Z. 335, 379; Bd. 2, 2.5.2, Z. 134, 185, 195, 472, 491, 492, 728, 733, 753, 793, 798).

Von den Ausstellungen, die im Kontext des erweiterten Kunstunterrichts besucht wurden, benennen beide Gruppendiskussionen eine studentische Ausstellung zu den Themenfeldern Diskriminierung und Feminismus, die im kollaborierenden Museum stattfand (Bd. 2, 2.5.1, Z. 316, 335–337, 379. Bd. 2, 2.5.2, Z. 793, 798). Die Jugendlichen thematisieren im Zusammenhang mit diesem Ausstellungsbesuch vor allem die Inhalte der von ihnen als relevant erlebten Ausstellungsthemen, aber auch bestimmte bildnerische Mittel, wie z.B. die Verwendung von schriftsprachlichen Elementen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 380). Eine intensive Auseinandersetzung mit den Ausstellungsthemen des kollaborierenden Museums, der Darstellung der eigenen Haltung und der persönlichen Bezüge durch eigene bildnerische Werke zu den Ausstellungsthemen werden in beiden Gruppendiskussionen umfänglich behandelt und auf die eigene Gruppenausstellung bezogen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 322–326, 330; Bd. 2, 2.5.2, Z. 795–799).

Zudem erwähnen die Jugendlichen zwei weitere Ausstellungen im Kontext ihrer eigenen bildnerischen Praxen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 50–53. Bd. 2.,2.5.2, Z. 472). Die

Ausstellungsthemen treten hierbei hinter der Schilderung des eigenen Erlebens und der eigenen bildnerischen Praxen in der Gruppe, die sich auf die Ausstellungen bezogen. Die drei von den Jugendlichen erwähnten Ausstellungsbesuche sind alle von rezeptiven und produktiven Anteilen geprägt, aus welchen jeweils bildnerische Produkte der Jugendlichen hervorgingen. Teilweise lässt sich den Schilderungen der Jugendlichen entnehmen, dass während oder nach den Ausstellungsbesuchen eine inhaltlich-reflexive Auseinandersetzung stattfand. Teils wurden hierbei Bezüge zu weiteren Themenschwerpunkten der Kurspraxen sowie der schulischen Curricula hergestellt, wie schon unter Thema 1 »Bildnerische Praxen« erläutert.

Alle Ausstellungen, auf die die Jugendlichen Bezug nehmen, fanden im kollaborierenden Museum statt. Obwohl weitere Ausstellungen an anderen Ausstellungsorten besucht wurden, nehmen die Jugendlichen auf diese keinen Bezug. Daran zeigt sich, dass die persönlichen Bezüge, wie sie das didaktische Konzept für den Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen vorsah sowie das Ausstellungskonzept des kollaborierenden Museums auf die Jugendlichen nachhaltiger wirkten als andere Vermittlungs- und Ausstellungsangebote, die der Kurs wahrnahm.

Ein besonders hohes Interesse der Jugendlichen zeigt sich in den Gruppendiskussionen hinsichtlich des Ausstellungsthemas »Diskriminierung und Feminismus«, welches daher unter Thema 6 »Diversität, Differenz und Diskriminierung« behandelt wird.

Ausstellungskonzeption als thematischer Inhalt

Die Erarbeitung von Konzeptionsentwürfen für die eigene Museumsausstellung war ein Bestandteil der Endphase des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen, der den Jugendlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten bei der Kuration ihrer Gruppenausstellung eröffnen sollte. Wie schon unter Thema 3 »Räume und Orte« aufgezeigt, stellt dieser Anteil des erweiterten Kunstunterrichts ebenfalls einen inhaltlichen Bezug zum Schwerpunkt »Gestaltete Umwelt« her, welcher für das Schulhalbjahr der Q3-Phase vorgegeben ist (vgl. Bd. 1, 5.1.3) und mit den Jugendlichen auch im diesem Schulhalbjahr umgesetzt wurde.

In beiden Gruppendiskussionen, insbesondere in Kleingruppe 1, wird auf die Ausstellungskonzeption vertieft und kontrovers eingegangen. Die Möglichkeit, selbst in einem Museum auszustellen und anteilig an der Ausstellungsplanung mitzuarbeiten, erachten die Jugendlichen als ungewöhnlich und grundsätzlich bereichernd (Bd. 2, 2.5.1, Z. 528–529. Bd. 2.,2.5.2, Z. 68–70). Diese Ansicht geht mit einem ambigen Empfinden gegenüber der Besonderheit des eigenen Ausstellens einher, was auch aus der Heraus- bis Überforderung resultiert, daran mitzuarbeiten (Bd. 2.,2.5.2, Z. 68–73).

An mehreren Stellen zeigt sich, dass die Jugendlichen auf Vorstellungen und Kenntnisse kuratorischer Praxen rekurrieren. Sie grenzen ein professionelles

kuratorisches von einem affektiven, emotionalen Vorgehen ab, stellen kollektive und prozessuale Aspekte des Kuratierens (Bd. 2., 2.5.2, Z. 195–198), die Fähigkeit der Konsens- oder Kompromissbildung (Bd. 2., 2.5.2, Z. 200, 204–205) und die Bedeutsamkeit von ordnenden Strukturen und Prozessen der Selektion heraus (Bd. 2, 2.5.2, Z. 124). Den Jugendlichen ist es wichtig, ihre Kriterien für die Werkauswahl ihrer Gruppenausstellung transparent zu machen und die eigene Auswahl von einem intuitiven Vorgehen oder der Auswahl aufgrund des persönlichen Geschmacksempfindens abzugrenzen. Hierbei gelingt es den Jugendlichen, thematische und formale Kriterien differenziert heranzuziehen (Bd. 2, 2.5.2, Z. 124–128). Zugleich problematisieren die Jugendlichen mehrfach selektive und exkludierende Prozesse und Praxen kuratorischen Vorgehens. Zudem lassen die konzeptionellen Überlegungen der Jugendlichen für die eigene Ausstellung eine Orientierung an potenziellen Adressierten erkennen, die Interpretationsspielräume und individuelle Zugänge für die Vermittlung von Ausstellungsinhalten vorsieht (Bd. 2., 2.5.2, Z. 761–762).

Bezüglich ihres praktischen Vorgehens bei der Konzeption ihrer Gruppenausstellung geben die Jugendlichen an, die Aufteilung in Kleingruppen (Bd. 2., 2.5.2, Z. 67) sowie das Erstellen von Werklisten zur Sichtung eigener Arbeiten (Bd. 2., 2.5.2, Z. 66) eigeninitiativ vorgenommen zu haben. Letztere empfanden einzelne Jugendliche jedoch als umfangreiche und belastende Tätigkeit, die über die Unterrichtszeit hinausging (Bd. 2, 2.5.1, Z. 221). In den Kleingruppen war das Sammeln und Abstimmen von Ideen sowie das Auswählen von Werken ein Prozess, der mithilfe von Werklisten der eigenen bildnerischen Arbeiten bewerkstelligt wurde (Bd. 2., 2.5.2, Z. 124). Randständig wird auch die Verwendung eines Raummodells des Ausstellungsraums von den Jugendlichen erwähnt. Im Umgang mit dem Raummodell und Repräsentationen der eigenen bildnerischen Werke findet sich teilweise eine brachiale Versprachlichung (Bd. 2, 2.5.1, Z. 502, 506). Die Jugendlichen schildern, dass die eigenen Konzeptionsentwürfe vom Museumsteam beim Erstellen der Ausstellung berücksichtigt wurden; Umfang und Art der Berücksichtigung sind in beiden Diskussionsgruppen für die Jugendlichen jedoch nicht nachvollziehbar (Bd. 2, 2.5.1, Z. 496. Bd. 2.,2.5.2, Z. 147–149).

Insgesamt treten im Kontext der Konzeption der Gruppenausstellung innerhalb des gesamten Diskussionsmaterials auch deutlich Herausforderungen und Belastungen zutage. Ein Spannungsmoment bildet sich durch die zeitliche Nähe der pandemiebedingt verschobenen Ausstellung des Kurses zum Abitur (Bd. 2, 2.5.1, Z. 210–211) sowie die erhöhte Gruppengröße und Anzahl bildnerischer Werke. Durch die hohe Personenanzahl und deren umfänglichen Werkkorpus empfinden die Jugendlichen räumliche Enge und einen erhöhten Druck, Werke von Jugendlichen zu exkludieren. Durch die zeitliche Nähe zwischen ihrer Gruppenausstellung im Museum und ihren Abschlussprüfungen spüren die Jugendlichen Termindruck und erleben die musealen Anteile des Kunstunterrichts, die zuvor stets als inte-

graler und positiver Bestandteil des Kunstunterrichts wahrgenommen wurden, als Fremdkörper (Bd. 2, 2.5.1, Z. 215).

Bei der Entwicklung von Konzeptionsentwürfen für die eigene Gruppenausstellung zeigen sich sowohl Adaption als auch Ablehnung gegenüber Anteilen des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Die Einblicke in konzeptionelle, insbesondere kuratorische Überlegungen und Abläufe des kollaborierenden Museums, die vom Museumsteam zu Beginn der Konzeption der Gruppenausstellung vermittelt wurden, bilden die Ausgangsbasis eigener Erfahrungen, die die Jugendlichen durch ihre Konzeptionspraxis machen. Didaktisch vorstrukturierte Anteile wie die Aufteilung in Kleingruppen oder das Erstellen von Werklisten werden so stark adaptiert, dass sie als eigeninitiativ erlebt werden. Auch die deutungsoffenen, subjektorientierten und kommunikativ angelegten Anteile des Vermittlungskonzepts (Bd. 2.,2.5.2, Z. 761–762), welches die Jugendlichen für die eigene Ausstellung wählen, wird aus der unmittelbar erlebten Vermittlungspraxis des eigenen Kunstunterrichts übernommen. Das randständig behandelte und teils brachial adressierte Raummodell des Ausstellungsraums zeigt hingegen Distanz und Ablehnung gegenüber vorgegebenen Vermittlungshilfen. Diese Ablehnung des Raummodells kann als Widerstand gegenüber einem Substitut gedeutet werden, welches den zuvor unmittelbar verfügbaren Ausstellungsraum und die Originalwerke zwar repräsentiert, den Jugendlichen aber auch entzieht. In beiden Diskussionsgruppen verwiesen die Jugendlichen auf Werke, die nicht in der Gruppenausstellung des Kurses gezeigt wurden (Bd. 2, 2.5.1, Z. 323–324, 487; Bd. 2, 2.5.2, Z. 156, 162) und hadern mehrfach mit den exkludierenden Praxen des Kuratierens. Exklusive Vorgehensweisen werden von den Jugendlichen zwar teilweise angewendet, widersprechen jedoch ihrer Grundhaltung.

Gruppenausstellung des Kurses

Die Gruppenausstellung des Kurses benennen die Jugendlichen als eigenes Ziel (Bd. 2, 2.5.1, Z. 536), wobei sie mehrfach und überwiegend auf die Eröffnungsveranstaltung der Gruppenausstellung eingehen. Die Eröffnung der Ausstellung wird hierbei als ein Ereignis mit besonderer Atmosphäre dargestellt, welches von den Jugendlichen aktiv gestaltet und sinnlich-genießend zelebriert wurde. Im Kontext der Eröffnungsveranstaltung beeindruckt es die Jugendlichen gleichermaßen, die eigenen Werke und die Werke anderer Jugendlicher ihres Kunstleistungskurses als Gegenstand einer Gruppenausstellung im Museum zu erleben (Bd. 2, 2.5.1, Z. 42, 54; Bd. 2, 2.5.2, Z. 73, 273, 353).

Insgesamt erhalten die bildnerischen Werke der Jugendlichen für diese im Ausstellungskontext eine neue Bedeutung, sie werden zu einem Medium, über welches Sichtbarkeit und Kontakt zu einer interessierten Öffentlichkeit hergestellt werden kann. Die Jugendlichen schildern einen Ausstellungsrundgang, den sie am Eröffnungstag zur Vermittlung der Themen ihrer Werke angeboten haben. Diesen zie-

hen die Jugendlichen als Maßstab für ihre Persönlichkeitsentwicklung heran, die sie während der Dauer des beforschten Kunstunterrichts durchlaufen haben (Bd. 2, 2.5.1, Z. 292).

Auf die Jugendlichen beider Diskussionsgruppen wirkte die öffentliche Präsentation und Rezeption eigener Werke als persönliche und kollektive Bestätigung sowie als Vergewisserung der Bedeutung des eigenen Kunstunterrichts (Bd. 2, 2.5.1, Z. 41–45, 67). Dies erleben die Jugendlichen besonders im Kontext der Eröffnung ihrer Gruppenausstellung, wozu die unmittelbare, leibliche Anwesenheit im Ausstellungsraum, insbesondere das visuelle Erleben und das dialogische Kommunizieren bei der Eröffnungsveranstaltung ihrer Auffassung nach beigetragen haben (Bd. 2, 2.5.1, Z. 43, 524–527; Bd. 2, 2.5.2, Z. 252, 353, 795, 1000).

Im gesamten Verlauf beider Gruppendiskussionen, besonders aber im Kontext der Gruppenausstellung zeigt sich eine unklare Begriffsverwendung von Kunstschaffenden. Diese Unschärfe kontrastiert mit einem differenzierten und erweiterten Kunstbegriff, auf den sich die Jugendlichen beider Diskussionsgruppen beziehen, den sie aber nicht personen- und nur teilweise werkbezogen anwenden. Über sich selbst sprechen die Jugendlichen als Kunstschaffende und bezeichnen ihre bildnerischen Werke als Kunstwerke (Bd. 2, 2.5.1, Z. 50, 135, 592. Bd. 2, 2.5.2, Z. 157, 355, 367, 766, 1051). Es liegt durch die Ausstellungspraxis des Kurses nahe, dass die Identifikation mit Kunstschaffenden das Identitätskonzept sowie berufliche Rollenbilder nicht nur fördern kann, sondern auch überhöhte Vorstellungen und Erwartungsdruck begünstigt, was womöglich auch auf die überfordernden Anteile der Ausstellungsorganisation zurückzuführen ist.

Reflexion und Nachhaltigkeit des Ausstellens

In beiden Gruppendiskussionen finden sich Reflexionsprozesse der Jugendlichen über die Ausstellungsbesuche, deren Inhalte und die eigene Ausstellungspraxis. Zentral ist hierbei die Bewusstwerdung über die gesellschaftspolitische Bedeutung von Ausstellungsgehalten, die die Jugendlichen affiziert haben. Aus ihr resultieren Gestaltungsvorschläge und -wünsche zur Gruppenausstellung der Jugendlichen sowie Selbsteinschätzungen, die die Jugendlichen durch die Gruppenausstellung gewinnen. Retrospektiv verbuchen die Jugendlichen für sich einen Zuwachs an Kompetenz, ähnlich wie bei den bildnerischen Praxen, deren Nutzen für sie in der Übertragbarkeit auf zukünftige, eigenständige Vorhaben liegt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 279, 537; Bd. 2, 2.5.2, Z. 748–751, 769). Darin zeigen sich bei den Jugendlichen nachhaltig aktivierende Ansätze, sich über die Teilnahme am Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen und den Schulbesuch hinaus aktiv im kulturellen Bereich zu betätigen.

Thema 5: Öffentlichkeit und Privatheit

Auf öffentliche Orte, die als Außen- und Innenräume für die Jugendlichen durch das Konzept eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zugänglich waren, wurden bereits unter Thema 3 »Räume und Orte« eingegangen. Auch im Kontext von »Ausstellungen und Ausstellen«, unter Thema 4, wurden Anteile von Öffentlichkeit thematisiert. Damit ist Öffentlichkeit stets an Institutionen, deren Räume und Veranstaltungen gebunden. Privatheit blieb innerhalb der bisherigen Themen weitgehend unbeachtet. Aus dem Themenfeld »Öffentlichkeit und Privatheit« (vgl. Bd. 2, 1.15) lassen sich jedoch folgende weitere Aspekte aus beiden Gruppendiskussionen ableiten: »Anteile des erweiterten Kunstunterricht im privaten Bereich«, »Rezeption in der Schulöffentlichkeit«, »Rezeption im Museum« sowie »Forschungsinteresse als öffentliches Interesse«.

Anteile des beforschten Kunstunterricht im privaten Bereich

Den Kontrast zwischen der öffentlichen Schule sowie ihrem Privatleben thematisieren die Jugendlichen, wenn sie über die Unterrichtszeiten hinausreichende Freizeitgestaltung ansprechen (Bd. 2.,2.5.2, Z. 182, 236, 269, 668) oder auf die geringere, private Verfügbarkeit von Ressourcen für bildnerische Praxen eingehen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 105–106; Bd. 2, 2.5.2, Z. 664–665, 669). Privatheit spielt als Thema vor allem beim elterlichen Zuspruch oder bei der Unterstützung für die bildnerische Praxis in der Freizeit (Bd. 2.,2.5.2, Z. 270, 968, 978) sowie bei familiären Beziehungen und Einstellungen des privaten Umfelds eine Rolle (Bd. 2, 2.5.1, Z. 413. Bd. 2, 2.5.2, Z. 801–802, 980–982). Diese Themen treten überwiegend dort auf, wo der Kunstunterricht in den privaten Bereich hineinwirkt, wobei den Anlass zumeist bildnerische Praxen bilden. Bei der Auseinandersetzung mit Einstellungen des privaten Umfelds werden auch thematische Bezüge zum Thema Diskriminierung hergestellt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 799–806). Für die Freizeitgestaltung übernehmen die Jugendlichen auch Kurspraxen, wie das Ausüben von im Kunstunterricht angeeigneten bildnerischen Praxen oder Museumsbesuche (Bd. 2, 2.5.2, Z. 186, 723).

Umgekehrt wird die Eröffnung der Gruppenausstellung der Jugendlichen auch als eine Öffnung betrachtet, weil sie einen Zugang für diejenigen Personen zum Kunstunterricht darstellt, die den Jugendlichen nahestehen. Dies spricht jedoch nur eine Person aus dem Kurs an (Bd. 2, 2.5.2, Z. 273). Unter Thema 1 »Bildnerische Praxen« wurde bereits gezeigt, dass elterliche Unterstützung bei privat betriebenen bildnerischen Praxen mit dem Interesse an der öffentlichen Präsentation der Jugendlichen zusammenfällt. Dies kann auf ein generell erhöhtes elterliches Interesse an den Tätigkeiten der Jugendlichen verweisen. Es kann jedoch auch gedeutet werden, dass die private Ausübung bildnerischer Praxen und die öffentliche Ausstellung der entstandenen Werke das elterliche Interesse für die bildnerische Tätigkeit des eigenen Kindes steigern können. Elterliche Wertschätzung findet auch außer-

halb des beforschten Kunstunterrichts im privaten, halb- oder vollständig öffentlichen, digitalen Raum von Social Media statt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 970–972). Private Rezeption und Veröffentlichung über private Medienkanäle erfolgt auf Grundlage der bildnerischen Praxis der Jugendlichen, was auf den hohen Stellenwert bildnerischer Praxen für die Rezeption des Kunstunterrichts im privaten Bereich der Jugendlichen verweist.

Rezeption in der Schulöffentlichkeit

Die Schule als öffentlichen Raum thematisieren die Jugendlichen kaum. Sie ist für die Jugendlichen ein alltäglicher Ort, an welchem das soziale Gefüge des Kurses, Leistung und Freiraum und als Besonderheit der Besuch des Museumsteam verortet werden (Bd. 2, 2.5.1, Z. 120–122; Bd. 2, 2.5.2, Z. 524). Da die Jugendlichen in den Gruppendiskussionen keine Rezeption des Kunstunterrichts und dessen bildnerischer Praxen und Werke durch die Schulöffentlichkeit angeben, zeigt sich dies als Leerstelle für die Sichtbarkeit des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen im öffentlichen Bereich.

Rezeption im Museum

Die Agierenden des Museumsteams sind Personen des öffentlichen, lokalen Kulturbetriebs. Ihre Präsenz und Offenheit gegenüber den Jugendlichen, ihre Expertise und Wertschätzung hat einen wesentlichen Anteil daran, wie die Jugendlichen museale Orte erleben und welchen Bezug sie zum kollaborierenden Museum entwickeln. Die Jugendlichen sind sich der Wirkung persönlicher und personengebundener Beziehungen zum kollaborierenden Museum bewusst und können diese anschaulich machen, indem sie die Nähe zum Museumsteam des kollaborierenden Museums in einen kontrastiven Vergleich zu anderen Museumsmitarbeitenden herausstellen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 119; Bd. 2, 2.5.2, Z.1105-1112).

Die Heranwachsenden benennen mehrfach ein Publikum, das über die Beteiligten, ihre Familie und Freunde hinausgeht und eine interessierte Öffentlichkeit repräsentiert. Im Kontext ihrer Ausstellung, insbesondere der Ausstellungseröffnung, steht für die Jugendlichen dieses öffentliche Interesse im Vordergrund. Sie schildern Begegnungen mit Personen, welche an ihren Vorträgen interessiert sind, mit ihnen in Dialog treten, reflexiv Inhalte zu ihren Werken mit ihnen in Austausch bringen und Rückmeldung geben. Auf diese Situationen reagieren die Jugendlichen mit Erstaunen (Bd. 2, 2.5.2, Z. 354–355) und verarbeiten sie reflexiv (Bd. 2, 2.5.2, Z. 799). Das öffentliche Interesse steigert das Erleben der eigenen Gruppenausstellung und trägt dazu bei, dass die Jugendlichen ihre Mitwirkung am beforschten Kunstunterricht als kulturelle Mitgestaltung wahrnehmen. Dadurch können sie eine höhere Wertschätzung für die eigenen bildnerischen Werke und für ihre Kompetenzen konsolidieren, die sie im Rahmen des beforschten Kunstunterrichts entwickelt haben (Bd. 2, 2.5.1, Z. 44–45, 53–55).

Forschungsinteresse als öffentliches Interesse

Einen Teil des öffentlichen Interesses stellt auch die Praxisforschung dar. Dass die Jugendlichen an der Datenerhebung des Fotomaterials beteiligt waren, bildet sich nur randständig in der Gruppendiskussion von Kleingruppe 1 ab, wird dort aber interessiert und engagiert dargestellt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1134–1136). Die wiederholte teilnehmende Beobachtung während des Kunstunterrichts wird in den Gruppendiskussionen nicht erwähnt. Die Wirkung der Gruppendiskussionen bildet sich hingegen im- und explizit im Datenmaterial beider Gruppendiskussionen an deren reflexiven Gesprächsinhalten ab. Die Jugendlichen schildern ihre Rückschau auf die eigene Kurspraxis explizit (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1138), zeigen aber auch darüber hinaus vielfache Reflexionsbedarfe und -prozesse, die die eigene Entwicklung und Kompetenz, die Bedeutung des Gruppenzusammenhangs, gesellschaftspolitische Inhalte sowie die Konzeption und Umsetzung des erweiterten Kunstunterrichts betreffen. Besonders ihre bildnerischen Praxen und Werke sowie die Erfahrungswerte mit einer kommunikativen Museumsöffentlichkeit bilden für die Jugendlichen eine Ausgangsbasis für reflexive Prozesse im Kontext der Erhebung von Forschungsdaten durch die Gruppendiskussionen. Die erhöhte Reflexivität im Forschungskontext zeigt die Bedeutsamkeit öffentlichen Interesses und Austauschs für die Jugendlichen, die an einem Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen teilnahmen.

Thema 6: Diversität, Differenz und Diskriminierung

Diversität, Differenz, die Überkreuzung von Differenzkategorien und Diskriminierung thematisieren die Jugendlichen in beiden Diskussionsgruppen im Rahmen des Kunstunterrichts auf unterschiedlichen Ebenen. Sie beziehen sich auf »Haltung, Atmosphäre und Freiräume individueller Prozesse«, die »Vielfältigkeit von Themen und bildnerischen Verfahren«, auf eine »inhaltliche Auseinandersetzung mit Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung« sowie auf das »gesellschaftspolitische Bewusstsein« der Jugendlichen über diese Themen (vgl. Bd. 2, 1.16).

Haltung, Atmosphäre und Freiräume individueller Prozesse

Eine differenzsensible Haltung drückt sich innerhalb der Kunstunterrichts überwiegend durch die Einstellungen der Jugendlichen, die Atmosphäre zwischen ihnen sowie ihre Interaktionen, jedoch nur teilweise durch explizite Versprachlichung aus. In beiden Diskussionsgruppen wählen die Beteiligten mehrheitlich eine nichtgendersensible Sprache (Bd. 2, 2.5.1, Z. 29, 39, 350, 384, 385, 517, 519; Bd. 2, 2.5.2, Z. 72, 135, 144, 148, 171, 337, 560, 585, 635, 1065). Ein Ansatz gendersensiblen Sprechens zeigt sich in Kleingruppe 1 (Bd. 2, 2.5.2, Z. 118), der jedoch zurückgenommen wird, nachdem die Kleingruppe überwiegend das generische Maskulinum verwendet. Gendersensible Sprechweisen sind den Heranwachsenden demnach bekannt,

werden ansatzweise erprobt, aber zugunsten der Übereinstimmung mit der Peergroup verworfen.

Als Grundlage eines intersektionalitätssensiblen Kunstunterrichts nennen die Jugendlichen vielfach im- und explizit eine Grundhaltung und Atmosphäre, in welcher nicht nur individuelle Herangehensweisen an praktische und theoretische Fachinhalte und Ausdrucksformen begrüßt werden, sondern in welcher der Umgang miteinander von Wertschätzung geprägt ist. Toleranz gegenüber Abweichungen und Fehlern, die Bereitschaft, auch Andersheit, individuelle Entwicklungen und Widerstand nachzuvollziehen und anzuerkennen, sind Grundlage der von ihnen beschriebenen sozialen Interaktion. An verschiedenen Stellen wird in beiden Diskussionsgruppen ersichtlich, dass diese Grundhaltung dezidiert im Kunstunterricht etabliert wurde. Sie wird in unterschiedlichen Kontexten häufig auch als Freiraum bezeichnet und positiv beurteilt. Es geht aus den Aussagen der Jugendlichen hervor, dass die förderliche Atmosphäre gleichermaßen durch die Grundhaltung von Vermittelnden und Jugendlichen entstand.

Die Heranwachsenden stellen heraus, dass in dieser Atmosphäre bildnerische Praxen, Produkte und Konzepte sicht- und teilbar und damit zu einer Plattform für persönliche Entwicklung werden können, wodurch sich der eigene bildnerische Stil entwickeln kann. Zugleich wird die Selbstwirksamkeit bei der Bewältigung von Herausforderungen erfahrbar, aber auch marginalisierte Positionen können eingebracht werden. Im beforschten Kunstunterricht wurden diese Haltung und Atmosphäre anfänglich innerhalb des geschützten Rahmens des Kurses gepflegt und später in den erweiterten Rahmen der Gruppenausstellung im Museum überführt. Als wesentlich für das Gelingen dieser Öffnung des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen nennen die Jugendlichen eine Öffentlichkeit, die dem Kurs sowie seinen Themen wohlwollend und offen begegnet und sich auf die spezifischen visuellen, bildnerischen und kommunikativen Anteile des Schulfachs Kunst sowie auf die Jugendlichen einlässt.

Zugleich verengen Freiräume und Möglichkeiten der Beteiligung sich dort, wo der Kunstunterricht öffentlichkeitswirksam wird. Dies bildet sich am deutlichsten im Rahmen der Konzeption der Gruppenausstellung ab, die pandemiebedingt durch eine zeitliche Verschiebung und Gruppenerweiterung deutlich beeinflusst wurde, sodass sie von der ursprünglichen didaktischen Konzeption des beforschten Kunstunterrichts abwich. Der Zugriff auf räumliche und zeitliche Ressourcen verkleinerte sich dadurch ebenso wie die unmittelbare Beteiligung an kuratorischen Prozessen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 204, 206, 221. Bd. 2.,2.5.2, Z. 146–149, 448).

Vielfalt an Themen und bildnerischen Verfahren

Mehrfach kommt in beiden Gruppendiskussionen die Diversität der Themen und bildnerischen Verfahren des Kunstunterrichts zur Sprache, die von den Jugendlichen positiv aufgefasst wird. Die verschiedenartigen Verfahren bieten unterschied-

lichen Jugendlichen die Möglichkeit, ein für sie besonders bedeutsames Verfahren zu nutzen, fordern sie aber auch heraus, sich auf andere bildnerische Praxen, deren Prozesse und Ergebnisse einzulassen und kollektiv daran zu arbeiten. Die Fülle an Verfahren bringen die Jugendlichen mit einer Bandbreite von Themen und Sozialformen in Zusammenhang, innerhalb derer sie die Möglichkeiten persönlicher Schwerpunktsetzung oder freier Ausgestaltung beschreiben. Dass sie dabei unterschiedlich in ihren Praxen vorgehen und nicht nur technische und thematische Entscheidungen treffen, sondern auch die Sozialform wählen können, bewerten die Jugendlichen als Freiraum und Anerkennung ihrer Individualität. Den Zugriff auf Ressourcen wie Verbrauchsmaterial und Werkzeuge fassen sie als Zutrauen in ihre Kompetenzen und als persönliche Wertschätzung auf (Bd. 2, 5.2.2, 667, 672).

Inhaltliche Auseinandersetzung mit Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung

Eine Verbalisierung von Diversität, Differenz, Intersektionalität und Diskriminierung ist an Inhalte gebunden, die im Kunstunterricht behandelt wurden. Die Schwerpunktsetzung orientiert sich sowohl an den curricularen Vorgaben für die Qualifizierungsphase und das Abitur in Hessen als auch an der Programmgestaltung lokaler Ausstellungen (vgl. Kapitel 5.1, 5.2).

In beiden Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die Jugendlichen mit curricularen Inhalten, wie z.B. dem Leben und dem Werk von Jeanne Mammen, anhand unterschiedlicher Aspekte von Diversität und Queerness Bezüge zu den gesellschaftlichen Umständen ihrer Zeit sowie zur Gegenwart herstellen können und mit weiteren Faktoren wie Krieg, Migration, Religion oder Hautfarbe verknüpfen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 456; Bd. 2, 2.5.2, Z. 896–927). Daran anschlussfähig waren weitere für den Leistungskursunterricht des Faches Kunst ausgewiesene Themen wie z.B. die Auseinandersetzung mit der Verfolgung von Kunstschaffenden im Nationalsozialismus. Für beide Gruppendiskussionen kann herausgearbeitet werden, dass die Jugendlichen Verbindungen zwischen der Emanzipation von weiblich gelesenen Menschen, der Sichtbarmachung von Queerness, Verfemung im Nationalsozialismus sowie der gegenwärtigen Diskriminierung der LGBTIQ+ Community herstellen konnten (Bd. 2, 2.5.1, Z. 470–471; Bd. 2, 2.5.2, Z. 882–887). Einer ähnlichen Struktur folgte die Auseinandersetzung mit Paul Gauguin, dessen Wirken und Werk im Kontext des Kolonialismus betrachtet wurde. Es wurde mit weiteren Kunstschaffenden, die sich außereuropäische Kulturen aneigneten, in Verbindung gebracht sowie auf den gegenwärtigen Umgang mit Provenienzforschung und Restitution bezogen. Die Jugendlichen stellen hierbei Themenbezüge zu dritten Rahmenplaninhalten her, wie dem Umgang mit Raubkunst und der sogenannten »entarteten Kunst« im Nationalsozialismus (Bd. 2, 2.5.1, Z. 470–478. Bd. 2.,2.5.2, Z. 314, 523).

Impulse einer lokalen Ausstellung zu den Themenfeldern Diskriminierung und Feminismus lieferten Diskussionsstoff in beiden Gruppendiskussionen. Anlass war

eine Ausstellung von Studierenden, die mehrheitlich Plakate zeigte. Sie bot den Jugendlichen einen Anlass, sich mit Diskriminierungserfahrungen, deren Wechselwirkungen und Sichtbarmachung in unterschiedlichen Bereichen zu beschäftigen. Obwohl die Jugendlichen den Begriff Intersektionalität nicht verwenden, wird erkennbar, dass Diskriminierung von ihnen intersektional aufgefasst und problematisiert wird. In beiden Kleingruppen werden hierbei Bezüge zu eigenen Erfahrungen hergestellt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 326–330, 376–379; Bd. 2, 2.5.2, Z. 800–802). Die Jugendlichen bewerten es durchweg positiv, eigene Erfahrungen einzubringen, obwohl diese im Kontext von Diskriminierung negativ konnotiert sind. Raum für die eigene Haltung und für Erfahrungen sowie die Gestaltung eines eigenen bildnerischen Produkts ermöglichten es den Jugendlichen, die Thematik in ihre Gruppenausstellung aufzunehmen. In beiden Diskussionsgruppen wird ein Werk zu diesem Thema im Kontext der Gruppenausstellung benannt und aufgezeigt, welche Gesprächsanlässe und Reflexionen mit dem Ausstellungspublikum und in der Gruppendiskussion selbst dadurch ausgelöst wurden.

Durch die Bezüge zwischen den Inhalten der Rahmenpläne und der eigenen Beschäftigung mit dem Themenfeld Diskriminierung, das von der Studierendenausstellung ausging, wird erkennbar, dass die Jugendlichen Themen und Perspektiven auf unterschiedliche Zeiten beziehen, pessimistische und optimistische Sichtweisen auf Diskriminierung diskursiv äußern sowie unterschiedliche Strategien im Umgang mit Diskriminierung entwickeln und darstellen können. Sichtbarmachung, Dialog und Widerstand gegen bestehende Normen zeigen sich hierbei als eigene Handlungsrichtlinien und Umgangsweisen mit persönlichen Diskriminierungserfahrungen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 393–395; Bd. 2, 2.5.2, Z. 802–808).

Gesellschaftspolitisches Bewusstsein

Im Kontext von Diversität, Diskriminierung und Emanzipation finden sich in beiden Gruppendiskussionen Themenanschlüsse, die das gesellschaftspolitische Bewusstsein der Jugendlichen abbilden. Eine Auseinandersetzung mit politischen und historischen Inhalten wird von den Jugendlichen beider Kleingruppen begrüßt, da sie die Gelegenheit zur gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung innerhalb des Kunstunterrichts befürworten (Bd. 2, 2.5.1, Z. 326–330, 372; Bd. 2, 2.5.2, Z. 483, 487, 502–503, 512–513). Restitution kultureller Güter, Rassismus, Sexismus, Queerfeindlichkeit, Chancen- und Lohngleichheit sowie die Situation von weiblich gelesenen Menschen in repressiven Staaten bilden brisante Themenschwerpunkte für die Heranwachsenden (Bd. 2, 2.5.2, Z. 500–513). An ihnen entwickeln die Jugendlichen eine Haltung gegenüber sozialer Gerechtigkeit. Sie fassen bildnerische Gestaltung als Möglichkeit auf, um historische oder politische Sachverhalte subjektiv und nahbar auszudrücken, zu erfahren und dadurch sicht- und verhandelbar zu machen (Bd. 2, 2.5.2, Z. 513–522).

Insgesamt war das Einnehmen einer intersektionalen Perspektive im Rahmen des beforschten Kunstunterrichts nicht nur möglich, sondern ein diversifiziertes inhaltliches und praktisches Vorgehen wurde auch von den Jugendlichen angenommen. Gleichzeitig ließ sich die Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Bedeutung mehrdimensionaler Ungleichheit und Diskriminierung mit curricularen Vorgaben überwiegend vereinbaren und in der Unterrichtspraxis zu großen Teilen umsetzen. An den Gruppendiskussionen kann herausgearbeitet werden, dass die kontinuierliche Einnahme einer intersektionalen Perspektive Kunstunterricht geeignet ist, um vernetzende Themenzugänge und Transferleistungen im Fach Kunst zu begünstigen.

7.1.4 Synthetisierte Gesamtaussage zu den Gruppendiskussionen

Um die Bedingungen eines erweiterten Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zusammenzufassen, werden die hinderlichen und förderlichen Faktoren aus dem Zwischenfazit zu beiden Gruppendiskussionen folgend zusammengefasst.

Hindernisse

Als hinderlich für bildnerische Praxen betrachten die Jugendlichen eine mangelnde Verfügbarkeit der dafür notwendigen Ressourcen wie Materialien, Werkzeuge und Räume, aber auch mangelndes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Zeitliche Verengungen beeinträchtigen das Ausüben von bildnerischen Praxen durch eine hohe Verdichtung schulischer Termine, insbesondere wenn diese in Zusammenhang mit Leistungsbewertung und dem Erreichen von Bildungsabschlüssen stehen.

Eine erhöhte personelle Auslastung aufgrund der Gruppengröße führt zu umfangreicheren organisatorischen Prozessen und räumlicher Enge, die wiederum Prozesse von Selektion und Exklusion bedingen. Exemplarisch hierfür ist das Aussortieren vieler bildnerischer Werke, die in der Ausstellung nicht gezeigt werden konnten, während einige wenige bildnerische Werke für die Gruppenausstellung ausgewählt wurden. Diese Ausschlussprinzipien widerstrebten der Haltung der Jugendlichen und standen sowohl dem didaktischen Konzept des beforschten Kunstunterrichts als auch dem ausgeprägten Kurszusammenhalt entgegen.

Treffen zeitlicher Stress und eine erhöhte personelle Auslastung zusammen, können kollektive Arbeitsprozesse innerhalb von Peergroups, die ansonsten eigenständig gelingen, in ein Ungleichgewicht kippen, wodurch Jugendliche Überlastungs- oder Schonhaltungen einnehmen.

Vermittlung wird dann abgelehnt, wenn sie die Jugendlichen von den Praxen in Ausstellungsräumen ausschließt, statt unmittelbare Zugänge und Ausgestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen. Dies verdeutlichte sich insbesondere bei der Konzeption

und Kuration der Gruppenausstellung, die die Jugendlichen zwar durch Raum- und Werkrepräsentationen experimentell und konzeptionell mitgestaltet haben. Den unmittelbaren Zugang zum Ausstellungsraum und Kurationsprozess zu verlieren, führte zu einer latenten Verweigerung, Abgrenzung und Ablehnung, die sich auch in einem brachialen Umgang mit eigenen bildnerischen Produkten zeigte. Mangelnde Transparenz in Abstimmungs- und Herstellungssprozessen, wie sie beim Aufbau der Gruppenausstellung der Jugendlichen auftrat, führte zu Verunsicherung, Kontroversen und erhöhten Reflexionsbedarfen.

Gelingensbedingungen

Bildnerische Praxen haben sich als gelingend herausgestellen lassen, wenn die benötigten Ressourcen, Verbrauchsmaterialien, Werkzeuge, Räume sowie fachliche Expertise verfügbar waren und in einem didaktisch abgesicherten, aber weitgehend zwanglosen Rahmen zur Verfügung standen. Eine Offenheit gegenüber experimentellen und individuell abweichenden Praxen war ebenso begünstigend wie eine projekt- und werkstattartige Umsetzung, die häufig durch kollektive Sozialformen getragen wurde und über längere Zeiträume angelegt war.

Der unmittelbare Zugang zu unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Räumen, ein entselbstverständlichender Umgang (vgl. Blumenberg nach Rumpf 1991, S. 318) mit alltäglichen Orten und Verfahren sowie ein Gruppenzusammenhang, der als sicherer sozialer Rahmen auch außerhalb des Kursraums wirksam werden konnte, hat sich als förderlich für experimentelle und individuelle bildnerische Praxen erwiesen, in denen diskursive und intersektionalitätssensible Prozesse zum Tragen kamen. Längere, zusammenhängende Zeiteinheiten und häufige Exkursionen, innerhalb derer didaktisch eingebettete Freiräume für die Jugendlichen ermöglicht wurden, waren ebenfalls förderlich. Sie erleichtern auch die Zusammenarbeit mit einer kollaborierenden Kultureinrichtung, deren räumliche und personelle Nah- und Unmittelbarkeit eine wesentliche Voraussetzung für die Nachhaltigkeit außerschulischer Aneignung darstellte.

Als Grundlage einer positiven Haltung und Atmosphäre sind Toleranz, Wertschätzung, Hilfsbereitschaft, Konsens- und Kompromissbereitschaft sowie eine gemeinsam entwickelte Feedbackkultur, die alle Teilnehmenden, auch die Agierenden des Museumsteams und die Lehrkraft miteinschließt, herauszustellen. Sie bilden die Basis für experimentelle und individuelle bildnerische Prozesse und den konstruktiven Umgang mit Herausforderungen im Kunstunterricht. Langfristig angelegt wirkt diese, von den Jugendlichen positiv erlebte Atmosphäre begünstigend bei performativen Erprobungen, eigeninitiativen Erarbeitungen und diskursiven Aushandlungen.

Eine Voraussetzung für eine intersektionale Perspektive auf Inhalte des Kunstunterrichts ist eine Rezeption des schulischen Kanons und der lokalen Kulturangebote, welche Diversität, Differenz und die Überkreuzung von Differenz nicht nur

berücksichtigt, sondern sie in didaktische Formate überführt, die Lebensweltbezüge enthalten. Besonders hilfreich ist das Herstellen von Kontinuität für die didaktische Konzeption, was eine durchgängige intersektionale Perspektive ermöglicht. Solche wiederkehrenden intersektionalsensiblen didaktischen Formate begünstigen es, dass Jugendliche Themenverbindungen herstellen. Auf diese Weise können sich die Jugendlichen in Transferleistungen erproben, die ihr gesellschaftspolitisches Bewusstsein schärfen, für das Erreichen höherer Bildungsabschlüsse sowie diversifizierte Lebensentwürfe förderlich sind.

Eine Präsentation eigener bildnerischer Produkte und Themenschwerpunkte mit zunehmender Öffnung, die zunächst innerhalb des Kurses, dann im Rahmen einer öffentlichen Gruppenausstellung für ein interessiertes Publikum stattfinden kann, bestärkt die Jugendlichen im Erleben von Selbstwirksamkeit. Grundlage hierfür ist die Zusammenarbeit mit einer Kultureinrichtung, die für intersektionalitätssensible Formate und deren Umsetzung offen ist, zeitliche und räumliche Ressourcen für die Ausstellung des Kurses zur Verfügung stellt, diese öffentlichkeitswirksam sichtbar macht und ein interessiertes Publikum für Veranstaltungen erreicht. Diese Bedingungen wirken sich positiv auf die Entwicklung von Kompetenzen der Jugendlichen aus und begünstigen ihre Reflexivität.

7.2 Gesamtdarstellung Teilstudie 2: Visuelle Perspektiven auf den Forschungsgegenstand

In Kapitel 7.2 wird der forschungsmethodische Umgang mit den erhobenen Fotomaterialien erläutert. Die Anwendung der kontextbezogenen Bildinterpretation (vgl. Bd. 2, 1.10, 1.11) auf die Fotomaterialien 1 und 2 wird in den Kapiteln 7.2.1 und 7.2.2 vorgestellt, woran sich das Zwischenfazit zu den visuellen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand in Kapitel 7.2.3 anschließt, das in Kapitel 7.2.4 zu einer synthetisierten Gesamtaussage zusammengeführt wird.

7.2.1 Kontextbezogene Bildinterpretation: Fotomaterial 1

Im vorliegenden Kapitel 7.2.1 wird die kontextbezogene Bildinterpretation von Fotomaterial 1 dargestellt, wie sie entlang der fünf Schritte »Auswahl«, »Ersteindrucksanalyse«, »Formale und Deskriptive Analyse«, »Generierung von Lesarten und Deutungen« sowie »Differenzierung nach plausiblen und weniger plausiblen Deutungen anhand von Kontextinformationen« vorgenommen wurde.

7.2.1.1 Auswahl: Fotomaterial 1

Die Auswahl des Fotomaterials 1 erfolgte aus weiteren Fotomaterialien, die während der letzten drei Monaten der anderthalbjährigen Beforschung Kunstunterrichts

entstanden. Diese zeitliche Eingrenzung wurde vorgenommen, um eine Fokussierung hinsichtlich eines verdichteten Projektabschnitts zu gewinnen und für diesen Nachvollziehbarkeit herzustellen. Im Fokus standen Unterrichtseinheiten, die zeitlich möglichst nahe beieinander lagen und dieselben Jugendlichen während unterschiedlicher Arbeitsphase zeigten. Um die Forschungsoffenheit zu begünstigen, sollte das erste Fotomaterial noch nicht zu stark auf eine kleinere Personengruppe eingegrenzt werden, weshalb als Fotomaterial 1 eine Fotoaufnahme mit einer größeren Personenzahl ausgewählt wurde. Die gezeigte Phase sollte zudem einen didaktisch verankerten Baustein des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen veranschaulichen, der exemplarisch für den beforschten Kunstunterricht steht. Als typische, didaktische Anteile gelten die Phasen der Rezeption, bildnerische Praxis, Präsentation und Reflexion. Als weiteres Auswahlkriterium galten gute Erkenn- und Sichtbarkeit aufgrund fotografischer Mittel wie hohe Bildschärfe, ausreichende Belichtung, geringer Überdeckung von Personen und Bildausschnitt. Ebenso war die Möglichkeit der Materialtriangulation mit den Daten der teilnehmenden Beobachtung und/oder der Gruppendiskussion ein Auswahlkriterium. Die Selektion des Einzelbildes erfolgte gemeinschaftlich mit Fachpersonen des Bereichs Kunstpädagogik bzw. Art Education im Rahmen von Forschungskolloquien[3], um der eigenen Voreingenommenheit als Forschende-Lehrende entgegenzuwirken.

Auswahlkriterien für Fotomaterial 1:

- Eignung für die Einzelbildanalyse
- Eignung für die Kontrastierung mit weiteren Fotomaterialien
- Abbildung einer exemplarischen Unterrichtsphase, hier Abbildung der Erarbeitungsphase
- keine allzu starke Engführung auf eine begrenzte Personengruppe
- Sicht- und Erkennbarkeit
- Eignung für die Triangulation mit weiteren Datenmaterialtypen

7.2.1.2 Ersteindrucksanalyse: Fotomaterial 1

Die Bildszene wirkt auf die Betrachtenden[4] bei der Ersteindrucksanalyse wie ein Schnappschuss aus einem Klassenzimmer oder Mehrzweckraum, in welchem Projektunterricht stattfindet. Die Wirkung wird als sachlich, dokumentarisch, nüchtern, kalt und streng, aber auch als diffus und ungeordnet beschrieben. Sie erinnert

3 Exemplarisch für die Forschungskolloquien ist die Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01. bis 01.02.2023 in Zürich.

4 Die Betrachtenden waren die Forschenden der Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01.2023 bis 01.02.2023 in Zürich. Wenn in den folgenden Kapiteln von Betrachtenden die Rede ist, sind damit stets jene Forschenden gemeint.

an ein Start-up. Die Verwendung des Raumes und der genaue unterrichtliche Zusammenhang erscheinen unklar. Als wesentlich wird die Gruppierung verschiedener Aufmerksamkeitsgruppen oder Aktionszentren benannt, die sich durch Blickrichtungen und Zeigegesten ergeben. Die Personen, die mehrheitlich dunkelhaarig sind, scheinen in einem ähnlichen Alter zu sein, wobei die Personen rechts hinten und links vorne als älter eingeschätzt werden. Die einzige als männlich gelesene Person steht mit dem Rücken am rechten Bildrand, sie löst Gespräche über deren Aufmerksamkeitsfokus und die Ausstrahlung von Unentschlossenheit aus.

Es wird ein homogener Kleidungsstil wahrgenommen und damit der Begriff »Normcore«[5] assoziiert. Zudem fällt die unterschiedlich warme Kleidung zwischen Winterjacke und T-Shirt sowie die verschiedene Verwendung von Mund-Nase-Schutzmasken auf. Unterschiede und Übereinstimmungen in Kleidung und Erscheinung der Personen rufen eine Assoziationskette über das Herkunftsmilieu und die Prosperität der gezeigten Personen sowie die genauere zeitliche Einordnung von Modetrends hervor, die damit beschlossen wird, dass sich am äußeren Erscheinungsbild weder Wohlstand noch ein spezifischer Trend zwischen 2015 und 2023 ablesen lassen.

Als Zentrum von Fotomaterial 1 wird ein Personenkreis, der um eine zeigende Person an einem grauen Kasten gruppiert ist, hervorgehoben. Es fallen die Homogenität in Frisur, Kleidung, Körperhaltung, angenommenem Alter und Geschlecht der Personen auf.

Die Tischordnung wird als gegenteilig zu einer Frontalunterrichtssituation benannt und darauf verwiesen, dass ein Tisch als Podest verwendet wird und der überwiegende Teil der Gruppe nicht vor Tischen sitzt, sondern sich in anderen Positionen zu ihnen befindet. Stehende Personen, Jacken und Taschen im Raum erwecken den Eindruck einer Situation des Ankommens, es werden aber auch zeitlich versetzte Prozesse oder Stationen als Grund für die diffuse Wahrnehmung in Erwägung gezogen, in welcher ein Spannungsfeld zwischen Unaufmerksamkeit und Interesse beschrieben wird.

7.2.1.3 Formale und deskriptive Analyse: Fotomaterial 1

Auf der Fotografie im Querformat, die in der Horizontalen ungewöhnlich lang ist, ist ein Innenraum mit weißen Wänden und anthrazitfarbenem Boden zu sehen. Im gezeigten Raum halten sich neun jugendliche Personen auf. In der linken vorderen Ecke von Fotomaterial 1 ist eine sitzende Person mit einem roséfarbenen Kopftuch und einem schwarzen Kapuzenpullover abgebildet. Während der Stuhl, über dessen Lehne eine graue Winterjacke mit Kapuze hängt, leicht nach links gedreht ist, ist der

5 Unisex-Modetrend, bei dem unauffällige Durchschnittskleidung gewählt und auf trendige, stark individualisierte oder statusbezogene Kleidung verzichtet wird. Vgl. https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/normcore-same-same-but-different/ [Letzter Zugriff: 17.06.2023].

vom Kopftuch verhüllte Kopf leicht gesenkt und nach rechts gedreht. Links von der Bildfigur ist ein schwarzer Gegenstand an der linken unteren Ecke von Fotomaterial 1 sichtbar. Zwischen ihr und der Jacke scheint ein Stück violetten Stoffes auf, welches sich nicht näher zuordnen lässt. Einige Meter von der linken Bildfigur, nach hinten links in den Raum versetzt, ist ein Stuhl mit einer schwarzen Rückenlehne aus Kunststoff und einem dünnen Chromgestell zu sehen, auf welchem ein kastanienbrauner Rucksack steht. Links hinter diesem Stuhl sind der Fuß und die Sitzfläche eines Drehstuhls mit Rollen, weitgehend verdeckt, zu erkennen. Beide Stühle stehen vor einer Säule in gelbgrüner Erscheinungsfarbe, deren Gegenstandfarbe wohl weiß ist. Zwischen der Säule und dem linken Bildrand ist eine breite orangefarbene Fensterlaibung sichtbar, welche einen hellgrauen Fensterrahmen aus Aluminium einfasst. Rechts der Säule stehen zwei unterschiedliche Tische mit hellen Tischplatten und mattgrauen Metallgestängen. Auf dem Einzeltisch ist hinten in der linken Ecke eine Trinkflasche sowie ein Stapel Papier zu sehen. Auf dem, etwas nach rechts versetzten, größeren Tisch sind unscharf abgelichtete graue und weiße Gegenstände sowie eine graugrüne Trinkflasche. Dahinter steht an der Rückwand des Raums eine weiße aufgeklappte Tafel mit zwei Flügeln, welche auf ihren Aluminiumstützen fast bis ganz nach oben geschoben wurde und mit mehreren Reihen spanischer Worte beschrieben ist. Über der Wandkante ist ein Teil der weißen Kassettendecke zu sehen, die parallel in gleichen Abständen zur Fensterseite angebracht sind. Vor dem Tisch und der Tafel befinden sich zwei Drehstühle, deren Lehnen zum Tisch gedreht sind, sodass ihre Sitzflächen nach vorne in den Raum zeigen. Unterhalb des Grifflochs in der Rückenlehne des linken Stuhls ist ein Karton, der auf der Sitzfläche des Stuhls abgestellt wurde. Der aus Graupappe geformte Kasten mit einer abgeschnittenen Ecke taucht ein zweites Mal in ähnlicher Form weiter vorne im Bildzentrum auf. Der rechte Stuhl ist fast vollständig von einer weiblich lesbaren Person in einem schwarzen T-Shirt überdeckt. Sie steht hinter einem Einzeltisch mit zwei mattgrauen Tischbeinen, auf welchem das zweite Objekt aus Pappe zu sehen ist. Die Seitenlängen des kubischen Objekts sind zwischen 100 und 70 cm, während seine Höhe ca. 20 bis 30 cm beträgt. Das Objekt ist oben offen und, bis auf zwei kubisch aufragende Formen, leer, sodass die stehende Person dahinter hineinblicken kann. Sie steht in einer dunkelblauen Jeans und weißen Turnschuhen mit etwa hüftbreit geöffneten Beinen hinter dem Objekt. Auf ihrem schwarzen T-Shirt steht in Brusthöhe »Attack on Titan« in einer Frakturschrift, deren obere weiße Füllung nach unten in einem weichen Farbverlauf in ein Hellbraun übergeht. Darüber steht ein weiteres, unleserliches Wort. Während der linke Arm dieser Person angewinkelt ist und die Hand passiv auf Brusthöhe zurückgezogen verweilt, ist der linke Ellenbogen erhoben, leicht ausgestellt und angewinkelt, sodass die rechte abgewinkelte Hand mit den gestreckten Fingern über dem Rand des Pappmodells in einer Zeigegeste schwebt. Diese Person im schwarzen T-Shirt trägt einen weißen Mund-Nase-Schutz und hat ihren Kopf und ihren Blick gesenkt. Der hell roséfarbene Teint ist

von der Stirn ausgehend leicht verschattet. Ihre schwarzen, glatten Haare sind mittig gescheitelt und lassen anhand längerer Strähnen hinter den Ohren und einem angedeuteten Haarknoten am Hinterkopf auf langes Haar schließen.

Rechts neben und teilweise hinter der zeigenden Bildfigur und dem Pappmodell sind vier weitere Personen etwa ähnlichen Alters und mit vergleichbarer Größe in einem Halbkreis angeordnet. Unmittelbar rechts hinter der zeigenden Person ist eine weitere, etwas zierlichere Person mit braunem Teint, ebenfalls schwarzen, mittig gescheitelten Haaren, einer Brille mit schwarzem Rand und einem hellblauen Mund-Nase-Schutz. Ihr Kopf ist leicht nach unten geneigt, ihr Blick geht zum Pappobjekt, die Schultern fallen locker nach vorne, wodurch die Haltung etwas gebeugt wirkt. Über dem salbeigrauen Pullover, dessen Saum mittig in den Hosenbund gesteckt ist, trägt sie eine Kette mit Anhänger. Nur ihr linker Arm ist sichtbar, die Hand ist hinter den Rücken gekehrt. Die graugrüne Hose verschwindet nahezu hinter dem zentralen Pappobjekt. Während das rechte Bein als Standbein genutzt wird, ist das linke leicht nach vorne abgestellt. Die Füße in den schwarzen hohen, gefütterten Schnürschuhen sind leicht ausgedreht. Rechts daneben, mit ein wenig Abstand und zentral in Fotomaterial 1 angeordnet, steht eine weitere zierliche Person mit hellem Teint, schwarzen, hüftlangen Haaren, die am Hinterkopf hochgebunden sind und über beide Schultern in langen Strähnen über ihren Oberkörper fallen. Ihr Kopf ist leicht nach links geneigt, der Blick schräg nach unten auf das Pappobjekt gerichtet, ihr Gesichtsausdruck neutral. Sie trägt einen weißen Rollkragenpullover und hat die Arme hinter ihrem Rücken verschränkt. Die hellblaue Jeans ist teilweise vom Pappmodell verdeckt, während die Beinhaltung zu erkennen ist, bei welcher das rechte Bein als Stand- und das linke als Spielbein leicht versetzt stehen. Sie trägt weiße Turnschuhe. Ein Stück rechts von ihr und etwas nach vorne versetzt, steht eine etwas kräftigere Person mit leicht gebräuntem Teint, dunklen, langen Haaren und Brille. Auch ihr Blick ist auf das Pappobjekt gerichtet, ihr Gesicht wirkt neutral. Sie trägt eine dunkelblaue Jacke, darunter ein schwarzes Oberteil und eine Hose mit weitfallenden Beinen, dazu weiße Turnschuhe. Ihre Beinhaltung ist leicht geöffnet, wobei der rechte Fuß etwas nach vorne versetzt ist. Ihre rechte Hand ist vor ihrer Körpermitte in einer ungerichteten, geschlossenen Geste zu sehen, ihre linke Körper- und Kopfhälfte ist teilweise von der vor ihr stehenden Person verdeckt. Die sie verdeckende Person bildet den Abschluss des Halbkreises der Jugendlichen, die um das Pappobjekt gruppiert sind. Sie ist in eine Dreiviertelansicht gedreht und blickt mit leicht gesenktem Kopf und ernstem Gesicht auf das Pappobjekt. Ihr Teint ist leicht gebräunt, ihre dunkelblonden Haare sind am Ansatz dunkler und werden im Verlauf des geflochtenen Zopfs heller, der über ihre linke Schulter nach vorne fällt und fast bis zur Taille reicht. Sie trägt einen hellblauen Kapuzenpullover mit Bauchtasche. Ihre Hände stützt sie rechts und links am Hosenbund ihrer hellblauen Jeans ab, ihre Beine stehen hüftbreit und parallel zueinander. Sie trägt weiße Turnschuhe, die unter ihrer fast bodenlangen Jeans mit seitlichen Schlitzen hervorschauen.

Rechts hinter dieser Personengruppe, die weiblich gelesen werden kann, findet sich ein Tisch mit verschiedenen, nicht näher bestimmbaren Utensilien, ein weiter zurück versetzter Tisch mit einem schwarzen, verkabelten Kasten, der einen PC darstellen könnte, sowie eine digitale Tafel, auf welcher folgender Text in Großbuchstaben zu sehen ist: »Aufgabe. Entwerft in Gruppen eine Ausstellungskonzeption für [unlesbar, da verdeckt] Ausstellung [unlesbar, da verdeckt] mit Klasse«. Oberhalb des Dokuments ist die Kopfleiste des Programms erkennbar. Ein Teil des Textes ist vom Kopf einer der drei weiteren Personen rechts im Bild verdeckt. Sie befindet sich in Rückenansicht und trägt einen schwarzen Daunenmantel sowie ein schwarzes Kopftuch, wodurch wenig von ihrer Erscheinung erkennbar ist. Halb sitzend, halb stehend hat sie ihr linkes Bein, dessen weißer, weiter Hosensaum und schwarz-weißer Turnschuh hervorschaut, aufgestellt, während sie mit ihrer rechte Gesäßhälfte auf einer Tischplatte sitzt. Der Einzeltisch, auf welchem sie sitzt, gehört zu einer Tischgruppe, die rechts im Bildausschnitt sichtbar ist und aus mindestens vier Einzeltischen besteht. Um diese Tischgruppe sind weitere Gegenstände, wie eine schwarze Jacke, die über der Lehne eines Drehstuhls links der Person im langen schwarzen Mantel hängt, ein schwarzer Rucksack, welcher rechts hinter ihr auf der vorderen, linken Tischkante der Tischgruppe steht zu sehen. Es sind weitere, kleinteilige Materialien zu erahnen. Darunter könnte sich zwischen zwei weiteren Bildfiguren auch ein weiterer Kasten aus Graupappe befinden. Dies lässt sich jedoch nicht mit Sicherheit bestimmen.

Hinter den Gegenständen auf dem Tisch steht eine weitere Person, die ebenfalls einen Teil der digitalen Tafel verdeckt. Als kleinste Person im Bild ist sie den Betrachtenden frontal zugewandt. Während ihr Gesichtsausdruck ernst wirkt, geht ihr Blick nach rechts vermutlich zur Person im schwarzen Mantel. Sie hat einen braunen Teint, schwarze, mittig gescheitelte Haare, die glatt am Kopf anliegen und zu einem Zopf geflochten sind, der über ihre linke Schulter nach vorne fällt und auf Brusthöhe endet. Dieser hebt sich vom cremefarbenen Kapuzenpullover deutlich ab. Ihre Arme sind rechts und links von ihr in einer neutralen Position. Hände und Körpermitte werden von dem Rucksack und dem grauen Pappgegenstand auf dem Tisch verdeckt. Hinter den Tischbeinen sind ihre geöffnete Beinhaltung und ihre nach außen gedrehten Füße zu erkennen. Sie trägt eine graue Hose und weiß-grau gemusterte Turnschuhe. Ihr gegenüber steht die größte Person im Bild, die sich auf der anderen Seite des Gruppentischs und mit dem Rücken zu den Betrachtenden befindet. Die männlich lesbare Person mit gebräuntem Teint, kurzem braunem Haar und Bartansatz trägt einen hellblauen Mund-Nase-Schutz und hat ihren Kopf nach links ins Halbprofil gewendet. Es ist nicht genauer auszumachen, wohin ihr Blick fällt und ob er nach außen gerichtet ist. Die Person trägt eine hellblaue Jeansjacke mit einem schmalen weißen Kragen sowie eine graublaue Jeanshose. Der Großteil der Unterschenkel und die Füße sind von davor angeordneten Stühlen mit Jacken und von einer Tischkante verdeckt. Die eng beieinanderstehenden Beine sind im

Knie leicht gebeugt. Die linke Hand dieser Person ist sichtbar und berührt mit den Fingerspitzen die Tischplatte. Links neben dieser Bildfigur sind weitere Elemente der Tischplatte andeutungsweise erkennbar sowie ein heller Stoff und ein aufgehängtes Papierformat. Diese Elemente lassen sich aufgrund des Bildanschnitts jedoch nicht genauer bestimmen.

7.2.1.4 Generierung von Lesarten und Deutungen: Fotomaterial 1

In diesem Abschnitt werden die Lesarten und Deutungen dargelegt, die von den Forschenden generiert wurden.

Die Raumsituation kann durch die klaren Linien und Kanten des Raumes, seine sachliche und moderne Auffassung sowie sein Inventar, zu welchem eine Tafel, ein Smartboard und Tischgruppen gehören, als ein Lern-Lehrraum, jedoch nicht unmittelbar als ein Fachraum gedeutet werden. Aufgrund seiner Sachlichkeit und der gezeigten Altersstufe der Anwesenden ist der Raum entweder in einer Schule oder weiterführenden Bildungseinrichtung.

Als erster Deutungshinweis für die Vorgänge im Raum dienen die Handlungen der Personen, die jedoch zu unterschiedlich und wenig anschaulich erscheinen, als dass sich aus ihnen eine klare Tätigkeit ableiten lässt. Erst bei genauem Hinsehen erschließen sich die Handlungen durch die auf dem Smartboard ablesbare Aufgabenstellung. Während die Angaben auf dem Smartboard auf die Thematik Ausstellungskonzeption verweisen, irritieren die spanischen Worte auf der zweiten Tafel. Sie stehen im Widerspruch zur gestellten Konzeptionsaufgabe. Die Ausstellungskonzeption könnte als gestalterisches Aufgabenformat des Kunstunterrichts, aber auch in jeglichem anderen Fach oder in einem außerschulischen Kontext gestellt worden sein. Auf das Fach Kunst deutet im Raum wenig hin. Es gibt keine Hinweise auf bildnerische Prozesse wie z. B. Materialien oder Werkzeuge, welche im Gebrauch sind. An den Wänden sind keine bildnerischen Werke zu sehen. Lediglich die grauen Pappmodelle scheinen Teil der konzeptionellen Arbeit zu sein. Trotz ihrer vereinfachten Erscheinung wirkt ihre Erstellung abgeschlossen, da keine gestaltenden Handlungen mehr an ihnen vollzogen werden. Eine genaue Nutzung der Pappmodelle lässt sich aus der Situation oder Aufgabenstellung nicht ableiten. Ebenfalls unklar ist, ob und in welchem Umfang eine vermittelnde Person z. B. eine Lehrkraft in die gezeigte Situation involviert ist. Auch in dieser Hinsicht gibt lediglich die in den Hintergrund tretende Präsentation auf dem Smartboard Hinweise, indem sie auf eine Aufgabe und damit auf eine Direktive verweist. Keine der gezeigten Personen ist eindeutig als anleitend oder vermittelnd zu deuten. Lediglich die als männlich gelesene Person wird aufgrund ihrer Größe und des Bartes zunächst als Lehrkraft gedeutet, da beides Merkmale sind, die sie leicht älter und als mögliche Autoritätsperson wirken lassen. Die konforme Kleidung, die zögerliche Haltung und der leicht abwesend-unentschlossene Blick suggerieren jedoch Gegenteiliges und unterwandern diesen Deutungsansatz. Im Raum finden sich keine weiteren Indizien wie ein

Schreibtisch oder eine Tasche, die einer Lehrperson zugeordnet werden können. Es wurden auch kaum gestaltende Vorgaben im Raum vorgenommen, die auf einen persönlichen Stil oder Vorlieben einer Autoritätsperson schließen lassen, die diesen Raum bereitstellt oder verantwortet. Stattdessen wirkt der Raum einerseits neutral und deutungsoffen, andererseits kühl und wenig persönlich. Auch deutet die latente Unordnung von herumstehenden Gegenständen, die Umnutzung des Mobiliars als Abstellfläche, die Aufhebung einer klaren Tischordnung und die Uneinheitlichkeit von lockerem Sitzen und Stehen auf das Nichteingreifen oder die Abwesenheit einer Autoritätsperson hin. Lediglich der mittlere Bereich des Raumes, in welchem sich die Personen bewegen, ist ausgeleuchtet, während die Deckenleuchten im hinteren Bereich ausgeschaltet sind, der mit den beiden Tafeln am ehesten einer Lehrperson zuzuordnen ist und zurücktritt. Die gezeigte Situation wird damit als eher kognitive und kommunikative und nicht als praktisch-bildnerische Bearbeitung einer konkreten Aufgabe gedeutet, die in einem wenig normativen und direktiven Rahmen stattfindet.

Im Kontext der Aufgabe der Ausstellungskonzeption wird das Wort »Gruppe« verwendet und damit die Sozialform der Gruppenarbeit benannt. Dies legt trotz der Ausschnitthaftigkeit des Raums und der teilweise diffusen Personenanordnung nahe, Deutungsansätze zu entwickeln, welche zu einem Verständnis der Gruppensituation führen können.

In ihrer Gesamtheit bilden die neun gezeigten Jugendlichen eine relativ homogene Personengruppe. Das mutmaßliche Alter und Geschlecht, aber auch Kleidung und Frisuren ähneln sich weitgehend. Die Jugendlichen oder jungen Erwachsenen werden überwiegend als weiblich gelesen, tragen größtenteils lange dunkle zusammengebundene Haare, Jeans, Sweatshirts und Turnschuhe. Bei der Wahl der Kleidungsstücke gibt es kleine Abweichungen, mehrheitlich wurden jedoch kühle Blautöne sowie weitere passive Farbtöne wie schwarz und weiß oder Pastelltöne wie graugrün, rosa und creme gewählt. Mit Turnschuhen, Jeans und Sweatshirts ist der Stil als sportlich, leger und nahezu genderneutral zu bezeichnen. Es fallen zwei Personen mit Kopftüchern auf, welche beide von den Betrachtenden abgewandt sind und anders als die anderen Personen nach rechts hinten zu schauen scheinen. Abgesehen von ihren Kopftüchern und der Blickrichtung unterscheidet sich ihre Erscheinung nicht von der der übrigen Personen.

Im Gegensatz zum einheitlichen Kleidungsstil fällt die Uneinheitlichkeit beim Tragen des Mund-Nase-Schutzes auf. Nur drei von neun Personen tragen diesen, woraus gedeutet werden kann, dass das Fotomaterial 1 zeitlich nach der Aufhebung der Maskenpflicht aufgenommen wurde. Irritierend ist die Gleichzeitigkeit von Winter- und leichterer Sommerkleidung. Im Raum werden gleichzeitig ein T-Shirt, ein Pullover, eine Jeansjacke und ein Daunenmantel getragen. Dies deutet auf ein unterschiedliches Temperaturempfinden, welches möglicherweise im Zusammenhang mit der Aktivität und Passivität der unterschiedlichen Personen

steht. Es fällt auf, dass die Person mit einer erläuternden Gestik, die nahe am Pappmodell steht, ein T-Shirt anhat, während die männlich gelesene, zögerlich wirkende Person eine Jeansjacke trägt. Ein Grund für die unterschiedlich warme Kleidung könnte auch eine zeitlich nahe Pausensituation oder eine Regelung zur flexiblen Pausengestaltung sein, bei welcher Personen zu verschiedenen Zeiten in den Raum kommen oder den Raum verlassen.

Zeitliche Faktoren scheinen sowohl bei der Deutung von Gruppenzusammenhängen und Arbeitsabläufen bedeutsam zu sein. Räumlich lassen sich zwei bzw. drei Gruppierungen erkennen, welche unterschiedlichen Tätigkeiten und Zeitstrukturen parallel zu folgen scheinen. Am deutlichsten tritt die in Kleidung sowie Frisur, Alter und Geschlecht auffallend homogene Gruppe der fünf Personen im Bildzentrum in Erscheinung, die als Interessen- oder Arbeitsgruppe aufgrund ihrer halbkreisförmigen Anordnung und ihrer gemeinsamen Blickrichtung auf einen Punkt gedeutet werden kann. Innerhalb der Gruppe zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen der links am Pappobjekt erklärenden Person und den übrigen, die in ihrer Haltung passiv sind. Die Passivität der vier weiteren Gruppenmitglieder ist deutlich durch ihre Distanz zum Anschauungsobjekt, ihre neutralen Gesichtsausdrücke und ihre weitgehend unsichtbaren und passiven Hände zu belegen. Wie sich der Gegensatz zwischen Passivität und Aktivität erklärt, lässt sich aus dem Fotomaterial 1 nicht eindeutig ableiten. Dominanz und Zurückhaltung von Gruppenmitgliedern, arbeitsteilige Erarbeitung oder eine Regelung für rotierende Redebeiträge sind als Gründe für eine unterschiedlich starke Aktivierung denkbar. Als Erklärung für die Differenz zwischen Aktivität und Passivität innerhalb einer Gruppe kann auch eine Aufgabenstellung angenommen werden, die Mitglieder verschiedener Konzeptionsgruppen in der auf Fotomaterial 1 gezeigten Situation zu einer neuen Gruppe zusammenbringt. Didaktische Hintergründe, die die gezeigte Situation nachvollziehbar machen, sind jedoch nicht klar aus Fotomaterial 1 zu entnehmen. Eindeutig ist hingegen, dass die Gruppe trotz der exponierten Platzierung ihres Anschauungsgegenstandes eine Besprechung oder Präsentation abhält, welche von den sie Umgebenden nur mäßig beachtet wird. Ob dies intendiert ist und warum die vier weiteren Personen trotz der zentralen Anordnung dieser Gruppe und ihres Gegenstandes ihre Aufmerksamkeit nicht auf sie richten, ist unklar.

Eine weitere Gruppe lässt sich am rechten Bildrand ausmachen, wobei unterschiedliche Deutungen zur Gruppenkonstellation denkbar sind. Die beiden Personen in schwarzer und weißer Kleidung können als Teil einer Kleingruppe, als zusammenarbeitendes Tandem oder zusammen mit der Person in der blauen Jeansjacke als Dreiergruppe interpretiert werden. Dafür, dass die drei Personen rechts im Bild eine Gruppe bilden, spricht ihre übereinstimmend stehende Haltung, ihre Anordnung um den Gruppentisch sowie das Tragen von warmer Oberbekleidung. Das Tragen von Jacken sowie der Rucksack auf dem Tisch implizieren die Ankunft oder das Verlassen des Raumes. Der flüchtige Eindruck, den diese Gruppe erweckt

wird durch die zögerliche Haltung der Bildfigur ganz rechts verstärkt. Ihr ungerichteter bzw. schwer zu deutender Blick steht im Kontrast zum Blickwechsel zwischen den beiden weiteren Personen dieser Gruppe, der trotz des verdeckenden Kopftuchs bei der linken Person und dem minimalen mimischen Ausdruck bei der mittleren Person von den Betrachtenden als angespannt oder ernst bezeichnet werden kann. Aus dem Verhältnis von angespannt-aufforderndem Blickkontakt und ungerichteter Blickleere ergibt sich eine Dynamik, die die Aufmerksamkeit vielmehr auf die Beziehungskonstellation dieser Gruppe als auf ihre Bearbeitung der Konzeptionsaufgabe lenkt. Dieser Fokus wird dadurch verstärkt, dass der Gruppentisch durch den abgestellten Rucksack verdeckt wird, wodurch Arbeitsplatz und -material der Gruppe aus dem Blickfeld geraten.

Ganz aus der Konstellation der Gruppe fällt die Person am unteren linken Bildrand heraus. Sie sitzt vereinzelt auf einem Stuhl. Lediglich die Ausschnitthaftigkeit von Fotomaterial 1 legt nahe, dass sie zu einer Gruppe außerhalb des gezeigten Bildmaterials gehören könnte. Ihre mögliche Gruppenzuordnung beruht auf dem Nichtgezeigten und Angeschnittenen. Aufgrund des Anschnitts der Tischkante, der auf weitere Tische, auch Gruppentische im Raum deuten kann, kann für die Bildfigur am linken unteren Bildrand auf einen weiteren Gruppentisch und damit eine Gruppensituation geschlossen werden. Ein weiteres Indiz für eine dritte Gruppe ist das Pappmodell im Hintergrund, das sich ebenfalls auf der linken Bildhälfte und ebenfalls vereinzelt auf einem Stuhl befindet. Dieses könnte sich, wenn auch nicht auf Fotomaterial 1 zu sehen, wie die Person links vorne in einer Warteposition befinden. Die Forschenden können jedoch nicht sicher ableiten, ob es sich um ein Warten nach einer bereits absolvierten oder vor einer noch bevorstehende Arbeits- oder Präsentationsphase mit dem Pappmodell handelt oder ob die vordere Bildfigur nur rezeptiv beteiligt ist.

Die Annahme versetzter Erarbeitungsphasen und -zeiten ist ein Deutungsansatz, welcher die verschiedenen Grade und Modi von Aktivität von einzelnen Gruppen in einen Zusammenhang bringt. Während die Person ganz links auf eine aktive Phase warten könnte, ist die zentrale Gruppe womöglich während einer aktivierenden Phase zu sehen und die dritte Gruppierung scheint nach Abschluss ihrer Arbeitsphase bereits auf dem Weg in eine Pause zu sein. Auch innerhalb der zentral gezeigten Gruppe sind zeitlich versetzte oder rotierende Wechsel zwischen Aktivität und Passivität anzunehmen. Diese Deutung wirft die Frage auf, ob und warum asynchrone Arbeitsprozesse gewählt wurden. Bei synchronen Phasen oder Prozessen lässt sich von unterschiedlichen Aktionszentren ausgehen, die Abbildungen von verschieden produktiven oder gelingenden sozialen und fachlichen Praxen darstellen. Die zentral gezeigte Gruppe wirkt deutlich konzentrierter gegenüber den beiden an den Rändern gezeigten oder möglicherweise in Teilen gezeigten Gruppen. Auch innerhalb der Gruppe lässt sich bei der Annahme synchroner Prozesse ein Auseinanderfallen in aktive und passive Agierende beobachten.

Wird das asynchrone Nebeneinander unterschiedlicher Prozesse als didaktisch intendiert angenommen, so fällt auf, dass Fotomaterial 1 trotz der Gleichzeitigkeit eine ruhige Atmosphäre vermittelt, die eher von geduldigem Zuhören und Abwarten und kaum von Störpotenzialen gegenüber den einzelnen Interaktionsprozesse geprägt ist. Trotz der ruhigen, fast gedämpften Bildstimmung wird das Verhältnis von Nähe und Distanz zwischen und innerhalb der Gruppen als unausgewogen gedeutet. Für die zurückgezogene Arbeit besteht innerhalb der Gruppen ein recht geringer räumlicher Abstand, während beim gemeinsamen Arbeiten im Plenum weite Entfernungen zwischen Agierenden und Anschauungsobjekten liegen und dadurch wenig Fokussierung vorhanden ist. Daraus lässt sich deuten, dass die Jugendlichen zwar mit dem Raum und den darin befindlichen Dingen relativ frei und eigenständig umgehen können, sich in der Nutzung des Raumes jedoch nur teilweise aufeinander beziehen und mit ihr ggf. überfordert sind. Persönliche Gegenstände wie Jacken und Taschen, aufgabenbezogene Dinge wie das Pappmodell oder Überreste vorheriger Raumnutzungen wie die spanischen Worte an der Tafel verleihen dem Raum auf Fotomaterial 1 eine achtlose, kühle Wirkung. Einen Ausgleich zu diesem Ambiente schaffen die Ruhe und Fokussierung auf abstrahierend-kognitive Prozesse und bildnerische Hilfsmittel wie das Pappmodell.

Als wiederkehrendes Objekt und Arbeitsmaterial treten die Pappobjekte auf, die aufgrund ihrer Materialität und Ausführung rudimentär gestaltet wirken. Sie erscheinen eher als Hilfskonstruktionen, denn als eigenständige bildnerische Werke. In der Handhabung der Modelle zeigt sich die überwiegende Zahl der Jugendlichen distanziert. Während die zeigende Person das Pappmodell in ihre Handlung einbezieht, bleibt ihre deutende Hand über dem Pappobjekt, ohne es zu berühren. Die weiteren Teilnehmenden ihrer Gruppe haben sich nicht nur räumlich vom Pappobjekt distanziert, sondern auch größtenteils ihre Hände verdeckt oder eng an ihren Körper gezogen. Sie fühlen sich offensichtlich durch das Objekt nicht zu haptischen Erfahrungen oder einer näheren Betrachtung aufgefordert. Ein weiteres Pappobjekt lagert links hinter dieser Gruppierung auf einem oder zwei zusammengeschobenen Stühlen und ist auch im übertragenen Sinne abseitig für die Anwesenden. Wird auf dem Gruppentisch rechts ein weiteres Pappobjekt angenommen, so kann festgestellt werden, dass keine der in der Nähe befindlichen Personen dieses berührt oder anblickt. Es kann für alle Pappobjekte oder -modelle gedeutet werden, dass sie zwar zur gestischen Ausführung auffordern können, jedoch eine geringe Anziehung und Aktivierung auf die Jugendlichen ausüben. Sind die Pappmodelle im Kontext der Ausstellungskonzeption jedoch Repräsentationen eines Ausstellungsraums, welcher sich außerhalb des gezeigten Raumes befindet, so stellen sie eine Referenz zum Inverted Classroom Modell (Handke & Sperl, 2012) dar. Insgesamt zeigt sich an der Arbeit mit den Raummodellen eine eher abstrahierend-kognitive Annäherung als ein unmittelbar-sinnlicher Zugang zu den Ausstellungsräumen.

Im Gegensatz zu den im Bildzentrum befindlichen Personen, die sich um das Pappmodell gruppieren, ist es für die Personen an den Bildrändern nur in Ansätzen möglich, Sozialformen und Arbeitsprozesse aus Fotomaterial 1 abzuleiten. Die Deutungen ohne weitere Kontextinformationen fransen an den Bildrändern von Fotomaterial 1 ebenso aus wie die sich an ihnen abzeichnenden diffusen Gehalte.

Die Intention der fotografierenden Person von Fotomaterial lässt sich nur erahnen. Aufgrund der zwar strukturierten Raumwirkung und der darin asynchronen und diffusen Anordnungen, Nutzungen und Handlungen lässt sich nicht sicher festlegen, worauf die fotografierende Person ihr Interesse gerichtet hat. Am deutlichsten kommt die zentrale Gruppe um das Pappobjekt als Fokus infrage, wobei womöglich das asynchrone Nebeneinander in seiner Gesamtheit als Bildsujet gilt. In Rückbezug auf den Begriff der Ausstellungskonzeption könnte die Motivation der fotografierenden Person gewesen sein, die Konzeptionsprozesse zu dokumentieren. Es schien hierbei nicht intendiert, eine ästhetisch stimmige Fotografie zu erstellen, da weder das Rauminventar noch die Personen gestellt wirken und auch keine fotografischen Mittel der Inszenierung eingesetzt wurden. Es handelt sich wahrscheinlich um einen Schnappschuss. Ob dieser aus einer Bildserie ausgewählt wurde, ist ohne Kontextinformationen nicht zu bestimmen. Die Entscheidung der fotografierenden Person, Raum, Personen und Prozesse in einer Momentaufnahme unmittelbar zu zeigen, trägt maßgeblich zur spezifischen Bildwirkung von Fotomaterial 1 bei.

7.2.1.5 Differenzierung nach plausiblen und weniger plausiblen Deutungen anhand von Kontextinformationen: Fotomaterial 1

Die vorliegenden Kontextinformationen werden in textueller und visueller Form dargestellt, sie basieren auf der regulären Unterrichtsdokumentation der Forschenden-Lehrenden sowie auf einer Visualisierung zu Fotomaterial 1 (vgl. Bd. 2, 1.12), welche im Anschluss an das Fachkolloquium von der Forschenden-Lehrenden erstellt wurde. Die Kontextinformationen, auf die die Forschende-Lehrende aufgrund ihrer Tätigkeit im untersuchten Feld zugreifen kann, werden aus zwei Gründen möglichst kompakt dargestellt: Zum einen sollen sie übersichtlich und nachvollziehbar zugänglich gemacht werden, zum anderen wird dadurch eine zu große Subjektivität und Involviertheit in der Darstellung minimiert. Zur Vermeidung von Doppelungen und Langatmigkeit wird die Visualisierung zu Fotomaterial 1 nicht weiter erläutert.

Die gezeigten Personen sind Heranwachsende im Alter von 18 bis 20 und überwiegend bilingual sind. In ihren Bildungsbiografien haben sie überwiegend Schulwechsel erlebt, darunter der Wechsel an das Oberstufengymnasium. Die Jugendlichen gehören einem Leistungskurs des Faches Kunst an und befinden sich in der Qualifizierungsphase 3. Sie nehmen alle am Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen teil (vgl. Kapitel 5.3). Die beteiligten Einrichtungen,

das Oberstufengymnasium und das kollaborierende Museum, befinden sich im urbanen Raum.

Das Fotomaterial 1 ist im Kontext des erweiterten Kunstunterrichts entstanden, der etwa sechs bis sieben Wochen vor der musealen Gruppenausstellung des Kurses, im November 2023, in einem der Kunstfachräume des Oberstufengymnasiums stattfand (vgl. Bd. 2, 2.3.5). Dieser Tag lag innerhalb der schulischen Abläufe in einer Klausurenphase, in welcher im Schnitt drei Klausuren pro Woche von den Heranwachsenden absolviert werden. Leistungsorientierte Phasen dieser Art haben für die Jugendlichen einen wesentlichen Einfluss auf das Erreichen der von ihnen angestrebten Bildungsabschlüsse, worüber sich diese bewusst sind. Der Leistungskursunterricht war an diesem Tag, entsprechend der regulären Struktur des Leistungskurses im Fach Kunst, in ein sechsstündiges, werkstattartiges didaktisches Konzept eingefasst. Der Kurs war in zwei Gruppen geteilt, die jeweils im zeitlichen Wechsel von 120 Minuten in einem Kunstfachraum an einer der beiden Aufgaben arbeiteten: Sie bereiteten die Logistik ihrer Werke vor, indem sie ihre bildnerischen Werke in Kunstfachraum 2 ordneten, nummerierten und verpackten, während die andere Hälfte des Kurses in Kunstfachraum 1 Konzepte für die Ausstellung der Werke des Kurses im kollaborierenden Museum erarbeitete. Hilfsmittel für Letzteres waren ein Raummodell sowie eine Liste aller rund 250 bildnerischen Werke der Jugendlichen (vgl. Bd. 2, 2.2). Abschließend stellten die Jugendlichen die Entwürfe für die Konzeption ihrer Gruppenausstellung im kollaborierenden Museum in Kunstfachraum 1 im Plenum vor. Das Museumsteam war an diesem Tag in der Schule anwesend, um die organisatorischen Arbeitsabläufe zu unterstützen und die Ausstellungskonzepte der Jugendlichen kennenzulernen, damit sie bei der Kuration berücksichtigt werden. Fotomaterial 1 zeigt einen Ausschnitt am Übergang zwischen Konzeption und Präsentation der Kurationskonzepte der Jugendlichen.

Plausibilisierte Deutung

Auf der Grundlage der Kontextinformationen können die Jugendlichen dem Leistungskurs Kunst des Oberstufengymnasiums zugeordnet werden, der von 2021 bis 2023 am erweiterten Kunstunterricht teilnahm. Die Situation kann in der Endphase des beforschten Kunstunterrichts verortet werden, bei welcher die museale Gruppenausstellung des Kurses im Fokus stand. Anhand der Kontextinformationen können die sichtbaren Aufgaben, das Raummodell und DIN A 4 Formate als Hilfsmittel aufgrund der Präsentation am Smartboard auf Fotomaterial 1 verifiziert werden. Die Kontextinformationen offenbaren, dass die bereits in Fotomaterial 1 angenommenen didaktisch intendierten asynchronen Abläufe des werkstattartigen Vorgehens der Jugendlichen noch über den gezeigten Ausschnitt des Fotomaterials hinausreichten, indem noch weitere Personen im gezeigten und benachbarten Kunstfachraum anwesend und mit weiteren asynchron Umsetzungen von verschiedenen

Aufgaben beschäftigt waren. Auch die geringe Lehrendenzentrierung und die Sozialform der Gruppenarbeit kann bestätigt werden. Zudem geben die Kontextinformationen Auskunft über den erweiterten zeitlichen Rahmen des sechsstündigen Kunstunterrichts. Die gezeigte Szene lässt sich zeitlich gegen Ende dieses mehrstündigen Formats einordnen.

Am Fotomaterial 1 wird erkennbar sich, dass konzeptionelle Arbeitsphasen ein hohes Abstraktionsniveau aufweisen, wenn sie nicht vor Ort, z.B. an außerschulischen Orten, stattfinden. Diesem Abstraktionsraum zwischen Schul- und Museumsräumen kann mit Hilfskonstruktionen wie Modellen begegnet werden. Die unmittelbare, sinnliche Erfahrbarkeit von spezifischen Räumen wie Ausstellungsräumen ist jedoch nicht durch Hilfsmittel und Repräsentationsobjekte abbildbar. Schwerpunkt konzeptioneller Arbeitsprozesse, die in räumlicher Distanz und an Modellen erfolgen, fordern und fördern abstrahierend-kognitive Prozesse bei Jugendlichen. Die besonderen Herausforderungen konzeptionellen und planerischen Denkens und die Veranschaulichung der eigenen Ideen am Modell zeigen sich an Fotomaterial 1 verstärkt, da diese didaktische Einheit den Jugendlichen erstmals konzeptionelle Vorgehensweisen unter den Bedingungen räumlicher Distanz abverlangt. Hinzu kommt, dass durch die Realisierung der Gruppenausstellung des Kurses weniger experimentelle oder fiktive Ideen, sondern vielmehr anwendungsbezogene Überlegungen im Vordergrund der Konzeptionen stehen.

Die Kontextinformationen geben zudem Hinweise auf die leistungsbezogene Phase, die die allgemeine schulische Situation zum Zeitpunkt der Aufnahme von Fotomaterial 1 prägt. Die neben der Ruhe und Konzentration sichtbare Passivität kann vor dem Hintergrund der Endphase des Kunstunterrichts zum Schluss einer leistungsorientierten Schulwoche auch als Abbildung eines Erschöpfungszustandes aufgefasst werden, innerhalb dessen es den Jugendlichen nicht mehr gelingt, eine Ausstellungskonzeption neben der Bearbeitung der anspruchsvollen Aufgabenstellung in 120 Minuten zu erbringen und dem Ordnungszustand im Raum Rechnung zu tragen. Dennoch zeigt sich an Fotomaterial 1, dass konzeptionelle Erarbeitungen von Jugendlichen in didaktischen Rahmungen mit geringer Normierung auch in herausfordernden Situationen möglich sind, ohne dass diese Erarbeitungsprozesse lehrendenzentriert sein müssen. Die Vorgabe zur kuratorischen Konzeption und eine lehrnendenorientierten Sozialform können als Grundgerüst einer Aufgabenstellung dienen. In einem offenen Lernarrangement werden, trotz der Vorgaben der Sozialform, Gruppenkonstellationen individuell unterschiedlich genutzt bzw. verändert. Gruppenzusammenhänge in homogenen Gruppen erscheinen in freien Lernarrangements produktiver, wobei aktive und passive Anteile nicht gleich aufgeteilt sein müssen. In überwiegend eigenständigen und werkstattartigen didaktischen Konzeptionen können Arbeitsprozesse von parallelen, asynchronen Prozessen so-

wie diffusen Gruppen- und Raumstrukturen geprägt sein und dennoch zum intendierten Ziel führen: der Präsentation eines eigenständigen Kurationskonzepts.

7.2.2 Kontextbezogene Bildinterpretation: Fotomaterial 2

In diesem Kapitel wird die kontextbezogene Bildinterpretation zu Fotomaterial 2 erläutert, wie sie entlang der fünf Schritte »Auswahl«, »Ersteindrucksanalyse«, »Formale und Deskriptive Analyse«, »Generierung von Lesarten und Deutungen« sowie »Differenzierung nach plausiblen und weniger plausiblen Deutungen anhand von Kontextinformationen« vorgenommen wurde.

7.2.2.1 Auswahl: Fotomaterial 2

Fotomaterial 2 stammt als zweite Materialgrundlage für die Einzelbildanalyse aus den Fotodaten der Endphase der Erhebung. Es sollte Nachvollziehbarkeit und Fokussierung hinsichtlich des verdichteten Abschnitts der Endphase des beforschten Feldes zu erweitern. Die gezeigte Situation sollte exemplarisch einen didaktischen Baustein des Kunstunterrichts mit einem Anschluss an das kollaborierende Museum abbilden. Als didaktisch verankerte Anteile sollten Erarbeitung, Präsentation oder Reflexion an ihm anschaulich werden. Als weiteres Auswahlkriterium galten allgemein gute Erkenn- oder Sichtbarkeit aufgrund fotografischer Mittel wie hohe Bildschärfe, ausreichende Belichtung oder geringe Überdeckung von Personen. Ebenso war die Möglichkeit der Materialtriangulation mit den Daten der Gruppendiskussion ein Auswahlkriterium.

Die Auswahl des Einzelbildes erfolgte, wie bei Fotomaterial 1, gemeinschaftlich mit Fachkräften der Kunstpädagogik im Rahmen von Forschungstreffen,[6] um der eigenen Voreingenommenheit als Forschende-Lehrende entgegenzuwirken. Ein spezifisches Auswahlkriterium für Fotomaterial 2 war die Tauglichkeit für eine Kontrastierung mit Fotomaterial 1. Fotomaterial 2 wurde maßgeblich wegen seiner Bildstimmung und deren Wirkung auf die Betrachtenden beeinflusst. Sie wurde im Vergleich zu anderen Fotomaterialien dieser didaktischen Einheit als auratisch wahrgenommen und weckte bei den Betrachtenden ein besonderes Interesse an Fotomaterial 2.

Der Auswahl von Fotomaterial 2 lagen demnach folgende Kriterien zugrunde:

- Eignung für die Einzelbildanalyse
- allgemeine Abbildung eines exemplarischen, didaktischen Konzeptanteils innerhalb der Präsentationsphase
- Sicht- und Erkennbarkeit

6 Exemplarisch hierfür ist die Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01. bis 01.02.2023 in Zürich.

- Eignung für die Triangulation mit weiteren Datenmaterialtypen
- Eignung für die Kontrastierung mit Fotomaterial 1
- intensive Bildwirkung

7.2.2.2 Ersteindrucksanalyse: Fotomaterial 2

Die Bildszene von Fotomaterial 2 wirkt auf die Betrachtenden wie eine Ausstellungssituation, in welcher sich zwei weiblich lesbare, elegant gekleidete Personen begegnen. Als spontane Assoziation wird formuliert, dass die linke Person, die im räumlichen Sinn vor den Werken, im sinnbildlich-übertragenen Sinne hinter ihnen steht. Das Spannungsfeld, welches sich um ihre Rolle zwischen Kunstschaffender und Empfangsmitarbeitender auftut, wird in den Kontext der Begegnung mit der zweiten, ebenfalls weiblich gelesenen Person gestellt. Mehrfach wird die elegante Kleidung, das bewusst feine Erscheinungsbild beider Personen thematisiert und in einen Bezug unterschiedlicher kultureller Modestile, z.B. moderner muslimischer Kleidungselemente der linken Person oder japanischer Anmutungen von Frisur und Kleidung der rechten Bildfigur gesetzt. Zwischen beiden Bildfiguren wird eine freundliche Stimmung wahrgenommen.

Die linke Person wird als statisch, fast statuenhaft beschrieben und weckt in ihrer Haltung und Mimik Assoziationen mit Marienfiguren. Die rechte Person wird als dynamisch, schreitend und trotz kaum sichtbaren Gesichtszügen als vergnügt wahrgenommen. Für beide Bildfiguren werden die gedeckten Beigetöne und der Oversized-Look als Indizien eines aktuellen Modetrends benannt, der zeitgenössische Eleganz vermittelt und beide in eine enge Beziehung setzt. Die tonale Farbigkeit wird in Bezug zu den Raumfarben Weiß und Beige gesetzt und herausgestellt, dass die Lichtsituation maßgeblich für die warme Bildwirkung verantwortlich ist. Das Licht und die Ausstellungssituation werden miteinander in Verbindung gebracht. Dem Wort »Platsch« auf einem der Werke wird eine Signalwirkung zugeschrieben. Daraufhin wird die Ausstellung als Comicausstellung bezeichnet und sogleich ein Spannungsfeld zwischen typischen Merkmalen von Comics wie Sprechblasen, grafischer Gestaltung und weiteren Werkmerkmalen wie ungewöhnlich geformten Außenkanten oder »Cutouts« in Tier- bzw. Schlangenform, Bildgröße und unterschiedliche Papiersorten thematisiert. Abschließend wird nach dem Objekt zwischen den beiden Bildfiguren gefragt und betont, dass dies ein Comic oder eine Graphic Novel und zugleich ein Objekt sei und das Objekt damit die Vorstellungen dessen, was ein Comic sei, übertreffe. Insgesamt löst Fotomaterial 2 bei den Betrachtenden ein hohes Interesse an den Bilddetails und ihrer Besonderheit sowie eine Affizierung durch die atmosphärische Bildstimmung aus.

7.2.2.3 Formale und deskriptive Analyse: Fotomaterial 2

Zentral ist auf der Aufnahme im Querformat eine stehende, als weiblich lesbare, jüngere Person in Fotomaterial 2 zu sehen. Bekleidet ist sie mit einem knöchellangen

Kleid mit langen Ärmeln und engen Armbündchen, welches einen unregelmäßigen Allover-Print hellbeiger organischer Kreisformen auf schwarzem Grund aufweist. Sie trägt ein unifarbenes beiges Kopftuch, dessen Enden ihr über die linke Schulter in Faltenwürfen nach hinten und vorne bis zur Körpermitte fallen. Ihr Körper ist frontal zu sehen, ihre Hände sind locker vor ihrem Körper gefasst, wobei die rechte Hand die linke Hand umgreift. Die Standposition ist aufrecht und gerade, wobei die Fußstellung aufgrund des Bildanschnitts, der die Füße nicht erfasst, nicht zu erkennen ist. Ihr Kopf ist leicht gesenkt und nach links ins Dreiviertelprofil gedreht. Der Blick der dunklen Augen unter dichten Augenbrauen und betonten Wimpern geht schräg nach links, während der Mund zu einem angedeuteten Lächeln geöffnet ist, sodass die oberen Frontzähne sichtbar werden. Der Teint von Gesicht und Händen ist leicht bräunlich. Am rechten Bildrand ist bis etwa zur Kniehöhe angeschnitten eine weitere weiblich lesbare Person zu sehen, die etwas kleiner als die linke Person ist. Sie steht oder schreitet verhalten, aber aufrecht in Richtung des Bildzentrums bzw. der zweiten Person. Sie trägt eine übergroße, cremeweiße Jacke, vermutlich aus Cord, mit spitzem Kragen, Brusttasche, langen Ärmeln und abgerundetem, nach hinten leicht verlängertem Saum. Nur der linke Arm ist sichtbar, sein angewinkelter Ellenbogen und der waagrechte Unterarm scheinen sich zu einer geschlossenen Handgeste von sich unter der Brust fassenden Händen zu schließen. Unter den Ärmeln mit üppigem Faltenwurf sind die Hände der Person nur durch zwei andeutungsweise sichtbare Fingerknöchel zu erahnen. Unter der Jacke trägt sie eine schwarze Oberbekleidung, deren Kragen am Hals hervorschaut. Andeutungsweise ist am Ohr ein Ohrring zu sehen. Die schwarzen Haare sind zu einem hohen Dutt zusammengesteckt, welcher sich als dunkle Silhouette, zusammen mit dem verlorenen Profil hoher Wangenknochen von dem hellen Hintergrund abhebt.

Den Großteil des Bildes nimmt die weiße Wand des gezeigten Raumes ein. Der sichtbare Raum ist reduziert auf eine weiße Wand mit Wandvorsprung und Sockelleiste sowie den Anschnitt eines braunen Holzbodens am unteren Bildrand. Hinter der rechten Bildfigur befindet sich eine weiße Wand, die in warmweißes Licht getaucht ist, welches von einem diffusen Lichtkegel, der von einer Lampe außerhalb des Bildausschnittes auf den rechten Wandabschnitt ausstrahlt. Wenige Zentimeter vor der rechten Bildfigur, von ihren Handspitzen und ihrem Jackensaum überdeckt, findet sich ein Pilaster mit etwa 40 cm Breite. Er hebt sich durch eine dunklere Schattenkante von der dahinterliegenden Wand ab und wirft senkrechte Schattenlinien beidseitig an diese zurück. Links dieses Wandvorsprunges verläuft die weiße, etwas stärker durch Grautöne verschattete Wand weiter. Im Zentrum des quadratischen Wandausschnitts zeigt sich eine hell beleuchtete Fläche, deren Erscheinungsfarbe diffus nach oben und unten in etwas dunklere Grauschattierungen ausläuft. Über diese fallen zwei Schlagschatten der linken, stehenden Figur auf die Wand und den Boden. Die Wand wird von einem schmalen cremeweißen Sockel zum Holzbo-

den, der an ein Eichenparkett erinnert, abgeschlossen und ist in ihrem Anschnitt leicht schief nach links oben gekippt.

An der linken Wandfläche hängen Bildwerke auf Papier, deren grafische Elemente ausschließlich mit schwarzen feineren und dickeren Linien gezeichnet wurden. Das größte Bildwerk ist am linken Rand von Fotomaterial 2 angeschnitten, sodass nur Teile des Bildganzen erkennbar sind. Das oberste linke Bildwerk ist auf graugrünem Papier gestaltet und mit dem eingerahmten und rechts apostrophierten Wort »Maiden« überschrieben. Darunter ist eine Sprech- oder Denkblase mit einem nicht erkennbaren Inhalt zu sehen, darunter eine Tischecke. Rechts neben dem Tisch ist in einem schwarzen Rahmen der Ausschnitt eines Laptops mit einer Hand zu sehen, die zur Tastatur greift. Auf dem Bildschirm des gezeigten Geräts ist links ein nicht lesbarer Textblock, rechts ein hochrechteckiges Bild, welches einen gerasterten Gegenstand zeigt, der teilweise von geschwungenen ausgesparten Elementen überdeckt ist. Links neben der Hand ist eine Sprechblase, deren Dorn zur Hand weist und in welcher »Aha!« steht. Unterhalb dieser entlang der eckigen Bildkanten des Blattes ausgeschnittenen Bildteile befindet sich ein weiterer kleiner Bildteil mit bewegter Außenkante, dessen Bildinhalt aufgrund des Anschnitts nicht mehr zu erkennen ist. Unterhalb dieses Bildteils schließt ein weiterer Bildteil auf einem roséfarbenen Papier mit einer komplexen Bildgestaltung an, die aus mehreren Einzelmotiven besteht. Ganz links finden sich die Ansätze einer Mund-Nase-Partie, auf welche zwei miteinander verbundene Sprechblasen durch einen Dorn zu ihr hinweisen. In der oberen Sprechblase mit abgerundeten Ecken sind die Worte »Kreation der Erde« zu lesen. Der Inhalt der unteren Sprechblase ist unleserlich. Weiterhin steht unmittelbar vor dem Mund das Wort »Spuck«, welches in hellen, dick mit einem dunklen Ton umrandeten Großbuchstaben aus einer schraffierten Struktur hervorgehoben ist. Rechts vor diesem Bildelement schließt ein heller Kasten mit einem Tropfen mit Bewegungslinien an, welcher durch eine schwarze, sternförmige Rahmung hervorgehoben wird. Von diesem überdeckt und in einer Kreisform gefasst, ist eine geöffnete linke Hand gezeigt, auf welche ein Tropfen fällt. Rechts und links fliegen flüssige Spritzer aus der Hand, über welcher in schwarzen Großbuchstaben »PLATSCH!« steht. Dahinter findet sich teils eine weiße Fläche, teils eine diagonal schraffierte Fläche, deren Umrisse an die Kontinente Amerika, Afrika und Europa erinnern. Dort, wo die Kreislinie des Bildrahmens den Arm knapp unterhalb des Handgelenks abgrenzt, ragt über den Armansatz ein weiterer eckiger Kasten, der unter den bereits für das roséfarbene Papier beschriebenen eckigen Kasten gesetzt wurde. In diesem Feld, die Außenlinie des eckigen Kastens mit dem letzten Buchstaben des Wortes durchbrechend, steht das Wort »KRATZ«. Darunter ist eine Hand zu sehen, welche eine Rille mit kleinen geometrischen Formen zu befüllen scheint. Diese Formen werden nach unten hin größer und lösen sich vor einem schwarzen, ebenfalls geometrisch geformten Feld auf. Sie scheinen in das vorgelagerte Bild zu fallen. Emporwachsende Gräser auf der rechten Seite

und ein kahler Erdboden auf der linken Seite prägen dieses. Die Landschaftsandeutung befindet sich auf derselben Bildebene wie der Mund-Nase-Anschnitt oben im Bild und läuft unter der gemusterten Fläche hinweg in eine durch Verkleinerung angedeutete Ferne. Vor diesem Bildmotiv findet sich an der rechten unteren Ecke ein weiterer separater, rautenförmiger Bildrahmen, an dessen Ecken weitere kleine, mit angedeuteten Strahlen umgebene Rauten prangen. Die Bildkante dieses Bildfeldes wird rechts oben von einer Sprechblase überdeckt, in welcher steht: »So eine gute Erne hatten wir noch nie«. Der Dorn der Sprechblase zeigt auf eine Frauenfigur mit hochgesteckten Haaren, einem T-Shirt und einem gemusterten Rock, die mit beiden Händen die Blätter von Maispflanzen umfasst, die hochaufgeschossen vor ihr stehen. Dieses Bildmotiv geht über auf das Papier einer weiteren, kaltweißen Tonstufe. Nicht nur das Motiv innerhalb der Raute, sondern auch die kleinen Rauten mit Strahlkränzen setzen sich auf der linken Außenkante des dritten Blattes fort. Das untere Bildformat teilt sich in einen linken und rechten Bereich mit motivischen Ähnlichkeiten. Auf der linken Seite ist eine ovale Platte, auf welcher sieben Gestalten in zwei Reihen angeordnet sind, die an abstrahierte Figuren erinnern. Alle Figuren sehen ähnlich aus, wobei die hintere Figurenreihe lediglich weniger ausgearbeitet und heller ist. Die Figuren sehen wie folgt aus: Aus einer angedeuteten Blatt- oder Blütenrosette herauswachsend, weist der Korpus der Figuren eine gerasterte Struktur auf. Über dieser tragen sie eine geknöpfte Jacke mit vier runden Knöpfen an der Vorderseite und einem tiefen Ausschnitt, der den Blick auf die gerasterte Struktur bis zum Hals preisgibt. Die Rückenteile dieser Jackenandeutungen enden über den Köpfen der Figuren in hohen, stuhllehn- oder geweihartigen Enden rechts und links des Haupts. Köpfe und Gesichter sind hell mit schematischen, eckigen Augen- und Mundformformen dargestellt. Hals und Haupt sind von einem Kragen und einer Kappe bedeckt. Dieser Figurentypus ist auch auf der rechten Bildseite in einem eckigen Kasten wiederholt, welcher wiederum in drei gleichgroße, hochrechteckige nebeneinander aufgereihte Kästen geteilt ist. Der linke Kasten zeigt eine der Figuren erneut vor einem neutralen Hintergrund. Im mittleren Kasten steht die Figur auf einem Laptop, wobei die Blätter durch Fußandeutungen ersetzt wurden. Über dieser Figur bildet sich eine Spirale, die links unten und rechts oben durch die Worte »Swirl« ergänzt wurde. Die Jacke dieser Figur ist locker geöffnet, ihr Gesicht weist im Gegensatz zu den linken Figuren eine Nase, Ohren und einen leicht lächelnden Mund auf. Ganz rechts befindet sich eine als weiblich lesbare Person unterhalb einer Denkblase, deren Text nicht genau erkennbar ist. Lediglich das erste Wort ist als »Wow« zu identifizieren. Die Person steht vor einem Laptop, auf welchen sie ihren rechten Arm zu einer winkenden Geste aufstützt. In ihrer linken Hand hält sie eine Röhre, die nach vorne aus dem Bild herauszuragen scheint. In ihrem Inneren scheint ein Maiskolben zu wachsen und etwas Text zu stehen. Unter dem Laptop sind eine Tischplatte und ein paar schematisch gezeichnete Beinansätze mit nach außen gedrehten Füßen zu sehen.

Ein zweites Bildwerk hängt hinter der eingangs beschriebenen weiblich lesbaren Person. Der obere Bildteil hat dieselbe Farbe wie der Mittelteil des linken Bildwerkes, ein warmes Rosé. Auffallend sind 18 weiße Sprechblasen, von welchen alle, bis auf zwei Eckige, verschieden lange Dorne besitzen. Diese führen zu verschiedenen Bildmotiven, welche sich teils in eckigen oder runden Rahmungen befinden. Von oben links betrachtet bildet eine bärtige Figur mit Hut und Brille den ersten Inhalt eines Bildrahmens bzw. Frames, zu welchem eine Denkblase führt. Deren Inhalt ist, wie der aller weiteren Sprechblasen, aufgrund der geringen Schriftgröße nicht zu entnehmen ist. Neben der ersten abgerundeten Sprechblase rechts oben schließt eine kleinere eckige Sprechblase an. Darunter ist ein Pfeil, welcher nach rechts zum nächsten Bild weist. Eine frontal gezeigte Figur mit hohem Hut, langem, geschmücktem Gewand und nach rechts und links erhobenen Armen in stangenförmigen Gegenständen steht davor. Rechts neben dieser Figurendarstellung, leicht nach unten versetzt, findet sich der Kopf der bereits gezeigten bärtigen Figur erneut, darüber ist eine Sprechblase mit langgezogenem Dorn, dazwischen ein weiterer Pfeil. Der Pfeil verweist auf drei untereinander gereihte eckige Kästen, die die Hand und den Gegenstand darin, eine kurze Schlange, vergrößert zeigen. Ebenfalls vergrößert wird die nackte, weibliche Brust im mittleren Bildteil gezeigt. Der dritte vergrößerte Bildteil darunter zeigt den Schoßbereich des geschmückten Kleidungsstücks. Rechts neben allen drei Einzelbildern sind Sprechblasen, deren Dorne jeweils zu einer der unteren rechten Bildkanten weisen. Rechts neben der untersten Sprechblase findet sich der nächste Pfeil, welcher auf ein größeres Rundbild zeigt. Darauf ist eine Person mit Umrisslinien vereinfacht gezeichnet. Sie steht vor einem Bodenloch, um welches Grabwerkzeuge wie Pickel zu sehen sind. Dahinter sind nur unscharf sichtbare Elemente an einer Horizontlinie auszumachen. Auch zu diesem Rundbild führt eine Sprechblase. Als größte Sprechblase des Bildganzen überdeckt sie den stark vergrößerten Kopf einer Schlange, die sich rechts vor das Rundbild schiebt. Rechts des Schlangenkopfs schaut eine Weltkugel hervor, auf welche ein weiterer Pfeil deutet. Das untere Ende der Weltkugel ist mit einer Sprechblase verbunden, deren Dorn auf eine weitere Sprechblase darunter verweist. Es zeigt wiederum ein Pfeil in Richtung dieser Sprechblase. Ihr Dorn geht zu einem querformatigen Bildrahmen, zu welchem auch die bärtige Figur, deren linker Arm in einer Zeigebewegung ausgestreckt ist, hindeutet. In dem eckigen Bildformat, welches den Schlangenkörper überdeckt, sind Bruchstücke eines Säulenvorbaus zu sehen. Darüber ist ein kleines weißes Feld mit einem unleserlichen Schriftzug angebracht. Links neben diesem Bild taucht erneut der Kopf der bärtigen Figur mit Hut und Brille auf. Ihre Augen sind weit aufgerissen, ihr Mund ist gerundet und zum Ausdruck des Erstaunens geöffnet. Um ihren Mund und über ihrem Kopf sind Worte wie »Wow«, »Oh« und »Uii!« zu entziffern. Dieses Bild wird von zwei weiteren kleinen eckigen Bildformaten überlagert, die leicht versetzt sind. Das obere der beiden Bilder zeigt einen Pappkarton, aus dessen dunklem Inneren ein Gegen-

stand hervorscheint. Das untere der beiden Bilder zeigt eine Halbfigur, die mit einer langen Robe bekleidet scheint. Zu diesem Bild weisen die Dorne zweier Sprechblasen links von ihm. Diese Dorne zeigen an, dass sich die Leserichtung nun von links nach rechts geändert hat. Die obere linke Ecke der unteren Sprechblase überdeckt eine runde Taschen- oder Stoppuhr, deren Zeiger auf 12:15 Uhr stehen. Die Uhrendarstellung befindet sich zentral im Bild. Links der Uhr ist eine Bildszene ohne die Begrenzung eines Rahmens. Sie stellt ein bauliches Element mit dicken Mauern, offenen Durchgängen, einer Säule und einer Vase dar, vor welcher eine Figur mit einer langen Robe erscheint. Diese leicht nach links gewendete Bildfigur ist aufgrund der Haarlänge und der Brustandeutung als weiblich lesbar. Links neben diesem rahmenlosen Bild ist ein Pfeil, welcher erneut zu einem kleinen Rundbild nach links weist. Das Tondo ist ein Brustbild der bärtigen Figur mit Hut und Brille enthält. Die Dorne dreier Sprechblasen führen links neben ihm zu einer weiteren runden, weißen Bildfläche mit zwei übergroßen, schwarz ausgefüllten Ausrufezeichen. Sie befinden sich ganz links an der Kante des Formats. Ein gebogener Pfeil weist nach unten auf das nächste Bild, welches als Teil zweier querformatiger Bilder mit Gebäudedarstellungen, deren Säulen betont werden, hervorgehoben ist. Während im oberen Bild rechts oben eine Sonne mit angedeuteten Strahlen abgebildet ist, zeigt das untere Bild einen langen Schlagschatten, einen Weg oder eine Grube, von welcher ausgehend ein Pfeil zu den Gesichtszügen des Bärtigen zeigt. Er scheint nur noch aus den bebrillten Augen und einer Nase zu bestehen und frei auf dem Bildgrund schweben. Der gewellte Dorn einer Sprechblase zeigt von links zu dieser Gesichtsandeutung, während darüber in einer gezackten Form groß das Wort »WOW« steht. Dieses ist über die Andeutung des Schlangenkörpers gesetzt, welcher sich vom Schlangenkopf ausgehend durch das Bild zieht. An der rechten oberen Ecke des Bildes deutet ein weiterer schwarzer Pfeil auf eine Bildszene, die sich innerhalb des Bogens befindet, der sich durch den gebogenen Schlangenkörper bildet. Die Außenlinie des Schlangenkörpers wird damit zugleich zur Rahmung dieser Bildszene. Sie zeigt einen Türdurchgang, der möglicherweise in eine Galerie oder einen Stollen mit zwei weiteren Durchgängen führt, die verkleinert in den Durchgang gesetzt wurden, wodurch räumliche Tiefe erzeugt wird. Darin lassen sich ungenau Gegenstände und eine Bildfigur erahnen. Rechts daneben findet sich ein weißes Textfeld ohne Dorn. Über seiner rechten oberen Ecke ist ein kurzer, gebogener schwarzer Pfeil angebracht, welcher zu einem Frame führt, dessen obere Linie von dem in Großbuchstaben geschriebenen Wort »Göttin« unterbrochen wird. Darunter ist das Brustbild einer Figur, deren Kopf mit einem Strahlenkranz, einer ausladenden runden Frisur oder Kopfbedeckung umgeben ist. Die Figur ist nicht ausgearbeitet und besitzt keine Gesichtsmerkmale. Der rechte untere Bildteil, auch die rechte untere Ecke dieses Bildes sind vom Kopf der davorstehenden Person verdeckt. Rechts neben ihrem Gesicht wiederholt sich lediglich das Motiv der bärtigen Figur mit Brille und Hut. Ihr ist eine unleserliche Denkblase zugeordnet.

Unmittelbar unterhalb dieses Bildes schließt ein graugrünes Papierformat an. Als Anschlussstelle wird der Schlangenkörper aufgenommen und durch bogenförmige »Cutouts« rechts und links des Körpers in seiner Außenlinie bestimmt. Das Format ist etwas weiter nach rechts gerückt, sodass das erste gerahmte Bild dieses Blattes unter der Sprechblase der angedeuteten Gesichtszüge der bärtigen Figur platziert ist. Auf diesem Papier wurde weniger kleinteilig und vermehrt mit dickeren schwarzen Linien gezeichnet. Das erste eckige Bild links oben zeigt eine gewundene Schlange mit erhobenem Hals und aufgerissenem Maul, in welchem lange Zähne erkennbar sind. Außer einem Schlagschatten unterhalb der Schlange und Bewegungslinien um ihren Kopf ist nichts zu sehen. Sehr viel kleiner ist rechts daneben ein hochrechteckiger Bildkasten gesetzt, der das Brustbild der bärtigen Figur im oberen Bildteil zeigt. Sie hat einen aufgerissenen Mund mit gehobenen Mundwinkeln. Eine weiße Sprechblase, deren Text mit »die Schlange« beginnt, dann aber unleserlich wird, überdeckt rechts davon leicht die rechte Außenlinie. Unter diesen beiden Frames befindet sich ein weiterer rechteckiger Bildrahmen, welcher jedoch durch eine diagonale Teilung von links unten nach rechts oben in zwei Bildhälften gegliedert ist. Während im oberen Bildteil der Mundbereich einer Person und ihr dunkles, kurzes oder zusammengebundenes Haar hinter einem schwer zu benennenden Formenkonglomerat zu sehen ist und auf der rechten Seite durch eine angedeutete Denkblase ergänzt wird, ist die untere Hälfte von abstrakten Formen bestimmt, die an einen Uterus oder den botanischen Querschnitt einer Blüte erinnern. Die linke untere Ecke beider Bilder fehlt, da das Papierformat entlang einer schwarzen Linie wellenförmig beschnitten wurde. Über der linken Schulter der Person, welche vor dem Werk steht, ragen als weitere Bildelemente zwei unleserliche, weiße Sprechblasen hervor. Rechts neben ihnen ist ein letzter gerahmter Bildausschnitt, der von abstrakten, nicht näher zu bestimmenden Formen ausgefüllt wird. Darüber liegt eine größere, zu einer Spitze zusammenlaufende Form, die an den Teil eines pflanzlichen Blattes erinnert und schließlich sind die abgerundete obere rechte Ecke des Papierformats sowie zwei weitere bogenförmige »Cutouts« an der rechten Bildkante zu sehen.

Vor dem Pilaster steht als weiteres Bildelement ein zylinderförmiges Objekt von ca. einem Meter Höhe auf einem weißen Sockel, wobei Sockel und unterer Bereich des Objekts durch die Wahl des Bildausschnitts von Fotomaterial 2 angeschnitten sind. Das Objekt auf dem Sockel weist ähnliche formale Mittel wie die beiden Bildwerke an der Wand auf: Papiere in drei passiven Farbtönen und grafische, schwarze sowie comicartige Bildelemente. Ganz oben am Rand des Objekts sind die Großbuchstaben »BACH« sowie ein bis zwei weitere, jedoch unlesbare Buchstaben angebracht. Sie sind aus dem roséfarbenen Papier ausgeschnitten, schwarz umrandet und mit kleinen, gereihten kreisförmigen Musterungen bedeckt. Der restliche obere Rand ist ebenfalls schwarz umrandet und hinten mit einer Zackenlinie versehen. Das oberste Drittel des zylindrischen Objekts ist aus kaltweißem Papier geformt

und weist vier angeschnittene Bildfenster auf, welche mit jeweils unterschiedlich ornamentierten Außenlinien gestaltet sind. Das linke obere Bildfeld ist von einer zarten Außenlinie umrahmt, deren genaue Ausgestaltung nicht erkennbar ist. Sie hat an der rechten unteren Ecke eine Abrundung, die sich bei weiteren Rahmen wiederholt, die auf dem Objekt zu sehen sind. Erkennbar sind lediglich diagonal darin befindliche Objekte, eine gemusterte Schlange sowie eine stehende Figur ganz links am Bildrand. Darunter schließt ein Fenster mit einer ebenfalls dünnen, umrahmenden Doppellinie mit Kreismustern an. Links darin ist eine schwarze, leicht nach rechts gebogene Senkrechte zu sehen, davor eine Gestalt, die ein Musikinstrument oder eine lange Zunge vor ihrem gebeugten, kleinen Kopf hat. Das rechte obere Bildmotiv ist nicht zu erkennen, sondern lediglich ein Anschnitt seiner kreisförmigen Rahmung sowie einige weitere, ebenfalls bogenförmige Linien, die von links unten nach rechts oben streben, sind zu sehen. Darunter ist ein eckiges Bildfeld, dessen Außenlinie sich aus kleinen Kreisen zusammensetzt, die wie auf eine Schnur gereiht wirken und mit dicken, schwarzen Linien gezeichnet wurden. Ebenso dick umrandet ist eine Schlangenlinienform, die sich in oder vor einer dünn darunter gelegten menschlichen Figur befindet. Rechts daneben ist ebenfalls eine schwarze gewellte Linie. Weiteres ist von diesem Bild nicht erkennbar. Auffallend ist die linke untere Ecke, die eine Aussparung aufzuweisen scheint, in der mit wenigen Zentimetern Abstand ein Halbkreis eingepasst ist, welcher auf das Objekt in mittelbraunem Papier aufgeklebt oder aus ihm herausgeschnitten wurde. Dieser Halbkreis schließt sich auf dem darunter anschließenden, roséfarbenen Papier zu einer Kreisform. Der roséfarbene Papierstreifen ist etwas breiter als der darüber angebrachte und zeigt ebenfalls vier Bildfenster im Anschnitt. Links oben ist ein Rahmen, welcher eine ähnliche Kreismusterung wie der Rahmen sowie die drei anderen Rahmen über ihm aufweist. In ihm ist das Motiv einer Figur mit dunklem Haar sowie herunterhängenden Brüsten zu sehen. Sie scheint von Blattwerk umgeben.

Der darunter gezeichnete, deutlich größere Rahmen ist von geometrischen Linien mit parallelen Strukturen geprägt. Ganz links scheint ein Teil einer nicht näher bestimmbaren Figuration zu sein, die mit welligen Haar- und Körperformen gestaltet wurde. Im oberen Bildfenster der rechten Seite ist in der linken oberen Ecke ein Kreisviertel angeschnitten, welches als schematische Sonne angesehen werden kann. Darunter ragen senkrechte parallele Linien im Bildhintergrund bis zu einer Andeutung von pflanzlichen Blättern und weiteren undefinierbaren Gegenständen. Darunter ist leicht nach rechts versetzt ein unklares Bild angeordnet. Es finden sich darin waagrechte Strukturen, die eine landschaftliche Andeutung vermitteln. Zwischen den beiden unteren Bildrahmen dieses Blattes befindet sich, in Größe und Anordnung zwischen den beiden Papieren exakt mittig platziert, ebenfalls ein aufgeklebter oder ausgeschnittener Kreis in brauner Farbe. Das unterste Papier des zylindrischen Objekts ist kaum dunkler als das roséfarbene Blatt darüber. Auf ihm sind drei Frames zu sehen: Rechts oben, angeschnitten und unlesbar, ist ein Kasten

mit organisch geformter, abgerundeter Außenlinie und Textgehalt. Darunter und am deutlichsten sichtbar ist ein großer Bildrahmen, in dessen Zentrum eine Figur mit üppig nach rechts und links strebenden Haaren platziert ist sowie mit einem schwarzen, geweihartigen Kopfputz, nackten, üppigen Brüsten und einem schwer erkennbaren, dürftigen Kleidungsstück um die Hüfte. Ihr rechter Arm ist ab dem Ellenbogen erhoben, der linke Arm hängt herunter oder ist in die Hüfte gestützt. Rechts und links der Figur sind komplexe Formen zu sehen, die an Blattwerk oder Berge erinnern und aufstrebende Formen besitzen. Links daneben ist die rechte Kante eines weiteren großen Bildes zu sehen, dessen Bildgehalt sich nur erahnen lässt.

7.2.2.4 Generierung von Deutungen und Lesarten: Fotomaterial 2

Im Folgenden werden Lesarten zu Fotomaterial 2 dargestellt, welche von den Forschenden anhand der formalen und deskriptiven Analyse des vorgelagerten Schritts bzw. Kapitels entwickelt wurden. Kontextinformationen spielten keine Rolle bei der Generierung der Deutungen, die im vorliegenden Kapitel vorgestellt werden.

Durch die reduzierten Bildgehalte von Fotomaterial 2 wird der Fokus der Deutungsansätze auf die beiden Bildfiguren, ihre Beziehung zueinander sowie zu den Bildwerken gelenkt.

Als zentral wird die linke, mittig im Bild angeordnete, weiblich lesbare Person gedeutet. Ihr bewegungsloser, aufrechter Körper und ihr freundlicher Gesichtsausdruck wirken unangestrengt. Sie scheint in unmittelbarem Zusammenhang mit den Bildwerken zu stehen. Auffallend sind nicht nur ihre Haltung und Mimik, sondern auch ihre elegant wirkende Kleidung. Das lange, stark gemusterte Gewand sowie das unifarbene Kopftuch in gedeckten Farben stehen in einem Spannungsfeld zwischen traditioneller Kleidung und aktuellem Modetrend. Zugleich greift die starke, grafische Musterung der Robe die Muster und Zierelemente auf, die auf den Bildwerken in Erscheinung treten. Durch die Vergrößerung der sonst kleinteilig auftretenden Formen wirkt die Kleidung der zentralen Figur wie eine Verstärkung dieser formalen Mittel der Bildwerke. Die Farbigkeit des Kopftuchs scheint ebenfalls auf ein weiteres durchgängiges formales Mittel der bildnerischen Werke, die getönten Farbpapiere, zu referieren. Eine unmittelbare Verbindung zwischen den Bildwerken und der zentralen Figur wird zudem hergestellt, indem sie sich vor dem mittleren Werk positioniert und als senkrechte Verlängerung oder Fortführung des Werks gedeutet werden kann. Sie verdeckt dieses dadurch teilweise, ordnet sich den präsentierten bildnerischen Arbeiten jedoch durch die Wahl ihrer Position im Raum zu und bildet mit ihnen ein visuelles Arrangement.

Der inszenierte Charakter der Werke sowie der zentralen Person wird durch die Dramaturgie der Beleuchtung gesteigert. Die Spotlights zur Präsentation der comichaften Werke wirken sich durch die Platzierung auch auf die Präsentation der zentralen Bildfigur aus. Durch den intensivierenden Einsatz der leibbezogenen

Ausdrucksmittel wie Körperhaltung, Kleidung, Mimik, Platzierung und Beleuchtung wirkt sie weniger, als präsentiere sie die bildnerischen Arbeiten hinter und neben sich, sondern eher als repräsentiere sie diese performativ. Das Stehen vor oder hinter den Werken, welches zu Beginn der Ersteindrucksanalyse formuliert wurde, kann anhand der ästhetischen Praxis der zentralen Person in Fotomaterial 2 in die Deutung überführt werden.

Für den nächsten Deutungsansatz kann festgehalten werden, dass nicht nur die Werke der Ausstellung, sondern auch die zentrale Person als kuratiert bzw. sich selbst kuratierend gedeutet werden kann. Trotz ihrer souveränen Wirkung vermittelt sie nicht nur durch Haltung und Kleidung, sondern auch durch ihre zurückhaltende Hinwendung zur rechten Bildfigur einen förmlichen und kontrollierten Eindruck. Innerhalb des formellen Rahmens, der als Werkpräsentation, Ausstellung oder Ausstellungseröffnung gedeutet werden kann, nimmt sie damit die Rolle einer beflissenen Person mit einem Anliegen ein. Ein mögliches Anliegen könnte es sein, die Besuchenden in Empfang zu nehmen. Die Deutung als Begrüßungssituation zwischen der wartenden linken und der ankommenden rechten Person ergibt sich aus dem Blickwechsel beider, der die statische Haltung der linken Person in Bezug zur leicht dynamischen Anmutung der rechten Person setzt. Dabei scheint das Hinzutreten der rechten Bildfigur für die zentral angeordnete Person keine Überraschung zu sein. Die linke Bildfigur fügt sich durch die neutralen und passiven Farben, die ihre Kleidung und ihr Haar bilden, harmonisch in die Bildszene ein, obwohl sie von extremen Hell-Dunkel-Kontrasten geprägt ist. Die im Ersteindruck benannte elegante asiatische Anmutung ergibt sich aus der Strenge ihrer Frisur und der Schlichtheit ihrer Kleidung, die durch die silhouettenhafte Erscheinung vor der beleuchteten Wand hervorgehoben wird. Auch ihre Kleidung korrespondiert mit der grafischen Auffassung der Werke und deren Motive. Die Dreiteilung der dunklen Beinkleidung, die helle Jacke und das wiederum dunkle Haar nimmt nicht nur die grafische Auffassung der bildnerischen Werke, sondern auch ihre Drittelung auf. Die Kreisform ihres Dutts korrespondiert mit den beiden Kreisformen dieses Werks, der Musterung des Kleides der weiteren Bildfigur und weiteren Kreisformen der Werke. Der Umstand, dass die Anwesenheit der rechten Bildfigur erwartet und ihr Erscheinungsbild ebenfalls in Passung zu den Werken ist, spricht dafür, dass auch ihre Anwesenheit zum Arrangement gehört. Beide Personen im Bild sind durch ihre Anwesenheit und Begegnung Teil einer zwar natürlich und entspannt wirkenden, aber dennoch inszenierten und formellen Situation.

Beide Personen können aufgrund von Kleidung, Frisur sowie Körperhaltung und Körperbau als weiblich gelesen werden. Ihre Inszenierung entfaltet überzeitliche, transregionale und -religiöse Assoziationen zum Themenfeld Gender, mit dem Schwerpunkt Weiblichkeit. Die zentrale Bildfigur weckt Assoziationen mit mittelalterlichen Mariendarstellungen. Durch das Zusammenspiel von verhüllen-

der Kleidung, dezentem Auftreten und freundlichem Gesichtsausdruck auf ihrem jugendlichen Antlitz assoziieren die Betrachtenden Marienbildnisse mit ihr. Durch ihre statische Haltung sowie die warme und gerichtete Beleuchtung vermittelt sie den Eindruck einer Marienstatue. Zugleich wird ihr Kopftuch als Indiz muslimischer Religionszugehörigkeit gedeutet. Auch die zweite Bildfigur wird, aufgrund ihrer Frisur, hervorgehobenen Wimpern, zierlichen Statur und der zurückgenommenen Hand- und Beinbewegung als weiblich gelesen. Ihr wird eine Weiblichkeit, die ebenfalls auf anmutiger Zurückhaltung gründet, von den Forschenden zugeordnet, die diese als japanischen Stil bezeichnen. Weiblichkeit sowie die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Religionen und Weltregionen gehen thematisch nicht nur von den Personen auf Fotomaterial 2 aus. Alle gezeigten bildnerischen Werke enthalten ebenfalls Hinweise auf Weiblichkeit. Die Begriffe »Maiden« sowie »Göttin« referieren ebenso auf Weiblichkeit wie die unverhüllte Darstellung weiblicher Geschlechtsmerkmale wie Brüste in Verbindung mit Kleidungsstücken wie Röcken oder lange Roben sowie langem Haar. Der genauere Inhalt der Bildwerke kann aufgrund ihrer kleinteiligen Struktur und der so nur als Fragmente erfassbaren Bildelemente inhaltlich nicht gedeutet werden. Auch die Sonderform des Werkes rechts vorne im Bild und die organischen Außenlinien erschweren eine Zuordnung der Werke zu einer Gattung. Lediglich ihre comichafte Bildsprache, die Farbe der verwendeten Papiere und der grafische Darstellungsmodus legen die Deutung der bildnerischen Werke als zusammenhängende Gruppe von comicartigen Werken nahe.

Die Intention der fotografierenden Person kann nur vage gedeutet werden. Aufgrund der formellen Kleidung der Bildfiguren, der stimmungsvollen Beleuchtung und Aufgeräumtheit des Raumes kann, wie bereits benannt, auf eine Vernissage als Kulturveranstaltung geschlossen werden. Fotomaterial 2 könnte daher sowohl eine Veranstaltungsfotografie für die veranstaltende Institution, aber auch eine persönliche Fotografie mit Erinnerungswert darstellen. Aufgrund der Fokussierung auf die beiden Personen und die Werke, die formalästhetisch und inhaltlich in Verbindung mit ihnen zu stehen scheinen, erweist sich der Moment mit seinen Verbindungslinien zwischen den Werken und den beiden Personen im Bild auch für die fotografierende Person als bedeutsam. Ob es von der fotografierenden Person intendiert war, eine ästhetisch wirkungsvolle Fotografie zu erstellen oder ob es sich um einen Schnappschuss handelt, kann ohne weitere Kontextinformationen nicht bestimmt werden. Bildausschnitt und Beleuchtung als maßgebliche Faktoren für die auratische Bildwirkung wurden jedoch von der fotografierenden Person mitbestimmt.

7.2.2.5 Differenzierung nach plausiblen und weniger plausiblen Deutungen anhand von Kontextinformationen: Fotomaterial 2

Die vorliegenden Kontextinformationen werden, wie schon für Fotomaterial 1, in textueller und visueller Form dargestellt, was auf Grundlage der regulären Unter-

richtsdokumentation[7] der Forschenden-Lehrenden sowie mithilfe einer Visualisierung zu Fotomaterial 2 geschieht (vgl. Bd. 2, 1.10), die im Anschluss an das Fachkolloquium anhand der visuellen Unterrichtsdokumentation von der Forschenden-Lehrenden erstellt wurde. Die Kontextinformationen, auf die die Forschende-Lehrende aufgrund ihrer Tätigkeit im untersuchten Feld zugreifen kann, werden aus zwei Gründen möglichst kompakt dargestellt: Zum einen sollen sie übersichtlich und nachvollziehbar zusammengetragen werden, zum anderen soll eine zu große Subjektivität und Involviertheit in der Darstellung minimiert werden. Zur Vermeidung von Doppelungen wird die Visualisierung zu Fotomaterial 2 (vgl. Bd. 2, 13) nicht weiter erläutert. Ihre Gehalte wurden unmittelbar in die plausibilisierte Deutung aufgenommen.

Die gezeigten Personen sind Jugendliche zwischen 18 und 20 Jahren und definieren sich beide als weiblich. In ihren Bildungsbiografien haben sie mehrere Schulwechsel erlebt, darunter der Wechsel an das Oberstufengymnasium. Beide Jugendliche sind bilingual. Die Jugendlichen gehören dem Leistungskurs des Faches Kunst an und befinden sich in der Qualifizierungsphase 3. Sie nehmen beide seit Beginn an am Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen teil. Die beiden Jugendlichen sind auch auf Fotomaterial 1 zu sehen und befinden sich in Fotomaterial 1 rechts hinten im Bild. Die beteiligten Einrichtungen, das Oberstufengymnasium und das Museum, befinden sich im urbanen Raum.

Fotomaterial 2 entstand Mitte Januar 2023 im Kontext der Eröffnungsveranstaltung der Gruppenausstellung des beforschten Kurses in einem Ausstellungsraum des kollaborierenden Museums (vgl. Bd. 2, 2.3.6, 2.3.7). Das Einzelbild ist Teil einer Fotoserie, deren Verwendungskontext bzw. Aufgabe das Erstellen einer fotografischen Dokumentation der Eröffnung der eigenen Ausstellung für diese Studie war. Die Dokumentation wurde an zwei der Jugendlichen auf freiwilliger Basis übertragen. Die fotografierende Person hatte damit die Intention, die eigene Vernissage für die Praxisforschung zu dokumentieren.

Das Programm der gezeigten Eröffnungsveranstaltung wurde durch Vorträge, musikalische Beiträge und einen Sektempfang strukturiert. Ein Programmpunkt war ein Rundgang durch die Ausstellung, den die Jugendlichen fakultativ selbst ausgestalteten. Die Vorträge der Jugendlichen erfolgten zu den vier Themen »Kunst und Diversität im Nationalsozialismus«, »Babylon Berlin«, »Gestaltung mit Parkbezug« sowie »Das Pachamama-Projekt« (vgl. Bd. 2, 1.4). Die Jugendlichen auf dem Fotomaterial 2 referieren zum letzten Thema. Werke der Jugendlichen zu diesem Thema sind im Hintergrund sowie zwischen den beiden Jugendlichen sichtbar. Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der altandischen Figur der Pachamama war

7 Die Kursberichte und weitere Dokumente der Forschenden-Lehrenden sind aufgrund der Anonymisierung nicht im Materialband enthalten.

die Dauerausstellung des beteiligten Museums, zu welcher Studierende der Kunstpädagogik ein didaktisches Konzept entwickelten und es mit den Jugendlichen umsetzten (vgl. Bd. 1, 5.2.4). Pachamama als altandische Göttin (vgl. Kill, 1969; di Salvia, 2019, S. 1175ff.), die kolumbianische Göttin Bachue (Motta et al., 2023) sowie die kretische Schlangengöttin (Schneider, 2013) sind auf den Bildwerken sichtbar. Wer der bärtige Mann ist, bleibt ungesichert, da er keine Ähnlichkeit mit Sir Arthur Evans aufweist, der als englischer Archäologe thematisch in diesem Kontext im Kunstunterricht erwähnt wurde (vgl. Marinatu, 2015). Die auf Fotomaterial 2 gezeigten Werke wurden von den Jugendlichen in Kleingruppen eigenständig erstellt und dienten im schulischen Kontext als Klausurersatzleistung, die benotet wurde (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 200).

Neben den 30 Jugendlichen der Projektgruppe, die bei der Eröffnung ihrer Gruppenausstellung anwesend waren, besuchten etwa weitere 30 bis 40 Personen die Ausstellungseröffnung. Die Besuchenden sind aufgrund des Bildausschnitts nicht auf Fotomaterial 2 sichtbar, denn sie befinden sich im Ausstellungsraum größtenteils halbkreisförmig um die beiden gezeigten Jugendlichen und folgen ihren Ausführungen.

Plausibilisierte Deutung

Vor dem Hintergrund der Kontextinformationen kann Fotomaterial 2 zeitlich gegen Ende des erweiterten Kunstunterrichts und räumlich in den Ausstellungsräumen des kollaborierenden Museums verortet werden. Es zeigt einen Ausschnitt des Eröffnungsrundgangs, durch welchen die Jugendlichen ihre Werke einem öffentlichen Publikum im Rahmen ihrer Gruppenausstellung vermitteln. Die gezeigte Situation hält einen Rollenwechsel fest, bei dem die Jugendlichen innerhalb des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen, der in diesem Kontext für eine interessierte Öffentlichkeit geöffnet wurde, von Adressierten zu Vermittelnden geworden sind. Durch die Kontextinformationen kann verifiziert werden, dass die bildnerischen Werke der Jugendlichen den Ausgangspunkt ihrer Präsentations- und Vermittlungstätigkeit darstellen. Die drei auf Fotomaterial 2 gezeigten bildnerischen Werke können der Werkgruppe »Pachamama 2« zugeordnet werden (vgl. Bd. 2, 2.2.12).

Obgleich die bildnerischen Werke der Gruppe »Pachamama 2« hinter den Jugendlichen zurücktreten, können sie als zentral gedeutet werden. Vor dem Hintergrund ihrer Anbindung an die Dauerausstellung des kollaborierenden Museums zeigen diese Werke eine zirkuläre Bewegung an, innerhalb derer Impulse nicht nur aus dem außerschulischen Ort bezogen, sondern durch die Auseinandersetzung im beforschten Kunstunterricht transformiert und in ihn zurückgespeist wurden (vgl. Bd. 2, 1.3, 1.13). Fotomaterial 2 zeigt einen Moment der Rückführung eines dieser Impulse in den Ursprungskontext des beteiligten Museums. Für die Jugendlichen stehen zu diesem Zeitpunkt des Kunstunterrichts demnach nicht mehr die Her-

stellungsprozesse der bildnerischen Werke im Vordergrund, da diese abgeschlossen und die bildnerischen Produkte bereits für die öffentliche Präsentation arrangiert wurden. Vielmehr vermitteln die Jugendlichen die Inhalte eigener Gestaltungen zur ursprünglich besuchten Ausstellung nun durch ihre Selbstkuration und performative Inszenierung am Ausgangsort ihrer bildnerischen Auseinandersetzung einem öffentlichen Publikum.

Die elegante, unangestrengte und dennoch formell-kontrollierte Wirkung der Heranwachsenden kann, auch vor dem Hintergrund der Kontextinformationen, als Visualisierung ihres souveränen Auftretens innerhalb des lokalen Kulturbetriebs gedeutet werden. Zu ihrer performativen Inszenierung haben sie bereits in Vorbereitung auf die Eröffnungsveranstaltung ästhetische Entscheidungen bei der Wahl ihrer Kleidung getroffen, die in Fotomaterial 2 als Teil ihres Vermittlungskonzepts sichtbar werden. Die gezielte Kombination und Eleganz der für die Ausstellungseröffnung gewählten Kleidung lässt erkennen, dass die Jugendlichen diese als bedeutsamen und feierlichen Anlass auffassen. Die Kleidung auf Fotomaterial 2 steht im Kontrast zur Kleidung, die die beiden Jugendlichen auf Fotomaterial 1 tragen. In ihrer farblichen und teils grafischen Übereinstimmung mit den Werken bildet sie eine Verstärkung der eigenen bildnerischen Werke, welche die Jugendlichen umgeben. In stilistischer Hinsicht bildet die Bekleidung eine Melange zwischen dem aktuellen Modetrend gedeckter Beigetöne und traditioneller muslimischer Kleidung wie dem Kopftuch. Dadurch vereinen sie aktuelle und traditionelle Modeelemente mit unterschiedlichen kulturellen und weltanschaulichen Bezügen.

Die weiblich und weltanschaulich konnotierte Erscheinung der beiden Jugendlichen stellt wiederum einen inhaltlichen Bezug zum thematischen Schwerpunkt der Werke, zu außereuropäischen, weiblich lesbaren Gottheiten her. Während die Werke durch die Motive altandischer und kretischer Figuren den globalen Südwesten thematisieren, erweitert die Kleidung der Jugendlichen, die Assoziationen mit dem Nahen Osten sowie dem asiatischen Raum weckt, die Referenz auf den globalen Südosten. Durch unterschiedliche Mittel der Gestaltung verweisen die Jugendlichen in Fotomaterial 2 damit auf den globalen Süden. Der Schwerpunkt außereuropäischer Gehalte und Ausdrucksmittel ist bereits in der Thematik der bildnerischen Werke zur Figur der Pachamama angelegt. In ihr sind die intersektionalen Kategorien Ethnizität und Gender verwoben und werden aus einer eurozentristischen Zeitachse enthoben. Wie aus den Kontextinformationen ersichtlich, wurde dieser Themenschwerpunkt aus einem intersektionalitätssensiblen Ansatz heraus zusammen mit Studierenden (vgl. Bd. 2, 1.13) in ein didaktisches Konzept überführt und mit den Jugendlichen angewendet. Die didaktischen Vorgaben dieses Konzepts bezogen sich jedoch nur auf die bildnerischen Werke der Jugendlichen. Vorgaben für die Präsentation und damit auch für die kuratierte Erscheinung und Performanz der Jugendlichen gab es nicht. Die in Fotomaterial 2 sichtbare Selbstinszenierung

und Performanz lässt sich daher als eigenständige Ausdehnung des Gestaltungsspielraums der Jugendlichen auffassen.

Bei der Deutung können weitere Bezüge zwischen den bildnerischen Werken und der Selbstinszenierung der Jugendlichen herausgearbeitet werden. Diese beziehen sich auf Leiblichkeit und Dramaturgie. Die zurückhaltende Gestik, Mimik und verhüllende Kleidung der Jugendlichen stehen im Kontrast zu den unverhüllten und demonstrativen Darstellungen weiblicher Körper in den Bildwerken (vgl. Bd. 2, 2.2.11.1). Die Assoziationen mit der transreligiösen Figur der Maria, die auf Haltung und Mimik der linken Jugendlichen beruht, kann durch Kontextinformationen nicht weiter ausgebaut werden, ist aber aufgrund der formalen Ähnlichkeit und der auratischen Lichtsituation in Fotomaterial 2 wirkungsmächtig. Sie verweist auf die Bedeutsamkeit der Beleuchtungssituation, die als wesentliches Mittel kuratorischer Inszenierung nicht nur für die Werke eingesetzt, sondern auch durch die Anordnung im Raum von den Jugendlichen als dramaturgisches Element genutzt wurde. Die Lichtsituation betont jedoch nicht nur die Körperhaftigkeit der beiden Jugendlichen, sondern hebt ebenfalls das zwischen ihnen befindliche Werk hervor, das sich von den Bildwerken an der Wand durch seine plastische Ausgestaltung unterscheidet. Es durchbricht dadurch die Genregrenzen zwischen Comic und Plastik noch radikaler als die organisch geformten Formate an der Wand. Durch seine Plastizität und Größe erhält das Werk zwischen den Jugendlichen, welches aufgrund der Kontextinformationen als ihr bildnerisches Werk identifiziert werden kann, einen körperhaften Ausdruck. Die Körperhaftigkeit des Werks und seine Anordnung zwischen den beiden Personen weckt Assoziationen mit einem Kleinkind (vgl. Bd. 2, 1.10). Im Kontext der Fertilität und Maternalität, die das bildnerische Werk aufweist (vgl. Bd. 2, 2.2.11.1) sowie der Narration des Schöpfungsmythos der Pachamama, ergibt sich eine Lesart, in welcher die beiden Jugendlichen als »Schöpfende« ihres Werkes in Erscheinung treten. Diese Inszenierung eines bildnerischen Produkts und seiner Produzierenden steht im Kontrast zu einem eurozentristisch-bildungsbürgerlichen Verständnis des Künstlergenies, welches von einem als weiß und männlich zu lesenden, vergeistigten Genius ausgeht.

Auffallend ist, dass koloniale Perspektiven oder Spuren kolonialer Einflüsse auf die vorchristlichen, außereuropäischen Gehalte in Fotomaterial 2 weitgehend ausgeklammert bleiben, die aus einer intersektionalen Perspektive im Umgang mit außereuropäischen Kulturgütern berücksichtigt werden sollten. Lediglich die bärtige Bildfigur auf einem der Comicwerke könnte ein Hinweis auf koloniale Einflüsse darstellen, ist in der Gesamtgestaltung aber eher nachrangig. Dies fällt besonders in der Zusammenschau unterschiedlicher religiöser und naturbezogener Bildgehalte auf. Ebenfalls bemerkenswert ist, dass die marienhaft sowie muslimisch konnotierte Erscheinung der Jugendlichen links in Fotomaterial 2 weniger als Gegensatz und mehr als Erweiterung der mythologischen Bildgehalte wirkt. Die Nacktheit von weiblich gelesenen Körpern, die die Jugendlichen auf ihren Bildwerken zeigen, er-

scheint nicht als unvereinbar mit ihrer verhüllenden Kleidung. Auch berührt die Jugendlichen die Nacktheit der Figuren auf ihren Werken anscheinend nicht peinlich, vielmehr bilden die teils göttlichen Figuren als Teil der bildnerischen Werke einen wesentlichen Bildgehalt innerhalb der feierlichen Atmosphäre und werden zusammen mit den Jugendlichen durch die Beleuchtung hervorgehoben. Die Leiblichkeit weiblich lesbarer Körper erhält auf Fotomaterial 2 eine hohe Präsenz, ohne zum Objekt exotisierender und erotisierender Tendenzen zu werden. Die sich als weiblich verstehenden Jugendlichen behalten die Darstellungshoheit darüber, inwieweit außereuropäische und sinnliche Körperinszenierungen weiblich lesbarer Körper von ihnen vorgenommen werden und nutzen die Spanne von Nacktheit und Verhüllung, ohne Erotisierungen weiblich lesbarer Körper vorzunehmen.

Über die gestalterischen Mittel hinaus nutzen die beiden Jugendlichen auch die Beziehungsebene, um eine besonders wirkungsvolle Situation zu erzeugen, die die Aufmerksamkeit der Besuchenden der Ausstellung wie der Forschenden bei der Datenauswertung in den Bann zieht. Die als erwartete Begegnung gedeutete Situation lässt sich aufgrund der Kontextinformationen als gemeinsame Vortragssituation ausmachen, innerhalb derer die Konzentration auf sich selbst sowie die Kommunikation und Interaktion zwischen den Jugendlichen viel mehr im Fokus steht als eine Ausrichtung auf das öffentliche Publikum. Durch die zurückgenommenen Gesten und die bei der Person rechts durch das verlorene Profil kaum sichtbare Mimik wird die Spannung des Blickkontakts umso wirkungsvoller. Das jeweilige Platziertsein im Raum und die gleichzeitige Zugewandtheit, die sich im Blickkontakt und der Ähnlichkeit der Handgeste zeigt, erzeugen eine nonverbale Kommunikation, bei der die Jugendlichen stark auf sich konzentriert sowie einander gegenüber freundlich aufgeschlossen wirken. Die Interaktion beider Jugendlichen trägt maßgeblich zu ihrer souveränen Wirkung bei.

Der Raum in Fotomaterial 2, der aufgrund der Kontextinformationen als ein Ausstellungsraum des kollaborierenden Museums eingeordnet werden kann, tritt stark zurück. Lediglich der neutral wirkende Ausschnitt einer weißen Wand mit Wandvorsprung und eines Holzbodens ist sichtbar. Gerade in seiner Neutralität und Schlichtheit bietet er auch im übertragenen Sinn einen Freiraum für die Werkpräsentation und Performanz der Heranwachsenden. Er hebt sich dadurch, dass kaum Funktionselemente vorhanden sind, deutlich vom schulischen Raum auf Fotomaterial 1 ab. Sein einziges, spezifisches Merkmal ist die atmosphärische Beleuchtung, die darauf ausgerichtet ist, die Gestaltung der Jugendlichen zu unterstützen.

Aufgrund der Kontextinformationen kann als primäre Intention für die Erstellung von Fotomaterial 2 die Selbstdokumentation des Kurses genannt werden. Aus den Kontextinformationen wird ersichtlich, dass zwei Jugendliche sich freiwillig zur Dokumentation des erweiterten Kunstunterrichts für diesen Tag bereit erklären. Fotomaterial 2 ist demnach aus der Perspektive der Jugendlichen entstanden, die auch auf die eigene Peergroup fokussiert ist. Das Publikum wird hierbei vollstän-

dig ausgeblendet. Die Performanz der Jugendlichen, ihre Bezogenheit aufeinander und ihre bildnerischen Werke werden mithilfe des bildgebenden Verfahrens der Fotografie ästhetisch wirksam festgehalten.

Insgesamt zeigt Fotomaterial 2 eine geringe Lehrendenzentrierung. Wie aus den Kontextinformationen ersichtlich, bildete die didaktisch abgesicherte, experimentelle Erprobung mit Studierenden eine Grundlage für den Kurs und die bildnerischen Werke. Bereits dieser Themeneinstieg für die Auseinandersetzung mit der gezeigten Thematik orientierte sich kaum an der Lehrkraft oder durch sie bestimmte Vorgaben. Auf dem Fotomaterial selbst sind weder Schul- noch Lehrkraftbezug erkennbar. Dadurch, dass das Fotomaterial 2 von den Jugendlichen selbst erstellt wurde, weist auch die Datenerhebung keine direkte Einwirkung der Lehrkraft auf, sondern basiert auf dem eigenständigen Vorgehen der Jugendlichen.

Deshalb basiert die auf Fotomaterial 2 gezeigte Selbstinszenierung der Jugendlichen maßgeblich auf ihrer Freiwillig-, aber auch auf ihrer Eigenständigkeit. Die Jugendlichen nahmen die intersektionalitätssensiblen Ansätze der didaktischen Konzeption und der in ihrem Kontext entstandenen Werke für eine Selbstinszenierung auf, in welcher intersektionale Überkreuzungen von Religion, Ethnizität und Gender souverän vor einem öffentlichen Publikum präsentiert werden. Die Deutung des souveränen Auftretens der Jugendlichen in Fotomaterial 2 lässt sich aus einer intersektionalen Perspektive als Sichtbarmachung von Intersektionalität verstehen, die jedoch nicht aus einer marginalisierten, sondern aus einer gestärkten Position heraus eingenommen wird. Die Sichtbarkeit der eigenen Werke, ihrer Gehalte sowie der eigenen Person wird in ihren transkulturellen, -religiösen und genderbezogenen Aspekten in Fotomaterial 2 nicht nur gezeigt, sondern kollektiv zelebriert.

7.2.3 Zwischenfazit zu Fotomaterial 1 und 2

In diesem Kapitel wird ein Zwischenfazit zu den Schwerpunkten der visuellen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand gezogen. Hierbei werden die Themen, die sich bereits als zentral bei der Auswertung der Gruppendiskussionen herausarbeiten ließen, aufgegriffen. Anhand dieser Themen werden auch die Gehalte beider Fotomaterialien gebündelt, die durch die Auswertung und Interpretation anhand der kontextbezogenen Bildinterpretation gewonnen wurden. Zur Veranschaulichung der einzelnen Themen finden sich in Band 2 Visualisierungen zu den Themen »Bildnerische Praxen« (Bd. 2, 1.21), »Gruppenzusammenhang« (Bd. 2, 1.22), »Räume und Orte« (Bd. 2, 1.2.3), »Ausstellungen« (Bd. 2, 1.24), »Öffentlichkeit und Privatheit« (Bd. 2, 1.25) sowie »Diversität, Differenz, Diskriminierung« (Bd. 2, 1.26), die sich auf beide Fotomaterialien beziehen.

Thema 1: Bildnerische Praxen

Bildnerische Praxen (vgl. Bd. 2, 1.21) und ihre Produkte sind sowohl in Fotomaterial 1 als auch in Fotomaterial 2 dokumentiert. Sie finden entweder als konzeptionelle, performative oder kollaborative, aber vor allem weitgehend eigenständige Vorgehensweisen der Jugendlichen statt, welche sie unter Einbezug ihrer bereits fertiggestellten, bildnerischen Produkte vollziehen. Diese bildnerischen Produkte, wie das Raummodell, fungieren in Fotomaterial 1 als Hilfsmittel, mit dem sie die Konzeption der eigenen musealen Gruppenausstellung entwerfen. In Zusammenschau der Raummodelle mit den Werklisten, anhand derer die Jugendlichen ihre bildnerischen Werke katalogisiert haben und die sich ebenfalls in Fotomaterial 1 finden, sind diese als personalisiertes Arbeitsmaterial einzustufen, das sich die Jugendlichen selbst erstellt haben. Die in Fotomaterial 1 gezeigten bildnerischen Praxen erfolgen demnach, unterstützt durch bildnerische Produkte, als konzeptionelles Vorgehen mit dem Ziel der Kuration der eigenen Ausstellung. Bereits fertiggestellte, eigene Werke der Jugendlichen tauchen hierbei auch als Anlass für das konzeptionelle Vorgehen auf. Sie bilden den Inhalt der zu kuratierenden Gruppenausstellung der Jugendlichen und werden von ihnen, in Form der Abbildungen aus den Werklisten, in den Raummodellen arrangiert (vgl. Bd. 2, 2.3.4). Die so arrangierten bildnerischen Werke des Kurses sind in zweifacher Hinsicht Ausgangspunkt für die konzeptionelle Gestaltung: Als Originalwerke sind sie Gegenstand der logistischen Organisation der Gruppenausstellung, während sie als Abbild in Form der Werklisten Repräsentationen und Hilfsmittel innerhalb der kuratorischen Erprobungen der Jugendlichen darstellen.

Wie im Bildzentrum von Fotomaterial 1 zu sehen ist, bilden performative Handlungen, wie die Präsentation der eigenen Konzeptionsideen, einen Bestandteil der konzeptionellen Praxis. Durch den Abstraktionsgrad, ihre Raumbezüge und performativen Anteile zeigen sich bei der bildnerischen Praxis in Fotomaterial 1 Bezüge zu Installationen und Konzeptkunst, wie sie sich z.B. bei Broodthears (Buchloh, 1987) finden. Durch die Bezüge zur eigenen Ausstellung der Jugendlichen kann die bildnerische Praxis im Wesentlichen jedoch als anwendungsbezogene Gestaltung verstanden werden. Dieser Anwendungsbezug wird dadurch verstärkt, dass die unterschiedlichen Kurationskonzepte der Jugendlichengruppen dem Museumsteam vorgestellt werden, das die Umsetzung der Gruppenausstellung des Kurses in größtmöglicher Passung zu den Konzepten der Jugendlichen zu realisieren versuchte. Kommunikative und kollaborative Anteile der gestalterischen Praxen bleiben damit nicht auf die Jugendlichen beschränkt, sondern geschehen kollaborativ mit Kulturschaffenden. Dies bildet sich jedoch in Fotomaterial 1 nicht ab, da es auf die gestalterische Praxis der Jugendlichen fokussiert wurde.

Als Gemeinsamkeit in Fotomaterial 1 und 2 fällt auf, dass in beiden die bildnerischen Werke von Jugendlichen in ihre Präsentationen einbezogen werden. Ist in Fotomaterial 1 das anwendungsbezogene Raummodell Teil der Präsentation, so wer-

den in Fotomaterial 2 die eigenen bildnerischen Werke in den Vortrag der Jugendlichen im Ausstellungskontext einbezogen.

Die Werke, die auf Fotomaterial 2 zu sehen sind, weisen zwei Besonderheiten auf: Sie sind zweifach hybrid, da bereits die Comicelemente auf einen Werktypus zwischen Literatur und Kunst verweisen (Groensteen, 2014, o. S.) und sowohl in ihrer Ausdrucksform als auch in ihrer Einordnung zwischen dem Visuellen und Literarischen changieren. Zudem heben sie die Gattungsgrenze zwischen grafischem und plastischem Werk durch die freie Formatform und plastische Erscheinung auf. Eine weitere Besonderheit der gezeigten bildnerischen Werke bildet ihr Rückbezug zum kollaborierenden Museum. Weiterhin zeichnen sie, der von Studierenden entwickelte, didaktische Hintergrund, ihre thematische Ausrichtung an Gehalten des globalen Südens sowie ihr experimenteller Umgang mit den Gattungsgrenzen zwischen Comic und Plastik aus.

Sie sind bereits fertiggestellt und werden in die performative Handlung der eigenen Werkpräsentation von den Jugendlichen eingebunden. Ihre kuratorische Inszenierung und Vermittlung steht in Fotomaterial 2 im Vordergrund und ist verwoben mit der Selbstkuration und -inszenierung der Jugendlichen. Wenn auch in Fotomaterial 2 nicht sichtbar, ist der Performanz der Jugendlichen die Entwicklung eines Vermittlungskonzepts vorangegangen, welches in Fotomaterial 2 in einem kulturellen Raum umgesetzt wird. Beide bildnerische Praxen, die comicartigen Werke sowie die Performanz der Präsentation, stehen nicht nur in Wechselwirkung, sondern sind im Gegensatz zu Fotomaterial 1 gleichwertig. In Fotomaterial 1 werden die bildnerischen Produkte zu Hilfsmitteln ohne eigenständige Werkaussage. Dies zeigt sich an der Lichtsituation, die beide gestalterischen Praxen, die Werke und die Performanz der Jugendlichen, gleichermaßen in Szene setzt. Die auf freiwilliger Basis erfolgte performative Beteiligung der beiden Jugendlichen zeigt, dass anwendungsbezogene Praxen der Kuration von den Jugendlichen auf einen selbstgewählten Bereich der angewandten Gestaltung, die Mode, übertragen wurden. Durch die im wörtlichen Sinne ausgesuchte Kleidung, aber auch durch die unangestrengt und zugleich kontrolliert wirkende Performanz haben die Jugendlichen Praxen der Gestaltung in Bereiche überführt, innerhalb derer sie autonom entscheiden und interagieren können, da beide Praxen auf den eigenen Leib bezogen sind.

Praxen visueller Gestaltung werden auch durch die Beteiligung der Jugendlichen am Forschungsprozess ermöglicht. Durch die Eigenproduktion des Fotomaterials 2 vonseiten der Jugendlichen haben sie wesentlich zu seiner auratischen und ästhetischen Wirkung beigetragen. Die Fotografie wird von den Jugendlichen eingesetzt, um eine weitere Ebene der Selbstinszenierung zu nutzen. Hierbei finden die Anwendungsbezogenheit, deren Ziel die Dokumentation des erweiterten Kunstunterrichts ist, sowie der freie und dennoch gezielt ästhetisierende Umgang mit formalen Bildmitteln zusammen.

Bildnerische Praxen in der Endphase des Kunstunterrichts sind, wie in beiden Fotomaterialien erkennbar, keine Herstellungsprozesse materialbezogen-dinglicher Werke, sondern abstrahierende und performative Umgangsweisen mit den eigenen bildnerischen Werken, die kollektiv und raumbezogen stattfinden. Durch die kollektive, planerisch-konzeptionelle Behandlung der eigenen Werke und ihrer gemeinsamen, performativen Präsentation steht für die Jugendlichen die Reflexion ihrer Bedeutung und Inhalte und die Frage nach ihrer Vermittlung im Vordergrund. Die in Fotomaterial 1 noch als abstrakt und am Modell verdeutlichten Überlegungen werden in Fotomaterial 2 in ihrer Umsetzung und Vermittlung gezeigt. Durch die nachvollziehbare Realisierung ihrer Konzepte können die Jugendlichen ihre Selbstwirksamkeit in bildnerischen Praxen unmittelbar erleben.

Anhand beider Fotomaterialien stellt sich die Endphase des beforschten Kunstunterrichts als Möglichkeit des reflexiven Umgangs mit und durch die eigene bildnerische Praxis dar.

Thema 2: Gruppenzusammenhang

Die Bedeutsamkeit von Gruppenzusammenhängen (vgl. Bd. 2, 1.22) wird in beiden Fotomaterialien ersichtlich, obgleich in Fotomaterial 1 und 2 jeweils nur ein Teil aller Jugendlichen des Kunstleistungskurses abgebildet ist. Die Relevanz von Gruppenzusammenhängen wird entlang der Schwerpunkte »Zugehörigkeit und Identität«, »Beteiligung und Beteiligungsmodi«, »Aushandlung und Autonomie« sowie »Gruppenatmosphäre« erläutert.

Zugehörigkeit und Identität

In beiden Fotomaterialien werden Gruppenzusammenhänge und Identität unter den Jugendlichen durch Konstellationen im Raum, durch die Ähnlichkeit der Kleidung, teilweise durch gestische Entsprechungen und nonverbale Kommunikation hergestellt und sichtbar.

Anordnungen der Jugendlichen im Raum zeigen sich in beiden Fotomaterialien als Zuordnungen, innerhalb derer sich Jugendliche in Konstellationen von Kleingruppen oder Tandems einander zuwenden. In Fotomaterial 1 fällt auf, dass hierbei alle Köpfe auf einer Höhe und in gleichmäßigen Abständen in einem Halbkreis gruppiert sind, besonders bei der im Bildzentrum befindlichen Gruppe. Diese regelmäßige Zuordnung zueinander, die die Jugendlichen gewählt haben, betont ihre Gleichheit und verneint hierarchische Strukturen untereinander. Merkmale in Kleidung und Haltung gehen über diese Konstellationen hinaus und zeigen sich in einem homogenen Erscheinungsbild aller Jugendlichen auf Fotomaterial 1. Ihre Erscheinung wird durch eine unauffällige, durchschnittliche Unisex-Kleidung sowie durch ähnliche Frisuren bestimmt. In diese homogene Erscheinung fügen sich Kleidungsstücke mit weltanschaulicher Konnotation nahtlos ein, wie die Kopftücher, die in beiden Fotomaterialien sichtbar sind. Die zurückhaltende Erscheinung der

Jugendlichen wird auch durch eine eher zurückhaltende Gestik und Mimik, durch verschränkte Hände, geschlossene Beinhaltungen und von den Betrachtenden abgewandte Blicke verstärkt. Aus dem Kleidungsstil sowie dem gestischen und mimischen Ausdruck kann ein Streben nach Konformität abgeleitet werden. Die Konstellationen, die von den Jugendlichen eingegangen werden, zeigen eine Bezogenheit aufeinander, bei der sich die Jugendlichen zurücknehmen und in die Gruppenkonstellation einfügen.

Auf ähnliche Weise wird eine gemeinsame Identität zwischen den beiden Jugendlichen in Fotomaterial 2 hergestellt, wobei die nah- und fernöstlich anmutende, elegante Kleidung in gedeckten Farben einen starken Kontrast zur Kleidung der Jugendlichen in Fotomaterial 1 bildet. Analog zum Fotomaterial 1 ist jedoch die Bezogenheit beider Jugendlicher aufeinander sowie ihre zurückhaltende Gestik und Mimik. Die elegante Mode ist mit ihren transkulturellen und -religiösen Anteilen, die zwischen Tradition und Gegenwart vermitteln, nicht nur Ausdruck des persönlichen Kleidungsstils, sondern sie ist auch auf die bildnerischen Werke der Jugendlichen bezogen. Die Erscheinung der Jugendlichen unterstreicht ihre Identifikation mit der Feierlichkeit der Ausstellungseröffnung und mit den eigenen, gezeigten Werken. Zugleich repräsentiert sie ihre vielschichtige Identität, die sich sowohl aus Genderaspekten sowie aus transkulturellen und -religiösen Aspekten zusammensetzt. Eine gemeinsame Identität wird in Fotomaterial 2 weitgehend nonverbal durch Übereinstimmung und Bezogenheit zwischen den Jugendlichen hergestellt, die sich auf die eigenen bildnerischen Werke, aber auch die Werkinhalte ihrer Präsentation bezieht und im Einklang mit der persönlichen Identität steht.

Beide Fotomaterialien zeigen: Die Übereinstimmung und Bezogenheit in Erscheinung und Kommunikation der Heranwachsenden trägt zur Konstruktion der gemeinsamen Identität innerhalb des Gruppenzusammenhangs bei.

Beteiligung und Beteiligungsmodi

Die Jugendlichen beteiligen sich in beiden, auf den Fotomaterialien gezeigten Situationen überwiegend in sozialen Interaktionen und nehmen hierbei unterschiedliche Modi ein.

In Fotomaterial 1 stehen die Jugendlichen überwiegend und es dominieren rezeptive Modi: Eine Person erläutert am Anschauungsgegenstand, dem Raummodell, konzeptionelle Überlegungen, während weitere Jugendliche den Ausführungen folgen. Diese Erläuterung eines planerischen Prozesses kann als Arbeitsbesprechung der Jugendlichen und des Museumsteams gedeutet werden. Als Präsentation wird die Handlung in Fotomaterial 1 lediglich durch die Handgeste der erläuternden Person und die auf sie gerichteten Blicke der sie umgebenden Jugendlichen erkennbar. Der Fokus des Fotomaterials liegt auf der Kommunikation von konzeptionellen Überlegungen zwischen den Jugendlichen im Bildzentrum und ihrer Einbettung ins Unterrichtsgeschehen. Rezeption und Präsentation weisen eine Zentrierung auf,

die an den Bildrändern abnimmt. Weiter entfernte Jugendliche wirken nicht nur distanzierter, sondern sind auch in parallel stattfindenden Interaktionen, wie die beiden Jugendlichen hinten rechts, involviert. Durch diese parallelen Interaktionen entstehen, trotz der räumlichen Nähe zum Personenkreis im Zentrum, kaum Störpotenziale. Es ist unklar, inwiefern sich die Jugendlichen an den Bildrändern tatsächlich in einem rezeptiven Modus befinden und inwiefern sie mit anderen, zeitgleichen Prozessen beschäftigt sind. Deutlich wird jedoch, dass die Jugendlichen unterschiedlichen Beschäftigungen innerhalb der gezeigten Situation störungsfrei und weitgehend eigenständig nachgehen können.

Die in Fotomaterial 2 sichtbaren Jugendlichen stehen beide aufrecht und wirken trotz ihres introvertierten Ausdrucks präsent und konzentriert. Ihre Konzentration richtet sich auf die Interaktion miteinander und auf den gegenwärtigen Moment. Trotz ihrer eher passiven Körperhaltungen und dem verlorenen Profil der Jugendlichen rechts im Bild lässt sich an ihrem intensiven Blickkontakt ihre ungeteilte Aufmerksamkeit ablesen. Aus den Kontextinformationen wird ersichtlich, dass sie in der gezeigten Situation einen freiwilligen Beitrag zum Rundgang durch ihre museale Gruppenausstellung leisten, indem sie verbale Erklärungen zum Thema und zur Entstehung der sie umgebenden bildnerischen Werke bieten. Einen ebenso wichtigen Teil ihres Beitrags bildet jedoch ihre Präsenz, die über ihre Ausdrucksmittel wie Kleidung, Mimik und Gestik noch hinausgeht, wodurch sie sich eigenständig und intensiv in das Veranstaltungsgeschehen involvieren, was sie zu genießen scheinen.

Selbsttätigkeit und Freiwilligkeit, unterschiedliche räumliche und situative Rahmungen in und außerhalb der Schule, deren Kontraste zwischen Alltäglich- und Feierlichkeit, besonders aber Gemeinschaftlichkeit prägen die Beteiligungsmodi der Jugendlichen. Die unterschiedlichen Arten der Partizipation befinden sich ebenfalls in Abhängigkeit der jeweiligen, rotierenden Abläufe, wie der wechselnden, internen Konzeptvorstellung oder dem öffentlichen Rundgang durch die eigene Gruppenausstellung.

Aushandlung und Autonomie

Die Kommunikation zwischen den Jugendlichen findet in beiden Fotomaterialien in einer ruhigen Atmosphäre statt, was sich mit dem, bereits im Kontext von Zugehörigkeit und Identität festgestellten, hohen Grad der Übereinstimmung zwischen ihnen deckt.

Auf Fotomaterial 1 sind mehrere Kleingruppen und bei genauem Hinsehen drei ähnliche Raummodelle desselben Ausstellungsraums vorhanden. Aus den Kontextinformationen geht hervor, dass aufgrund der Gruppengröße sechs Kleingruppen eigene kuratorische Konzepte entwickelten. Aufgrund der wahrscheinlich divergierenden Ausstellungskonzepte entsteht ein Reibungsfeld unterschiedlicher Ideen, wodurch sich die Beteiligung der Jugendlichen an Aushandlungsprozessen in Kleingruppen erhöht. Die Vielfalt von Konzeptionsentwürfen fördert eine

diskursive Auseinandersetzung mit der Pluralität an Ideen und Vorstellungen im Anschluss an deren Präsentation.

Weitere Fotomaterialien (vgl. Bd. 2, 2.1.2) belegen, dass die Aushandlungsprozesse der kuratorischen Überlegungen innerhalb der Kleingruppen zu dem Zeitpunkt, zu dem das Fotomaterial 1 aufgenommen wurde, bereits abgeschlossen waren. Fotomaterial 1 zeigt die Präsentation eines dieser Konzeptentwürfe und liegt zeitlich vor der weiteren Aushandlung mit dem gesamten Kurs sowie dem Museumsteam. Die Präsentation bildet damit einen Zwischenschritt zwischen zwei Aushandlungen: der Aushandlung in Kleingruppen während der Konzeptentwicklung und der Aushandlung im Plenum, in welche das Museumsteam einbezogen war. Sie zeigt sich als ruhige Unterrichtssituation, innerhalb derer die präsentierende Kleingruppe ihre Aufmerksamkeit bündelt und weitere Jugendliche den Erläuterungen am zentral gezeigten Modell teilweise folgen. Fotomaterial 1 wirft die Frage auf, ob eine aufmerksame Rezeption aller Jugendlichen intendiert war und inwieweit die Entscheidung darüber den Jugendlichen, die weitgehend eigenständig agieren, übertragen wurde.

Auch in Fotomaterial 2 wird ein Moment bereits vollzogener Aushandlung und Präsentation gezeigt. Dort haben die beiden Jugendlichen umfassende konzeptionelle Überlegungen sowie Vorbereitungen vorgenommen und setzen diese im gezeigten Moment durch die Nutzung des Raums und seiner kuratorischen Ausgestaltung sowie ihrer körperlichen Ausdrucksmittel, insbesondere der subtilen Interaktion miteinander, um. Nichts an Fotomaterial 2 lässt auf die Mühen des Aushandelns, Vorstrukturierens und Einübens schließen, die die Jugendlichen für die Vorbereitung wahrscheinlich aufgebracht haben. Ein Einblick in die Aushandlung und Vorbereitung zwischen den beiden Jugendlichen ist kaum gegeben, da diese freiwillig, eigenständig und außerhalb des Kunstunterrichts vorgegangen sind. Den Freiraum autonomer Aushandlung haben die Jugendlichen genutzt, um einen wirkungsvollen Beitrag zu generieren, der unangestrengt, sogar als Genussmoment wirkt und wesentlich zur einladenden Atmosphäre der öffentlichen Veranstaltung des beforschten Kunstunterrichts beiträgt.

Auf beiden Fotomaterialien fällt die Abwesenheit der Lehrkraft auf. Dieser Eindruck verstärkt sich in Fotomaterial 1 noch dadurch, dass der hintere Raumbereich, der durch die Tafel und das Smartboard mit der Lehrkraft assoziiert werden kann, verwaist wirkt. Zwar ist eine Präsentation auf dem Smartboard sichtbar, die von den Jugendlichen in der gezeigten Situation jedoch nicht beachtet wird. Auch die Tafel wird nicht genutzt. Dass angeschaltete Licht im vorderen Bereich des Raums zeigt im Gegensatz zum ausgeschalteten Licht im hinteren Bereich mit Tafel und Smartboard, dass der Modus hier kein lehrendenzentrierter Frontalunterricht, sondern ein handlungs- und subjektorientierter Kunstunterricht ist.

Die Kontextinformation, dass die Forschende-Lehrende selbst das Fotomaterial 1 erstellt hat, legt ihre Anwesenheit offen. Die Lehrkraft überlässt es den Jugendli-

chen, den Kunstunterricht überwiegend eigenständig zu gestalten, entlastet sie in Rücksprache mit ihnen jedoch bei der Dokumentation des Kunstunterrichts. Dadurch übernimmt sie statt im vermittelnden im forschenden Bereich eine Kontrollfunktion, denn sie bestimmt den Ausschnitt, die Perspektive und den Zeitpunkt, der vom Unterrichtsgeschehen gezeigt wird, indem sie Fotomaterial 1 erstellt. Dies kann als Überwachung und zugleich als Unterstützung der Jugendlichen verstanden werden, die an diesem Tag mit der eigenständigen, abstrakten und kollaborativen Bewältigung des Konzipierens und Präsentierens ausgelastet waren. Wirkt dieser Ausschnitt in Fotomaterial 1 auch authentisch und dokumentarisch, so ist Fotomaterial 1 dennoch eine passive Inszenierung der Lehrkraft, die zuvor mit den Jugendlichen vereinbart wurde.

In Fotomaterial 2 ist ebenfalls keine Lehrkraft zu erkennen. Zudem wird das Geschehen im Museum von den Jugendlichen fotografisch erfasst und Fotomaterial 2 zeigt demnach die Perspektive der Jugendlichen. Die Lehrkraft ist in der Situation auf Fotomaterial 2 zwar anwesend, überlässt den Jugendlichen aber die Prozesse der Vermittlung und der Datenerhebung für die Forschung vollständig. Die Gleichzeitigkeit des Zurücktretens der Lehrkraft und der freiwilligen, arbeitsteiligen Übernahme von vermittelnden und dokumentarischen Aufgaben durch die Heranwachsenden sticht im Kontext von Fotomaterial 2 hervor. Sie zeigt an, dass die Regulation von Freiräumen auf der Abstimmung zwischen Jugendlichen und Lehrkraft beruht, die zu einer zunehmenden Aktivität und Eigenständigkeit der Jugendlichen führt. Abstimmungsprozesse mit dem Museumsteam treten in beiden Fotomaterialien zwar zurück, sind jedoch implizit durch die kuratorischen Anteile und die Bezüge zum musealen Raum gegeben.

Es wird insgesamt deutlich, dass Aushandlungsprozesse sich in den Fotomaterialien nicht explizit zeigen, sondern in beiden Fotomaterialien ausgelagert sind. Fotomaterial 1 und 2 geben vielmehr Auskunft über die Übereinstimmung, die aktiven und eigenständigen Vorgehensweisen zwischen den Jugendlichen sowie über die implizite Abstimmung zwischen ihnen und den Vermittelnden. Diskursive Aushandlungsprozesse treten in den visuellen Daten zurück.

Gruppenatmosphäre

Entsprechend der kontrastierenden Atmosphäre von Fotomaterial 1 und 2 werden in beiden Fotomaterialien unterschiedliche atmosphärische Verfasstheiten des Kurses sichtbar. Diese sind deutlich von den jeweiligen Bedingungen beider Situationen wie der didaktischen Intention, dem Raum, den Gegenständen und Anwesenden bestimmt.

Während das soziale Klima in Fotomaterial 1 von Kühle, Ruhe, Distanz, Introversion und gleichzeitig von Gemeinsinn und Bezogenheit, teilweise von Konzentration, teilweise aber auch von Erschöpfung geprägt ist, wirkt Fotomaterial 2 warm, offen, feierlich und intensiv. Dies zeigt, dass die Jugendlichen, die in Fotomateri-

al 1 am Ende eines mehrstündigen Kunstunterrichts, der zugleich am Freitag einer leistungsbezogenen Schulwoche stattfand, ebenso aufeinander eingehen, sich konzentriert auf Aufgabenstellungen einlassen und diese weitgehend eigenständig umsetzen. Zugleich bildet sich in Fotomaterial 1 deutlich die Herausforderung konzeptionellen und abstrahierenden Gestaltens an komplexen Aufgaben in mehrstündiger und eigenständiger Erarbeitung ab. Die Atmosphäre in Fotomaterial 2 hingegen wird getragen von der gemeinsamen, gezielten Vorbereitung der Heranwachsenden auf einen bedeutsamen Moment und auf ein eingegrenztes, selbstgewähltes Themengebiet ihrer Gruppenausstellung, der feierlichen Grundstimmung der Vernissage und der Ausgelassenheit außerhalb schulischer Zeiten und Räume. Die beiden Jugendlichen erzeugen innerhalb dieses Arrangements einen sinnlich-genießenden Moment im Rampenlicht.

Fotomaterial 1 und 2 belegen, dass es den Jugendlichen unter unterschiedlichen Bedingungen gelingt, konzentrierte Beteiligung und gegenseitige Bezogenheit herzustellen. Die Anstrengung oder Leichtigkeit, mit welcher sie diese aufrechterhalten, hängt jedoch stark von den äußeren Bedingungen wie der schulischen Belastung durch allgemeine Leistungsanforderungen, aufgabenspezifische Anforderungen wie Abstraktion und Komplexität sowie den räumlichen und zeitlichen Strukturen ab.

Thema 3: Räume und Orte

Die beiden Fotomaterialien zeigen die beiden unterschiedlichen Räume, die zentral für den beforschten Kunstunterricht waren. Sie geben Einblick in die räumliche Struktur, in welche er eingebettet war. Die Thematik Räume und Orte wird entlang folgender Schwerpunkte behandelt: »Schulische Räume«, »Außerschulische Orte«, »Soziale Räume« sowie »Räume und Orte als thematischer Inhalt« (vgl. Bd. 2, 1.23).

Schulische Räume

Als Teil des schulischen Raums ist in Fotomaterial 1 der vordere Bereich des Kunstfachraums 1 sichtbar, der am häufigsten für den erweiterten Kunstunterricht genutzt wurde. Er nahm die Funktion des Kursraums für den Kurs ein, der in Teilen als Tutorium angelegt war. Anhand des Raumplans zeigt sich der Kunstfachraum 1 als großzügiger Fachraum mit einer Erweiterungsmöglichkeit über die Doppeltüre zum Kunstfachraum 2. Diese Raumnutzung war im didaktischen Konzept für diesen Tag geplant und wurde planmäßig umgesetzt (vgl. Bd. 2, 2.3.5).

Obwohl Kunstfachraum 1 zum Zeitpunkt der Erhebung von Fotomaterial 1, seit über einem Jahr vom Kurs während zusammenhängender Zeiträume belegt wurde, sind dort kaum Spuren einer individuellen Ausgestaltung erkennbar. Er lässt ebenfalls kaum Rückschlüsse auf das Schulfach Kunst zu und wirkt, trotz des leicht chaotischen Eindrucks, den die Szene vermittelt, sachlich, modern und gepflegt. Der Kunstfachraum scheint für die Altersgruppe der Jugendlichen und jungen Er-

wachsenen, die sich ihrem Studien- und Berufsbeginn nähern, gestaltet, aber von ihnen selbst nur für die temporäre Nutzung an ihre Bedarfe angepasst.

Kunstfachraum 1 erinnert lediglich aufgrund der Elemente im hinteren Bereich an einen Schulraum, da dort die Tafel und das Smartboard mit der Lehrkraft assoziiert werden können. Diese Elemente treten in Fotomaterial 1 zurück. Zwar ist eine Präsentation auf dem Smartboard sichtbar, die von den Jugendlichen in der gezeigten Situation allerdings nicht beachtet wird. Auch die Tafel wird für den aktuell stattfindenden Unterricht nicht genutzt, denn dort sind noch Spuren des vorangegangenen, fachfremden Unterrichts zu erkennen. Vielmehr findet ein handlungs- und subjektorientierter Kunstunterricht statt. Dementsprechend haben die Jugendlichen die Raumnutzung weitgehend eigenständig gestaltet, das Mobiliar teilweise umgestellt und als Abstellmöglichkeit zweckentfremdet.

Die chaotische Wirkung des Raums erschließt sich vor dem Hintergrund der Kontextinformationen als Dreigliederung unterschiedlicher, teils synchronisierter, teils asynchroner Abläufe. Die für Kunstfachraum 1 didaktisch intendierten Praxen der Konzeption und Präsentation von Entwürfen für eine Ausstellungskonzeption (vgl. Bd. 2, 2.3.5) wurden von den Jugendlichen während der Präsentationsphase, die in Fotomaterial 1 gezeigt wird, in einen rotierenden Prozess überführt, bei der links vorne im Bild eine der Jugendlichen zu sehen ist, die der Präsentation der Jugendlichen im Zentrum des Bildes zuhört und sich vor oder nach der eigenen Präsentation befindet. Gleiches trifft auf die drei Jugendlichen rechts im Bild zu. Auch innerhalb der präsentierenden Gruppe wird die Rotation sichtbar, bei welcher die Jugendlichen zwischen Präsentation und Rezeption innerhalb ihrer Kleingruppe wechselnde Rollen einnehmen und ihnen entsprechend im Raum situiert sind.

Die Kleingruppe der Jugendlichen rechts im Bild wirkt aufgrund der Jacken und Taschen und Nähe zur Türe, als sei sie in der gezeigten Situation gerade in den Raum gekommen. Dies verweist auf eine flexible Pausenregelung, denn dadurch zeigt sich nicht nur eine eigenständige Raumnutzung, sondern auch die Möglichkeit, den Raum nach eigenem Ermessen zu verlassen oder zu betreten. Durch die Gleichzeitigkeit dieser Abläufe wird zwar ein latent chaotischer Raumeindruck erzeugt, alle gezeigten Abläufe laufen jedoch ruhig und mit geringem Störpotenzial ab.

Großzügige räumliche Gegebenheiten und die Möglichkeit einer weitgehend eigenständigen Nutzung ermöglichen es den Heranwachsenden, unterschiedliche Arbeitsprozesse sowohl synchron als auch asynchron an die komplexe und umfängliche Aufgabenstellung sowie die eigenen Bedürfnisse nach Arbeits- und Pausenzeiten anzupassen. Dies entspricht ihren entwicklungspsychologischen Bedarfen und unterstützt sie in der Vorbereitung auf eine eigenständige Lebensgestaltung.

Außerschulische Orte

In Fotomaterial 2 ist ein sehr begrenzter Ausschnitt des zentralen außerschulischen Ortes des erweiterten Kunstunterricht zu sehen. Gezeigt werden ein Wandausschnitt und ein Teil des Bodens des Ausstellungsraums des kollaborierenden Museums (vgl. Bd. 2, 2.3.3), der in seiner neutralen Erscheinung dem »White Cube« entspricht (O´Doherty, 1976, 1996). Dieser auf wenige Meter begrenzte Raumausschnitt zeigt exemplarisch die Bedeutung des wichtigsten außerschulischen Raums, zu welchem die Jugendlichen des Kurses über den Zeitraum von anderthalb Jahren eine Verbindung herstellen konnten.

Auf Fotomaterial 2 wird sichtbar, dass der museale Ausstellungsraum von den Jugendlichen als Ausstellungs- und Interaktionsraum genutzt werden konnte (vgl. Bd. 2, 2.3.6). Die ausgestellten Werke der Jugendlichen und die beiden Jugendlichen, welche als Vortragende agieren, belegen, dass der museale Raum für die Jugendlichen verfügbar gemacht und ganz auf sie ausgerichtet wurde. Durch die vorherigen Ausstellungsbesuche, den persönlichen Kontakt mit dem Museumsteam sowie durch die kuratorische Unterrichtseinheit, die den Ausstellungsraum adressiert, konnten die Jugendlichen einen Bezug zu kulturellen Räumen aufbauen. Durch rezeptive Praxen während Führungen, eigenständige Erkundungen, bildnerische Praxen, die unmittelbar in den Ausstellungsräumen stattfinden konnten, sowie durch Diskussionen und Interaktionen mit dem Museumsteam konnten sie sich mit dem Ausstellungsraum vertraut machen. Diese Verbundenheit mit dem musealen Raum zeigt sich in der gelassenen Haltung der Jugendlichen in Fotomaterial 2. Der freundliche und einladende Eindruck deutet in Fotomaterial 2 darauf hin, dass die Jugendlichen sich im Ausstellungsraum des beteiligten Museums erwünscht gefühlt haben und dementsprechend auch ihr Publikum in ihm willkommen heißen.

Soziale Räume

Wie bereits unter dem Thema »Gruppenzusammenhänge« dargestellt, bilden die Jugendlichen durch ihre sozialen Konstellationen und Interaktionen einen sozialen Raum, der durch eine ruhige, aber aktive Beteiligung und eine grundlegende Übereinstimmung miteinander, geprägt ist. In beiden Fotomaterialien wird deutlich, dass der soziale Raum als vernetzte, kleinzellige Struktur von Kleingruppen und Tandems organisiert ist. Dies wird sowohl im internen, schulischen als auch im öffentlichen musealen Rahmen in Fotomaterial 1 und 2 sichtbar. Dadurch, dass die Sozialformen des Tandems und der Gruppenarbeit den Kurs in kleinere Konstellationen untergliedern, wird die Bezogenheit zwischen den Heranwachsenden und die parallelen Aktivitäten in Arbeitsabläufen gefördert. Die aktive Beteiligung der Jugendlichen zeigt sich weniger durch extrovertierte Gesten, sondern eher durch ruhige, aber aktive Haltungen. Exemplarisch hierfür sind die überwiegend stehenden Haltungen sowie die rotierenden Prozesse des Aushandelns, Rezipierens, Erläu-

terns oder Pausierens, die im Wechsel von den Jugendlichen eingenommen werden. Blickrichtungen oder -kontakte geben in beiden Fotomaterialien Auskunft darüber, dass wesentliche soziale Interaktionen durch eine subtile, nonverbale Kommunikation stattfinden. Auch sie vernetzen den sozialen Raum und werden, wie Fotomaterial 1 und 2 zeigen, an den unterschiedlichen Orten gleichermaßen wirksam.

Der von Zurückhaltung und nonverbaler Kommunikation geprägte soziale Raum erweist sich in beiden Fotomaterialien als tragfähiges Gefüge, das von den Jugendlichen selbst konstruiert wird.

Räume und Orte als thematische Inhalte

Fotomaterial 1 zeigt den Ausstellungsraum als thematischen Inhalt gestalterischer Auseinandersetzung und das hierauf bezogene bildnerische Produkt, welches die Jugendlichen als Pappmodell des Ausstellungsraums angefertigt haben.

Indem Bereiche des musealen Raums, der Ausstellungsraum, zum Inhalt der gestalterischen und konzeptionellen Praxis der Jugendlichen werden, findet eine Inversion statt, bei welcher der museale Raum im Miniaturformat in den schulischen Raum geholt werden kann. Das als Repräsentation des Museumsraums hergestellte Pappmodell erlaubt den Jugendlichen einen uneingeschränkten und experimentellen Umgang mit dem musealen Raum. Die Motivation, mit dem Ausstellungsraum gestaltend umzugehen, bildet die Möglichkeit, Kurationsentwürfe für die eigene Gruppenausstellung auszuarbeiten. Es fällt jedoch auf, dass die Jugendlichen die Repräsentation des Ausstellungsraums, das Pappmodell, in einem relativ rohen Zustand belassen haben und sich überwiegend distanziert zu ihm zeigen. Das Raummodell wird weder einer näheren Betrachtung unterzogen, noch berührt und gerät außerhalb der Präsentation der eigenen Konzeption ganz ins Abseits, wie im linken Bildhintergrund von Fotomaterial 1 erkennbar. Fotomaterial 1 macht sichtbar, dass die didaktische Intention des gestaltenden Zugriffs auf den musealen Raum mithilfe einer Repräsentation nur teilweise aufgeht. Anhand der Präsentation und Rezeption, die die Jugendlichen in Fotomaterial 1 vollziehen, wird deutlich, dass sie zwar gestalterische Konzepte im Umgang mit Räumen entwickelt haben, aber die Anschaulichkeit und der Aufforderungscharakter des Repräsentationsgegenstands begrenzt sind.

Wie aus den Kontextinformationen hervorgeht, wurde ein weiterer Bezug zum Museum und dem musealen Ausstellungsraum hergestellt, indem die Agierenden des Museumsteams während des gezeigten Kunstunterrichts anwesend waren. Das Fehlen des Museumsteams sowie das Fehlen von Hinweisen auf seine Anwesenheit auf Fotomaterial 1 zeigt, dass Raumbezüge auch durch personelle Unterstützung nicht intensiviert werden können. Die Jugendlichen bleiben weitgehend introvertiert, aufeinander bezogen und nutzen das von ihnen erstellte Raummodell andeutungsweise. Deutlich aktivierender zeigen sich gestalterische Möglichkeiten, die in

Räumen stattfinden und vorliegend anhand von Fotomaterial 2 im Kontext des Ausstellens dargelegt werden, um inhaltliche Doppelungen zu vermeiden.

Thema 4: Ausstellungen und Ausstellen

Beide Fotomaterialien weisen Bezüge zum Themenfeld »Ausstellungen und Ausstellen« auf (vgl. Bd. 2, 1.24). Den Referenzpunkt hierbei bildet die museale Gruppenausstellung des Kurses, der am erweiterten Kunstunterricht teilnahm, denn sie beinhaltet Rückbezüge auf Ausstellungen, die im kollaborierenden Museum zuvor besucht wurden und teilweise im selben Raum stattfanden. Im Rahmen unterschiedlicher didaktischer Konzepte (vgl. Bd. 2, 1.3) wurden diese sowie weitere curriculare und außerschulische Impulse zum Ausgangspunkt für die gestalterische Prozesse. Aus ihnen sind die bildnerischen Werke und Exponate der Jugendlichen hervorgegangen. Es zeigt sich in beiden Fotomaterialien eine zirkuläre Bewegung zwischen Ausstellungsrezeption und -tätigkeit, die in Gang gesetzt wurde. Sie wird anschließend anhand der folgenden Aspekte thematisiert: »Ausstellungskonzeption als thematischer Inhalt«, »Vermittlung als performative Praxis« sowie »Ausstellungspraxis als Sichtbarmachung«.

Ausstellungskonzeption als thematischer Inhalt

Wie schon unter dem Thema »Räume und Orte« aufgezeigt, belegt Fotomaterial 1, dass der Ausstellungsraum und die Ausstellungskonzeption ein thematischer Inhalt des erweiterten Kunstunterrichts waren. Das zentral in Fotomaterial 1 sichtbare Raummodell sowie zwei weitere, weniger zentral platzierte Raummodelle verweisen auf den Ausstellungsraum. Ihre schlichte Ausführung in Graupappe zeigt an, dass der museale Ausstellungsraum in seinen Grundzügen, nicht aber im Detail von den Jugendlichen planerisch behandelt wurde. Die Pluralität der Modelle verdeutlicht, dass das didaktische Konzept nicht auf die Entwicklung eines umzusetzenden Konzepts zielte, sondern das Ent- und Verwerfen als Suchbewegung implizierte und die Jugendlichen dazu anregen sollte, innerhalb des Kurses unterschiedliche Ideen einzubringen, als gleichwertig in Betracht zu ziehen und sich diskursiv mit ihnen auseinanderzusetzen.

In Fotomaterial 1 wird eine Kleingruppe gezeigt, die ihr Kurationskonzept am Modell präsentiert, wobei das vorgestellte Konzept für die Betrachtenden aus dem Fotomaterial 1 nicht hervorgeht. Es bleibt nicht nur abstrakt, sondern verborgen, da das Raummodell kaum einsehbar ist. Lediglich die Handfläche der Bildfigur, die sich erläuternd auf das Modell bezieht, zeigt durch ihre parallele Ausrichtung zur linken Wand des Modells an, dass die Wände als zentrales Element von Ausstellungen thematisiert werden. Weiteren Aufschluss über die Ausstellungskonzeption der Jugendlichen geben Fotomaterialien, die die Raummodelle der Jugendlichen aus der Nähe zeigen (vgl. Bd. 2, 2.3.4). Die Modelle erweisen sich anhand dieser Fotomaterialien zwar als schlichte, aber pragmatische Repräsentationen des

Ausstellungsraums, denn sie berücksichtigen wesentliche Funktionselemente wie Fenster, Türen, Säulen, Wandvorsprünge oder Fahrstuhl. Die darin sichtbaren Konzeptionen für die eigene Ausstellung wurden überwiegend mithilfe von ausgeschnittenen Abbildungen aus den Werklisten der Jugendlichen und durch Beschriftungen verdeutlicht. Die Ausstellungskonzeptionen am Modell belegen, dass überwiegend, aber nicht ausschließlich Wandflächen von den Jugendlichen genutzt und Werkgruppen entsprechend der Themen des Kunstunterrichts im Raummodell gruppiert und teilweise mit Beschriftungen versehen wurden. Dies zeigt, dass die Struktur des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen von den Jugendlichen auf die räumliche Struktur des Ausstellungsraums übertragen wurde. Zugleich verdeutlicht dies, dass kaum variierende, abweichende, alternative oder gar widerständige Strukturen innerhalb der frei gestaltbaren Kurationsentwürfe entwickelt wurden. Den Jugendlichen gelingt es, sich auf die vorgegebenen didaktischen Strukturen einzulassen, wohingegen sie kaum differierende kuratorische oder vermittelnde Strukturen entwickeln.

In Fotomaterial 2 wird erkennbar, dass die Ausstellungskonzeption realisiert wurde, die in Fotomaterial 1 noch in der Planung war. Die Werke der Jugendlichen sind in Fotomaterial 2 im effektvoll beleuchteten Ausstellungsraum als Teil einer Gruppenausstellung mit mehreren Themen arrangiert (vgl. Bd. 2, 2.3.6). Fotomaterial 2 zeigt, dass für die hybriden Comicwerke, die auf der Fotografie zu sehen sind, unterschiedliche Präsentationsformen entsprechend ihrer zwei- oder dreidimensionalen Anlage von bildnerischen Werken gewählt wurden. Sie wurden entweder unmittelbar an der Wand oder auf einer schlichten Plinthe am Boden arrangiert. Die Gruppierung der Werke entspricht der Gruppierung, die in den Raummodellen der Jugendlichen auf weiteren Fotomaterialien sichtbar werden, und behält die Struktur des erweiterten Kunstunterrichts weitgehend bei (vgl. Bd. 2, 2.2.1 bis 2.2.15, 2.3.4, 2.3.6).

Die Planungen und Realisierung der Gruppenausstellung zeigen sich als wesentliches verbindendes Thema der beiden Fotomaterialien. In der auf Fotomaterial 1 gezeigten Situation werden die Ausstellungskonzepte durch die Kommunikation und räumliche Nähe zum Raummodell erfahrbar. Für die Betrachtenden des Fotomaterials erschließen sich diese erst durch weitere Fotomaterialien. Die Umsetzung, die das Museumsteam in möglichst hoher Passung zu den Modellen und deren Präsentation und Diskussion realisierte, ist visuell nicht erfasst und wird erst in Fotomaterial 2 und in weiteren Fotodokumenten der Ausstellungseröffnung sichtbar (vgl. Bd. 2, 2.1.4). Die Fotomaterialien 1 und 2 sowie weitere Fotomaterialien und Kontextinformationen verdeutlichen, dass die Ausstellungskonzeption größtenteils auf die Jugendlichen zurückgeht und durch Raummodelle, Erläuterungen und diskursive Aushandlung kommuniziert wurde. Auffallend ist, dass die Jugendlichen zwar auf den ihnen bekannten und nachgebildeten Ausstellungsraum anwendungsbezogen eingehen konnten, bei der konkreten Realisierung ihrer Gruppenausstel-

lung im Museumsraum jedoch nicht dabei sein konnten. Hintergrundinformationen legen offen, dass die Umsetzung aufgrund der Unterbesetzung des Museumsteams und der angewachsenen Kursgröße überwiegend durch das Museumsteam erfolgte[8]. Die kuratorischen Praxen der Jugendlichen waren demnach konzeptuell, unterrichts- und anwendungsbezogen, boten aber kaum Möglichkeiten für unmittelbare Praxiserfahrungen mit den konkreten raum- und handwerksbezogenen Anteilen von Kuration.

Vermittlung als performative Praxis

Auf beiden Fotomaterialien werden performative Praxen im Kontext des Ausstellens gezeigt. Beide Male finden diese gemeinschaftlich statt. In Fotomaterial 1 tritt eine erläuternde Person als Teil einer fünfköpfigen Gruppe in Erscheinung, während auf Fotomaterial 2 zwei Personen abgebildet sind, welche einen Teil des Rundgangs der Jugendlichen durch die eigene Gruppenausstellung gemeinsam übernehmen.

Die Situation auf Fotomaterial 1 kann als kursinterne Präsentation gestalterischer Ideen gedeutet werden. Sie ist eine Möglichkeit zum performativen Probehandeln. Die Situation auf Fotomaterial 2 hingegen stellt eine Vermittlungspraxis im unmittelbaren Ausstellungskontext dar. Als wirkungsvolle Inszenierung der beiden Jugendlichen ist sie Teil eines öffentlichen Rundgangs durch die eigene Gruppenausstellung im Museum. Sie zeigt sich als minutiöse Selbstinszenierung und -kuration. Vielfältige Ausdrucksmittel wie Kleidung, Gestik, Mimik, Beleuchtung, eine auf die Werkkonstellation abgestimmte Anordnung der Jugendlichen im Raum sowie ihre dialogisch wirkende Kommunikation sind Teil ihrer Performanz. Hier zeigen sich Rückbezüge zu Fotomaterial 1, auf welchem die beiden Jugendlichen rechts hinten im Bild ebenfalls in einer dialogischen Situation nonverbal kommunizieren. Grundlegend für die wirkungsvolle Vermittlungspraxis ist der Rückgriff der Jugendlichen auf die unterschiedlichen Gestaltungsmittel, aber auch der eigens für sie und ihre Werke zur Verfügung stehende Raum, dessen Ausgestaltung und Atmosphäre ihr souveränes Auftreten unterstützt.

An beiden Fotomaterialien wird sichtbar, dass Präsentieren und Vermitteln als fachbezogene Praxen des Kunstunterrichts situativ von den Jugendlichen umgesetzt werden. Sind jeweils eigene bildnerische Produkte der Ausgangspunkt für

8 Während die gestiegene Zahl der Jugendlichen sich aus einer Außenperspektive als mögliche Entlastung für das verkleinerte Museumsteam darstellen könnte, antizipierten die beiden verbliebenen, teils gesundheitlich angeschlagenen und betagten Agierenden des Museumsteams, die auch durch die Folgen der COVID-19-Pandemie für Institutionen in freier Trägerschaft stark belastet waren, dass sie eine Kuration mit nahezu 30 Jugendlichen nicht bewerkstelligen konnten. Aus ein intersektionalitätssensiblen Perspektive war es fraglos, die Selbsteinschätzung und -fürsorge des Museumsteams anzuerkennen. Dieser Aspekt wird in der vorliegenden Arbeit jedoch randständig behandelt, da der Forschungsfokus nach den Bedingungen des Kunstunterrichts und weniger denen des beteiligten Museums fragt.

performative Praxen, so erweisen sich in beiden Fotomaterialien neben räumlichen Gegebenheiten auch die Anwesenheit von Rezipierenden und die Interaktion zwischen den Jugendlichen als Gelingensbedingungen.

Ausstellungspraxis als Sichtbarmachung

Beide Fotomaterialien veranschaulichen aufeinander bezogene Sichtbarmachungen im Kontext des Ausstellens. In Fotomaterial 1 steht die Entwicklung und Visualisierung kuratorischer Ideen im Vordergrund. Die kollaborativ in Kleingruppen kommunizierten Ideen, die am Raummodell entwickelt wurden, werden in Fotomaterial 1 intern sicht- und verhandelbar gemacht. Diese Darstellung von Gestaltungsideen wird von den Jugendlichen mittels der von ihnen erstellten Materialien weitgehend eigenständig vorgenommen. Durch ihre Konzeptionen zeigen sie, wie und mit welchen ihrer bildnerischen Werke und Themen sie aufgrund welcher Parameter umgehen und welches Vermittlungskonzept sie verfolgen.

In Fotomaterial 1 fällt durch die Perspektive der Fotografierenden, der Forschenden-Lehrenden, aber auch durch die distanzierte Haltung der Jugendlichen auf, dass das Raummodell als Mittel der Veranschaulichung und Sichtbarmachung nur eine bedingte Wirkung entfaltet. Die Sichtbarmachung von Gestaltungsideen geschieht in der Situation auf Fotomaterial 1 überwiegend durch Erläuterungen der Jugendlichen. Vorschläge zur Gestaltung werden demnach zwar auch visualisert, bleiben jedoch wesentlich an verbale Kommunikation gebunden. In Fotomaterial 2 sind zugleich verschiedene gestalterische Praxen der Jugendlichen dokumentiert: Drei ihrer bildnerischen Werke, ihre kuratorische Präsentation und performative Vermittlung, die dafür angewandte Selbstkuration sowie fotografische Dokumentation als Ausgestaltung der Selbstdokumentation. Die ästhetische Erscheinung von Fotomaterial 2 verdeutlicht, dass auch die Beteiligung am Forschungsprozess Möglichkeiten der Sichtbarmachung und der Anwendung gestalterischer Mittel für die Jugendlichen bereithält.

Die Fotomaterialien zeigen, dass Sichtbarmachungen durch die Ausstellungspraxis im beforschten Kunstunterricht durch vielfältige Vorgehens- und Ausdrucksweisen vollzogen werden und in einem Zweischritt stattfinden: Gestaltungsideen werden, ob bezogen auf bildnerische Werke oder auf kuratorische Konzepte, zunächst anhand bildnerischer Produkte entwickelt und visualisiert, die so entstandenen Sichtbarmachungen werden danach durch performative Praxen des Präsentierens verstärkt und vermittelt. Die Sichtbarmachungen vollziehen sich jeweils, aufgrund ihrer unterschiedlichen, internen oder öffentlichen Rahmungen, ihrer Räume und den darin möglichen sozialen Interaktionen, spezifisch. Die Erhebung der Fotodaten bietet eine weitere Möglichkeit, um Perspektiven und gestalterischen Entscheidungen der Jugendlichen sicht- und nachvollziehbar zu machen.

Thema 5: Öffentlichkeit und Privatheit

Innerhalb der Themen »Räume und Orte« sowie »Ausstellungen und Ausstellen« spielen Aspekte von Öffentlichkeit und Privatheit eine Rolle. Sie werden vorliegend anhand der Schwerpunkte »Interne Anteile«, »Öffentliche Anteile« sowie »Forschungsinteresse als öffentliches Interesse« aufgegriffen (vgl. Bd. 2, 1.25). Da die Fotodaten kaum private Anteile, sondern eher Abstufungen der Öffnung des Kunstunterrichts enthalten, wird dieser auf seine internen und öffentlichen Anteile hin durchleuchtet.

Interne Anteile

Fotomaterial 1 bietet einen internen Einblick in den Kunstunterricht, in dem einige Jugendliche des Kurses eigenständig im Kunstfachraum agieren. Der zurücktretende hintere Bereich, der der Lehrperson zugeordnet werden kann, betont deren Abwesenheit im Bild, wodurch die internen Prozesse innerhalb der Peergroup betont werden. Ihre Interaktion steht im Fokus. Erst aus den Kontextinformationen geht hervor, dass die Situation nicht nur im Beisein des gesamten Kurses, sondern auch der dokumentierenden Lehrkraft und des rezeptiv beteiligten Teams des kollaborierenden Museums stattfand. Dies zeigt an, dass die Jugendlichen, die Lehrkraft, deren dokumentarische Tätigkeit sowie die Anwesenheit des Museumsteams als Teil einer regulären Unterrichtssituation erleben, innerhalb derer sie sich ungezwungen verhalten.

Die Umsetzung der Entwurfsaufgabe, die vorsieht, mehrere Kurationskonzepte in Kleingruppen zu erstellen, bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, zunächst untereinander und dann im Plenum, unter Einbeziehung der Lehrkraft sowie des Museumsteams, Ideen zu entwickeln, vorzustellen und auszuhandeln. Den Kern der gezeigten Situation bildet die didaktisch intendierte Suchbewegung und Aushandlung von Ideen, die von der Konfrontation pluraler Konzepte gekennzeichnet ist. Durch die kursinterne Präsentation der unterschiedlichen Kurationskonzepte können sich die Jugendlichen in ihrer Performanz erproben. Der interne, halböffentliche schulische Raum wird hierbei zum internen Bereich der Teilnehmenden des erweiterten Kunstunterrichts und stellt einen geschützten Rahmen für die Kollaboration, Aushandlung und Erprobung der Jugendlichen dar.

Öffentliche Anteile

Fotomaterial 2 zeigt die Eröffnungsveranstaltung der musealen Gruppenausstellung des Kurses, die in Fotomaterial 1 konzipiert wurde. Zugang zu einem öffentlichen Raum, die Organisation einer öffentlichen Veranstaltung und deren Bewerbung bei einem Publikum bilden die Voraussetzung für die in Fotomaterial 2 gezeigte Situation. Bemerkenswert ist, dass das öffentliche Publikum, über dessen Anwesenheit die Kontextinformationen zu Fotomaterial 2 Auskunft geben, im Bildaus-

schnitt nicht sichtbar wird. Es ist zwar impulsgebend für die performative Praxis, tritt aber in Fotomaterial 2 ebenso zurück wie in Fotomaterial 1. Die Präsentation vor einem Publikum, welches nicht, wie zuvor in Fotomaterial 1, aus einem bekannten Personenkreis, sondern aus einer interessierten, aber teils unbekannten Öffentlichkeit besteht, ist für die Jugendlichen neu. Die Ausstellungseröffnung ist der einzige Anlass im Rahmen der didaktischen Konzeption des beforschten Kunstunterrichts, an welchem die Jugendlichen mit einem interessierten Museumspublikum in Berührung kommen. Vor dem Hintergrund dieser neuen Situation ist die eigene Performanz für die Jugendlichen zentral, sie wird von ihnen fotografisch fokussiert. Das unbefangene und zugewandte Auftreten der beiden Jugendlichen erscheint dabei sowohl als Einflussfaktor als auch als Indikator einer gelungenen Begegnung mit einer kulturell interessierten Öffentlichkeit. Die dialogische Situation der beiden Jugendlichen wird zu einem invertierten Moment, in welchem das Öffentliche privat erscheint.

Forschungsinteresse als öffentliches Interesse

Als Teil des öffentlichen Interesses zeigt sich das Forschungsinteresse bei beiden Fotomaterialien bereits durch ihre Herstellung. Die Fotomaterialien zeigen sowohl die Perspektive der Forschenden-Lehrenden als auch die der Jugendlichen und machen diese einem interessierten Fachpublikum zugänglich. Der Blick der Lehrkraft auf interne Prozesse kann durch Fotomaterial 1 nachvollzogen werden, während der Blick der Jugendlichen im Kontext der öffentlichen Veranstaltung durch Fotomaterial 2 sichtbar wird. Er richtet sich im Moment der Öffnung des erweiterten Kunstunterrichts ganz auf die Jugendlichen. Im Kontext des Forschungsinteresses wird ersichtlich, dass Forschende wie Beforschte sich bei der visuellen Dokumentation auf die Jugendlichen und deren Interaktion konzentrieren. Dadurch werden auch dem Fachpublikum jene visuellen Ausschnitte, die die Interaktion der Jugendlichen miteinander und mit den fertiggestellten bildnerischen Produkten zeigen, nähergebracht.

Es lässt sich nicht sagen, ob die Jugendlichen, in Anlehnung an die Dokumentation der Lehrkraft, Situationen der Interaktion zwischen Jugendlichen für Forschungszwecke dokumentiert haben oder ob sie diese intrinsisch motiviert festhielten. Deutlich wird, dass es für sie wichtig ist, nicht nur gegenüber dem interessierten Museumspublikum, sondern auch gegenüber dem, an der Forschung interessierten, Fachpublikum bestmöglich in Erscheinung zu treten. Dies legt die Ästhetisierung von Fotomaterial 2 nahe. Ein Blick auf weitere Fotografien der Dokumentation dieses Tages zeigen, dass auch diese eine ästhetisierte Wirkung haben, jedoch weniger offensichtlich wie das ausgewählte Fotomaterial 2. Dieses wurde vom Fach-

publikum in einem Forschendenkolloquium[9] ausgesucht, welches unmittelbar auf die von den fotografierenden Jugendlichen erzeugte Ästhetisierung von Fotomaterial 2 reagierte, Fotomaterial 2 für die Auswertung auswählte und so die Intention der Jugendlichen verstärkte.

Thema 6: Diversität, Differenz und Diskriminierung

Das Themenfeld Diversität, Differenz und Diskriminierung wurde in folgende Schwerpunkte aufgeschlüsselt: »Inhaltliche Auseinandersetzung mit Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung«, »Sichtbarkeit von Diversität, Differenz und Diskriminierung« sowie »Gesellschaftspolitische Wirkung« (vgl. Bd. 2, 1.26). Hierbei liegt der Fokus auf der Visualisierung von Inhalten, Haltungen und Atmosphären sowie auf den Informationen zum Umgang mit Diversität, Differenz und Diskriminierung im Kontext eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen.

Inhaltliche Auseinandersetzung mit Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung

Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung wird anhand der beiden Fotomaterialien nur in Teilen sichtbar und erfordert die Einbeziehung weiterer Kontextinformationen (vgl. Bd. 1, 7.2.1.5, 7.2.2.5). Wie eine inhaltliche Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld aussah, zeigen die Erarbeitungen der Jugendlichen. Dies sind zum einen die bildnerischen Werke der Jugendlichen, zum anderen die von ihnen entwickelten Ausstellungs- und Vermittlungskonzepte und ihre Umsetzung. Um eine Überschneidung mit dem folgenden Schwerpunkt »Sichtbarkeit von Diversität, Differenz und Diskriminierung« zu verringern, wird vorliegend nach den Inhalten und weniger nach ihrer Erscheinung gefragt. Die Art und Weise, wie diese präsentiert werden, wird unter dem darauffolgenden Schwerpunkt aufgezeigt.

Als Repräsentation des Ausstellungsraums der Gruppenausstellung und Grundlage zur Veranschaulichung von Ausstellungskonzeptionen dienten den Jugendlichen die Raummodelle, die auf Fotomaterial 1 zu sehen sind. Über die inhaltliche Auseinandersetzung mit Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung im kuratorischen Kontext informieren die Raumpläne und weitere Fotografien der Raummodelle, die diese aus der Nähe zeigen.

In Abgleich mit dem Raumplan des Ausstellungsraums (vgl. Bd. 2, 2.3.3) zeigt sich, dass dieser durch eine Türe sowie durch einen Aufzug zugänglich ist. Ob die Jugendlichen Aspekte von Abilität wie die Anbringungshöhe von Werken und Informationen oder den Einsatz von Audiowerken berücksichtigt haben, geht aus Foto-

9 Exemplarisch für die Forschungskolloquien ist die Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01. bis 01.02.2023 in Zürich.

material 1 nicht hervor. Die Modelle besitzen jedoch sämtlich barrierefreie Zugangsmöglichkeiten zur Ausstellungsfläche. In Fotomaterial 2 wird erkennbar, dass eines von drei bildnerischen Werken nah am Boden statt auf einem erhöhten Sockel und dadurch zugänglich für Kinder und Menschen mit Rollstuhl platziert wurde.

Detailaufnahmen des in Fotomaterial 1 zentral angeordneten Raummodells zeigen die Aufnahme von vier Plakaten in das Kurationskonzept ihrer Gruppenausstellung, welche die Jugendlichen zum Thema »Diskriminierung« erstellt haben (vgl. Bd. 2, 2.3.4). Alle vier Plakate (vgl. Bd. 2, 2.2.10.1) verweisen auf die Diskriminierung weiblich lesbarer Personen, welche auf Überkreuzungen der intersektionalen Kategorien Klasse, Körper und Religion mit der Kategorie Gender basieren. Berufliche Benachteiligung, sexistische, medienbasierte Übergriffe sowie Islamfeindlichkeit sind Inhalte der Werke, die die Jugendlichen erstellt haben und in ihrer Ausstellung zeigen wollen. An der Wand, die sich im Raummodell unmittelbar rechts neben der Wand mit den Plakatwerken zeigt, fällt ein Werk zur Thematik »Krieg und Diversität« auf (vgl. Bd. 2, 2.2.4.1). Auf dem Werk sind zwei sich küssende Skelette abgebildet. Die Verschränkung zweier Faktoren, die Ungleichheit generieren können, zeigt sich schon im Titel der didaktischen Einheit und der Werkliste (vgl. Bd. 2, 1.3, 2.4.4), wodurch das Werk entstand und von den Jugendlichen gelistet wurde. Die Thematik »Krieg und Diversität« stellt sich als Inhalt dar, welcher sich nur schwer in fest umrissene, intersektionale Kategorien einordnen lässt und damit auf breite und sprachlich schwer zu fassende Dimensionen von Intersektionalität verweist.

Die bildnerischen Produkte der Jugendlichen sind auf Fotomaterial 2 nur in groben Zügen erkennbar. Zur genaueren Erkennbarkeit wurden weitere Daten der Fotodokumentation herangezogen (vgl. Bd. 2, 2.2.11, 2.2.12, 2.2.12.1), die auch zur Visualisierung von Fotomaterial 2 verwendet wurden (vgl. Bd. 2, 1.13). Sie geben Aufschluss darüber, dass die inhaltliche Auseinandersetzung der bildnerischen Werke von altandischen Göttinnenstatuen, wesentlich einem Replikat einer Pachamama-Statue, das sich im beteiligten Museum befindet, ausging. In diesem Ausgangspunkt verschränken sich Gender, Ethnizität und Religiosität einer nativen, präkolonialen Figur und ihrem mythologischen Kontext. Inhalt des Kunstunterrichts war demnach die inhaltliche Auseinandersetzung mit einer marginalisierten Position des globalen Südens. Wie die bildnerischen Werke im Rahmen der didaktischen Erprobung mit Studierenden zu diesem Thema zeigen, fand zunächst eine grafische und skulpturale Annäherung an die Formensprache der altandischen Plastik durch Papierarbeiten statt (vgl. Bd. 2, 2.2.11). Durch die Erweiterung zu organisch-skulpturalen Comicwerken, die im Rahmen kollektiv erarbeiteter Klausurersatzleistungen entstanden, wurden nicht nur visuelle, sondern auch textuelle Gehalte altandischer sowie kretischer Mythen weiblich lesbarer Figuren sichtbar gemacht. Die Hybridität des Comics ermöglichte es, textuelle Gehalte zu Mythen des globalen Südens mit einer Bildsprache zu verbinden, die von den Jugendlichen auf Grundlage der als Replik betrachteten Plastiken entwi-

ckelt wurde (vgl. Bd. 2, 2.2.12, 2.2.12.1). Die bildnerischen Werke auf Fotomaterial 2 zeigen, dass der Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen durch die Auseinandersetzung mit marginalisierten Positionen, deren Narrative und Gestaltungselemente in ein zeitgenössisches Medium überführt wurde, wobei die Verbindung tradierter Mythen und figurativer Plastiken zu einem Aufbrechen von Gattungsgrenzen zwischen Comic und Malerei anregte. Intersektionalitätssensible Gehalte des Kunstunterrichts regten demnach nicht nur zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit marginalisierten Positionen an, sondern auch zur experimentellen Entgrenzung von Werkgattungen des europäischen Akademismus.

Sichtbarkeit von Diversität und Intersektionalität

Die Sichtbarkeit der Jugendlichen und ihrer Gestaltungsideen wurde bereits unter den Themen »Bildnerische Praxen« sowie »Ausstellungen und Ausstellen« behandelt, wobei die Nutzung vielfältiger Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt wurde. Die Sichtbarmachung von Diversität und Intersektionalität sind bereits in den Kurationsentwürfen der Jugendlichen angelegt. Beide Fotomaterialien geben einen Einblick in sich visuell als diskriminierungsarm darstellende Räume. Kleidung und Haltung der Jugendlichen auf Fotomaterial 1 implizieren, dass das Streben nach Übereinstimmung und Gleichheit zwar Züge von normativer Angleichung aufweist, die jedoch von den Jugendlichen selbst ausgehen und für den Ausdruck individueller Weltanschauungen offen ist. Dies bestätigt sich durch Fotomaterial 2, auf welchem transkulturell und -religiös konnotierte Kleidungsstücke als Ausdrucksmittel der Übereinstimmung, Weltsicht, Identifikation mit den eigenen Werken sowie mit dem feierlichen Anlass der Ausstellungseröffnung genutzt werden. Die eigene Erscheinung ist für die Jugendlichen demnach ein zentrales Ausdrucksmittel von Diversität sowie von Zugehörigkeit.

Sichtbar werden ebenfalls die nicht-hierarchischen Beziehungen der Jugendlichen, die aus der von ihnen selbst gewählten Anordnung innerhalb ihrer Gruppen hervorgeht. Ausbleibende Disziplinierungen, die parallel stattfindenden Handlungen, unterschiedliche Bedürfnisse nach Pausenzeiten oder verschiedene Arbeitstempi und Fokussierungen zulassen und ein Zurücktreten der Lehrkraft zeigen, dass direktive machtförmige Strukturen auf beiden Fotomaterialien bewusst zurückgenommen wurden. Die Fotografien sowie weitere Kontextinformationen verdeutlichen, dass die Abläufe des Kunstunterrichts dennoch strukturiert verlaufen und Ziele erreicht werden, die über die regulären Anforderungen von Kunstunterricht noch hinausgehen. Beispielhaft dafür sind die Realisierung einer musealen Gruppenausstellung des Kunstleistungskurses.

Gesellschaftspolitisches Bewusstsein

Die Frage nach dem gesellschaftspolitischen Bewusstsein lässt sich hinsichtlich dessen vertiefen, inwiefern die Jugendlichen in den, auf den Fotomaterialien gezeig-

ten Situationen des Kunstunterrichts mit gesellschaftspolitischen Themen umgehen können.

In beiden Fotomaterialien ist es zentral, dass die Jugendlichen die Form des Ausstellens, die Auswahl von Ausstellungsgehalten und die Art der Vermittlung gestalten. Die Beteiligten des Kunstunterrichts stimmen demnach darin überein, dass die Verantwortung für die Gestaltung des beforschten Kunstunterrichts, zumindest in dessen Endphase, zum Großteil den Jugendlichen obliegt. Sie können dementsprechend gerade in der Endphase ihres Kunstleistungskurses seine bisherigen Gehalte kuratierend und vermittelnd aufarbeiten und entscheiden, unter welcher inhaltlichen Ausrichtung sie diese nach außen tragen. Dies wird besonders in Fotomaterial 2 deutlich. Darauf wird erkennbar, dass sie den Ausstellungsraum als eine Plattform für außereuropäische, transkulturelle und -religiöse Gehalte nutzen. Ihr Fokus liegt auf der Darstellung von Weiblichkeit jenseits binärer Rollenkonstruktionen. Die hierfür gewählten hybriden Darstellungsformen befinden sich zwischen Comic und Plastik und entsprechen weder dem Kunstkanon noch einer spezifischen Kunstgattung. Es fällt auf, dass die beiden Jugendlichen die freiwillige Präsentation der Werke übernehmen, die diese Gestaltungsgrenzen am deutlichsten aufgebrochen haben. Dies kann als Indikator dafür gelten, dass sie sich in ihrem experimentellen und unkonventionellen Vorgehen innerhalb des Kunstunterrichts nicht nur bestärkt fühlten, sondern auch dazu motiviert waren, ihre Werke und Vorgehensweisen einem öffentlichen Publikum auf eine unterschiedlichen Gestaltungsebenen zu vermitteln. Sich selbst, seine Inhalte sowie persönliche Bezüge zu Intersektionalität anhand der eigenen bildnerischen Werke und Erscheinung öffentlich sichtbar zu machen, zeugt nicht nur von gesellschaftspolitischem Bewusstsein, sondern auch von einem persönlichen Engagement der visuellen und kommunikativen Vermittlung marginalisierter Positionen. Hierbei eine positive Konnotation von Intersektionalität in einer feierlich-genießenden und der eigenen Ästhetik entsprechenden Atmosphäre zu inszenieren lässt erkennen, dass die Jugendlichen sich selbstbewusst und couragiert vertreten.

7.2.4 Synthetisierte Gesamtaussage zu den Fotomaterialien

In diesem Kapitel werden Hindernisse und Gelingensbedingungen, die anhand des Zwischenfazits zu Teilstudie 2 gewonnen werden konnten in eine synthetisierte Gesamtaussage überführt, um Bedingungen für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen herauszustellen.

Hindernisse

Dargelegt werden zunächst die Hindernisse, die sich aus dem Zwischenfazit des untersuchten Fotomaterials ableiten lassen. Sie finden sich als grafischen Darstellung im Band 2 dieser Forschungsarbeit (vgl. Bd. 2, 1.27). Beide Situationen, die anhand

des Fotomaterials erfasst wurden, stellen sich als überwiegend gelingend dar. Hindernisse werden erst durch eine genauere Betrachtung der einzelnen Themen sichtbar, die besonders in Fotomaterial 1 angelegt sind.

Bei Fotomaterial 1 fällt die Zurückhaltung einiger Jugendlicher sowie eine latent chaotische Raumstruktur auf. Trotz der großzügigen räumlichen Bedingungen, die sich den Raumplänen entnehmen lassen (vgl. Bd. 2, 2.3.1), zeigt sich, dass sich asynchrone Abläufe räumlich nah beieinander vollziehen. Dadurch wirkt besonders die räumliche Situation rechts im Bild gedrängt, die Jugendlichen am rechten Bildrand abgelenkt. Zudem sorgt die verhaltene Interaktion zwar für eine ruhige Arbeitsatmosphäre, aber bei einigen Jugendlichen auch für eine nur bedingt aktive Beteiligung. Die einzelnen Kleingruppen, die im Bildausschnitt zu sehen sind, zeigen sich als unterschiedlich dynamisch. Auch das Raummodell trägt wenig zu einer Aktivierung bei oder wird als Anschauungsobjekt von den rezipierenden Jugendlichen genutzt. Als Gründe für diese Zurückhaltung können allgemeine schulische Anforderungen, die über den Fachkontext hinausgehen, das hohe Abstraktionsniveau der Aufgabe und die Herausforderungen der didaktischen Anlage des gezeigten Kunstunterrichts angenommen werden.

Die leistungsorientierte Schulwoche, an deren Ende der gezeigte Freitagnachmittag stattfindet, kann als Faktor einer allgemeinen Erschöpfung der Jugendlichen betrachtet werden. Ebenso fordernd können die mehrstündige Erarbeitung eines Kurationskonzepts sowie das Ordnen der eigenen bildnerischen Werke für den Transport in das beteiligte Museum auf die Jugendlichen gewirkt haben. Die Erarbeitung des Kurationskonzepts war zwar keine neue Aufgabe, da bereits zuvor kuratorische Erprobungen unternommen wurden (vgl. Bd. 1, 7.2.1.5), allerdings findet sie nun erstmals rein konzeptionell an einem anderen Ort statt. Sie betrifft zudem den gesamten Korpus der bildnerischen Werke der Jugendlichen, die während ihrer anderthalbjährigen Teilnahme am Kunstunterricht entstanden sind. Der Umfang der zu kuratierenden Werke und das Abstraktionsniveau, welches auf die Veranschaulichung eines umsetzbaren Konzepts am Modell zielt, zeigen sich als komplexe Aufgabenstellung, die als Herausforderung für die Heranwachsenden des Leistungskurses einzuschätzen ist. Die kollaborative Erarbeitung der Aufgabe in Kleingruppen bedeutet, dass neben den fachlichen Überlegungen der Kuration auch Aushandlungsprozesse untereinander erforderlich sind. Durch das Zurücktreten der Lehrkraft müssen diese von den Jugendlichen weitgehend eigenständig reguliert werden. Teil dieser Aushandlung ist die Selbstorganisation planerischer Prozesse, wobei zeitliche und inhaltliche Abläufe innerhalb der Kleingruppen eigenverantwortlich strukturiert werden müssen.

Dieser Blick auf die didaktische Planung, insbesondere die Konfiguration der Konzeptionsaufgabe zeigt, dass kollaborativ zu lösende, komplexe, abstrahierende Vorgänge, zugleich unterschiedliche fachliche und soziale Kompetenzen der Ju-

gendlichen erfordern. Eine konzentrierte und aktive Beteiligung, setzt bei den einzelnen Jugendlichen zudem Selbstmotivation und -regulierung voraus.

Die unterschiedlichen Anteile der didaktischen Konzeption, des auf Fotomaterial 1 gezeigten Kunstunterrichts stellen kein Hindernis dar, bilden sich in ihrem Zusammenwirken aber als komplexe Anforderungssituation ab. Die verhaltene und latent chaotische Atmosphäre wirft die Frage auf, inwieweit hier das Potenzial einer Überforderung besteht und ob ihm durch Binnendifferenzierung kunstdidaktisch begegnet werden kann.

Die in Fotomaterial 2 gezeigte Situation stellt sich als gelingend dar und wird daher unter dem Schwerpunkt »Gelingensbedingungen« behandelt.

Gelingensbedingungen

Im Folgenden werden Gelingensbedingungen, die sich aus dem Zwischenfazit beider untersuchter Fotomaterialien ableiten lassen, dargestellt. Sie finden sich in grafischer Form im Band 2 dieser Studie (vgl. Bd. 2, 1.27).

Gestalterische Praxen stellen sich in den Fotomaterialien als ein konzeptionelles und performatives Umgehen mit eigenen bildnerischen Produkten dar. Begünstigend wirken sich auf diese sowohl kollaborative Arbeitsformen als auch großzügige Räume aus, innerhalb derer die Jugendlichen mit ihren fertigen bildnerischen Produkten möglichst eigenständig umgehen können. Wie unter dem Schwerpunkt »Hindernisse« aufgezeigt, kann eine weitgehende Selbstständigkeit kollaborativer Arbeitsprozesse die Jugendlichen herausfordern, trägt aber auch zum Gelingen bei der Entwicklung von komplexen Gestaltungskonzepten bei. Die Jugendlichen schaffen es, Inhalte der anderthalbjährigen, bildnerischen Auseinandersetzung im erweiterten Kunstunterricht in einen Konzeptionsentwurf für eine Gruppenausstellung innerhalb eines zeitlich begrenzten Rahmens von ca. 120 Minuten zusammenzuführen und am Modell zu veranschaulichen.

Eine ebenfalls komplexe wie eigenständige Nutzung gestalterischer Mittel zeigen die Jugendlichen in Fotomaterial 2, wenn sie auf freiwilliger Basis selbstständig performative Konzepte der Werkvermittlung entwickeln und öffentlichkeitswirksam umsetzen. Diese gelingt ihnen jedoch nicht voraussetzungslos, sondern fußt auf Aneignungen und Erprobungen, die in einem internen Rahmen des erweiterten Kunstunterrichts erfolgten. Die unterschiedlichen didaktischen Formate zur musealen Rezeption von Gehalten und das variierende bildnerische Umgehen mit ihnen wie beispielsweise bei den »Pachamama-Themen« sind hierfür maßgeblich. Eine weitere Vorbereitung auf die eigenständige Performanz stellt die interne performative Erprobung dar, wie sie in Fotomaterial 1 zu sehen ist. Auch die unterstützende Mitwirkung des Museumsteams, das durch eine an den Jugendlichen, ihren Konzepten, bildnerischen Werken und Präsentationsbeiträgen orientierte Ausgestaltung des musealen Ausstellungsraums vornahm, stellt den Jugendlichen ein Feld zur Verfügung, innerhalb dessen sie eine eigenständige wie wirkungsvolle Perfor-

manz zeigen können. Die gelingende performative Praxis in Fotomaterial 2 ist demnach auf eine intensive Vorbereitung vonseiten der Jugendlichen und des Museumsteams zurückzuführen.

Gruppenzusammenhänge erscheinen nicht nur homogen, sondern die Jugendlichen, die über anderthalb Jahre zusammen am erweiterten Kunstunterricht teilgenommen haben, zeigen auch eine Übereinstimmung und Bezogenheit, innerhalb derer Gleichrangigkeit und die arbeitsteilige Übernahme von Tätigkeiten etabliert wurden. Diese haben sich durch kollaborative Sozialformen herausgebildet, die für ihr Gelingen zugleich grundlegend ist. Wie der beiden in beiden Fotomaterialien und ihren Kontextinformationen aufgezeigten Entstehungszusammenhang gestalterischer Werke und Performanz, führt besonders die Möglichkeit langfristiger, nach persönlichen Vorlieben wählbare Kollaboration von Jugendlichen zu einer freiwilligen, unangestrengten und sogar genießenden Beteiligung am Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Dies belegt Fotomaterial 2 anschaulich.

Die Fotomaterialien zeigen, dass die Bereitschaft, eine Lehrendenzentrierung aufzugeben, die Jugendlichen in ihrem aktiven und eigenständigen Handeln unterstützt. Dies kann schrittweise und situationsangemessen geschehen und bedeutet nicht, dass die Lehrkraft als Rückhalt der Jugendlichen nicht mehr verfügbar ist. Wie an Fotomaterial 1 verdeutlicht, können neue, komplexe und herausfordernde Arbeitsprozesse weiterhin von der Lehrkraft unterstützt werden. Dies kann durch die Entlastung von Zusatzaufgaben, wie bei der Übernahme der Fotodokumentation durch die Lehrkraft, geschehen. Klarer eingegrenzte Themen und Aufgaben können von den Jugendlichen nahezu eigenständig gestaltet werden. Dies kann, wie Fotomaterial 2 zeigt, auch in Situationen geschehen, die für die Jugendlichen neu sind. Wie Fotomaterial 2 veranschaulicht, können sich die Jugendlichen durch eigenständiges Agieren bei gleichzeitigem Zurücktreten der Lehrkraft in ihrem Auftreten in der Öffentlichkeit als souveränen erleben.

Als Grundlage gelingender Performanz zeigen sich in beiden Fotomaterialien drei Aspekte: Der Rückbezug auf eigene, fertiggestellte bildnerische Werke, die impulsgebend in gestalterisch-performative Handlungen eingebunden werden. Die Kollaboration der Jugendlichen miteinander. Sie führt dazu, dass die Jugendlichen sich in ihrer Bezogenheit gegenseitig aktivieren und unterstützen können. Sie folgen dabei einem rotierenden Prinzip anteiliger Beteiligung, welches die Aktivierung und Entlastung zwischen den Jugendlichen reguliert. Die überwiegend eigenständige Organisation in Räumen, durch welche die gestalterischen Potenziale der Jugendlichen leiblich und performativ von ihnen entfaltet werden können.

Präsentieren zeigt sich einerseits als eigenständige fachbezogene Praxis, wird aber auch im Kontext von Aushandlungsprozessen bedeutsam, die die Jugendlichen überwiegend selbst vollziehen. Präsentationen können Gehalte abgeschlossener inhaltlicher und kommunikativer Auseinandersetzung sichtbar machen und zugleich weitere kommunikative Prozesse des Aushandelns und Diskutierens anstoßen. Dies

zeigt sich im internen Rahmen bei der Vorstellung und Aushandlung der Kurationskonzepte sowie im Rahmen der Ausstellungseröffnung gegenüber einer interessierten Öffentlichkeit.

Über ihre Bedeutsamkeit für Präsentation hinausgehend, zeigen sich Räume als Rahmen für gelingende Prozesse des erweiterten Kunstunterrichts. Schulische und museale Räume bieten dabei unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten. In Fotomaterial 1 zeigt sich dies schul- und fachraumbezogen an der Gruppierung und freien Bewegung der Jugendlichen im Raum, der flexiblen Nutzung des Mobiliars oder des freien Raumzugangs, entsprechend den Bedürfnissen der Jugendlichen nach Arbeits- und Pausenzeiten. Auch der museale Ausstellungsraum, der als »White Cube« (O´Doherty, 1996) erscheint, passt sich den Bedarfen der Jugendlichen an, indem er eine Raum- und Lichtsituation bietet, die die wirkungsvolle Präsentation der bildnerischen Werke, der eigenen Person und gemeinsamen Performanz der Jugendlichen öffentlich in Szene setzt. Für die Entfaltung des sozialen Raums, den die Agierenden des erweiterten Kunstunterrichts bilden, bedarf es freier Ausgestaltungsmöglichkeiten baulicher Räume.

Der Übergang von einem Kunstunterricht, der zwar unter Einbeziehung des Teams des kollaborierenden Museums stattfand, aber als intern verstanden werden kann, hin zu einer öffentlichen Sichtbarkeit und Kommunikation mit einer interessierten Öffentlichkeit erweist sich als gelingend, wenn er sukzessive und unter Einbeziehung aller Agierenden planvoll vollzogen wird. Während Fotomaterial 1 einen Ausschnitt dieser Planungsschritte erkennen lässt und Fotomaterial 2 eine stimmungsvolle, öffentlichkeitswirksame Präsenz der Jugendlichen zeigt, implizieren die Kontextinformationen des Fotomaterials weitere, umfangreiche Planungsschritte, an welchen alle Agierenden des erweiterten Kunstunterrichts, die Jugendlichen, die Lehrkraft sowie das Museumsteam aktiv beteiligt waren.

Der Umgang mit Ausstellungen innerhalb des beforschten Kunstunterrichts, der in beiden Fotomaterialien gezeigt wird, unterscheidet sich deutlich von punktuell im Kunstunterricht vorkommenden Ausstellungsbesuchen oder der Wahrnehmung vorstrukturierter Vermittlungsangebote von Kultureinrichtungen. Der langfristige, persönliche Kontakt zu einem Museumsteam, die eigenständige, aber kollektive Rezeption von Ausstellungen, bildnerische Praxen, die sich auf diese beziehen, die kuratorischen und vermittelnden Praxen sowie die eigene museale Ausstellungstätigkeit bilden eine zirkuläre Bewegung, deren Dynamik wesentlich auf der Aktivität der Jugendlichen basiert und auf vielfältige Zugänge und Mitgestaltungsmöglichkeiten zielt.

Die Sichtbarmachung der eigenen Gestaltung und Position bietet auch Möglichkeiten, mit Diversität, Differenz, Diskriminierung und intersektionalen Anteilen und intersektionalitätssensiblen Ansätzen umzugehen. Weitere Fotomaterialien zum in Fotomaterial 1 zentral gezeigten Raummodell und dem darin veranschaulichten Kurationskonzept belegen, dass eigene bildnerische Werke mit intersektio-

nalen Bezügen von den Jugendlichen für ihre Gruppenausstellung herangezogen werden. Eine Sichtbarmachung von Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung ist bereits konzeptionell von den Jugendlichen vorgesehen. Dass diese durch die Gruppenausstellung des Kurses auf eine Weise sichtbar gemacht wurde, die über die im Konzept angelegte Planung in ihrer Komplexität hinausgeht, zeigt sich in Fotomaterial 2. Es fällt auf, dass im Fotomaterial 2 kaum eine auf Intersektionalität beruhende Diskriminierung enthalten ist, sondern vielmehr eine ästhetisch und inhaltlich positive und bedeutungsstarke Darstellung von Intersektionalität feierlich zelebriert wird. Verwobenheit ist in Fotomaterial 2 nicht nur anhand der inhaltlichen und gestalterischen Verbindung von Gender, Ethnizität und Religiosität in auf den noch vorkolonialen globalen Süden bezogenen Werken, die Gattungsgrenzen aufbrechen dokumentiert, sondern auch in der Verflechtung der Jugendlichen mit ihren Werken. Darin kommen ihre gemeinschaftliche Kuration, Selbstkuration und Performanz zum Ausdruck sowie ihrer Vernetzung zwischen Gender, Transkulturalität und -religiosität.

Der Rückgriff auf diese Rahmenpläne ist als exemplarisch zu betrachten, da sich die Strukturmerkmale des beforschten Kunstunterrichts auf der curricularen Ebene ebenso anhand konkreter Kompetenzformulierungen und Themenvorgaben für den Kunstunterricht in anderen Bundesländern für das Fach Kunstpädagogik herausarbeiten lassen.

Kompetenzentwicklung (vgl. Bd. 1, 2.2.2, 5.1.3) wird innerhalb der vorliegenden Forschungsarbeit als Ressourcenförderung verstanden, durch welche Potenzial geweckt wird, das schon immer da war (Blank, 2012, S. 18). Sie zielt auf die Entfaltung der Potenziale und Kompetenzen bei den Jugendlichen ab, sodass sie sich ihrer bewusst werden können. Die Tatsache, dass unterschiedliche Jugendliche verschiedene Kompetenzen in unterschiedlicher Konfiguration und mit verschiedenen Schwerpunkten entwickelt haben, soll keineswegs durch die folgende, allgemeinere Betrachtung nivelliert werden. Aufgrund der Anlage der Teilstudien steht jedoch die Kompetenzentwicklung im gesamten Kurs im Fokus. Eine Differenzierung zwischen einzelnen Jugendlichen, die im erweiterten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen eine deutlichere oder weniger markante Kompetenzentwicklung zeigen, wird bewusst vermieden, da das Datenmaterial hierfür keine ausreichende Validität aufweist, womit die Gefahr einer empirisch nicht abgesicherten Herstellung von Differenz vermieden werden soll.

Bildnerische Praxen

Als Grundlage für das Ausbilden überfachlicher und fachbezogener Kompetenzen erweist sich in beiden Teilstudien die ablesbare Aneignung und Anwendung einer Vielfalt und Neuartigkeit bildnerischer Verfahren, Materialien, Techniken und Modi, die zugleich Strukturmerkmal des beforschten Kunstunterrichts ist.

Die am Datenmaterial ablesbaren diversen Praxen der Bildgestaltung bieten im Bereich überfachlicher Kompetenzen unterschiedliche Möglichkeiten zur Entwicklung »Personaler Kompetenzen« (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 8). Die Jugendlichen konnten in ihren bildnerischen Praxen und Prozessen eigenständig, teils widerständig gestalten, eigenständig entscheiden und handeln (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 104–105, 201, 303, 606; 2.5.2, Z. 76, 79–80, 304, 325, 1008) sowie das eigene innere Erleben bildnerisch und kreativ ausdrücken (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 605; 2.52, Z. 50, 535, 605, 797, 812).

Die in beiden Teilstudien mehrfach deutlich gewordenen Freiräume bei bildnerischen Praxen förderten sowohl die für die »Personalen Kompetenzen« (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 8) formulierte Eigenständigkeit, die auch im Zusammenhang mit »Selbstregulationskompetenzen« und »Involvement« wirksam wird. Es hat sich gezeigt, dass die Jugendlichen gerade im Kontext freier Vorgehensweisen auf Transparenz und Verlässlichkeit didaktischer Vorgaben angewiesen sind, um sich »im Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung [zu] orientieren« (ebd., S. 8). Es hat sich ebenfalls gezeigt, dass diese Freiräume zur Erprobung und Aneignung einer »Arbeitshaltung« (ebd., S. 8) im Sinne des »Involvement« (ebd., S. 8) geeignet sind. Freiräume ermöglichen es den Jugendlichen, »sich Arbeitsschritte vor[zu]nehmen« (ebd., S. 8) sowie ihren Arbeitserfolg selbst zu planen (ebd., S. 8). Die Wahrnehmung der Benotung als Wertschätzung der eigenen Leistung, die die Jugendlichen in Teilstudie 1 äußern, hat sich als Unterstützung motivationaler Aspekte des »Involvements« in bildnerischen Praxen als wirksam erwiesen. Ebenfalls nützlich haben sich Freiräume innerhalb von Leistungsbewertung herausgestellt. Dies bildet sich im begeisterten Sprechen über die Inhalte eigener Leistungsnachweise in Teilstudie 1 in Gruppendiskussion 2 (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 380–390, 533–543, 944–959) sowie in originellen und vielschichtigen Werkformen ab, wie sie in Teilstudie 2 in Fotomaterial 2 sichtbar werden (vgl. Bd. 2, 2.2.14, 2.2.15, 2.1.5).

Das allmähliche Befreien von eigenen normativen Voreinstellungen und Hemmnissen in Gestaltungsprozessen hat sich in Teilstudie 1 in seinen produktiven und reflexiven Anteilen verdeutlichen lassen, die beim Erstellen bildnerischer Werke sowie bei performativen Praxen des Präsentierens wirksam werden. Bildnerische Praxen, die unter Anwendung didaktisch moderierter experimenteller Vorgehensweisen Resultate erzielen, die von den Jugendlichen reflexiv betrachtet werden können (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 157–169), haben sich hierbei ebenso gezeigt wie die Überwindung eigener Blockaden in bildnerischen Prozessen und Hemmungen bei Präsentationen (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 287–292). Gelingen Letztere, können Jugendliche sich als selbstwirksam erleben und sich durch ihre »unmittelbaren persönlichen Erfahrungen« (ebd., S. 9) in den Dimensionen eines »Selbstbestimmten Lebens« bestärken (ebd., S. 8).

Als Grundlage für die Nutzung von Freiräumen und für das Loslösen in bildnerischen Prozessen wird ein »Involvement« sichtbar (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 8), bei welchem sich die Jugendlichen auf etwas »einlassen […] sich motiviert fühlen, sich vertiefen […] etwas vollenden« können (ebd., S. 8). Dies bildete sich an den unterschiedlichen bildnerischen Praxen in beiden Teilstudien (vgl. Bd. 2, 2.1, 2.5.1, Z. 603–605; 2.5.2, Z. 1006), den unterschiedlichen freiwilligen Beiträgen (vgl. Bd. 2, 2.5.1 Z. 287–289; 2.5.2, Z. 425–432, 596–597) sowie am umfangreichen Korpus fertiggestellter bildnerischer Werke der Jugendlichen ab (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 215–217; 2.5.2, Z. 55–56, 137).

Insbesondere bildnerische Praxen, die in längeren Vorhaben individuell oder kollaborativ umgesetzt wurden, fördern »personale Kompetenzen« der Eigenständigkeit, »Selbstregulationskompetenzen« im Sinne eines lernstrategischen »self-monitoring« (ebd., S. 8) und begünstigen ein »Involvement« des sich Vertiefens und Durchhaltens. Projektartige Vorhaben bieten ebenfalls ein breites Feld für die Entwicklung fachlicher Kompetenzen, wie z.B. in den Bereichen der Bilderschließung und -gestaltung, die durch Bildungsstandards weiter aufgegliedert sind.

Als durchgängiges Merkmal zeichnet sich der beforschte Unterricht in beiden Teilstudien durch einen »sachgerecht[en], sensibel[en] und einfallsreich[en]« (ebd., S. 16) Umgang mit Werkzeugen, Materialien und Verfahren aus. Der Einsatz einer Breite an Materialien und Verfahren, aber auch von Werkgattungen hat sich als gewinnbringend bei der Anwendung in unterschiedlichen Themenkontexten herausgestellt. Dadurch konnten die Jugendlichen ihre Imaginationen und Ideen erproben und in produktive »gestalterische Prozesse« überführen (ebd., S. 16).

Gruppenzusammenhänge

Innerhalb des beforschten Kurses waren Gruppenzusammenhänge in beiden Teilstudien die tragende Säule, denn ihnen liegen vielfältige »soziale Kompetenzen« zugrunde (ebd., S. 8). Im Zusammenwirken mit weiteren überfachlichen und fachbezogenen Kompetenzen innerhalb des erweiterten Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen konnte sich dadurch eine konstruktive Gruppenatmosphäre bzw. ein sozialer Raum entfalten.

Aus dem Datenmaterial lässt sich nicht nur die Entwicklung einer Identität als Kunstleistungskurs rekonstruieren, sondern auch eine Identifikation mit den didaktischen Strukturen des Kunstunterrichts (vgl. Bd. 1, 5.2.5 Z. 66–67) und mit dem kollaborierenden Museum (vgl. Bd. 2, 5.2.1, Z. 66–67; 5.2.2, Z. 1111–1112). Maßgeblich haben die Identifikation und der Zusammenhalt innerhalb der Peergroup dazu beigetragen. Dies setzt eine empathische Haltung sowie ein »von Empathie geleitetes« (ebd., S. 8) Handeln voraus, die Bereitschaft sich zu verständigen, »Toleranz« (ebd., S. 8) zu üben und Stellung »in zentralen Fragen des Miteinander[s]« (ebd., S. 8) zu beziehen. In Teilstudie 1 wurden diese unterschiedlichen Aspekte »sozialer Kompetenzen« sowohl aus den Beschreibungen unterschiedlicher Unterrichts-

situationen als auch der positiven Bewertung kollaborativer Sozialformen durch die Heranwachsenden herausgearbeitet. Ebenso werden sie in Teilstudie 2 visuell auf beiden Fotomaterialien situationsbezogen anschaulich (vgl. Bd. 2, 2.1.3, 2.1.5).

Wie auf der infrastrukturellen Ebene dargelegt, kippen gelingende kollaborative Prozesse und eine gemeinsame Identität als Kurs, wenn eine personelle Überlastung sowie zeitliche und räumliche Enge entstehen. Ist dies der Fall, können die Jugendlichen ihre »sozialen Kompetenzen« nicht mehr wirksam einsetzen, weil sie die infrastrukturellen institutionellen Gegebenheiten in ihrer individuellen Selbstregulation überfordern. Das Ineinandergreifen von »Selbstregulationskompetenz« und »sozialer Kompetenz« zeichnet sich besonders an den hinderlichen Anteilen des beforschten Kunstunterrichts ab.

In kollektiven und kollaborativen Gestaltungsprozessen, bei welchen Jugendliche über längere Phasen subjekt- und handlungsorientiert weitgehend eigenständig tätig sein können, hat sich die Verbindung von »sozialen Kompetenzen«, »Involvement« sowie »wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen« in ihrer Verschränkung gezeigt. Dass sie in der Lage sind, unterschiedliche Rollen in Tandems und Kleingruppen einzunehmen und unterschiedliche Beteiligungsmodi zuzulassen, setzt voraus, »Verantwortung übernehmen und Rücksichtnahme praktizieren« (ebd. S.8) zu können. Die in den »wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen« als überfachlich gefassten Kompetenzen bilden sich zugleich innerhalb der fachspezifischen Kompetenzen gemeinsamer Bilderschließung und -gestaltung ab. Dabei hat sich in beiden Teilstudien verdeutlichen lassen, dass die Jugendlichen für ihre kollaborativen projektartigen Vorhaben fachliches Wissen nicht nur nutzen können, sondern über fachliche Gehalte auch gemeinsam reflektieren und sich durch konstruktive Kritik in Gestaltungsprozesse einbringen bzw. andere Jugendliche zu einer konstruktiven Kritik motivieren können (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 210). Es gelingt ihnen hierbei, ihre »sozialen Kompetenzen« mit selbstregulativen und motivationalen Anteilen zu verbinden, aber auch Bilderschließung zu versprachlichen und sich darüber auszutauschen. Subjektive Bildeindrücke, Merkmale von Bildgestaltung, Wechselwirkungen von Bildgestaltung und -wirkung, argumentativ begründete Interpretation sowie der Einbezug von Kontextwissen und die diskursive Behandlung historischer und gegenwärtiger gesellschaftspolitischer Inhalte (ebd., S. 15) finden sich nicht nur innerhalb der Teilstudie 1 anhand der Inhalte der Gruppendiskussionen wieder, sondern auch darin, wie beide Kleingruppen innerhalb der Gruppendiskussionen kommunizieren. Die Kommunikationsfähigkeit über fachbezogene Gehalte und Praxen wurde als ein wesentliches Strukturmerkmal innerhalb des beforschten Kurses herausgearbeitet. Ebenso führte dies dazu, dass sich eigendynamisch der fachliche »Kompetenzbereich Bilderschließung« (ebd., S. 11) und der »Kompetenzbereich Bildgestaltung« (ebd., S. 11) sowie überfachliche »Sprachkompetenzen« (ebd. S. 8) und »soziale Kompetenzen« (ebd. S. 8) weiterentwickelten.

Das Spannungsfeld von Aushandlung und Autonomie findet sich im erweiterten Kunstunterricht innerhalb der Peergroup sowie im Umgang mit der Lehrkraft. Obgleich didaktisch angelegte Freiräume des Kunstunterrichts von den Jugendlichen mehrfach gelobt werden, ergeben sich andere Freiräume erst dadurch, dass die Jugendlichen sich »widerständig […] und divergent« (ebd. S. 8) in ihren Vorgehensweisen zeigen (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 283–284). Die Jugendlichen schildern, dass abweichende und eigensinnige Vorgehensweisen von der Lehrkraft anerkannt werden, wenn sie begründet oder gestalterisch umgesetzt wurden. Aushandlung und Autonomie zeigen sich als ein Prozess, der in der fachbezogenen Kommunikation und Gestaltung angewendet und mit der Lehrkraft sowie in der Peergroup erprobt werden konnte. Die wertschätzende Kommunikation, die sich dabei gezeigt hat, bildet sich in Teilstudie 1 in einer »positiven Fehler-Kultur« (ebd., S. 8) sowie einer umfassenden Feedbackkultur ab. Reflexivität als »Fähigkeit, das eigene Denken und Handel zu reflektieren« (ebd., S. 4), zeigt sich zugleich in ihrer kommunikativen Dimension des Austauschs, der sich in beiden Teilstudien als motivierend und bestärkend herausstellen lässt.

Die von den Heranwachsenden in Teilstudie 1 als entspannt, wertschätzend und zugleich produktiv beschriebene Gruppenatmosphäre wurde in Teilstudie 2 anhand des Fotomaterials 1 als produktiv, teils konzentriert, teils aber auch erschöpft und diffus herausgearbeitet, während sie sich in Fotomaterial 2 ebenfalls als konzentriert, aber auch als zugewandt und sinnlich-genießend beschreiben ließ. Am Datenmaterial wurden interpretativ unterschiedliche atmosphärische Verfassungen der Gruppe herausgearbeitet. Während Entspannung auf das »Involvement« (ebd., S.8) hindeutet, was ein sich Einlassen auf die Inhalte und Vertiefen begünstigt, werden Phasen der Anstrengung überwiegend von einer Gruppenatmosphäre getragen, die Empathie und Teamfähigkeit als Anteile »sozialer Kompetenzen« zeigen (ebd., S. 8). Abgesehen von Einbrüchen, die aus infrastrukturellen Gegebenheiten resultieren (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 215–223), konnte der Kurs aufgrund seiner »sozialen Kompetenzen« eine stabile Tektonik entwickeln, die auch im Begriff des sozialen Raums bereits thematisiert wurde (vgl. Bd. 1, 7.1.4, 7.3.1).

Räume und Orte

Die auf der infrastrukturellen Ebene erläuterte Erweiterung des räumlichen Radius und die Verbindung zentraler Räume durch zirkuläre Bewegungen im beforschten Kunstunterricht zeigen auf, dass Räume und Orte in ihrer Verschieden- und Bezogenheit sowohl Impulse als auch Möglichkeiten für den erweiterten Kunstunterricht bereithalten. Nun wird dargestellt, inwiefern diese spezifischen Raumnutzungen Chancen für die Kompetenzentwicklung bieten.

Die unterschiedliche Nutzung schulischer Räume konnte in beiden Teilstudien anhand unterschiedlicher Unterrichtssituationen interpretativ herausgearbeitet werden. In Teilstudie 1 werden Veränderungen des Kunstfachraums beschrieben,

wodurch der sonst neutral gehaltene Raum (vgl. Bd. 2, 2.1.2) mit seinem umfangreichen und ungewöhnlichen Materialangebot affektiv und eindrucksvoll auf die Jugendlichen wirkt (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 2.2.7). Derlei Veränderungen von schulischen Räumen tragen zu einer »Wahrnehmungswachheit« bei (ebd., S. 10), auf deren Grundlage ästhetische Erfahrungen möglich werden. Sind Verweise auf Anregung und Inspiration im Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Kunst kaum vorhanden, lassen sich unter der überfachlichen Kompetenz des »Involvements« (ebd., S. 8) Bezüge zu der Fähigkeit finden, sich inspirieren zu lassen. Anregend können schulische Räume auch dann auf Jugendliche wirken, wenn sie ihnen weitgehend überlassen werden und auf normative Vorgaben für Umsetzungen weitgehend verzichtet wird. In Teilstudie 2 ließ sich für Fotomaterial 1 eine Raumnutzung erkennen, die Assoziationen mit einem Start-up weckt (vgl. Bd. 1, 7.2.1.2). Trotz des oberflächlich chaotischen Eindrucks der gezeigten Situation organisieren die Jugendlichen darin gleichzeitig Prozesse der Konzeption, Präsentation und Rezeption. Ihre Ideen dokumentieren sie durch Hilfskonstruktionen und stellen sie anhand eines rotierenden Vorgehens vor. Es ließ sich interpretativ herausarbeiten, dass die Jugendlichen auf Grundlage eigenständiger Nutzung schulischer Räume »im Team agieren« (ebd., S. 8) und ihre »sozialen Kompetenzen« einsetzen sowie auf einem »gesteigerten Niveau abstrahieren […]« (ebd., S. 8). Dadurch wenden sie ihre »wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen« (ebd., S. 8) an und bauen sie weiter aus. In beiden Situationen werden schulische Fachräume jeweils unterschiedlich ausgestaltet, sind jedoch beide Male nicht auf die Lehrkraft zentriert. Auf diese Weise wirken sie motivational auf die Jugendlichen, die sich im Sinne des »Involvement« (ebd., S. 8) auf die unterschiedlichen Aufforderungen schulischer Fachräume einlassen.

Wie auf der infrastrukturellen Ebene aufgezeigt, wurde im beforschten Kunstunterricht der räumliche Radius erweitert, indem in regelmäßigen Abständen Museen, insbesondere das kollaborierende Museum, sowie Orte im öffentlichen Raum der näheren Umgebung, wie z.B. Parks, aufgesucht wurden. Unmittelbar vor Ort zu sein, ermöglichte den Jugendlichen »Wirklichkeitseindrücke auf[zu]fassen« (ebd., S. 16) und diese in rezeptiven Aneignungsprozessen und bildnerischen Praxen in eigene Interpretationen zu überführen. Es wurde in den Teilstudien rekonstruiert, dass museale Orte, insbesondere Ausstellungsräume, die im Ausstellungskontext noch behandelt werden, sowie öffentliche Parks als anregende Orte für den beforschten Kunstunterricht wirkten. Sie haben zum forschenden Erkunden, zur »Genussfähigkeit« (ebd., S. 10) und zur Auseinandersetzung mit der lokalen, gestalteten Umwelt aufgefordert, weil sich an ihnen ein epochaler Wandel ablesen lässt, der zu sozialen und ökologischen Fragestellungen führt (ebd., S. 8). Insbesondere in der Qualifizierungsphase 3 haben sich diese Orte als geeignet erwiesen, um von der unmittelbaren Erlebnisqualität eines außerschulischen Ortes über die Aneignung von Fachwissen und eine kritische Auseinandersetzung mit ge-

sellschaftsrelevanten Fragen zu einer eigenständigen und anwendungsbezogenen Gestaltung in Form architektonischer Modelle zu gelangen (vgl. Bd. 2, 2.2.15, 2.3.4). Die Wahl von außerschulischen Orten außerhalb von Kultureinrichtungen entsprechend ihren Bezügen zu den jeweiligen curricularen Vorgaben der Schulhalbjahre war für den beforschten Kunstunterricht gewinnbringend.

Mit Räumen und Orten als thematischem Inhalt umzugehen, ist für das Fach Kunst in der Qualifizierungsphase 3 ausgewiesen und als Teil angewandter Gestaltung im Bereich »Gestaltete Umwelt« (ebd., S. 20) im Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe vorgesehen. Dort sind die Themenfelder »Nutzung von architektonischen Ausdrucksmitteln für die eigene gestalterische Darstellung« (ebd., S. 20) sowie »Architektur und Raumgestaltung im Spannungsfeld von Kunst und Alltag« (ebd., S. 20) vorgegeben und es »können Fragestellungen zu Weltverständnis und -orientierung der Lernenden differenziert erörtert und im komplexen Kontext der eigenen Lebensbedürfnisse bearbeitet werden« (ebd., S. 36). Angestrebt wird die Verbindung von Gestaltungen, in denen Weltverständnis und Funktionalität gleichermaßen berücksichtigt sind (ebd., S. 36). Für das erhöhte Niveau des Leistungskurses ist zudem für die Bildgestaltung die »Erstellung […] eines dreidimensionalen Modells« vorgesehen (ebd., S. 38). Die Erarbeitung eines Raummodells des musealen Ausstellungsraums (vgl. Bd. 2, 2.3.4), in welchem die Gruppenausstellung der Jugendlichen stattfand, sowie die Entwicklung verschiedener Kurationskonzepte decken sich mit den curricularen Anforderungen. Diese antizipieren das Erfordernis »multiperspektivischer Zugangsweisen« und den Einsatz von »bisher erworbenen Kompetenzen und Kenntnissen« (ebd., S. 36), um die komplexen Anforderungen dieses Gestaltungsbereichs zu bewältigen.

In beiden Teilstudien konnte detailliert rekonstruiert werden, dass die Jugendlichen über die fachlichen Kompetenzen der »Bildgestaltung« verfügen, um eine adäquate Raumrepräsentation in Form eines Architekturmodells zu erstellen. Dahingehend gelingt den Jugendlichen auch das kontroverse Verhandeln von kuratorischen Konzepten. Die im Rahmenplan antizipierten Anforderungen wurden sowohl in Teilstudie 2 in Fotomaterial 1, welches die Anstrengung der Jugendlichen visuell sichtbar macht (vgl. Bd. 2, 2.1.1, 2.1.2), sowie im gesteigerten Gesprächsbedarf der Gruppendiskussion 2 in Teilstudie 1 herausgearbeitet. Der Bildungsstandard 9 (ebd., S. 16) des Kompetenzbereichs »Bildgestaltung«, der die Präsentation und Reflexion von Gestaltungsvorhaben vorsieht, steht demnach bei der thematischen Auseinandersetzung mit Räumen im Vordergrund.

Da der beforschte Kunstunterricht an unterschiedlichen Orten stattfand, erforderte dies von den Jugendlichen, sich auf diese unterschiedlichen Räume einzulassen, jeweils situativ angemessen mit ihnen umzugehen, sich gestaltend an ihnen zu erproben und dadurch auf sie einzuwirken. Grenzen im unmittelbaren Umgang mit Räumen zeigen sich auf der curricularen Ebene dort, wo die Jugendlichen an den bereits auf der infrastrukturellen Ebene beschriebenen Bedingungen Enge und

Mittelbarkeit erleben. Dadurch werden sie in organisatorischen Prozessen überfordert und können ihre Kompetenzen nur noch bedingt einsetzen und weiterentwickeln.

Ausstellungen und Ausstellen

Im Kontext der didaktischen Haltung sowie der infrastrukturellen Ebene wurde aufgezeigt, dass Ausstellungsbesuche ein durchgängiges Strukturelement des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen bilden, wobei die Gruppenausstellung der Jugendlichen das abschließende Moment darstellt. Daher werden die unterschiedlichen kompetenzförderlichen Anteile von Ausstellungsbesuchen, Ausstellungskonzeption und einer Gruppenausstellung der Jugendlichen im musealen Kontext im Folgenden erläutert.

Ausstellungsbesuche gehören zum zentralen Strukturelement des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Durch den Kunstunterricht in musealen Ausstellungsräumen boten sich den Jugendlichen vielfältige Anlässe für die unmittelbare Aneignung von »Wirklichkeitseindrücke[n]« (ebd., S. 16), die zur Kommunikation miteinander sowie mit dem Team des kollaborierenden Museums über subjektive Bildeindrücke, bildsprachliche Mittel und deren Wirkung anregten. In einer durch wiederkehrende Ausstellungsbesuche aufgebauten, lockeren Atmosphäre konnten Gespräche über Werke und Themen sowie Werkvergleiche vor Ort stattfinden. Durch das Kontextwissen der Jugendlichen sowie der Agierenden des Museums ließen sich diese anreichern und in Interpretationsansätze oder weiterführende Fragestellungen überführen. Die Herstellung von Bezügen zwischen Gehalten besuchter Ausstellungen und weiterführenden Themen wurde anhand beider Gruppendiskussionen interpretativ herausgearbeitet (vgl. Bd. 1, 7.1.3, 7.2.3). Dabei adaptierten die Jugendlichen diese und konnten sie auch auf andere Unterrichtsgegenstände anwenden. Im Bereich der »Bilderschließung« wurden insbesondere die Bildungsstandards 1 bis 3 sowie 5, 6 und 8 (ebd., S. 15) durch den Kunstunterricht in Ausstellungen gestärkt. Neben dieser kommunikativen Zugangsweise schilderten die Jugendlichen ebenfalls individuelle Annäherungen an die Anschauungsgegenstände in Ausstellungen, die in bildnerischen Praxen unmittelbar vor Ort in eigene Gestaltungen transformiert werden konnten (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 1007). Im Bereich der »Bildgestaltung« wurden dadurch die Bildungsstandards 4, 6 bis 8 (ebd., S. 16) besonders gefördert. Die Jugendlichen benennen, dass durch die Förderung der beiden fachlichen Kompetenzen in Ausstellungen eine Verbindung zwischen beiden Bereichen entstand, wodurch für sie eine Verbindung von Theorie und Praxis außerhalb des »Gewohnten« hergestellt wurde (Bd. 2, 2.5.1, Z. 63).

Wie im Kontext von Räumen und Orten als thematischem Inhalt dargestellt, erfordern kuratorische Aufgaben für anwendungsbezogene, insbesondere architektonische Schwerpunkte des Faches Kunst komplexe fachliche Kompetenzen. In beiden Teilstudien trug die nicht nur modellhaft geplante, sondern tatsächlich realisierte

Konzeption der eigenen Gruppenausstellung dazu bei, spezifische Anteile »sozialer Kompetenzen« (ebd., S. 8) und »wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen« zu aktivieren. Zentral hierbei war die Möglichkeit, dass die Jugendlichen eine »Verständigung zwischen Laien und Experten […] praktizieren« konnten (ebd., S. 8). Um Einblicke in die kuratorische Arbeit des Museumsteams zu erhalten, konnten die Jugendlichen unterschiedliche Ausstellungen mit dem Museumsteam erschließen, deren kuratorische Überlegungen nachvollziehen, Fragen stellen und eigene Perspektiven auf Ausstellungen kommunizieren. Entscheidend war, dass die Jugendlichen ihre Gedanken dazu aus ihrem eigenen Erleben aufgrund vielfältiger Ausstellungsbesuche formulieren konnten. Dass die Jugendlichen als Einstieg in die eigene Ausstellungskonzeption eine im Museum vorhandene Ausstellung am eigenen Raummodell bildnerisch nachvollziehen konnten, ist exemplarisch für die im Ausstellungskontext von den Jugendlichen dargestellte Verbindung von Theorie und Praxis.

Als wesentlicher Teil »sozialer Kompetenzen« zeigte sich bei der Ausstellungskonzeption der Jugendlichen die Kompetenz, »in zentralen Fragen das Miteinander betreffend Stellung [zu] beziehen« (ebd., S. 8). Dies betraf nicht nur das Aushandeln formaler Aspekte der Hängung von Bildern. In Teilstudie 1 lassen die Jugendlichen vielmehr erkennen, dass für sie beim Konzipieren Fragen sozialer Gerechtigkeit eine Rolle spielen, wie z.B. die Repräsentation aller Jugendlichen durch die Ausstellung oder die Vermittlung von Themen an ein Ausstellungspublikum, die von den Jugendlichen als bedeutsam betrachtet werden (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 137, 157–159, 162). Auch bei der Realisierung der eigenen Gruppenausstellung stand für die Jugendlichen eine »Verständigung zwischen Laien und Experten« im Vordergrund (ebd., S. 8). Sie mussten dem Museumsteam ihre kuratorischen Konzepte verbalsprachlich und gestalterisch erläutern, um zu einer Umsetzung ihrer Gruppenausstellung im musealen Kontext zu gelangen, mit welcher sie sich identifizieren konnten.

Im Kontext der Gruppenausstellung war für die Jugendlichen die Gestaltung der Ausstellungseröffnung auf freiwilliger Basis[10] besonders wichtig. Dadurch konnten sie eine Kulturveranstaltung mitgestalten und die Resultate des Kunstunterrichts im außerschulischen Rahmen zelebrieren. Die Ausstellungseröffnung umfasste folgende Anforderungen: die Präsentation der eigenen bildnerischen Werke, das Vertreten von Werkaussagen und das Auftreten in der Öffentlichkeit. All dies förderte insbesondere die sozialen und personalen Kompetenzen (ebd., S. 8) der Jugendlichen sowie die überfachliche und fachbezogene Entwicklung von Eigenständigkeit (ebd., S. 4, 8).

In beiden Teilstudien konnte interpretativ herausgearbeitet werden, dass die Jugendlichen souverän auftreten, aktiv zu einer gelingenden Kulturveranstaltung bei-

10 In die Betreuung ihrer Ausstellung waren die Jugendlichen nicht einbezogen, um sie im Vorfeld ihrer Abschlussprüfungen zu entlasten.

tragen und sie genießend erleben konnten. Die in Teilstudie 2 in Fotomaterial 2 gezeigte Situation veranschaulicht exemplarisch, dass der Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zum »kompetenten Gebrauch [der Wahrnehmung von Bildern] anregen und dabei auch Freude und Genussfähigkeit wecken«[11] konnte. Es gelang den Jugendlichen hierbei, ihre Werke und sich selbst mit ihrer eigenen vielschichtigen Identität zu zeigen und zu zelebrieren.

Die Gruppenausstellung des Kurses gab den Anlass zur Reflexion der behandelten Themen des Kunstunterrichts, der eigenen bildnerischen Werke und der eigenen Rolle. Dies wurde einerseits durch die Wirkung begünstigt, die die bildnerischen Werke der Jugendlichen im Einzelnen und im Ausstellungskontext als Gesamtwerk durch den kuratorischen Kontext entfalten konnten. Andererseits setzten besonders Dialoge mit dem Ausstellungspublikum Impulse zur Reflexion über die spezifischen Werke, Themen und Haltungen der Jugendlichen. Dadurch konnten die Jugendlichen ihre »Interkulturelle Kompetenz« stärken, indem sie »Menschen aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten und Kulturen vorurteilsfrei und im Handeln reflektiert begegnen« (ebd. S. 9) konnten.

Bei der Umsetzung ihrer Gruppenausstellung haben die Jugendlichen ihre Kompetenzen im Bereich von »Demokratie und Teilhabe« (ebd., S. 9) nicht nur dahingehend geschult, weil sie »mitentscheiden und mitgestalten; sich persönlich für das Gemeinwohl engagieren« konnten (ebd., S. 9), sondern sich auch in Selbstwirksamkeit und souveränem Auftreten durch die reflexiven Anteile des beforschten Kunstunterrichts geübt haben.

Im Umgang mit Fachleuten, die im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit zur Datenerhebung mit den Jugendlichen in Kontakt traten, konnten die Jugendlichen erneut lernen, wie sie eine »Verständigung zwischen Laien und Experten […] praktizieren« (ebd., S. 8) können. Sie konnten ihre eigenen subjektiven Eindrücke einbringen, eine Haltung zum unterrichtlichen Geschehen entwickeln, verbalisieren sowie Feedback und konstruktive Kritik am Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen äußern. Die Gruppendiskussion wurde aufgrund ihrer methodenspezifischen kommunikativen und sozialen Anteile jedoch auch als Anlass für die Jugendlichen rekonstruiert, der es ihnen ermöglichte, reflexiv auf individuelle und kollektive Entwicklungen während der Qualifizierungsphase, insbesondere im Kunstunterricht zu blicken. Als Zäsur erlebten die Jugendlichen den nahenden Übertritt von der Schule in eine weiterführende, individuelle Lebens-, Bildungs- und Berufsgestaltung. Sie konnten zudem reflexive Anteile fachbezogener Kompetenzbereiche sowie überfachlicher Dimensionen in den Gruppendiskussionen vielfältig verbalisieren. Die Erhebung der Forschungsdaten für Teilstudie 1 verdeutlicht, dass der beforschte Kunstunterricht Möglichkeiten der Reflexion bietet,

11 Vgl. hierzu die einheitlichen Prüfungsanforderungen in den Abiturprüfung (EPA) Bildende Kunst, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005, S. 4.

jedoch weitaus mehr Reflexionsbedarfe und reflexive Kompetenzen bei den Jugendlichen bestehen, als es die Möglichkeiten des beforschten Kunstunterrichts zulassen. Durch das Forschungsinteresse wurde den Jugendlichen eine zusätzliche Möglichkeit eröffnet, ihre reflexiven Kompetenzen und Bedarfe zu entwickeln.

Diversität, Differenz und Diskriminierung

Die für den beforschten Kunstunterricht gültigen schulischen Rahmenpläne enthalten keine expliziten Hinweise auf die Berücksichtigung von Intersektionalität oder die Auseinandersetzung mit Differenz und Diskriminierung im Fach Kunst, wie sie gegenwärtig gefordert werden[12] (vgl. Bd. 1, 3.3, 4). Dennoch finden sich inhaltliche Vorgaben (vgl. Bd. 1, 5.3.1) sowie Kompetenzformulierungen, die durchaus anschlussfähig für die Auseinandersetzung mit Intersektionalität, Diversität, Differenz und Diskriminierung innerhalb eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen sind. Welche dies sind, wird im Folgenden mit Bezug auf die beiden Teilstudien dargestellt.

Die didaktische Haltung und Unterrichtsatmosphäre wurden bereits auf der Ebene der didaktischen Haltung sowie im Gruppenzusammenhang erläutert (vgl. Bd. 1, 7.3.1, 7.3.2). Im Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Kunst sind ebenfalls Hinweise auf die didaktische Haltung von Lehrpersonen als »Aufgaben von Lehrkräften« verankert (Hessisches Kultusministerium, 2016, ebd., S. 5).

Dort heißt es: Lehrende sollen »Lernende […] darin [zu] unterstützen, in einer komplexen Welt mit Herausforderungen wie […] diversifizierten Formen der Lebensgestaltung angemessen umgehen zu lernen sowie kultureller Heterogenität und weltanschaulich-religiöser Pluralität mit Offenheit und Toleranz zu begegnen« (ebd., S. 5f.).

Dieser curriculare Verweis stellt, obgleich unidirektional angelegt, einen Zusammenhang zwischen den Kompetenzen von Vermittelnden bzw. Lehrpersonen und Jugendlichen her und betont die Bedeutung der Grundhaltung von Lehrenden und deren Einfluss auf die Gruppenatmosphäre und inhaltlichen Setzungen im Kunstunterricht (vgl. Bd. 1, 7.3.1). An diesen Ansatz lässt sich für die vorliegende Betrachtung anknüpfen, da er die Ebene der didaktischen Haltung und Kommunikation kanonisiert. Allerdings verbleibt er als ein Ansatz, weil dort die Haltung von Lehrpersonen losgelöst von schulstrukturellen Gegebenheiten und Beziehungen aller Beteiligten formuliert wird.

---

12 Vgl. hierzu die Petition »Diskriminierungskritische Perspektiven in die Curricula an der Schnittstelle von Bildung und den Künsten!« https://www.change.org/p/diskriminierungskritik-in-die-curricula-an-der-schnittstelle-von-bildung-und-den-künsten?recruiter=1312559658&recruited_by_id=018899a0-2568-11ee-8782-6b99af00ca8e&utm_source=share_petition&utm_campaign=share_petition&utm_medium=copylink&utm_content=cl_sharecopy_36954348_de-DE%3A1 [Letzter Zugriff 05.09.2023].

Weitere Anschlüsse stellen die überfachlichen Kompetenzen »wertebewusste Haltungen« sowie »interkulturelle Kompetenz« [13] dar (ebd., S. 9). Anhand beider Teilstudien wurde interpretativ herausgearbeitet, dass Vermittelnde und Jugendliche zusammen eine Haltung und Atmosphäre des Respekts, der Anerkennung und Offenheit schaffen können, in der auch Themen, die auf »wertebewussten Haltungen« (ebd., S. 9) basieren, und sensible Bereiche »interkultureller Kompetenz« (ebd., S. 9) berühren im Kunstunterricht behandelt und gestärkt werden können. In diesem Bereich können auch intersektionalitätssensible Perspektiven und Ansätze als Inhalt des Kunstunterrichts verortet werden.

Im didaktischen Konzept für den beforschten Unterricht (vgl. Bd. 1, 5.3.3, Bd. 2, 1.3) wurden anhand der Themenfelder der Qualifizierungshalbjahre 1 bis 3 Unterrichtseinheiten und -materialien mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen entwickelt. In dem jeweiligen Zwischenfazit zu den beiden Teilstudien (vgl. Bd. 1, 7.1.3, 7.2.3) finden sich Ausführungen dazu, wie sich diese in den jeweiligen Datenmaterialien geäußert haben. Vorliegend werden daher nicht die einzelnen didaktischen Einheiten, sondern ihre übergeordneten Strukturen und Kompetenzbezüge betrachtet.

Auf der curricularen Ebene waren diejenigen Strukturmerkmale im beforschten Kunstunterricht gelingend, die zwischen den einzelnen Inhalten mit intersektionalitätssensiblen Bezügen Verbindunglinien herstellten und Lebensweltbezüge für die Jugendlichen schufen. Das Einnehmen einer intersektionalen Perspektive lässt sich als Kontinuum begreifen, das sich wie ein »roter Faden« durch die verschiedenen Schwerpunkte des Kunstunterrichts zieht und Verbindungen schafft. Die Stränge unterschiedlicher intersektionaler Kategorien, ihre Überkreuzungen sowie ihre fächerübergreifenden und -verbindenden Anteile variierten hierbei. Interpretativ wurde herausgearbeitet, dass die Jugendlichen die übergeordnete Struktur im Umgang mit Diversität und Intersektionalität übernehmen, die einen Übergang von einer Behandlung von zeitlich ferneren, kunsthistorisch eingebundenen Themenfeldern hin zu zunehmend lebensweltlichen und persönlichen Themen der Jugendlichen beinhaltete. Exemplarisch ist hierfür die anfängliche Auseinandersetzung mit veristischer Kunst, der darin dargestellten sozialkritischen Genreszenen, die sich auf Klassismus, Ableismus und Queerness bezogen, und deren Verfehmung und Verfolgung im Nationalsozialismus (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 30), an die im Späteren durch eine Verarbeitung persönlicher Perspektiven der Jugendlichen auf Diskriminierung angeschlossen wurde. Dies gelang nur, indem die curricularen Vorgaben der Schulhalbjahre der Qualifizierungsphase 1 und 2 langfristig aufeinander bezogen wurden. Die allmähliche Vertiefung, wie sie im Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe im Bildungsland Hessen fachspezifisch

13 Vgl. hierzu die Ausführungen zu Inter-, Poly- und Transkulturalität sowie zu Othering in Kapitel 3.3 (Bd. 1, 3.3).

angelegt[14] ist, wurde hierbei auf eine allmähliche Sensibilisierung für intersektionale Perspektiven übertragen.

Eine ähnliche Vorgehensweise wird im Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe im Bildungsland Hessen hinsichtlich interdisziplinärer Anteile formuliert:

> »In Zusammenhang der Bearbeitung der Themen der Kurshalbjahre und der Themenfelder des Faches lassen sich vielfältig Bezüge auch zu Themenfeldern anderer Fächer […] herstellen, um sich komplexeren Fragestellungen aus unterschiedlichen Fachperspektiven zu nähern. […] Dies bereitet sie auf den Umgang mit vielschichtigen und vielgestaltigen Problemlagen vor und fördert eine systematische Sichtweise. Durch fachübergreifende und fächerverbindende Themenstellungen können mit dem Anspruch einer stärkeren Lebensweltorientierung auch die Interessen und Fragestellungen, die junge Lernende bewegen, Berücksichtigung finden.« (ebd., S. 21)

In Teilstudie 1 ließ sich in beiden Gruppendiskussionen interpretativ herausarbeiten, wie die Jugendlichen mit mehrdimensionalen Verwobenheiten, die sich durch die Verschränkung intersektionaler Kategorien ergeben, anhand unterschiedlicher Fachgegenstände und thematischer Verschränkung innerhalb kunsthistorischer und globaler Zusammenhänge über alle drei Schulhalbjahre vernetzend umgehen (vgl. Bd. 2, 2.5.1, 456–478). Sie konnten zwischen historischen Themen, die sich mit Krieg, Migration, Rassismus, Ableismus, Gender, Queerness, Eroti- und Exotisierung, Kolonialisierung, Verfolgung, Kunstraub und Restitution beschäftigen, Verbindungen herstellen sowie auch zu aktuellen Erfahrungen und Diskursen um Restitution, Rassismus, Sexismus und religiöse Diskriminierung (vgl. Bd. 2, 2.5.1 376–379). Hierbei ließen die Jugendlichen einen sicheren Umgang mit kunsthistorischen und gesellschaftspolitischen Hintergründen erkennen (vgl. Bd. 2, 2.5.2, 410–416, 502–517). Dies zeigt, dass die Jugendlichen fachliche Kompetenzen mit überfachlichen Kompetenzen der Argumentation verknüpfen, ihre Aussagen anhand ihres Fachwissens untermauern und zur Kommunikation über ihre »wertebewussten Haltungen« einsetzen konnten (Hessisches Kultusministerium, 2016, ebd., S. 5).

Ebenfalls wurde anhand beider Teilstudien rekonstruiert, dass eine kontinuierliche und themenverbindende Auseinandersetzung mit intersektionaler Verwoben-

14 Exemplarisch hierfür kann die Komplexitätssteigerung zwischen der Qualifizierungsphase 1 und 3 betrachtet werden, die von der Behandlung zweidimensionaler grafischer Werke zur komplexen Betrachtung gestalteter Umwelt vertieft wird (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 19–20).

heit Transferleistungen fördert, die den Operatoren des Anforderungsbereichs III[15] sowie den Konzeptionen der halbjahresthemenverbindenden Abiturprüfungen entsprechen. Die Auseinandersetzung mit den komplexen Wechselwirkungen von Intersektionalität entspricht den Anforderungen des Bildungsabschlusses, den die Jugendlichen anstreben und kann sie bei dessen Erlangung unterstützen.

Teilstudie 1 führte zur Erkenntnis, dass die Jugendlichen diesen Zugewinn komplexer Perspektiven, wie er in intersektionalitätssensiblen Ansätzen angelegt ist, reflexiv auf ihren Bildungsabschluss beziehen können. Die Jugendlichen vergegenwärtigten sich dadurch die Anforderungen ihrer schulischen Abschlüsse und es gelang ihnen, sich in Hinblick auf Prüfungserwartungen selbst einzuschätzen (vgl. Bd. 2, 2.5.1, 480–485).

Bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Intersektionalität, Diversität, Differenz und ihren unterschiedlichen Kategorien sowie den Formen und Auswirkung von Diskriminierung bestehen im beforschten Kunstunterricht fließende Übergänge zur Entwicklung eines gesellschaftspolitischen Bewusstseins. Besonders Themengehalte des Kunstunterrichts mit Lebensweltbezügen, die in Verbindung mit gesellschaftspolitisch wirksamen Gestaltungsformen wie dem Plakat dazu auffordern, sich mit aktuellen Positionen zu beschäftigen haben sich als geeignet erwiesen, um ein gesellschaftspolitisches Interesse bei den Jugendlichen zu wecken. Förderlich war hierbei die Erfahrung, die verschiedenen Standpunkte unmittelbar auf sich wirken zu lassen, sich diskursiv mit ihnen auseinanderzusetzen, um danach persönliche Erfahrungen verbalsprachlich und gestalterisch zu kommunizieren. Beiden Teilstudien war interpretativ zu entnehmen, dass die Jugendlichen ein gesellschaftspolitisches Interesse haben und Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Fragen von Gerechtigkeit, Benachteiligung und Privilegierung begrüßen (vgl. Bd. 2, 2.5.1, 372–374, 464; 2.5.2, 503). Erst auf Grundlage dieses Interesses der Jugendlichen und ihrer Kompetenz des »Involvements« (ebd., S. 8) konnten weitere überfachliche Kompetenzen wie »wertebewusste Haltungen« (ebd., S. 9) und »interkulturelle Kompetenzen« (ebd., S. 9) im beforschten Kunstunterricht anhand diskriminierungskritischer Inhalte wirksam gefördert werden. Das Erproben von intersektionalitätssensiblen Ansätzen bedeutete, stets eine mehrdimensionale Perspektive einzunehmen und komplexe Verwobenheiten aufzuzeigen. Verknüpfendes Denken im Umgang mit Komplexität befähigt nicht nur dazu, Transferleistungen für das Erreichen von Bildungszielen zu erbringen, sondern es verhilft Jugendlichen zum Erwerb von Kompetenzen, die in zunehmend komplexeren und dynamischeren Lebenswelten erforderlich sind.

15 Vgl. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-09/la23-operatoren-kunst.pdf [Letzter Zugriff 23.08.2023].

8 Erweiterter Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen

Ergebnisse und Konsequenzen

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse und Konsequenzen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zusammengefasst und diskutiert. Einleitend erfolgt eine Übersicht über die Strukturmerkmale des beforschten Kunstunterrichts, auf Grundlage einer Zusammenfassung der Ergebnisse beider Teilstudien in Kapitel 8.1. In Kapitel 8.2 werden Bezüge zwischen den vorliegenden empirischen Ergebnissen und dem Theoriediskurs um Intersektionalität aufgezeigt. Statt allgemeiner kunstdidaktischer Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen zieht die Forschende-Lehrende in Kapitel 8.3 ein persönliches Fazit, das Überlegungen und Impulse für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen bereithält. In Kapitel 8.4. wird die Forschungspraxis reflektiert, wobei die Gütekriterien qualitativ-empirischer Forschung, das methodische Vorgehen und die involvierte Selbstreflexion als Forschende-Lehrende im Fokus stehen. Mit einem Ausblick auf mögliche Anschlussforschungen und Forschungsbedarfe wird diese Studie abgeschlossen.

8.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zur Darstellung der Strukturmerkmale eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen

Für eine verdichtete Gesamtaussage über die Strukturmerkmale eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen werden seine Wirkungsfelder folgend im Einzelnen sowie aufeinander bezogen betrachtet.

Einerseits beruht die Darstellung der Wirkungsfelder auf der Synthetisierung der Forschungsergebnisse von Teilstudie 1 und 2. So können die, im Zwischenfazit beider Teilstudien verdichteten Themen innerhalb der unterschiedlichen Wirkungsfelder betrachtet und die, aus den Synthetisierungen zu beiden Teilstudien

gewonnenen Ergebnisse zusammengeführt werden, um Strukturmerkmale des beforschten Kunstunterrichts herauszuarbeiten.

Andererseits werden Bezüge zu den zentralen Begriffen Intersektionalität (vgl. Bd. 1, 3.1), Empowerment[1] und Powersharing (vgl. Bd. 1, 2.2.3) in den Fokus gerückt, ohne von einer vollumfänglichen Implementierung von Empowerment im beforschten Kunstunterricht auszugehen. Vielmehr werden Empowerment und die Bereitschaft zum Powersharing hinsichtlich ihrer Potenziale, Leerstellen, Widersprüche und Grenzen in Bezug zu den Strukturmerkmalen des beforschten Kunstunterrichts betrachtet. Intersektionalitätssensibilität, Empowerment und Powersharing werden hierbei nicht als »Add-on« verstanden, das auf bestehende Strukturen des Kunstunterrichts »aufgesattelt« werden kann. Es wird zugleich verdeutlicht, dass ihre Einbeziehung in den Kunstunterricht nicht voraussetzungslos ist, sondern an strukturelle Bedingungen wie didaktische Bereitschaft und Konzeption, kommunikative, räumliche, zeitliche und materialbezogene Ressourcen sowie Anschlussstellen von schulischen Rahmenplänen geknüpft ist.

Um Strukturmerkmale von Haltungen und Ressourcen gleichermaßen herauszuarbeiten, wurden die Felder Didaktik, Infrastruktur und Curriculum im Einzelnen, aber auch hinsichtlich ihres Zusammenwirkens entlang folgender Fragen exploriert:

- Welche didaktische Haltung und welche Kommunikationsstrukturen wirken sich begünstigend oder hinderlich auf einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen aus?
- Welche Bedingungen des infrastrukturellen Feldes begünstigen oder erschweren einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen?
- Welche intersentkionalitätssensiblen didaktischen Rezeptionen der curricularen Vorgaben und der Angebote des Kulturbetriebs erweisen sich als anschlussfähig oder stützen eine kritische Hinterfragung des Kanons?
- Inwiefern kann ein Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätze zum Empowerment von Jugendlichen beitragen?

Anhand dieser Fragen wurde die didaktische Haltung und Kommunikationsstruktur des beforschten Kunstunterrichts dahingehend analysiert, inwiefern dort eine defizitorientierte Haltung aufgegeben wurde und ob, wann, wo und wie Powersharing kommuniziert und praktiziert wurde. Im infrastrukturellen Feld wurde danach

1 Innerhalb der Betrachtung der Strukturmerkmale wurde der Begriff des Empowerments trotz seiner Kritik und Kontroversen (vgl. Bd. 1, 2.2.3) gewählt, weil sich daran sowohl das Ausmaß als auch die Grenzen von Prozessen des Empowerments und des Powersharings im beforschten Kunstunterricht aufzeigen lassen.

gefragt, wann und wie ressourcenhaltige Räume und Gelegenheiten für die Jugendlichen zur Verfügung standen, um darin vorher nicht wahrgenommene Potenziale selbstbewusst zu vertreten, zu veröffentlichen oder einzufordern (vgl. Blank, 2012, S. 7). Das Feld curricularer Vorgaben wurde dahingehend untersucht, ob Anschlüsse für intersektionale Perspektiven, für Praxen des sich selbst Bestärkens und der Selbstwirksamkeit durch die Kompetenzformulierungen oder kanonisierte Vorgaben vorhanden waren oder fehlten. Ebenfalls wurde darauf geblickt, inwiefern curriculare Vorgaben dazu geeignet waren, marginalisierte Positionen zu thematisieren und zu stärken. Ausgehend von diesen Grundfragen wurden in den unterschiedlichen Feldern teilweise weitere Fragen entwickelt, um Aspekte von Intersektionalitätssensibilität, Empowerment und Powersharing zu betrachten.

8.1.1 Didaktische Haltung und Kommunikationsstruktur

Oberstufengymnasien als Schulen mit später Durchlässigkeit innerhalb eines dreigliedrigen Schulsystems (vgl. Bd. 1, 5.1.1) stützen sich auf eine didaktische Haltung, die den Jugendlichen, trotz der erhöhten Leistungsanforderungen auf dem Weg zum höheren Bildungsabschluss, bekräftigend statt selektierend gegenübersteht. Dies begünstigt ressourcenorientierte Perspektiven des Empowerments. Im Kontext von Empowerment können die Ergebnisse beider Teilstudien daher einerseits dahingehend diskutiert werden, inwiefern eine defizitorientierte zugunsten einer bekräftigenden, ressourcenorientierten Einstellung gegenüber den Jugendlichen eingenommen wurde. Ebenso wird bezüglich der didaktischen Haltung danach gefragt, wie, wann und wo Powersharing im beforschten Kunstunterricht stattfinden konnte und wo es an Grenzen geriet. Hierbei stellt sich ebenfalls die Frage, wie mit den Jugendlichen über die ihnen überantworteten Anteile von Entscheidungs- und Handlungsmacht kommuniziert wurde.

Bezüglich der didaktischen Haltung und Kommunikation des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen wurde der Fokus auf die Jugendlichen und deren Aktivierung durch die Personen- und Handlungsorientierung (vgl. Bd. 2, 1.2) gerichtet. In den Teilstudien ließ sich rekonstruieren, dass in der Umsetzung eine Ausrichtung auf die Jugendlichen stattfand, die sich in der Wertschätzung ihrer Perspektiven sowie im Zutrauen in ihre Kompetenzen und Autonomie, insbesondere in Gestaltungsprozessen zeigte. Dies kann auch als intersektionalitätssensible und ressourcenorientierte Perspektive auf die Jugendlichen verstanden werden. Dass Jugendliche als grundlegend ressourcenstark eingeschätzt wurden, konnte interpretativ sowohl bei retardierten oder abweichenden Vorgehensweisen z.B. bei zögerlich oder passiv wirkenden Handlungen herausgearbeitet werden, zeigte sich aber auch bei der Akzeptanz eigenwilliger Vorgehensweisen oder bei einer positiven Fehler- und Feedbackkultur. Durch das Zutrauen in die Ressourcen der Jugendlichen ließen sich für den beforschten Kunstunterricht auch nicht

unmittelbar sichtbare Lernfortschritte, ungewöhnliche Vorgehensweisen und den Jugendlichen entsprechende Entwicklungen nutzen. Die Tatsache, dass Vertrauen in die Kompetenzen und Ressourcenstärke der Jugendlichen trotz dieser Vorgehensweisen an unterschiedlichen Orten und im Umgang mit unterschiedlichen Verfahren und Materialien gesetzt wurde, bedeutet zugleich, sie als autonome Subjekte anzuerkennen. Dass die Jugendlichen sich als ressourcenstark und autonom wahrgenommen fühlten und sich selbst so empfinden, zeigte sich in beiden Teilstudien (vgl. Bd. 2, 2.1.4, 2.5.1, Z. 287; 2.5.2, Z. 51, 54). Die aktivierenden Potenziale des beforschten Kunstunterrichts waren überwiegend wirksam, um Erfahrungen der Selbstvergewisserung und -wirksamkeit zu ermöglichen. Mit dem Bewusstsein für die Ressourcen der Jugendlichen ging das Zurücktreten der Lehrkraft einher (Bd. 2, 2.5.1, Z. 60–61, 65; Bd. 2.,2.5.2, Z. 467, 472- 476, 481), welches die Grundlage für Ansätze des Powersharings bildete und das Übereignen von Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten begünstigte. Zur Stärkung von solidarischen Strukturen im Kunstunterricht ist dies ein Ansatz, um kollektive Sozial- und Arbeitsformen der Jugendlichen zu unterstützen bzw. zur Wahl zu stellen, sie im Kontext von Leistungsbewertung zuzulassen und durch gemeinsame Exposition, wie in der Gruppenausstellung, zu fördern. Das Ausloten von individuellen Anteilen und das Erleben kollektiver Stärke und Zugehörigkeit wurde in beiden Teilstudien rekonstruiert. Dies geschah beispielsweise anhand des Gefüges, das sich als sozialer Raum (vgl. Bd. 1, 5.1.5, 7.1.4, 7.2.4) durch den Gruppenzusammenhang des beforschten Kurses gebildet hat. Vor dem Hintergrund solidarischer Anteile von Empowerment muss jedoch gefragt werden, inwiefern sich hierbei ein Zusammenhalt zeigt, wie er auch in anderen Klassen- und Kursverbänden, insbesondere in Abschlussklassen, anzutreffen ist oder ob im beforschten Kurs ein darüberhinausgehendes Gefüge mit solidarisch-empowernden Anteilen entstanden ist. Teilweise geben sich Hinweise darauf durch die Ergebnisse der Teilstudien, in welchen sich gegenseitige Unterstützung zwischen den Jugendlichen mit der emotional aufgeladenen Reflexion der Auflösung des Kurses durch das Schulende mischen (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 1123, 1126).

Das Zutrauen in die kuratorischen Vorgehensweisen der Jugendlichen und die Anerkennung der Werke der Jugendlichen als geeigneter musealer Ausstellungsinhalt lässt sich ebenfalls als intersektionalitätssensible und ressourcenorientierte Perspektive auf die Jugendlichen betrachten. Neben den Inhalten der Jugendlichen konnten in beiden Teilstudien gerade die öffentlichkeitswirksamen Anteile, wie die Ausstellungseröffnung, als empowernd herausgearbeitet werden. Die Ausstellungsrealisierung beinhaltete neben Freiräumen auch Erwartungsdruck, der aus einer kritischen Perspektive auf Empowerment Fragen nach »statusorientierten« (Wellgraf, 2021, S. 185) Hintergründen empowernder Vorhaben aufwirft. Aus einer machtkritisch-reflexiven Perspektive muss demnach besonders der Ausstellungskontext des beforschten Kunstunterrichts hinsichtlich der didaktischen

Haltung der Vermittelnden und Träger dahingehend reflektiert werden, inwieweit die Jugendlichen bzw. die beteiligten Institutionen durch die Ausstellungspraxis empowert und repräsentiert wurden. Obwohl die Jugendlichen vielfach auf die positiven Aspekte der Gruppenausstellung referierten, kann diese dennoch statusorientierte Anteile der beteiligten Institutionen enthalten.

Besonders in Teilstudie 1, die verbalsprachlich basiert ist, werden unterschiedliche Situationen beschrieben, in denen die Kommunikation über Entscheidungs- und Handlungsfreiräume der Jugendlichen thematisiert werden. Es konnte interpretativ herausgearbeitet werden, dass den Jugendlichen Spielräume und Grenzen eigener Freiräume bekannt waren und daher von ihnen genutzt werden konnten. Implizit bedeutet dies, dass Empowerment im schulischen Kontext an strukturelle Grenzen stößt und selbst im Format des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen Zeiten, Raumnutzungen und Aufgabenformate in letzter Konsequenz von der Lehrperson reglementiert werden. Die Bereitschaft, die sich in den verschiedenen Situationen durch die Kommunikationsstrukturen der Vermittelnden analysieren ließ, verdeutlichte den Jugendlichen, dass Vermittelnde versuchten, größtmögliche Freiräume für die Jugendlichen innerhalb der institutionellen Strukturen zu schaffen. Diese Bereitschaft zum Powersharing, die sich darin ausdrückt, kann tatsächliche institutionelle Grenzen nicht überwinden, erscheint jedoch geeignet, um die Jugendlichen in ihrem Selbstwert zu bestärken. Ähnlich zeigten sich kommunikative Praxen des beforschten Kunstunterrichts hinsichtlich einer Feedbackkultur, die bei den Jugendlichen zu einer positiven und konstruktiven Auffassung von Kritik geführt hat (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 319, 561–568). Grenzen, Misslingen und Potenziale waren ein wesentlicher Inhalt von Kommunikationsprozessen im Zuge von konstruktiver Kritik, die sich bei der Analyse für die Jugendlichen als ähnlich bedeutsam erwiesen haben wie die tatsächlich vorhandenen Versuche, Möglichkeiten und ihre Grenzen. Sie benennen die kritisch-konstruktive Kommunikation als Möglichkeit eigener »Weiterbildung« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 210–211). Kritisch-konstruktive Kommunikation kann als Strategie betrachtet werden, die sich die Jugendlichen angeeignet haben, um mit den eigenen Schwächen und Potenzialen ressourcenorientiert umzugehen.

Kommunikation über bildnerische Prozesse und Produkte rekonstruierten die Jugendlichen auch untereinander als wesentliches Mittel zur Stärkung ihres Gruppenzusammenhangs:

> »Gespräche über das Kreativitätshandeln und das Zusammenführen wie Sichtbarmachen der einzelnen Beiträge könnten im Sinne des Empowerments als gelingende Mikropolitik innerhalb des alltäglichen Lebens interpretiert werden. Dies bedeutet eine Überwindung des Nebeneinanderseins hin zu einer Bereitschaft sich in solidarische Gemeinschaften einzubinden« (Herriger 2014, S. 20).

Trotz der vielfältigen empowernden Ansätze wird an den Teilstudien zum beforschten Kunstunterricht ebenfalls deutlich, dass sich die Selbstbefähigung innerhalb einer Lücke zwischen erweiterten Möglichkeiten und normativen Vorgaben bewegte, wenngleich sie erst durch den Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen ermöglicht wurde. Die Konstitution der Selbstbefähigung zeigt sich in der Aussage: »wir wissen schon, wie das klappt und wie man es macht« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 54), denn dort äußern die Jugendlichen das Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen und die Annahme gelingenden Handelns. An anderer Stelle wird klar, dass die Jugendlichen diese Freiheiten stets innerhalb gesetzter Grenzen, Freiräume und normativer Vorgehensweisen verstehen: »ich finde es gut, dass wir jetzt schon einmal eine Ausstellung gemacht haben, falls ich nochmal die Möglichkeit nochmal bekommen sollte eine Ausstellung […] zu machen, dann hab ich schon Ahnung, wie ich vorgehen muss« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 748–751). In dieser Aussage ist zwar die Auffassung enthalten, Möglichkeitsräume ausgestalten zu können, nicht aber sich selbst Möglichkeiten zu schaffen oder die Verfügung über Möglichkeiten einzufordern. Als kommunikative Leerstelle, die auf Grenzen selbstbestimmter Gestaltung von Powersharing verweist, zeigt sich auch die Intransparenz und Unsicherheit der Jugendlichen über die unmittelbaren Vorgänge des Ausstellungsaufbaus, die im Kontext der Infrastruktur noch beleuchtet wird.

Förderlich für Intersektionalitätssensibilität und Empowerment hingegen haben sich solche Haltungen der Vermittelnden ausgewirkt, die zum Abbau der Hierarchien zwischen den Jugendlichen und Vermittelnden beigetragen haben. Interesse an dialogischen Situationen mit den Jugendlichen (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1106–1107) oder die Überantwortung der Datenerhebung (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1134–1135) empfanden die Jugendlichen als Aufhebung asymmetrischer Beziehungen: »Man ist so […] nicht mehr asymmetrisch, man ist so mehr (.) friends« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1111–1112). Powersharing tritt innerhalb der didaktischen Struktur dementsprechend besonders in Mikrosituationen der Beziehungen zwischen Jugendlichen und Vermittelnden zutage.

8.1.2 Infrastrukturelle Bedingungen

Das infrastrukturelle Feld wird im Folgenden darauf befragt, wo und wie sich die Jugendlichen im beforschten Kunstunterricht in »ressourcenhaltigen Räumen und Gelegenheiten« (Blank, 2012, S. 7) als ressourcenstark erleben und ihre »vorher nicht wahrgenommene[n] Potenziale selbstbewusst vertreten« (Blank, 2012, S. 7), veröffentlichen oder einfordern konnten.

Wie innerhalb des infrastrukturellen Feldes aufgezeigt (vgl. Bd. 1, 8.1), war durch das Konzept des beforschten Kunstunterrichts eine ressourcenstarke Infrastruktur an der Schule etabliert (vgl. Bd. 1, 5.2.1). Die erweiterten räumlichen Möglichkeiten in der Schule, an außerschulischen Orten sowie im beteiligten Museum, der

erweiterte und zusammenhängende Zeitrahmen, die Material- und Werkzeugausstattung durch die Schule und die Erweiterung des Vermittlungsteams durch Agierende des kollaborierenden Museums, zeitweise auch durch studentische und freiberuflich Vermittelnde hat zu einer ressourcenstarken Struktur geführt, die vielfältige rezeptive, bildnerische und reflexive Möglichkeiten sowie einen stabilen Gruppenzusammenhang förderten. Dies konnte anhand beider Teilstudien herausgearbeitet werden. In Fallstudie 1 benennen die Jugendlichen, dass sie sich durch die Verfügbarkeit von Materialien und Verfahren bestärkt fühlten und durch die vorhandenen Möglichkeiten auch tatsächlich erweiterte Aneignungs- und Erprobungsprozesse in der Praxis stattfinden konnten. Dabei betonen sie besonders Freiräume und Möglichkeiten eigenständigen und kollektiven Handelns im Kunstunterricht. Empowernde Aspekte erweiterter Zeiten, Räume, Material- und Personalressourcen konnten sich demnach dann entfalten, wenn ihnen eine zunehmend eigenständige Nutzung von Ressourcen und kollaborative Sozialformen ermöglicht wurde.

In rezeptiven und produktiven Praxen des Kunstunterrichts wurden das Anleiten, Aufzeigen und Bestärken in Prozessen als initiale Momente genutzt, um davon ausgehend zunehmend eigenständige Entscheidungen und Handlungen der Jugendlichen zu mobilisieren (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 76, 299). Besonders dort, wo Jugendliche Hemmnisse erlebten, konnten die ressourcenstarken Bedingungen als unterstützend rekonstruiert werden. Lang angelegte Prozesse, unterschiedliche Räume zur Selbsterprobung, ein vergrößertes Vermittlungsteam sowie vielfältige Verfahren boten Möglichkeiten der Selbsterprobung und Aktivierung, welche die Chancen auf Selbstwirksamkeit für die Jugendlichen erhöht haben. Sie wurden stets durch die sozialen Strukturen des Gruppenzusammenhangs und der kommunikativen und kollaborativen Vorgehensweisen wirksam. Innerhalb dieses Rahmens trauten sich die Jugendlichen, auch eigene Diskriminierungserfahrungen bildnerisch auszudrücken. Die Wahrnehmung eigener Potenziale und Stärken ließ sich in beiden Teilstudien dann deutlich interpretativ herausarbeiten, wenn Jugendliche über gemeinsame bildnerische Praxen, planerische Prozesse oder eigene Präsentationen sprachen oder konzeptionelle Planungen und eigene bildnerische Werke performativ sichtbar machten. Gerade durch die gemeinsame Nutzung ressourcenstarker Räume wurden transpersonale Ressourcen (Blank, 2012, S. 10; vgl. Bd. 1, 2.2.3) im empowernden Sinne aktiviert.

Vermittelnde als mit Ressourcen ausgestattete Personen, die zugleich Ressourcen für die Jugendlichen verwalteten, regulierten und verfügbar machten, waren ebenfalls Teil dieses Gruppenzusammenhangs. Als Erschwernis erlebten es die Jugendlichen, wenn Vermittelnde in eine schwache Ressourcenausstattung gerieten, z.B. aufgrund erschöpfter personeller Kapazitäten, wodurch sie den Jugendlichen nur noch bedingt Ressourcen zur Verfügung stellen konnten. Dies zeigte sich am deutlichsten an der Überlastung des Museumsteams, welches durch die Gleichzeitigkeit wegbrechender personeller Kapazitäten und einer erhöhten Kursgröße

eine unmittelbare Beteiligung der Jugendlichen an allen kuratorischen Schritten nicht mehr aufrechterhalten konnte. Die im Konzept des Kunstunterrichts als Powersharing angelegte Beteiligung der Jugendlichen an kuratorischen Prozessen hat dadurch einen Riss erhalten. Dieser wirkte sich ebenfalls auf die Kommunikation zwischen den Jugendlichen und Vermittelnden aus. Aus ihm entstanden Unsicherheiten über die Vorgänge im beforschten Kunstunterricht, die im Kontrast zu den sonst für die Jugendlichen klar erkennbaren Möglichkeiten, Grenzen und Aushandlungsspielräumen stehen. Das soziale Gefüge lässt sich demnach als eine transpersonale Ressource herausarbeiten, die auf Grundlage der didaktischen Haltung und der Ressourcen Zeit, Raum, Material und Vermittlungspersonal mit den Jugendlichen entwickelt werden konnte, aber nicht von ihm losgelöst bestand. Seine Fragilität offenbarte sich an der Schnittstelle zweier Institutionen im Kontext knapper personeller Ressourcen.

In Fallstudie 1 fand die Wahrnehmung eigener Ressourcen auch jenseits der Erfahrung in unmittelbaren Unterrichtssituationen durch die Reflexionsmöglichkeiten statt, die in der Methode der Gruppendiskussion zur Datenerhebung angelegt sind. Die für die Jugendlichen zugänglichen Anteile der Forschung boten ihnen zusätzliche Zeiten und Räume für ihre gemeinsame Selbstreflexion und personelle Unterstützung durch weitere, spezifisch professionalisierte Vermittelnde[2]. Dort konnten reflexive Prozesse über intersektionalitätssensible Anteile des Kunstunterrichts fortgeführt werden. Diese ressourcenhaltigen Forschungsanteile wurden aufgrund ihrer Situierung gegen Ende der Schullaufbahn der Jugendlichen als Rück- und Ausblick an der Schwelle zur eigenständigen Lebensgestaltung besonders wirksam. Auch die Gruppenausstellung als feierlicher Anlass der Rückschau erlangte hierbei eine besondere Qualität. Die Jugendlichen konnten sich, eigene Perspektiven auf Intersektionalität und die eigenen Potenziale und Stärken retrospektiv, genießend und bestärkt durch den Zuspruch eines interessierten Museumspublikums erleben (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 789–808). Es konnte rekonstruiert werden, dass sie sich im Kontakt mit dem Ausstellungspublikum jeweils als individuell Adressierte, aber auch transpersonal als ressourcenstarke Gruppe wahrnehmen konnten, die den Rollenwechsel von Besuchenden zu Gastgebenden in einem Museum vollzogen hat.

Durch Probehandeln konnten sich die Jugendlichen innerhalb ihres Gruppenzusammenhangs häufig im diskursiven Aushandeln und Positionieren üben. Besonders deutlich wird dies bei den Konzeptions- und Selektionsprozessen der kuratorischen Entwürfe für die eigene Gruppenausstellung. Im Kontroversen und diskursiven Umgang der Jugendlichen mit kuratorischen Exklusionspraxen konnte

2 Die Gruppendiskussion wurde von einer Kunstpädagogin und -therapeutin moderiert und bot auch dadurch einen professionell abgesicherten Rahmen für persönliche Reflexionen der Jugendlichen.

zudem ihre intersektionalitätssensible Haltung gegenüber ihrer Peergroup besonders deutlich herausgearbeitet werden. Auch das Präsentieren eigener Ideen innerhalb des Kunstleistungskurses ließ sich als Probehandeln im Verteidigen der eigenen Position analysieren. Weitere fachspezifische Aushandlungsprozesse und Forderungen zeigen sich in beiden Teilstudien kaum. Wurden diese geäußert, beziehen sie sich auf aktives Handeln und wurden von den Jugendlichen durch Begründungen untermauert, die normative Vorgaben hinterfragen: »Also, es heißt nicht nur, weil Dir was vorgegeben wird von Deiner Lehrerin oder ähm, sodass man es auch machen muss. Sondern man äußert Kritik / aus. Und sagt: Hier, ich will meinen Freiraum, ich will mich, ähm mal ausprobieren« (vgl. Bd. 2,2.5.2, Z. 282–284). Hier zeigen sich Bezüge zu einer didaktischen Haltung des Powersharings, die Hierarchien und normative Vorgaben hinterfragt. An ihre Stelle tritt die Etablierung einer kritischen Feedbackkultur und Kommunikation, die Jugendliche durch die Akzeptanz von widerständigen und differierenden Vorgehensweisen (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 303–304; 2.5.2, Z. 305–306) darin bestärkt, für sich eine freie und experimentelle Ressourcennutzung zu praktizieren. Überwiegend ließ sich rekonstruieren, dass sich die Jugendlichen den vorgegebenen Formaten jedoch anpassten. Dies mag den meist offenen Aufgabenstellungen geschuldet gewesen sein, die bereits Freiräume vorsahen, muss aber auch innerhalb des leistungsbezogenen Rahmens der schulischen Qualifizierung gesehen werden. Statt eine Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse einzufordern, passten sich die Jugendlichen überwiegend an Vorgaben an, um den angestrebten Bildungsabschluss zu erlangen.

Es konnte interpretativ herausgearbeitet werden, dass wesentliche Möglichkeiten zur Visualisierung von intersektionalitätssensiblen Gehalten und der eigenen Position auf fachspezifischen Anteilen des Kunstunterrichts basierten. So konnten die Jugendlichen ihre eigene Position auf unterschiedliche Weise sichtbar machen. Dazu zählten die individuellen und kollektiven bildnerischen Produkte, die Entwürfe für die Ausstellungskuration, die Gruppenausstellung der Jugendlichen selbst und nicht zuletzt die performativen Beiträge der Jugendlichen während der Vernissage ihrer Gruppenausstellung. Hier verbanden sich die Mitteilungsmöglichkeiten von Einzelwerken, die Gesamtaussage der Gruppenausstellung und der performative Einsatz der Jugendlichen zu einer Form der Sichtbarmachung, in der von den Jugendlichen langfristige Prozesse mit situativen Anteilen verbunden werden konnten.

8.1.3 Curriculare Vorgaben

Bezüglich des Curriculums lässt sich danach fragen, inwiefern sich darin Anschlüsse für intersektionale Perspektiven fanden und eine Defizitfokussierung (vgl. Laven, 2018, S. 113) im Umgang mit Prozessen auf der Grundlage der, in den Rahmenplänen vorgegebenen Strukturen überwunden wurde. Hier kann auf die Kompeten-

zen sowie auf kanonisierte Vorgaben von Wissensbeständen rekurriert werden. In Hinblick auf die Kompetenzformulierung schulischer Curricula stellt sich zudem die Frage, welche eigenen Ressourcen und Kompetenzen den Jugendlichen, auf der Grundlage curricularer Strukturen, bewusstwurden (vgl. Laven, 2018, S. 116).

Vor dem Hintergrund eines auf Intersektionalitätssensibilität und Empowerment hin orientierten Kunstunterrichts lässt sich die Kompetenzorientierung (vgl. Bd. 1, 5.1.3) als förderlich einstufen, wenn Kompetenzen auf ihren subjektiven Sinn für die Jugendlichen hin verstanden (vgl. Voigt, 2022, S. 120f.) und auf ihre Potenziale hin ausgerichtet werden.

Personale Kompetenzvorgaben ließen sich als wirksam für Anteile von Intersektionalität und Empowerment rekonstruieren, wenn sie den eigenen Ausdruck, das eigene Entscheiden und Handeln der Jugendlichen stärkten und ihnen Möglichkeiten boten, sich als ressourcenstark zu erleben. Dies galt auch für Prozesse der Selbstregulation und des »Involvements« (Hessisches Kultusministerium, 2016, S.8f.), bei welchem die Jugendlichen mit eigenen normativen Vorstellungen und ihren Hemmnissen umgehen und interessegeleitete Vorhaben umsetzen konnten. Es wurde interpretativ herausgearbeitet, dass Selbstbestärkung und Selbstregulation zur Aneignung einer kompetenten Arbeitshaltung anregen konnten, wodurch die Jugendlichen in der eigenständigen Organisation ihrer Prozesse bestärkt wurden. Hier liegen jedoch auch Gefahren der Selbstökonomisierung, die durch eigene Leistungserwartungen in Verbindung mit sozialer Verantwortung aktiviert werden können. Es zeigte sich bei der Analyse der Teilstudien, dass Jugendliche bei Leistungsdruck und gleichzeitigem Wegbrechen von Gruppenzusammenhängen mit komplementären Strategien wie einer Schon- und Überlastungshaltung reagieren können. Dadurch gerieten sich zurücknehmende Jugendliche in Passivität, während andere Jugendliche sich mit gesteigerten Anforderungen und Belastungen konfrontiert sahen. Selbstermächtigende Anteile, die zum Schutz eigener Ressourcen beitragen können, wurden von Letzteren zugunsten äußerer Erwartungen aufgegeben (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 218–223). Im Kontext von Empowerment zeigte sich die Entwicklung personaler Kompetenzen als Zuwachs von Eigenständigkeit, bei dem es um die Entwicklung und den Einsatz von eigenen Ressourcen der Jugendlichen ging. Dass der Einsatz eigener Ressourcen im Sinne der Selbstermächtigung auch verweigert werden kann, ist zwar ebenfalls Teil der personalen Entwicklung, muss aber als Leerstelle im beforschten Kunstunterricht anhand der Teilstudien rekonstruiert werden, weil die Jugendlichen hierzu kaum Auskunft gaben.

Wie bereits aufgezeigt, beeinflussten nicht nur Gruppenzusammenhänge im Kurs, sondern auch die Haltung und Kommunikation zwischen den Vermittelnden und den Jugendlichen intersektionalitätssensible und empowernden Anteile. All dies wird innerhalb der curricularen Kompetenzformulierungen unter »soziale Kompetenzen« (Hessisches Kultusministerium, 2016, S.7f.) gefasst. In Verschränkung mit weiteren überfachlichen und fachlichen Kompetenzen können »soziale

Kompetenzen« (ebd.) auch die personalen Entwicklungen hin zu individueller Ressourcenstärke fördern. In beiden Teilstudien hat sich das eigene Erproben innerhalb des abgesicherten Rahmens der Gruppe, dem eigenen sozialen Raum, als bedeutsam herausgestellt. Auch für empowernde Anteile des beforschten Kunstunterrichts war es wesentlich, die eigenen Ressourcen zu erkunden und einzusetzen. Dies galt auch für eigene Stärken im Bereich der sozialen Kompetenz, was sich in den Analysen z.B. an der Teamfähigkeit und Verantwortlichkeit der Heranwachsenden rekonstruieren ließ.

Diese Verschränkungen von Kompetenzen im Kontext der Selbstbestärkung ließen sich in beiden Teilstudien dann analysieren, wenn die Jugendlichen ihre Vorgehensweisen in fachlichen Praxen erläuterten: Insbesondere war dies zu rekonstruieren, wenn vielfältige Überlegungen zu Bildmitteln und Epochen, Anwendung von Verfahren, als Herstellung eigenständiger und origineller Produkte oder bei kuratorischen Erwägungen geäußert wurden (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 2.5.2, Z. 124–130, 224–233, 690). In diesen Beschreibungen verwiesen die Jugendlichen nicht nur auf ihr fachliches Wissen und Können, sie stellten implizit ihre überfachlichen Kompetenzen oder Haltungen dar, erlebten, zeigten und reflektierten sich als verlässlich, engagiert (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 218–223; 2.5.2, Z. 596), motiviert, fokussiert (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 603–608; 2.5.2, Z. 1064), kooperationsbereit (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z.201), politisch informiert oder kritisch (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 470–478; 2.5.2, Z. 511). Dies verdeutlicht, dass sich fachbezogene Kompetenzen im Kontext von Intersektionalitätssensibilität und Empowerment kaum als mehr oder weniger geeignet für empowernde Anteile des beforschten Kunstunterrichts betrachten lassen, sondern entsprechend der subjektiven Bedeutung, die ihnen die Jugendlichen zuweisen, als ressourcenstärkend betrachtet werden können. Als übereinstimmend ließ sich analysieren, dass die Jugendlichen die besondere Bandbreite von Verfahren, Themen und Verknüpfungsmöglichkeiten theoretischer und praktischer Anteile des Kunstunterrichts als befähigend und persönlich bereichernd bezeichneten.

Im Kontext von Intersektionalität, Empowerment und Powersharing spielen jedoch nicht nur Kompetenzformulierungen eine Rolle, sondern auch kanonisierte Wissensbestände von Rahmenplänen, wobei dies die Frage aufwirft, inwiefern marginalisierte Positionen und intersektionale Perspektiven curricular verankert sind und welche Wissensbestände die Jugendlichen selbst einbringen können.

Die Kanonisierung der Neuen Sachlichkeit und des Verismus für die Qualifizierungsphase 1 (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 30) hat sich aufgrund ihrer gesellschaftskritischen Haltung sowie der Auswahl einer über Jahrzehnte im Kunstbetrieb marginalisierten Kunstschaffenden, wie Jeanne Mammen (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2021, S. 23), als anschlussfähig für intersektionalitätssensible Perspektiven auf Verfolgung, Migration, Klassenunterschiede, Queerness, Genderaspekte und Ableismus herausstellen lassen (vgl. Bd. 1, 8.1). Durch die Vorgabe der Thematik »Brechung von Konvention« (vgl. Hessisches Kul-

tusministerium, 2016, S. 30) und den dezidierten Verweis auf Paul Gauguin (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2021, S. 24) der, am Vorschlag D im Landesabitur Hessen 2023 nachweislich, Abiturrelevanz im Fach Kunst erlangte, war auch diese Themenwahl anschlussfähig, um postkoloniale Perspektiven im Kontext sexualisierter Gewalt und Gender, Umweltzerstörung und der Anbindung an hegemoniale Staatswesen wie das Deutsche Kaiserreich zu betrachten. Hierdurch ließen sich auch Bezüge zur Vorgabe der Auseinandersetzung mit nationalsozialistischer Kunstverfehmung (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2021, S. 23) und Kunstraub herstellen, die für die Qualifizierungsphase 1 für den Leistungskurs vorgegeben sind. Wissen über marginalisierte Personen und Gruppen sowie eine kritische Perspektive auf vielfach benachteiligende Bedingungen bestärkten die Jugendlichen in ihrer gesellschaftskritischen Haltung, die Privilegierung als Norm setzt (vgl. Nassir-Shahnian, 2020, S. 29f.).

Durch die Vorgabe US-amerikanischer Dokumentarfotografie für die Qualifizierungsphase 2, dezidiert bei Nan Goldin (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 30), konnte eine eurozentristische Perspektive aufgebrochen werden, sodass gleichzeitig ein involvierter Blick auf gender-, klassen- und gesundheitsbezogene Aspekte queerer Subkultur möglich wurde. In beiden Teilstudien ließ sich jedoch analysieren, dass dieser von den Jugendlichen nur wenig beachtet wurde. Damit verblieb die eurozentristische, allemal westliche Fokussierung der für den beforschten Unterricht gültigen Curricula trotz der intersektionaliätssensiblen Didaktik teilweise wirksam. Das Fehlen von Vorgaben für Wissensbestände über Kunst- und Bildgehalte sowie Verfahren außerhalb europäischer Traditionen, die jenseits der Perspektive europäischer Kunstschaffender, wie z.B. Paul Gauguin lagen, konnte im beforschten Kunstunterricht nur durch die dezidierte und kontinuierliche Anknüpfung weiterer Themen realisiert werden (vgl. Bd. 2, 1.3). Maßgeblich war hierfür die Anbindung an ein Museum, welches bewusst marginalisierte Positionen fokussiert.

Obgleich im Kontext von Intersektionalität und Empowerment weder Benachteiligung noch Diskriminierung unsichtbar werden dürfen, lässt sich aufgrund der vollständigen Vernachlässigung autonomer bildnerischer und inhaltlicher Positionen, die über den europäischen bzw. westlichen Fokus hinaus existieren, einerseits eine eklatante Lücke für die Fundierung eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensible Ansätzen in den Curricula rekonstruieren. Diese stellt ebenso eine Fehlstelle für Empowermentprozesse dar. Wissen und die (Wieder-) Sichtbarmachung von Wissen, das »Resilienz als Ressource« stärkt (Bollwinkel Keele, 2020, S. 23), kann dadurch verloren gehen, wenn Vermittelnde keine dezidiert intersektionalitätssensiblen und kritischen Erweiterungen der curricularen Vorgaben schaffen. Dies zeigt sich in den Teilstudien am deutlichsten anhand der, von den Jugendlichen in Teilstudie 1 häufig thematisierten Auseinandersetzung mit Diskriminierung, die lediglich durch den Anschluss des curricularen Themas Layout und Plakatgestaltung im be-

forschten Kunstunterricht verankert werden konnte (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 34).

Durch die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Diskriminierung erhielten die Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit persönlichen Diskriminierungserfahrungen auseinanderzusetzen. Die Gestaltung eigener bildnerischer Werke, die durch die appellativen Anteile des Mediums Plakat verstärkt wurden, ermöglichten es ihnen, ihre eigene Haltung sichtbar und durch die Gruppenausstellung teilweise öffentlich zu machen. Ebenfalls zeigten sie in Teilstudie 1, dass sie anhand der reflexiven Anteile der Gruppendiskussionen eigene Strategien im Umgang mit Diskriminierung reflektieren konnten (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 393–395; 2.5.2, Z. 805–806). Insbesondere diese lösungs- und lebensweltbezogenen Anteile, die im beforschten Kunstunterricht ergänzt wurden, weisen auf Transformationsbedarfe der verbindlichen Curricula für das Fach Kunst.

Diese Betrachtung der Strukturmerkmale eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zeigt, dass die unterschiedlichen Felder der Didaktik, Infrastruktur und des Curriculums miteinander und mit intersektionalen und empowernden Ansätzen derart vielfältig wie für den beforschten Kunstunterricht spezifisch wechselwirken, dass sie zwar für eine Betrachtung aufgegliedert werden können, um sie differenzierte zu betrachten. In der kunstunterrichtlichen Praxis ließen sie sich jedoch als komplexes Feld herausarbeiten, innerhalb dessen einzelne begünstigende oder herausfordernde Bedingungen eine immense Wirkung entfalteten. Der beforschte Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen stellt sich demnach als Gesamtkonzept dar, zu welchem in Kapitel 8.3 (vgl. Bd. 1, 8.3) vorhabenspezifische Schlussfolgerungen der Forscherenden-Lehrenden dargelegt werden. Zunächst stehen im Folgekapitel die Verbindungen und Rückbezüge zwischen den vorliegenden empirischen Ergebnissen und dem gegenwärtigen Intersektionalitätsdiskurs (vgl. Bd. 1, 3) im Vordergrund.

8.2 Bezüge der empirischen Ergebnisse zum Intersektionalitätsdiskurs

Die Ergebnisse der Wirkungsforschung zu den Bedingungen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen (vgl. Bd. 1, 5.2), dessen didaktische Konzeption aus der kunstunterrichtlichen Praxis heraus entwickelte wurde, werden vorliegend den theoretischen Aussagen des akademischen Diskurses um Intersektionalität gegenübergestellt. Dies geschieht analog zur Dreigliederung von Kapitel 3: Zuerst werden in Kapitel 8.2.1 übergeordnete Diskursschwerpunkte wie der Umgang mit Begriffen, Kategorien und Wirkungsebenen von Differenz und mit machtkritisch-reflexiven Perspektiven auf Ungleichheit (vgl. Bd. 1, 3.1) auf die empirischen Ergebnisse bezogen. Es folgt in Kapitel 8.2.2 eine Betrachtung der Theoriebezüge zu Intersektionalität als Aspekt von Erziehung und Bildung (vgl.

Bd. 1, 3.2). Hierbei werden, anders als in Kapitel 3.2, auch pädagogische Anteile mit intersektionalen Bezügen in der Kunstpädagogik behandelt, um pädagogische Aspekte zu verdichten. Abschließend wird in Kapitel 8.2.3 auf weitere wesentliche Schwerpunkte für den Intersektionalitätsdiskurs in der Kunstpädagogik (vgl. Bd. 1, 3.3) eingegangen. Wie in Kapitel 3.3 erläutert, sind dies u.a. Wahrnehmung, Sichtbarkeit, Bild- und Diversitätskompetenz, Kanonrezeption und -kritik, Relationalität, Interaktion, Kollaboration, Partizipation, Zugänglichkeit und Transformation. Zur Zuspitzung der gewonnenen Erkenntnisse aus dieser Studie werden einige der benannten Schwerpunkte stärker und andere weniger thematisiert. Dadurch wird transparent, welche Bezüge zum Intersektionalitätsdiskurs bei den Forschungsergebnissen hervor- oder zurücktreten. Zugleich ergeben sich daraus Fehlstellen, die als weitere Forschungsbedarfe in Kapitel 8.4 (vgl. Bd. 1, 8.4) überführt werden.

8.2.1 Umgang mit intersektionalen Begriffen, Kategorien und Ebenen

Von anderen Konzepten und Praxen, die sich auf Diversität, Differenz und Diskriminierung beziehen, unterscheiden sich intersektionale Perspektiven wesentlich durch ihre Mehrdimensionalität. Intersektionale Konzepte berücksichtigen bei Differenz und sozialer Ungleichheit stets ihre potenziellen Wechselwirkungen und Verwobenheiten (Walgenbach et al., 2007; Röhr, 2017; Winker & Degele, 2009; Kazeem-Kamiński, 2018). Deshalb nehmen innerhalb des Intersektionalitätsdiskurses auch Fragen nach Bezeichnungen, Sprechweisen und der Umgang mit Differenzkategorien eine zentrale Rolle ein (vgl. Bd. 1, 3.1). Auch der Begriff Intersektionalität selbst ist ein Begriff unter vielen im Diskursfeld mehrdimensionaler Konzepte von Diversität, Ungleichheit und Diskriminierung (Dierckx, 2018; Ganz, 2019; Lutz et al., 2010; Wellgraf, 2011; Prengel, 2010). Hierbei werden intersektionale Konzepte mittlerweile nach interkategorialen, intrakategorialen und antikategorialen Ausrichtungen differenziert (McCall, 2005). Eine weitere Ausdifferenzierung intersektionaler Konzepte bieten Modellierungen zur Mehrebenenanalyse, die Gesellschafts- und Sozialstrukturen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene sowie auf der Repräsentationsebene kultureller Symbole verorten und analysieren (Ganz, 2019; Winker & Degele, 2009). Mit ihnen lassen sich machtkritisch-reflexive Analysen gesellschaftlicher Strukturen, Institutionen und Beziehungsgefüge durchführen (Ganz, 2019). Sie dienen auch als Grundlage für eine Reflexion der Herstellungsprozesse durch den Diskurs (vgl. zu Anerkennungsparadox Mörsch, 2018/2016; Wischmann, 2018) und eine wissenschaftliche Fundierung ethischer Anteile intersektionaler Konzepte, die eine aktivistische und empowernde intersektionale Praxis stärkt.

Anhand der vorliegenden empirischen Ergebnisse kann im beforschten Kunstunterricht zunächst der Umgang mit Bezeichnungen, Differenzkategorien, Wirkungsebenen und machtkritisch-reflexiven Perspektiven beleuchtet werden. Das

Wort Intersektionalität wurde von den Agierenden des beforschten Kunstunterrichts nicht verwendet, obwohl Intersektionalität im Kunstunterricht vorgestellt und durchgängig behandelt wurde. Vielmehr finden sich bei den Jugendlichen Erläuterungen von Inhalten und bildnerischen Werken, überwiegend ihren eigenen, anhand derer sie intersektionale Perspektiven einnehmen. Die Begriffe Diversität und Diskriminierung werden von den Jugendlichen nicht diskutiert, wohl aber verbalisiert (vgl. Bd. 2, 2.5.1, 2.5.2) und gestalterisch oder als Themenbezeichnung und Titel für ihre Werkreihen verwendet (vgl. Bd. 2, 2.2.4, 2.2.10). Während Diversität von ihnen eher auf bestimmte Gruppen bezogen wird, bringen die Jugendlichen Diskriminierung überwiegend mit eigenen Diskriminierungserfahrungen in Verbindung. Diversität und Diskriminierung beziehen die Jugendlichen durch die Auseinandersetzung mit betroffenen Gruppen und mit eigenen Konfrontationen mit Alltagsdiskriminierung aufeinander. Für die Jugendlichen sind beide Begriffe, Diversität und Diskriminierung, von zentraler Bedeutung, um über Intersektionalität zu sprechen. Allerdings ist der akademische Diskurs um Begriffe und Bezeichnungen für die Jugendlichen des beforschten Kunstleistungskurses kaum bedeutsam.

Beim Sprechen verhandelten die Jugendlichen die kausalen Zusammenhänge zwischen Diversität, Normalitätsvorstellungen, Differenz und Diskriminierung. Demnach eignet sich der Kunstunterricht, für die Auseinandersetzung mit Intersektionalität und gesellschaftspolitischen Fragen, die fachspezifisch auf einem komplexen und erhöhten Niveau schulischer Anforderungen[3] behandelt werden können. Vielfach gelang es den Jugendlichen, Transferleistungen anhand von Themenverknüpfungen kunstunterrichtlicher Gehalte mit intersektionalen Bezügen vorzunehmen. Anregende Kommunikations- und Gestaltungsanlässe waren hierbei visuelle Gehalte, die Lebenslagen und Fragen sozialer Gerechtigkeit thematisieren. An ihnen konnten die Jugendlichen mit Differenzkategorien umgehen und sie verbalsprachlich, textuell, visuell sowie performativ kontextualisieren.

Dabei hat sich eine Breite unterschiedlicher Verfahren der Bildgestaltung bewährt, um vielgestaltige Zugänge zu Themen mehrdimensionaler Ungleichheit zu schaffen: Sowohl der Podcast als Möglichkeit narrativer Darstellung, als auch die digitalen oder analogen Verbindungen von Wort und Bild auf Plakaten sowie zeichnerische Verfahren waren geeignete Ausdrucksmöglichkeiten, mit denen sich benennbare, nonverbale und subtile Aspekte von Diversität und Diskriminierung in einer breiten Spanne zwischen plakativer Darstellung, inhaltlicher Vertiefung oder

3 Vgl. zu operationalisierten Formulierungen von Transferaufgaben und -leistungen für den Anforderungsbereich III in der Oberstufen- und Abiturverordnung, § 25, https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-06/la23-durchfuehrungsbestimmungen.pdf [Letzter Zugriff 12.08.2023].

vieldeutiger szenischer Darstellung verarbeiten ließen. Als besonders geeignet haben sich Formen performativer Praxen herausarbeiten lassen, die auf kollaborativ-verknüpfenden Prinzipien beruhen (vgl. Bd. 1, 7.2.2.5) wie z.B. im Rahmen der Eröffnung der Gruppenausstellung der Jugendlichen. Wurden derartige Performanzen möglich, gelang es den Jugendlichen, ihre hybriden und transkulturellen Identitätskonzepte anhand unterschiedlicher Gestaltungsmittel sinnlich-genießend auszudrücken und sie mit einer Museumsöffentlichkeit dialogisch zu kommunizieren.

Weder das Sprechen über Fachgehalte und Themen noch die Kommunikation zwischen und über Agierende im beforschten Kunstunterricht war von einer formellen Art diskriminierungskritischen Sprechens geprägt. Anhand der textuellen Forschungsdaten zeigt sich, dass die Jugendlichen zwar keine dezidiert diskriminierende Sprache, aber auch kaum gendersensible Sprache verwendeten.[4] Trotz der intersektionalitätssensiblen Ansätze des beforschten Kunstunterrichts kamen im oder über den Kunstunterricht keine diskriminierungsfreieren Sprechweisen zum Einsatz. Inwiefern dies der Tatsache geschuldet ist, dass visuelle Zugänge zu Intersektionalität im Fach Kunst Priorität haben, weshalb Sprechweisen vernachlässigt wurden, das Benennen bzw. Ausblenden in den Peergroups gegenüber Sprachsensibilität im Kunstunterricht dominierte oder kein sprachsensibler Unterricht in weiteren Schulfächern praktiziert wurde und welche weiteren Bedingungen die Sprechweisen der Jugendlichen beeinflussten, lässt sich anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse nicht zweifelsfrei ermitteln.

Durchgängig zeigte sich jedoch eine hohe Wertschätzung gegenüber allen Beteiligten des Kunstunterrichts, die auch verbalsprachlich ausgedrückt wurde. Dieses wertschätzende Sprechen über den eigenen Kunstunterricht und die daran beteiligten Jugendlichen und Vermittelnden reichte von der positiven Hervorhebung gegenseitiger, konstruktiver Kritik und toleranter Haltungen über die Betonung besonderer Freiräume und Hilfestellungen durch die Lehrkraft, die Benennung einer gleichberechtigten Position gegenüber außerschulischen Vermittelnden bis hin zu zugewandt-emotionalen Bekundungen gegenüber der Peergroup. Anerkennung von Diversität und Vulnerabilität wurde von den Jugendlichen demnach durch wertschätzendes Sprechen über ihre und in ihrer Bezugsgruppe, nicht aber durch eine bewusst veränderte Wortwahl hergestellt. Die Jugendlichen verwendeten keine zuschreibenden Sprechweisen gegenüber anderen Personen des Kunstunterrichts.

4 Eine Ausnahme bilden sprachsensible Benennungen im Kontext queerer Themen in einer der Kleingruppen der Jugendlichen, während eine zweite Kleingruppe queere Themen kaum benennt. Die Kleingruppe, die queere Themen benennt, spart die Verwendung des Wortes Diskriminierung aus und spricht stattdessen von emanzipatorischen Themen, während die zweite Kleingruppe Diskriminierung als Thema vertieft. Inwiefern das Ausklammern von Bezeichnungen und Begriffen eigene Schmerzpunkte der Jugendlichen umgeht oder diskriminatorische Züge der Ablehnung bestimmter Gruppen aufweist, bleibt als weiterführende Frage bestehen.

Mit dieser zuschreibungsfreien, antikategorialen Kommunikation der Agierenden wurden persönliche Stigmatisierungen und Diskriminierungen vermieden. Stattdessen finden sich Selbstzuschreibungen der Jugendlichen zu bestimmten Gruppen, die im Zuge einer inhaltlichen und bildnerischen Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen vorgenommen wurden. Diese Praxis liefert womöglich eine Antwort auf die Frage: »Wie können marginalisierende Lebenslagen anerkannt werden, ohne Stigmatisierungen zu reproduzieren?« (Hübner, 2023, o. S.). Gleichzeitig bleibt die Frage offen, ob die Jugendlichen des beforschten Kunstunterrichts durch ihre Sprechweisen eine eigene Form der Sprachsensibilität jenseits etablierter diskriminierungskritischer Sprechweisen entwickelt haben oder ob eine Adaption diskriminierungskritischer Sprechweisen abgelehnt wurde.

Weiterhin stellt sich die Frage, wie mit Differenzkategorien umgegangen wurde und inwiefern inter-, intra- oder antikategoriale Perspektiven für den beforschten Kunstunterricht wirksam waren. Nach den Befunden dieser Studie ermöglichen es Differenzkategorien und unterschiedliche Differenzlinien an Fachgehalten des Kunstunterrichts zu benennen. Bei der Auswertung textueller Forschungsdaten konnte gezeigt werden, dass für die Jugendlichen das Benennen von Diversität und Diskriminierungsformen anhand von Kategorien wichtig war, um sich mit Themen reflexiv beschäftigen und sich selbst positionieren zu können. Neben antikategorialen, zuschreibungsfreien Umgangsweisen zwischen den Agierenden des Kunstunterrichts wurde anhand der empirischen Ergebnisse verdeutlicht, dass für die Jugendlichen auch die Benennung von Kategorien und ihren intersektionalen Verschränkungen mit einhergehenden Diskriminierungsformen eine Voraussetzung ist, um thematische und visuelle Gehalte zu erfassen und diskursiv mit ihnen umzugehen. Formationen von Privilegierung oder rassistische und sexistische Diskriminierung, die Diskriminierung queerer Menschen und Formen religiös motivierter Diskriminierung konnten sich die Jugendlichen anhand der Benennung von Kategorien in ihrer Verwobenheit erschließen.

In Rückgriff auf die Mehrebenenanalyse (Winker & Degele, 2009) lässt sich danach fragen, auf welchen Wirkungsebenen intersektionale Bezüge im beforschten Kunstunterricht thematisiert wurden und inwiefern die Berücksichtigung unterschiedlicher Ebenen für intersektionalitätssensible Ansätze im Kunstunterricht sinnvoll ist. Die vorliegenden Forschungsergebnisse legen nahe, dass im Kunstunterricht alle Wirkungsfelder von Intersektionalität thematisiert werden können. Anhand der Fachspezifik des Unterrichtsfachs Kunst stand die Repräsentationsebene kultureller Symbole hierbei besonders im Vordergrund (Winker & Degele, 2009, S. 54ff.). Zum diskursiven Thema des Kunstunterrichts wurden dadurch sowohl Normalitätsvorstellungen, eine eurozentristische Dominanz der Fachgehalte, der Umgang mit außereuropäischer Kunst im Kontext von Kolonialisierung. Restriktion und Raub von Kunstgegenständen durch diktatorische Regime, Restitution als auch die Überkreuzung sexistisch-religionsfeindlich motivierter Diskriminierung,

die anhand symbolischer Repräsentation in ihrer Funktion innerhalb normativer Rahmungen sowie von Herstellungsprozessen der Anerkennung und Ausgrenzung konnten ebenfalls thematisiert werden (vgl. Winker & Degele, 2009, S. 75). Neben der Bilderschließung sind auch Bildgestaltungen förderlich, die mit Stereotypen kritisch umgehen und bestehende Repräsentationen durch Gegenbilder konfrontieren (Winker & Degele, 2009). Mit diskriminierungskritischen Bildgestaltungen wurden die Jugendlichen dazu angeregt, Interventionen gegenüber normalisierenden symbolischen Repräsentationen vorzunehmen, indem sie eigen- und widerständige Repräsentationen zumindest innerhalb des Mikrokosmos ihres Kunstleistungskurses und einer interessierten Museumsöffentlichkeit des kollaborierenden Museums gestalteten und zeigten. Eine Auseinandersetzung mit Intersektionalität und Diskriminierung auf der Repräsentationsebene führte im beforschten Kunstunterricht dazu, dass Bilderschließung und Bildgestaltung aufeinander bezogen wurden (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 15), was das kritische Urteilsvermögen gemäß der Bildungsstandards fördert.

Die Beschäftigung mit intersektionalen Effekten im Kunstunterricht hat sich auf der Makro-, Meso- und Mikroebene anhand gesellschaftspolitischer Kontextualisierung von Fachinhalten in den Forschungsergebnissen herausarbeiten lassen. Die kritisch-reflexive Behandlung der Lebensumstände von Kunstschaffenden im Kontext ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen wirkte sich motivierend auf die Jugendlichen aus. An ihnen konnten die Jugendlichen individuelle Bewältigungsstrategien von Menschen gegenüber gesellschaftlichen Mechanismen der Besonderung, Ausgrenzung und Hegemoniebildung nachvollziehen. Dies verdeutlicht die Relevanz von Intersektionalität in sozialen Praxen für die Heranwachsenden an konkreten Beispielen. Den Jugendlichen gelang es hierbei, intersektionale Perspektiven über größere zeitliche und räumliche Dimensionen hinweg einzunehmen. Dies kam in beiden Fallstudien dort vor, wo kunsthistorische und gegenwartsbezogene Phänomene aufeinander bezogen wurden (vgl. Bd. 1, 7.1.4, 7.2.1.5, 7.2.2.5). Ein gesteigertes politisches Interesse wurde von den Jugendlichen häufig auf einer zeitlichen Achse gedacht, was die Perspektivierung von Intersektionalität auf unterschiedlichen Wirkungsebenen um eine historische Dimension ergänzte (vgl. Bd. 2, 2.51, Z. 490ff; 2.5.2 Z. 543ff.). Die Berücksichtigung unterschiedlicher Wirkungsebenen hat die Jugendlichen darin unterstützt, strukturelle Ungleichheit in unterschiedlichen zeitlichen und gesellschaftlichen Kontexten zu erkennen, aufeinander zu beziehen und so unterschiedliche Perspektivierungen intersektionaler Verwobenheiten zu entwickeln.

Von zentraler Bedeutung für den Intersektionalitätsdiskurs sind machtkritisch-reflexive Perspektiven, die Macht als dynamische »komplexe strategische Situation« oder »Herrschaft über Gruppen und Individuen« (Ganz, 2019, S. 173) verstehen (vgl. Bd. 1, 3.1). Solche Sichtweisen zeichnen sich durch Skepsis gegenüber unmarkierten Privilegierungen und der Orientierung an Herrschaftsfreiheit aus. Eine intersektio-

nalitätssensible Perspektive auf Machtstrukturen, die anhand curricularer Inhaltsfelder wie z.B. der Kunstverfehmung im Nationalsozialismus gesetzt war, bestärkte die Jugendlichen nachweislich in ihrem argumentativen und gestalterischen Eintreten für soziale Gerechtigkeit und gegen diktatorische Verhältnisse. Gerade aufgrund der entwicklungspsychologischen Schwerpunkte der Jugendlichen wurden macht- und regimekritische Perspektiven von ihnen mit Interesse aufgenommen.

In Rückbezug der empirischen Ergebnisse zu Diskursfeldern von Intersektionalität um Begriffe, Kategorien und Wirkungsebenen zeigt sich insgesamt, dass es für die Jugendlichen bereits ein großer Schritt war, marginalisierte Lebenslagen, auch ihre eigenen Marginalisierungs- und Diskriminierungserfahrungen, im Kunstunterricht zu thematisieren und darzustellen. Metareflexionen über Begrifflichkeiten, wie sie sich im akademischen Diskurs um Intersektionalität finden, kamen im beforschten Kunstunterricht weniger vor. So bedeutsam die Problematisierung von Terminologien für den wissenschaftlichen Diskurs auch ist, im Kunstunterricht spielen eher anschauliche und lebensweltbezogene Anknüpfungen an Fragen um mehrdimensionale Ungleichheit eine Rolle. Dies gilt auch für den Leistungskursunterricht der gymnasialen Oberstufe, obgleich er sich nahe am möglichen Übertritt in akademische Kontexte befindet. Zur Thematisierung von Intersektionalität im Kunstunterricht trägt laut den Forschungsergebnissen neben einer möglichst antikategorialen, zuschreibungsfreien Interaktion mit und zwischen den Jugendlichen auch eine anschauliche und lebensweltbezogene Thematisierung mehrdimensionaler Ungleichheit und die klare Benennung und Visualisierung von Diskriminierung bei.

8.2.2 Intersektionalität als Aspekt von Erziehung und Bildung

Kritisch beurteilt wird im Theoriediskurs zur Intersektionalität als Aspekt von Erziehung und Bildung die hierarchische Strukturierung von Bildungssettings über Differenzkategorien und deren multiple Verknüpfungen (Bramberger et al., 2017) und Herstellungsprozesse (vgl. »Doing Difference« bei West & Fenstermaker 1995; Kampshoff, 2013). Neben dem Blick auf die Mehrfachdiskriminierung konterkariert die Verschränkung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen (vgl. Saner et al., 2016, S. 94; Erel et al., 2007; Niggemann, 2023) die pädagogische Bereitschaft von Vermittelnden zum Powersharing (Nassir-Shahnian, 2020; vgl. Bd. 1, 2.2.5) und zur »intersektionalen Selbstverortung« (Bast, 2023, S. 10). Diese Situation führt, gerade innerhalb kultureller Räume und einer kulturellen Bildung, zur paradoxen Herausforderung pädagogischen Handelns in widersprüchlichen Verhältnissen (Riegel, 2016) die im dichten »Gewebe der bürgerlichen Gesellschaft« verankert sind (Nigge-

mann, 2023, S. 8; Gramsci, 1991).[5] Für einen konstruktiven Umgang mit diesen wurden allgemeinpädagogische Konzepte wie die »Engaged Pedagogy« (hooks, 2010; vgl. Bd. 1, 3.2) und kunstpädagogische Konzepte entwickelt (Kathke & Ehring, 2022, S. 44; Maset, 2012; Mörsch 2018/2019), die auf einem intersektionalen und machtkritischen Verständnis beruhen. Die empirischen Ergebnisse können demnach in einem ersten Schritt dahingehend analysiert werden, inwiefern sich im beforschten Kunstunterricht die Herausforderung pädagogischen Handelns in widersprüchlichen Verhältnissen abbildet. In einem zweiten Schritt kann danach gefragt werden, ob und welche Bezüge zu den genannten (kunst-)pädagogischen Konzepten erkennbar sind.

Das pädagogische Paradox des Handelns in widersprüchlichen Verhältnissen zeigte sich im beforschten Kunstunterricht an den Reibungsstellen zwischen institutionellen Vorgaben und den intendierten Freiräumen und Erweiterungen, die im didaktischen Konzept des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen vorgesehen waren. Wie schon im Kontext macht- und herrschaftskritischer Perspektiven herausgestellt, stehen Herrschaft und Freiheit im Streben nach herrschaftsfreieren Sozialstrukturen im Widerspruch (vgl. Bd. 1, 3.3). Im beforschten Unterricht agierte die Forschende-Lehrende durch die Implementierung einer intersektionalitätssensiblen didaktischen Konzeption und der damit verbundenen Bereitschaft zum Powersharing in der Mitte des Spannungsfelds, das sich zwischen unumstößlichen schulischen Vorgaben und erweiternden Freiräumen befindet.

In der Kunstpädagogik wird dieses Spannungsfeld als der Umgang mit »Brücken und Rissen« in Vermittlungssituationen thematisiert (Henschel, 2016; S. 141, Mörsch, 2017, S. 22). Freiräume der Gestaltung bildnerischer Produkte, frei wählbare soziale Konstellationen innerhalb des Kurses sowie das weitgehend eigenständige Verfügen der Jugendlichen über Zeiten, Räume und Aufgaben zeigen sich in den vorliegenden Forschungsergebnissen als »Überbrückungen« des hierarchischen Gefälles im beforschten Kunstunterricht. Die Zugänge zu diesen Freiräumen und »Brücken«, die sich zwischen Zugeständnis, Erlaubnis und dem Übereignen von Entscheidungsmacht bewegen, verblieben jedoch in Abhängigkeit von der Lehrkraft (Bd. 2, 2.5.2, Z. 319, 325). Dass das Reglement über Entscheidungs- und Handlungsfreiheit an die Lehrperson gebunden blieb und dies allen Agierenden des beforschten Unterrichts transparent sowie bewusst war, stellt sich als Markierung von Privilegien der Lehrkraft dar, während erweiterte Freiräume für die Jugendlichen personenabhängig und formell unabgesichert bestanden. Bestanden formelle und curriculare Vorgaben institutionell abgesichert fort, mussten Freiräume des

5 Vgl. zu statusorientiertem Empowerment (Wellgraf, 2021, S. 185), Tokenismus sowie zum »Innovationsdruck durch Konkurrenz und politische Widerstände« (Niggemann, 2023, S. 8), was dazu führen kann, dass Zugänge, Partizipationsmöglichkeiten und Empowerment eher der Profilierung und Modernisierung von kultureller Hegemonie dienen (vgl. Bd. 1, 2.2.3).

beforschten Kunstunterrichts durch andere Strukturen gewährleistet werden, wozu das bereits aufgezeigte Bekunden gegenseitiger Wertschätzung innerhalb des Kurses beitrug. Diese gegenseitige Anerkennung lässt sich im beforschten Unterricht als Teil einer Herstellungspraxis begreifen, mit der eine Konsolidierung der verfügbaren, aber noch ungesicherten Freiräume beabsichtigt wird. Die Agierenden stellten im Kunstunterricht ihre Fähigkeit konstruktiver Kritik, ihre Zuverlässigkeit und eine hohe, eigenständige Leistungsbereitschaft unter Beweis, womit sie eine wertschätzende Atmosphäre innerhalb der Gruppe erzeugten. Damit setzten die Jugendlichen selbstregulative sowie soziale Kompetenzen und die Kommunikation[6] über diese Kompetenzen ein, um die ihnen zugestandenen Handlungs- und Entscheidungsfreiräume zu legitimieren und aufrechtzuerhalten. Damit erbrachten sie der Lehrkraft durch ihr Gruppenverhalten den Nachweis, dass das ihnen entgegengebrachte Vertrauen gerechtfertigt ist. Am beforschten Kunstunterricht lässt sich demnach keine unmittelbare Verringerung hierarchischer Strukturierung des schulischen Bildungssettings zeigen, da die Jugendlichen und die Lehrperson ihre institutionell vorgegebenen Rollen beibehielten. Die Auflösung hierarchischer Strukturen fand stattdessen auf der relationalen Ebene statt, wozu auch die persönlichen Beziehungen zu außerschulischen Vermittelnden beigetragen haben.

Das Verhältnis zu den Fachpersonen des kollaborierenden Museums bezeichneten die Jugendlichen als »nicht mehr asymmetrisch« bzw. freundschaftlich, da die Vermittelnden womöglich schulrechtlich ungebunden und damit in ihrer pädagogischen Verantwortlichkeit und hierarchischen Positionierung flexibel waren (vgl. Bd. 1, 8.1; 2, 2.5.2, Z. 1111–1112). Dadurch verhalfen soziale Interaktionen auch zur Verschiebung von Machtverhältnissen, die zwischen außerschulischen Personen, den Vermittelnden wie dem Publikum, und den Jugendlichen bestanden. Auch mit der Lehrkraft konnten Möglich- und Zuständigkeiten verhandelt und deutlich erweitert werden, was auf der Bereitschaft der Lehrperson und der Vermittelnden zum Powersharing beruhte (Nassir-Shahnian, 2020). Dabei herrschte ein ständiger Prozess sozialer Aushandlung, der den Jugendlichen Möglichkeiten aktiver Interaktion und Kollaboration eröffnete. Die Jugendlichen konnten sich mehr zutrauen und souveräner wahrnehmen, weil sie sich innerhalb des Kunstunterrichts in verantwortlichen Rollen in einem didaktisch abgesicherten Rahmen gestalterisch-konzipierend, leiblich-performativ wie reflexiv erlebten, auf welche sie zuvor keinen Zugriff hatten. Dies kommt einem wirksamen Probehandeln gleich, wie es im Kontext von Empowerment thematisiert wurde (vgl. Bd. 1, 2.2.5, 8.1).

6 Anhand der Auswertung verbalsprachlicher Forschungsdaten zeigt sich, dass die Jugendlichen motivationale Kommunikationsstrukturen (wie das Äußern von Lob und konstruktiver Kritik) von der Lehrkraft und weiteren Vermittelnden adaptiert sowie anhand didaktisch vorstrukturierter Feedbackphasen eingeübt haben (vgl. Bd. 1, 7.1.3).

Damit gehen Kommunikationsstrategien zur Selbstbestärkung, Aushandlung, Aufrechterhaltung und Verschiebung von Verantwortlichkeiten und Freiräumen in den Zuständigkeitsbereich der Jugendlichen einher, die sich in Anlehnung an den Begriff »Doing Difference« als »Doing Shift« bezeichnen lassen. Im Zuge der Herstellungsprozesse von »Doing Shift« haben die Jugendlichen ihre Identitätskonzepte verändert sowie Zuversicht gegenüber zukünftigen Herausforderungen entwickelt. Da sich die Heranwachsenden des beforschten Kunstleistungskurses an der Schwelle zur eigenständigen Lebensgestaltung befinden, können Praxen des »Doing Shift« zur Herstellung erweiterter Gestaltungs- und Verantwortungsmöglichkeiten hilfreich sein, weil sie sich in ihnen als aktiv und wirksam erleben. Dadurch fassen die Jugendlichen institutionelle Gefüge und soziale Rollen nicht länger als statisch auf, sondern sind unmittelbar daran beteiligt, Macht bzw. »Herrschaft über Gruppen und Individuen« dynamisch und transformativ zu gestalten (Ganz, 2019, S. 173).

Die Frage nach den, in dieser Studie dargelegten, Dynamiken, Relationen und Verschiebungen in Bildungssettings und den Rückbezügen zu (kunst-)pädagogischen Konzepten mit intersektionalen Ansätzen zielt nicht darauf ab, bestimmte Grundannahmen bestehender Konzepte, wie z.B. der »Engaged Pedagogy« (hooks, 2010; vgl. Bd. 1, 3.2) oder der macht- und diskriminierungskritischen Vermittlung (Mörsch, 2018/2019; Bd. 1, 3.3) im Fach Kunstpädagogik zu bekräftigen oder zu widerlegen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stützen vielmehr grundlegend die politische Verfasstheit von Bildung, ihre Möglichkeiten und Grenzen bei der Überwindung von Diskriminierung oder die Bedeutsamkeit der Bereitschaft zu Wertschätzung, Anerkennung und dem Streben nach aktivem antidiskriminatorischem Handeln aller am Unterricht Beteiligten (vgl. Kazeem-Kamiński, 2018). Statt die Kunstpädagogik mit bestimmten konzeptionellen Annahmen zu verbinden, legen die Forschungsergebnisse nahe, Relationalität als genuinen Anteil von Pädagogik in ihrer Dynamik zu begreifen und für eine intersektionalitätssensible Praxis einzusetzen. Dies trifft insbesondere auf Mikrosituationen des Kunstunterrichts zu. Darin kann eine Bezogenheitsorientierung graduelle, aber stetige Verschiebungen hin zur Eigenständigkeit und Ermächtigung ihrer Subjekte bewirken, wodurch sich didaktische Konzepte jeweils aus ihren Feldern heraus weiterentwickeln lassen.

8.2.3 Forschungsergebnisse im Kontext des kunstpädagogischen Intersektionalitätsdiskurses

Für die Rezeption von Intersektionalität in der Kunstpädagogik war (vgl. Bd. 1, 3.3) der Diskurs um Inter-, Trans- und Polykulturalität voraussetzungsvoll (Eremjan, 2016; Kelb & Keuchel, 2015, S. 49), um nicht nur die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher, vielfältiger Lebenswelten und Kulturen, sondern auch ihre globalen und digitalen Herkünfte, Wege, Durchkreuzungen und Hybridisierungen anzuerkennen

(vgl. Kelb & Keuchel, 2015, S. 50; Peez, 2022, S. 112f.; Schnurr, 2014, S. 76). Erst auf dieser Grundlage war eine machtkritisch-reflexive Beschäftigung in der Kunstpädagogik mit mehrdimensionaler struktureller Ungleichheit und Hierarchiebildung möglich. Fundiert wurde diese Analyse durch die feministische Kulturtheorie (Skeggs, 1995; Brooks, 1997), die Gender Studies (Butler, 2004; Günther, 2019; Hornscheidt, 2012; Nübling, 2020; Rendtorff, 2011; Weber, 2010), die sich auf sie beziehende Kritik des »White Feminism« (Beck, 2021; Di Angelo, 2018), kritische Weißsseinsforschung (Greve, 2013) die Cultural (Mecheril & Witsch, 2015), die Postcolonial (Allerstorfer, 2017; Leeb & Sonderegger, 2016; Castro Varela & Dhawan, 2005), die Critical Race, die Disability, die Queer (vgl. Hess et al., 2011, S. 9f.) und die Critical Diversity Literacy Studies (Steyn, 2007). Daraus haben sich in der Kunstpädagogik im Diskurs um Diversität, Differenz und Intersektionalität u.a. folgende Schwerpunkte gebildet: Die machtkritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Kanonbildung von ästhetischen Normen und Stereotypen (Griesser-Stermscheg et al., 2020; Varela, 2007; Sternfeld, 2018) sowie mit Wahrnehmungsmodi, insbesondere dem Sehen, der Sicht- und Unsichtbarkeit und der Herstellung von Repräsentativität (Gottuck et al., 2019; Hall, 1994) und Differenz durch visuelle Fachgehalte (Mörsch, 2019; Schmidt-Linsenhoff, 2010).

Fragen um soziale Praxen der Interaktion, Kollaboration, Partizipation (Büchler, 2022; Gesser et al., 2020; Hallmann et al., 2021; Rajal et al., 2020; Zirfas, 2018) und Kuration (von Bismarck, 2012; Landkammer, 2017; Schroer 2021), welche auch kritische Perspektiven auf Sprech- und Erzählweisen einschließen (Bayer & Terkessidis, 2017; Mörsch, 2018; Steyn, 2007), werden derzeit in der Kunstpädagogik unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung und ihren Zugängen und Ausschlüssen thematisiert. Kritisch gesehen werden besonders kulturelle Räume und ihr Widerspruch zwischen der Konsolidierung von Differenz durch kulturelle Mittel des Visuellen und Habituellen (Micossé-Aikins & Sharifi, 2017; Palfrey, 2017; Peschl & Fundneider, 2012) und ihr Anspruch auf Offenheit, Demokratisierung und Partizipation. Aus der intersektionalitätssensiblen Auseinandersetzung mit diesen und weiteren Schwerpunkten sind in der Kunstpädagogik Forderungen nach einer Transformation von Rahmenplänen[7], Vermittlungspraxen und Institutionen der Kulturellen Bildung und des Kunstunterrichts in Schulen erwachsen (Brüggmann, 2020; Garnitschnig, 2019; Kathke & Ehring, 2022; Mörsch, 2018). Fragen und Aussagen dieser unterschiedlichen Diskursthemen und Forderungen nach der Berücksichtigung von Diversität, Differenz und mehrdimensionaler Ungleichheit in der Kunstpädagogik

7 Vgl. https://www.change.org/p/diskriminierungskritik-in-die-curricula-an-der-schnittstelle-von-bildung-und-den-k%C3%BCnsten?recruiter=1312559658&recruited_by_id=018899a0-2568-11ee-8782-6b99af00ca8e&utm_source=share_petition&utm_campaign=share_petition&utm_medium=copylink&utm_content=cl_sharecopy_36954348_de-DE%3A1 [Letzter Zugriff 05.09.2023].

werden im Folgenden auf die vorliegenden Forschungsergebnisse bezogen. Dies geschieht, um die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit anhand der unterschiedlichen Schwerpunkte des Intersektionalitätsdiskurses in der Kunstpädagogik differenziert zu betrachten und neue Erkenntnisse, Fehlstellen sowie zu vertiefende Fragen auszuloten.

Für das Fach Kunstpädagogik sind aufgrund seiner visuellen Ausrichtung auch beim Thema Intersektionalität Fragen des Sehens (Garnitschnig, 2019; Gottuck et al., 2019), d.h. nach der Sichtbarkeit und visuellen Repräsentation von privilegierten Individuen und Gruppen bedeutsam, die über »kulturelles Kapital« (Foucault, 1987) und kulturelle Hegemonie verfügen. Unsichtbarkeit als Mittel und Form der mehrfachen Benachteiligung weniger privilegierter Individuen und Gruppen sind in diesem Zusammenhang ebenso relevant. Ein Aspekt des Sehens im Kunstunterricht ist zudem die Wahrnehmung seiner Subjekte.

Essenziell für den beforschten Kunstunterricht war das weitgehend antikategoriale Agieren, indem sich die Beteiligten jenseits von Stigmatisierungen in ihrer Ressourcenstärke wahrgenommen haben, was bereits im Kontext von Differenzkategorien herausgestellt wurde (vgl. Bd. 1, 8.2.1). Es hat auch Auswirkungen auf kunstunterrichtliche Situationen der Wahrnehmung und des Sehens, wenn die Vermittlung vielmehr als Selbstbefähigung von Jugendlichen anstatt als Bedarf aufgefasst wird. Wurden Situationen didaktisch so intendiert, dass Fachgegenstände unmittelbar und intrinsisch geleitet wahrgenommen werden konnten, dann war dies nach den Forschungsergebnissen untrennbar mit Formen der Vermittlung verknüpft, die auf Eigenständigkeit und unmittelbare Zugänge zu kulturellen Räumen zielten. Den Jugendlichen war es nach Eigenauskunft wichtig, unmittelbar Zugang zu Kulturinstitutionen zu haben, um dort im wörtlichen Sinne unvermittelt selbst zur Anschauung und bildnerischen Aneignung von Gegenständen zu gelangen. Der didaktische Mehrwert beim Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen bestand in einer zirkulären Bewegung[8]: Beginnend mit dem eigenen Sehen, wurde sich über das Gesehene ausgetauscht, um es entsprechend der eigenen Auffassung bildnerisch zu verarbeiten und danach in eigenen bildnerischen Werken wiederum sicht- und kommunizierbar zu machen. Die Verankerung einer solchen zirkulären statt linear-unidirektionalen Bewegung im Kunstunterricht erforderte eine dauerhafte Verbindung zwischen der Schule und dem kollaborierenden Museum über drei Schulhalbjahre. Dadurch, dass die Jugendlichen sich im Kunstunterricht und im Museum nicht nur Betrachtungsgegenstände angesehen, sondern auch eigene bildnerische Werke gestaltet und in einer Gruppenausstellung zusammengeführt haben, repräsentierte das Museum für die Jugendlichen den kulturellen Raum an sich. Zugleich nahmen die Jugendlichen die Sichtbarmachung eige-

8 Vgl. zur Subversion von Zeige-, Zirkulations- und Produktionslogiken z.B. Marcels Broodthears Werk (Buchloh, 1987; Bismarck ,2012; Schroer, 2021).

ner bildnerischer Werke zum Anlass für weitere gestalterische, performative und dialogische Praxen. Zum eigenständigen Gestaltungsfeld im beforschten Kunstunterricht entwickelte sich dabei der Umgang mit den eigenen bildnerischen Werken und nicht nur das Sehen und Sichtbarmachen. Die vorliegenden Studienergebnisse bestätigen nicht nur, dass für die Jugendlichen die eigene Sichtbarkeit die Voraussetzung für die (öffentliche) Rezeption, Präsentation und Selbstrepräsentation in Darstellungsformen und Inhalten war, sondern dass sich ihre Möglichkeiten gestalterischer, personaler und sozialer Kompetenzentwicklung mit kunstpädagogischen Praxen der Kuration (Meyer, 2014; Schroer, 2021) und der Sichtbarmachung erweitert haben.

Im Gegensatz zu den genannten Ergebnissen dieser Studie sind museale Angebote für Schulklassen und Kurse noch immer überwiegend unidirektional angelegt. Sie halten für Jugendliche rezeptive, bestenfalls bildnerisch produktive Möglichkeiten bereit, geben allerdings selten die Gelegenheit zur Sichtbarkeit, Sichtbarmachung und zum Dialog mit einer interessierten Öffentlichkeit. Die Mehrzahl musealer Vermittlungsformate verschreiben sich überwiegend dem Slogan einer »Kunst für alle« (Hoffmann, 1981), lösen jedoch selten die aktuelle kunstpädagogische Forderung nach einer »Kunst von allen« (Zirfas, 2018) und nach Verhandlungsspielräumen über die Konventionen und Strukturen von Kultureinrichtungen ein (Hallmann et al., 2021; Sternfeld, 2018). Dabei weisen die Ergebnisse dieser Studie darauf hin, dass das »kulturelle Kapital« in seinem Zustand der Sichtbarkeit von Heranwachsenden und ihren Werken weniger entscheidend für deren Entwicklung ist als die damit verbundenen Praxen der Sichtbarmachung (Bourdieu, 1987a). Für die Jugendlichen wird das kulturelle Kapital erst verfügbar, wenn ihnen eine Beteiligung an Kuration und Vermittlung ermöglicht wird.

Rezeption ist stets voraussetzungsvoll, wie in der Kunstpädagogik mit der Bildkompetenz (vgl. Bd. 1, 2.2.3) oder »Visual Literacy« (Elkins, 2007), aber auch in Rahmenplänen für den Kunstunterricht betont wird: »Bildwerke werden geschaffen, um gesehen zu werden. Sie benötigen den Betrachter« (Herles & Limper, 2007, S. 2). Erst in der Betrachtung werden die subjektiven Positionen an eigenen bildnerischen Werken sicht- und verhandelbar und reflexive Prozesse mit anderen lassen sich vertiefen. Anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse ergibt sich in Rückbezug zum Fachdiskurs um Intersektionalität die Frage, ob Bildkompetenz oder eine »Visual Literacy«, insbesondere eine »Critical Diversity Literacy« (Mörsch, 2018; Castro Varela, 2021, S. 113) im Umgang mit dem Visuellen nicht stärker an gestalterischen Werken von Jugendlichen entwickelt werden kann und sollte. Dies könnte auch den Diskurs um Intersektionalität in der Kunstpädagogik insofern bereichern, als Erkenntnisse dazu gewonnen werden könnten, welche machtkritischen Verschiebungen sich in Gang setzen, wenn Ausdrucksformen und Themen von Heranwachsenden im Kunstunterricht mehr Gewicht erhalten.

Wie in Kapitel 5.1.8 (vgl. Bd. 1, 2.2.4) herausgestellt, ist das Kuratieren eine der zentralen Praxen zur Herstellung von Sichtbarkeit in kulturellen Räumen. Mit dem »Curatorial Turn in der Kunstpädagogik« (Meyer, 2014, o. S.; Schroer, 2021) wurde das Machtmonopol von einzelnen prominenten Kuratierenden als »Metakünstler« (Meyer, 2014, o. S.) infrage gestellt, was längst einen Wandel zu zunehmend kollektiv ausgerichteten Kurationspraxen nach sich gezogen hat (vgl. Sternfeld, 2013, S. 74). Für den Kunstunterricht, der stets in Gruppen stattfindet, ist das gemeinsame Kuratieren bzw. Kommunizieren über bildnerische Werke oder performative Praxen des Kunstunterrichts naheliegend, wird jedoch bislang eher im akademischen Bereich angewendet (Schroer, 2021), um prozessorientierte (Landkammer, 2017) und diskriminierungskritische (Bayer & Terkessidis, 2017) Möglichkeiten des Kuratorischen auszuloten.

Im Kunstunterricht werden derzeit noch selten kuratorische Praxen berücksichtigt und überwiegend als getrennt von den eigentlichen Gestaltungspraxen verstanden und praktiziert. Dies ist auch der Tatsache geschuldet, dass es für den Kunstunterricht zwar vorgesehen ist, Bilder zu rezipieren und zu gestalten, kaum aber, mit Bildern der Heranwachsenden kuratorisch-reflexiv umzugehen.[9] An den Forschungsergebnissen ließ sich jedoch konturieren, dass gerade an der Schwelle zur (öffentlichen) Sichtbarmachung aufgeladene Kontroversen um Planungs-, Selektions-, In- und Exklusionsprozesse stattfinden können. Dabei können Jugendliche im Zuge dessen die Umsetzbarkeit von kuratorischen Konzepten mit kriteriengeleiteten formalästhetischen, themenbezogenen und sozial sowie ethisch begründeten Fragen diskutieren. In Fallstudie 1 konnten bei der Gruppendiskussion 2 differenzierte Kommunikations- und Reflexionsprozesse zwischen den Jugendlichen bei der Entwicklung kuratorischer Konzepte rekonstruiert werden. Sie haben sich an Fragen zur inhaltlichen Bedeutsamkeit und thematischen Verknüpfung mit formalästhetischen Kriterien eigener bildnerischer Werke und Werkgruppen sowie dem Wunsch nach sozialer Gerechtigkeit hinsichtlich der Repräsentation der eigenen Peergroup in einer Gruppenausstellung und kuratorischen Exklusionspraxen entsponnen.

Aktuell dominieren Performanz, Begegnung und Konversation als Paradigmen des Ausstellens in der Kunstpädagogik (Sternfeld, 2013, S. 77). Diese drei Aspekte des Ausstellens waren auch bei der Eröffnung der Gruppenausstellung für die Jugendlichen relevant. In beiden Fallstudien wurde herausgestellt, dass die Jugendlichen den Ausstellungsraum als Dialograum während der Eröffnungsveranstaltung ihrer Gruppenausstellung nutzten, um über das »show and tell« (Bianchi, 2016, S. 242) des Ausstellens hinaus zu einem souveränen und sinnlich-

9 Ausstellungen kommen z.B. im (Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 13) nur einmal vor, wenn es um die Auswahl von visuellen Gehalten für den Kunstunterricht geht. Kuration kommt im Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe im Bildungsland Hessen nicht vor.

genießenden »Sich-Zeigen« (Bianchi, 2016, S. 252) und Zelebrieren zu gelangen (vgl. Bd. 1, 7.1.3, 7.2.3).

Weitere wesentliche Fragen für den Kunstunterricht stellen sich im Kontext von Sehen, Sicht- und Unsichtbarkeit sowie Sichtbarmachung und damit einhergehender Praxen nach dem Umgang mit curricularen Vorgaben für den Kunstunterricht. In schulischen Curricula ist festgehalten, welche Kompetenzen an visuellen Gehalten entwickelt werden sollen. Sie halten dabei teilweise offen, welche Bilder und Gestaltungsformen dazu im Kunstunterricht verwendet werden. Halbjahres- und prüfungsbezogen bestehen jedoch sehr wohl verbindliche Themenvorgaben[10] für den Kunstunterricht. Ihre Einhaltung ist, auch in Hinblick auf die Chancengleichheit der Heranwachsenden, in externen Prüfungssituationen wie dem Landesabitur von Lehrkräften zu gewährleisten. Wie exemplarisch an den Rahmenplänen für das Bundesland Hessen aufgezeigt (vgl. Bd. 1, 5.1.3), weisen Curricula zwar Anschlussstellen, aber keine dezidierten oder verbindlichen Vorgaben für die Einnahme intersektionaler Perspektiven oder die Förderung einer Diversitätskompetenz im schulischen Kunstunterricht auf (Spelsberg, 2013). Für eine Berücksichtigung kritischer Perspektiven auf Diversität, Differenz und Intersektionalität im Kunstunterricht müssen die schulischen Rahmenpläne daher zunächst aus einer intersektionalen und machtkritischen Perspektive geprüft werden. Zur Erstellung des didaktischen Konzepts des beforschten Unterrichts wurde von der Forschenden-Lehrenden zusammen mit einem Museumsteam, welches über eine Expertise im Umgang mit marginalisierten Positionen verfügt, eine derartige Sichtung, didaktische Aufbereitung und Erweiterung vorgenommen.

Bei der Unterrichtsplanung mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen im Sinne der »Critical Diversity Literacy« (Steyn, 2007) sind besonders die Kompetenzformulierungen »Wertebewusste Haltungen« und »Interkulturelle Kompetenz« (Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 9) sowie die teilweise offenen Themenvorgaben der Schulhalbjahre im »Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst« (Hessisches Kultusministerium, 2016) anschlussfähig. Außerdem wurden kritisch zu hinterfragende[11] Themenvorgaben und Schlagworte mit gegenwärtigen postkolonialen und emanzipatorischen Perspektiven konfrontiert. Gemeinsam mit dem Museumsteam wurden gesichtete curriculare Vorgaben durch den Einbezug des aktuellen lokalen Kulturangebots erweitert, in seinen Setzungen anders akzentuiert bzw. verschoben. Auch hierauf kann der Begriff »Doing Shift« bezogen werden.

---

10 Vgl. hierzu die Oberstufen- und Abiturverordnung des Bundeslands Hessen für das Landesabitur 2023 https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-06/la23-durchfuehrungsbestimmungen.pdf [Letzter Zugriff 12.08.2023].

11 Vgl. hierzu die Ausführungen zur kritischen Auseinandersetzung mit der curricular intendierten Behandlung von Gauguin in Kapitel 5.1.3 (vgl. Bd. 1, 5.1.3) sowie Dalléas Bouzar und Luste Boulbina (2021/2022).

Nach den Forschungsergebnissen bewährte sich die daraus entstandene kunstdidaktische Konzeption mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen in ihrer Praxisanwendung. Durch sie konnten Kompetenz-, Verfahrens- und Themenvorgaben der Curricula für das Fach Kunst im Leistungskursunterricht umgesetzt und dadurch intensive Auseinandersetzungen mit intersektionalen Perspektiven bei den Heranwachsenden angeregt werden. Gerade die über die curricularen Vorgaben hinausreichenden Anteile der beforschten kunstdidaktischen Konzeption führten im Kunstunterricht dazu, eine eurozentristische Fokussierung thematisch wie methodisch zu verlassen. Stattdessen konnten differenzkritische, gegenwarts- und lebensweltbezogene Gehalte (Lüth, 2018), wie z.B. Narrative verschiedener kultureller Traditionen des globalen Südens oder Perspektiven von Studierenden auf Diskriminierung in den Kunstunterricht aufgenommen und remixend miteinander in Bezug gesetzt werden. Dies belegt insbesondere die Auswertung des Fotomaterials 2 (vgl. Bd. 1, 7.2.2.5). Auf Grundlage der vorliegenden Forschungsergebnisse lässt sich die Bedeutsamkeit einer kritischen Kanonrezeption, wie sie von Sternfeld (2018) oder Griesser-Stermscheg et al. (2020) postuliert wird, unterstreichen (vgl. Bd. 1, 3.3).

In die Debatte um einen macht- und diskriminierungskritischen Umgang mit dem Kanon werden in der Kunstpädagogik Prozesse des »Verlernens« eingebracht (Sternfeld, 2014; Castro Varela, 2021). Diese spielten jedoch nach den Forschungsergebnissen eine eher untergeordnete Rolle für den Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Grund hierfür ist womöglich, dass das »Verlernen« in akademischen Fachdiskursen, innerhalb derer qualifizierte Fachpersonen mit konsolidierten Fachgehalten umgehen, notwendiger ist als im schulischen Kunstunterricht. In Schulen, genauer in einem Oberstufengymnasium im urbanen Raum, lagen weniger universalistisch-eurozentristische Narrative als Wissensbestände bzw. Lernausgangslage als im akademischen Bereich vor, weshalb Prozesse des Verlernens weniger hervortraten.

Stattdessen begrüßte gerade der beforschte Kurs in seiner Heterogenität die große Bandbreite an Themen und bildnerischen Verfahren, die in große zeitliche und räumliche Strukturen eingebettet waren. Diese Offenheit gegenüber pluralen und diversen statt universalen Setzungen im Kunstunterricht erklärt sich durch das entwicklungspsychologische Interesse der Jugendlichen an kritisch-reflexiven Perspektiven auf gesellschaftliche Verhältnisse. Anstelle von Prozessen des »Verlernens« waren vielmehr kritische Perspektivierungen als Strategie in den Forschungsdaten analysierbar. Sie waren wesentlich, um sich mit Gehalten des Kunstunterricht auseinanderzusetzen. Das Einnehmen kritischer Perspektiven wurde über den Zeitraum von drei Schulhalbjahren im Kunstunterricht verankert, was die hohe Kontinuität von intersektionalitätssensiblen Ansätzen begünstigte. Dadurch konnten sich die Jugendlichen einerseits allmählich und anhand unterschiedlicher Themen und Verfahren mit Diversität, Diskriminierung und Intersek-

tionalität beschäftigen und dabei unterschiedliche kritische Perspektivierungen von mehrdimensionaler Ungleichheit vornehmen. Andererseits begünstigte das Einnehmen kritischer Perspektiven der Umstand, dass die Jugendlichen Kritik bereits im Entstehungsprozess von bildnerischen Prozessen als positiv erlebt haben. Durch die Etablierung von Feedbackphasen konnten sich die Jugendlichen Strategien konstruktiver Kritik aneignen, zunehmend eigenständig anwenden und die positiven Effekte konstruktiver kritischer Betrachtungen unmittelbar erfahren (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 195ff.). Nicht zuletzt lässt sich auch die Akzeptanz von Widerspruch und Divergenz der Jugendlichen gegenüber Vorgaben des Kunstunterrichts als Teil einer kritikfördernden pädagogischen Haltung herausarbeiten, bei welcher Prozesse des Verlernens sich in Ansätzen identifizieren lassen. Kritisch zu beachten sind hierbei jedoch die bereits in Kapitel 8.2.2 (vgl. Bd. 1, 8.2.2) aufgezeigten Spannungen zwischen tatsächlicher Kritik und durch Vermittelnde paternalistisch zugestandenen Kritikmöglichkeiten.

Der Umgang mit Planungen, Strategien, Methoden, Sozialformen und Kompetenzen ist deshalb essenziell für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Aus diskriminierungskritischen Diskursen wurden Tools zur Planung und Auswertung von Methoden wie die Matrix zur Methodenplanung und -auswertung von Debus (2021) entwickelt, die sich auch auf die Kulturelle Bildung und den Kunstunterricht beziehen lassen. Für die Planung und qualitativ-empirische Auswertung des vorliegend beforschten Kunstunterrichts wurden sie nicht verwendet, da sie erst nach Abschluss der Datenauswertung dieser Studie auf einer Fachplattform für Kulturelle Bildung[12] publiziert wurden (vgl. Bast, 2023). Zwar lässt sich anhand der vorliegenden Ergebnisse deshalb nicht beantworten, inwiefern eine derartige Methodenplanung und Reflexion für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zielführend sein könnte, es lassen sich aber Ähnlichkeiten zur didaktischen Planung des beforschten Kunstunterrichts erkennen.

Die Phasierung dreier Schulhalbjahre (vgl. Bd. 2, 1.3) wurde entlang von Themen, ihren curricularen Bezügen und den Impulsen aus dem lokalen Umfeld sowie auch aus dem Kulturbereich strukturiert. Die jeweiligen Themen und Impulse wurden in einer separaten Spalte nach ihren intersektionalen Bezügen befragt. Die konkrete Umsetzung in bildnerische Vorhaben wurde in einer weiteren Spalte festgehalten. In den Forschungsergebnissen lassen sich alle anhand dieser groben Phasierung angelegten theorie- und praxisbezogenen Unterrichtsanteile herausarbeiten.

12 Frühere Veröffentlichungen beziehen sich zwar auf »Vielfalt«, sind jedoch im Kontext einer »Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt« (Debus & Laumann, 2018) sowie dem Feld der Jugendarbeit verortet. Vgl. https://interventionen.dissens.de/fileadmin/Interventionen/redakteure/4_Debus_-_IrgendwasZuVielfalt_-_Methodenauswahl.pdf [Letzter Zugriff 26.12.2023].

Zudem waren den Jugendlichen des Kurses, anhand dieser Planung Themen, außerschulische Anteile, intersektionale Bezüge und bildnerische Prozesse und Werke transparent. Sie boten ihnen auch eine Orientierung zur Reflexion über den eigenen Kunstunterricht. Ein methodisch kontrollierter Rahmen dafür waren die Gruppendiskussionen (vgl. Bd. 1, 6.2.1), bei denen Thematisierungen und Auslassungen der didaktischen Vorplanung nach den eigenen Neigungen von den Jugendlichen vorgenommen wurden. Dadurch konnten besonders relevante Anteile der didaktischen Konzeption eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Anteilen herausgearbeitet werden. Dass ein tabellarisches Tool wie die Matrix zur Methodenplanung und -auswertung von Debus (2021) oder die im beforschten Kunstunterricht angewendete Phasierung voraussetzungsvoll ist, lässt sich anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse nicht bestimmen. Festhalten lässt sich hingegen, dass für die Jugendlichen transparente und schlüssig aufeinander bezogene Fachgehalte für die gelingende Umsetzung eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen wesentlich waren.

In der 2023 formulierten Petition »Diskriminierungskritische Perspektiven in die Curricula an der Schnittstelle von Bildung und den Künsten!«[13] wird, neben einem andersartigen Kanon und veränderten Strukturen, ein diskriminierungskritisches Methodenrepertoire gefordert. Was in der Petition unter Methoden verstanden wird, wird dort nicht erläutert. Hinweise darauf, was damit gemeint sein könnte, lassen sich auf der Internetseite »Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst« finden: »Unter ›Methoden‹ verstehe ich hier die Mischung aus Praktiken und Konzepten, mit denen wir die Arbeit an der Schnittstelle von Bildung und Kunst verwirklichen«[14]. Dort werden Methoden als unterschiedlichste, prozesshafte Praxen definiert.

Obwohl im Schulkontext eher Kompetenzen als Methoden im Vordergrund stehen, lässt sich die Methodenforderung der Petition dennoch auf die vorliegenden Forschungsergebnisse beziehen. In der Forderung, »Wissens- und Kunstproduktion als kollektive Prozesse an[zu]erkennen«[15], finden sich Hinweise auf die Bedeutsamkeit von Sozial- und Kollaborationsformen im Kunstunterricht (Schmidt-Wetzel, 2016b, 2017). Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, zwischen Fachmethoden sowie Sozialformen zu unterscheiden und Verknüpfungen zwischen beiden – je nach Neigung der Beteiligten des Kunstunterrichts – zuzulassen. Bei freier Wahl entschieden sich die Jugendlichen des beforschten Kurses überwiegend für kollaborative Praxen in offenen didaktischen

13 Vgl. https://www.change.org/p/diskriminierungskritik-in-die-curricula-an-der-schnittstelle-von-bildung-und-den-künsten [Letzter Zugriff 05.09.2023].

14 Vgl. https://diskrit-kubi.net/ueben_kategorie/methoden/ [Letzter Zugriff 22.12.2023].

15 Vgl. https://www.change.org/p/diskriminierungskritik-in-die-curricula-an-der-schnittstelle-von-bildung-und-den-künsten [Letzter Zugriff 05.09.2023].

Settings zur Anwendung unterschiedlicher Fachmethoden.[16] Ebenfalls ist eine formale Anerkennung kollektiver Methodenanwendungen nach den Studienergebnissen erforderlich, um bildnerische Gemeinschaftswerke und gemeinsam erbrachte Leistungsnachweise im Kunstunterricht umzusetzen und anzuerkennen. Die hierfür erforderlichen Möglichkeiten einer breiten Palette der Leistungserhebung[17] sind für die beforschte Schulstufe und -form vorhanden und stellen eher Prüfungsformate als Methoden dar. Dass auch abituriable Leistungsnachweise in Form von kollektiven projektartigen Erarbeitungen zu intersektionalitätssensiblen Themenschwerpunkten im Leistungskurs Kunst erbracht werden können, belegen die Auswertungen beider Fallstudien. Auch die Ergebnisse dieser Form des Leistungsnachweises erweisen sich nach den vorliegenden Auswertungen als eigenständig und innovativ (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 197ff.). Deutlich wird anhand der vorliegenden Studie jedoch auch, dass kollektive Formate für Leistungsnachweise der kunstunterrichtlichen Praxis eine Ausnahme darstellen. In Rückbezug auf die gegenwärtige diskriminierungskritische Methodenforderung in der Kunstpädagogik lässt sich anhand der Forschungsergebnisse allerdings danach fragen, inwiefern besonders die Diskrepanz zwischen zunehmend kollaborativen und experimentellen Vorgehensweisen im regulären Kunstunterricht und weiterhin überwiegend individuellen und methodisch festgelegten Prüfungsformaten aufgehoben werden muss.

Bei Methoden und Leistungsmessung im Kunstunterricht hat im Kontext von Differenz und Heterogenität nach Bast (2023) in offenen wie auch in geschlossenen didaktischen Formaten immer noch Binnendifferenzierung in der Unterrichtsforschung Konjunktur. Diese meritokratische Kategorisierung von Kindern und Jugendlichen ist aus einer intersektionalen Perspektive zu problematisieren (Bast, 2023, S. 7). Anhand der Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie kamen unterschiedliche Vorgehensweisen vielfach im Unterricht vor, waren jedoch nicht entlang vorstrukturierter Binnendifferenzierung nach Leistungsniveaus angelegt und wurden deshalb von den Jugendlichen auch nicht unter Aspekten der Leistungsdifferenz betrachtet. Differenzierung entstand im beforschten Kunstunterricht vielmehr entlang der Motivation, Originalität oder Hemmung der Jugendlichen. So ergaben sich abweichende, eigenständige Vorgehensweisen in den Fallstudien spontan und interessengeleitet, während Blockaden und Widerstände eher situativ

16 Obwohl diese Ergebnisse zur Präferenz offener, kollektiver Praxen innerhalb der vorliegenden Studie nur als exemplarisch und keineswegs als repräsentativ gelten können, stehen sie dennoch im Gegensatz zur Identifikation offener Lernformen als »Erziehungspraktiken der Mittelschicht« (Sertl, 2007, S. 1; vgl. Bast, 2023, S. 7).

17 Vgl. https://kultusministerium.hessen.de/Schulsystem/Schulformen-und-Bildungsgaenge/Gymnasium/Gymnasiale-Oberstufe [Letzter Zugriff 19.12.2023].

und weniger statisch vorkamen, sodass dies in keiner Festschreibung auf unterschiedliche Leistungsniveaus resultierte. Vielmehr wurden Vorgehensweisen und Resultate in ihrer Verschiedenheit anerkannt. Diese Ansätze eines antikategorialen Umgangs mit Leistungszuschreibungen geraten innerhalb der schulischen Rahmung eines Leistungskurses mit dem Ziel der Erlangung eines Bildungsabschlusses in Widersprüche und Spannungen, sind bei der Einführung von intersektionalitätssensiblen und diskriminierungskritischen Perspektiven im Schulfach Kunst jedoch lohnend.

Schnittmengen zu den vorliegenden Forschungsergebnissen bestehen auch implizit zu den Forderungen der Petition »Diskriminierungskritische Perspektiven in die Curricula an der Schnittstelle von Bildung und den Künsten!«. Danach bedürfen traditionell-mitteleuropäische Verfahren der Bildgestaltung und wissenschaftspropädeutisch angelehnte Methoden der Bilderschließung im Kunstunterricht einer Aktualisierung. Einerseits können anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse Fehlstellen und unausgeschöpfte Potenziale in den gegenwärtig gültigen Curricula für den Kunstunterricht bekräftigt werden, wie bereits am Beispiel kollektiver kuratorischer Praxen aufgezeigt. Die Forderungen nach einer diskriminierungskritischen Aktualisierung von Fachmethoden kann durch die vorliegenden Forschungsergebnisse gestützt werden, aber auch die Anwendung bereits etablierter Fachmethoden und Verfahren hat sich als durchaus kompatibel erwiesen, um mit denen Heranwachsende macht- und diskriminierungskritische Perspektiven im Kunstunterricht einzunehmen. Sie sind für Jugendliche geeignet, um Eigenständigkeit sowie Zugänge in und zu kulturellen Praxen und Räumen zu erlangen. Als Zugewinn benannten die Jugendlichen vielfach die Möglichkeiten, sich unterschiedlichste bildnerische Verfahren, kunsthistorische Wissensbestände und Methoden der Bilderschließung anzueignen. Dabei konnten sich die Jugendlichen selbst fachlich befähigen, ihre fachliche Methodenkompetenz war für sie hilfreich, um ihre gewohnten Verfahrensweisen und bekannten Gattungsgrenzen durch den experimentellen Umgang aufzubrechen und die daraus entstandenen Gestaltungen vor einer Museumsöffentlichkeit zu vertreten (vgl. Bd. 1, 7.2.2.5). Anstatt bestehende, auch bildungsbürgerlich-eurozentristische Methoden in einem Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zu verwerfen, lässt sich anhand der Forschungsergebnisse herausarbeiten, dass eine Anwendung bestehender Verfahren und Methoden für die Jugendlichen geeignet war, um an ihnen Kompetenzen zu entwickeln und etablierte Methoden durch bildnerische, verbalsprachliche und performative Transformation und Hybridisierung in ihrer Konsolidierung zu hinterfragen. Eine Bedingung hierfür war es, eurozentristische Themenfelder zu entgrenzen und eigenständige, experimentelle und kollektive Vorgehensweisen der Jugendlichen anzuerkennen.

Die Realisierung und Erforschung von intersektionalitätssensiblen Ansätzen im Kunstunterricht bedeutet, sich mit struktureller diskriminatorischer Gewalt

auseinanderzusetzen. Diskriminatorische Gewalt wird innerhalb der Kunstpädagogik, wie bereits eingangs aufgezeigt, im Kontext »symbolischer Gewalt« (Bourdieu, 1987b) des Visuellen (Garnitschnig, 2019; Gottuck et al., 2019; Hall, 1994), aber auch im Kontext struktureller Ausschlüsse bei Hochschulzugängen (Bast, 2023; Saner, 2019), in Kultureinrichtungen (Brüggmann, 2020; Garnitschnig, 2019; Mörsch, 2018/2019; 2019; Niggemann, 2023; Puffert, 2020) und in Schulen (Bast, 2023; Diallo et al., 2021/2022) als Form struktureller Gewalt thematisiert. Diskurse um eine diskriminierungskritische Kunstpädagogik[18] fokussieren zudem gegenwärtig auf Postkolonialismusdebatten im Spannungsfeld von Antisemitismus auf der documenta fifteen[19] (Deutscher Kulturrat, 2022) sowie auf die klassistisch-imperialen Verstrickungen Kultureller Bildung[20] (Bast, 2023; Menrath, 2023; Niggemann, 2023). Von diesen Themen ausgehend lässt sich danach fragen, welche Ergebnisse in dieser Studie dazu vorliegen, wie und von welchen Impulsen ausgehend diskriminatorische Gewalt im beforschten Kunstunterricht behandelt werden konnte. Es kann ebenfalls danach gefragt werden, welche Schlussfolgerungen anhand der vorliegenden Studie für den Umgang mit institutionellen, machtförmigen Verstrickungen in kulturellen Räumen in dem beforschten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen gezogen werden können.

Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie wurden zwei unterschiedliche, aufeinander aufbauende didaktische Zugänge ermittelt, anhand derer Diskriminierung im beforschten Kunstunterricht thematisiert werden konnte. Dabei fand eine theoretisch-diskursive sowie eine bildnerische Auseinandersetzung mit diskriminatorischer Gewalt im ersten Format als kunsthistorische[21] und im zweiten Format als persönliche Annäherung statt. Zu Beginn des Kunstunterrichts wurde durch das erste Format zunächst eine distanziertere Beschäftigung mit Kategorien, Mechanismen und Folgen diskriminatorischer Gewalt eingeführt. Wesentlich hierbei war es, Fachgehalte biografisch sowie gesellschaftspolitisch zu kontextualisieren und die Jugendliche durch neue bildnerische Verfahren dazu zu motivieren, diese Gehalte zu visualisieren. Diese kunsthistorischen Zugänge adressierten die Lebenswelt und mögliche eigene Verletzungen der Jugendlichen nicht unmittelbar, sensibilisierten sie jedoch für das Themenfeld Diskriminierung im Fach Kunst. Erst

18 Vgl. https://bdk-online.info/de/lernmaterialien-fuer-eine-diskriminierungskritische-kunstpaedagogik/ [Letzter Zugriff 21.12.2023].

19 Vgl. https://bdk-online.info/be-de/2022/07/25/die-documenta-fifteen-als-anlass-zu-lernen/ [Letzter Zugriff 26.12.2023].

20 Vgl. https://www.kubi-online.de/stichwort/dossier-klassismus-kulturelle-bildung [Letzter Zugriff 21.12.2023].

21 Dass die Verwendung kunsthistorischer visueller Gehalte vielfach problematische, kolonial-eurozentristische Perspektiven und damit Paradoxien aufweist, wurde bereits im Kontext einer intersektionalitätssensiblen Perspektive auf den schulischen Kanon für den Kunstunterricht am Beispiel des Kunstschaffenden Gauguin aufgezeigt (vgl. Bd. 1, 5.1.3).

im zweiten Format, das umgesetzt wurde als alle Beteiligten sich mehrere Monate kannten, wurde den Jugendlichen die Möglichkeit angeboten, einen persönlichen Bezug zum Thema Diskriminierung gestalterisch umzusetzen. Ausgehend von einer Ausstellung, die sich explizit mit diskriminatorischer Gewalt beschäftigte und die, aufgrund ihrer plakativen sowie überwiegend auf Alltagsdiskriminierung bezogenen studentischen Arbeiten, einen nahbaren Gegenstand für die Jugendlichen darstellte, konnten die Jugendlichen zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung und eigenen bildnerischen Gestaltungen gelangen. In der Gruppenausstellung des Kurses konnten sie Werke, die im Rahmen der beiden didaktischen Formate entstanden waren, zeigen und mit dem Ausstellungspublikum über sie sprechen.

An den Ergebnissen dieser Studie kann verdeutlicht werden, dass im Umgang mit Diskriminierung die Haltungen und Umgangsweisen mit Diversität innerhalb des Kurses und damit die »Sicherheit« des sozialen Raumes (Barandun, 2023; Palfrey, 2017; Peschl & Fundneider, 2012) im Kunstunterricht ausgelotet und aufgebaut werden muss. Sensibilisierungs- und Konstitutionsprozesse zum Aufbau von »safe(r)« und »brave spaces« (Palfrey, 2017) gestalten sich nach den vorliegenden Forschungsergebnissen als allmählicher, kollektiver Prozess, der voraussetzungsvoll ist, um Vulnerabilität[22] (Bayramoglu & Castro Varela, 2021) im Kunstunterricht sicht- und kommunizierbar zu machen. Anhand eines mehrschrittig und langfristig angelegten kunstdidaktischen Vorgehens, welches Freiräume bereithält, innerhalb derer Jugendliche das Spannungsfeld zwischen Selbstschutz und Sichtbarkeit ausloten können, hat sich als geeignet herausarbeiten lassen, um sowohl symbolische Gewalt als auch Alltagsdiskriminierung im Kunstunterricht zu thematisieren. Welche bildnerischen Verfahren, Formen und Darstellungsmodi sich besonders zur Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Diskriminierung eignen, lässt sich anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse nicht beantworten, da die Auswertung einzelner bildnerischer Verfahren sowie die Auswertung der bildnerischen Produkte der Jugendlichen im Rahmen der vorliegenden Studie nicht vorgenommen wurde. Parallelen bei der visuellen Erscheinung der entstandenen Gestaltung lassen sich zu einem Gestaltungsvorhaben von trafo.K zum Thema »Respekt«[23] ziehen, was die plakative Darstellung durch die Kombination von figurativen Bildelementen und schlagwort- oder collageartigen Textelementen betrifft. Weitere Aussagen zu den bildnerischen Ergebnissen können vorliegend jedoch nicht getroffen werden.

In kunstpädagogischen Diskursen wird das Spannungsfeld zwischen diskriminatorischen Ausschlüssen und selbstsicherer, selbstverständlicher Interaktion, Kollaboration und Partizipation von Individuen und Gruppen in kulturellen Räumen

22 Vgl. https://diskrit-kubi.net/quer/innehalten-intersektionaleverletzungen/ [Letzter Zugriff 21.12.2023].

23 Vgl. https://trafo-k.at/projekte/respekt-gemeinsam/ [Letzter Zugriff 21.12.2023].

(vgl. Bast, 2023; Seeck & Bellounar, 2020) gegenwärtig als sogenannte wohlmeinende Pädagogik teils kritisch zurückgewiesen. Eine solche gutgemeinte Pädagogik, die traditionell von als weiblich lesbaren, bürgerlichen Subjekten betrieben wird, bewirkt, laut dieser Kritik, kein Powersharing (Menhard, 2020; Nassir-Shahnian, 2020), sondern wird zum »Gatekeeping« (Bast, 2023) oder »Einpassen« (Saner, 2019) verwendet. Betont wird, dass bevormundende Haltungen wie Infantilisierung und Viktimisierung hierbei Othering, Ungleichheit und kulturelle Hegemonie modernisieren und fortschreiben statt verringern (Gerards & Frieters-Reermann, 2022; Hübner, 2023, S. 5; Mörsch, 2018; Niggemann, 2023).

Besonders die außerschulischen Anteile sowie die kuratorischen Prozesse im Zuge der Gruppenausstellung schufen für die Jugendlichen einen kontinuierlichen Zugang zu unterschiedlichen kulturellen Räumen (wie z.B. im Ausstellungsraum des kollaborierenden Museums). Die Jugendlichen definierten alltägliche, öffentliche Orte wie Parks, aber auch museale Räume gleichermaßen als kulturelle Orte, wenn diese durch kollektive, bildnerische und reflexive Praxen gemeinsam erschlossen und sinnlich-genießend erlebt wurden. Besonders entselbstverständlichende (vgl. Blumenberg nach Rumpf 1991, S. 318) und experimentelle rezeptive, bildnerische und performative Praxen führten zu Freiräumen. So bezeichneten die Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen den beforschten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen in Abgrenzung vom Regelunterricht als »zwei verschiedene Welten« (vgl. Bd. 1, 7.1.1; Bd. 2, 2.5.1, Z. 617) und benennen damit das zurücktreten von Direktiven durch Vermittelnde bei sich gleichzeitig vergrößernden Entscheidungs- und Handlungsspielräumen.

Kontroverser zeigten sich die Dynamiken im Kontext der Gruppenausstellung der Jugendlichen (vgl. Bd. 1, 8.1). Während die Kollaboration mit einem Museum maßgeblich zur Entwicklung von intersektionalen Perspektiven im Kunstunterricht beigetragen hat, konnten bei den kuratorischen Prozessen rückläufige Prozesse anhand der Forschungsergebnisse verdeutlicht werden. Phasenweise waren Museumsräume, innerhalb derer die Jugendlichen zuvor frei agieren konnten, während des Ausstellungsaufbaus für sie nicht mehr zugänglich und Prozesse des Ausstellungsaufbaus wurden teils intransparent. Von den Eröffnungsveranstaltungen profitierten die Jugendlichen wiederum durch ein zelebrierendes Erleben, souveränes Auftreten und einen angeregten, reflexiven Dialog mit der Museumsöffentlichkeit. Diese Erfahrungen bildeten die Grundlage für weitere (selbst)reflexive Prozesse der Jugendlichen. Die Einhaltung von Ausstellungskonventionen wie z.B. die Hängung von bildnerischen Werken in Werkgruppen oder der Ablauf der Eröffnungsveranstaltung der Gruppenausstellung können jedoch auch auf ihre einpassenden Anteile im Sinne eines kritischen »Habituschecks« hinterfragt werden (vgl. Dröscher & Fürstenberg, 2021). Einerseits können sie als Aneignung eines »kulturellen Kapitals« (Bourdieu, 1987a) betrachtet werden, dass den Jugendlichen den Zugang zu Räumen und Gesprächen ermöglichte, auf die sie eigenständig, unkon-

ventionell und transformativ einwirken konnten und welches in anderen Räumen und Situationen abruf- und anwendbar ist. Andererseits lässt es sich als Konditionierung entlang kultureller Normen interpretieren, auf welche im beforschten Kunstunterricht kaum transformativ Einfluss genommen werden konnte – analog zum schulischen Rahmen (vgl. Bd. 1, 8.2.2). Hier zeigen sich Reibungsfelder und Potenziale für den beforschten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Im Sinne einer kritisch-reflexiven Selbstbefragung (Niggemann, 2023, S. 10) stellt sich anhand der Forschungsergebnisse die Frage, inwiefern museale Konventionen stärker transformiert und schulische Räume mehr in Kurations- und Ausstellungspraxen eines Kunstunterrichts mit intersektionalen Ansätzen einbezogen werden können. Auf weitere Reflexions- und Transformationsmöglichkeiten wird im folgenden Kapitel im Rahmen der Schlussfolgerungen der Forschenden-Lehrenden eingegangen.

8.3 Kunstdidaktische Schlussfolgerungen der Forschenden-Lehrenden

Das vorliegende Kapitel enthält ein persönliches Fazit[24] zu den Strukturmerkmalen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen aus Sicht der Forschenden-Lehrenden. Dieses erscheint angemessener als eine Handlungsempfehlung, da kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit durch die Synthetisierung der Forschungsergebnisse erhoben werden kann und soll. Vielmehr lädt das persönliche Fazit zum »Mitlesen« der reflexiven Gedanken der Forschenden-Lehrenden und zum eigenen Schlussfolgern ein, wobei die transparente Struktur entlang den Wirkungsfeldern von Kapitel 8.1 das Nachvollziehen des Resümees erleichtern soll (vgl. Bd. 1, 8.1). Es wird danach gefragt, welcher Bedingungen ein Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen bedarf, welche Anteile der didaktischen Konzeption im beforschten Kunstunterricht wirksam wurden, welche auf der konzeptionellen Ebene verblieben und welche Eigendynamiken sich über das didaktische Konzept hinaus bildeten. Bewusst wird hierbei auf das Praxisfeld des Kunstunterrichts und

24 Allerdings ist das persönliche Fazit vom »positionierten« Schreiben abzugrenzen (Bollwinkel Keele, 2020, S. 20), bei welchem sich die Publizierenden den intersektionalen Dimensionen bewusst sind. Da jede Positionierung, auch ein nicht positioniertes Schreiben politische Dimensionen enthält, ist es als Forschende-Lehrende wichtig, sich u.a. als nicht »rassistisch markierte« Person (Nassir-Shahnian, 2020, S. 29) auszuweisen und damit im Sinne des kritischen Weißseins die Privilegien und Grenzen zu reflektieren, wodurch eigene marginalisierende Überkreuzungen teilweise unsichtbar gemacht werden können. Sich selbst als begrenzt in der persönlichen Erfahrung mit Mehrfachdiskriminierung zu erkennen, wird von der Forschenden-Lehrenden als Voraussetzung für solidarisches Handeln im Sinne des Powersharing (vgl. Nassir-Shahnian, 2020, S. 29) in intersektionalitätssensiblen und empowernden Prozessen betrachtet.

weniger auf den Theoriediskurs referiert, der in Kapitel 8.2 im Vordergrund stand. Dadurch lassen sich zugleich Differenzen zwischen Diskurs- und Praxisbezogenheit aufzeigen.

Auf der Basis von Kernaussagen werden für jedes Feld sowohl jene Unterrichtsanteile zusammengefasst, die sich als förderlich erwiesen haben, als auch unausgeschöpfte Potenziale und Transformationsmöglichkeiten aufgezeigt. Diese Schlussfolgerungen bilden kein fertiges Konzept ab, sondern stellen Überlegungen für einen Kunstunterricht dar, der intersektionale Perspektiven berücksichtigt und eine machtkritisch-reflexive Unterrichtspraxis im Fach Kunst anstrebt, die es empirisch in weiterführenden Studien noch zu überprüfen gilt.

8.3.1 Intersektionalitätssensible Didaktik verankern und fördern

Kernaussage: Eine intersektionalitätssensible und machtkritische didaktische Haltung und Unterrichtskonzeption bildet die Grundlage für die Auseinandersetzung mit intersektionalen und machtkritischen Perspektiven im Kunstunterricht.

Welche didaktisch-pädagogischen Aspekte für eine Entwicklung, Verankerung und Förderung einer intersektionalitätssensiblen und machtkritischen didaktischen Haltung im Kunstunterricht notwendig sind, lässt sich anhand von drei Phasen darlegen, die für die Etablierung eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen wesentlich waren. Zugleich bietet sich nach den vorliegenden Forschungsergebnissen eine zirkuläre Anwendung und Weiterentwicklung dieser Phasen in der Praxis an.

Die erste Phase umfasste eine berufliche und berufsbegleitende Weiterbildung als Vorbereitung eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. In dieser Phase kann das Bewusstsein von Vermittelnden für mehrdimensionale Ungleichheit geschärft und die eigene Positionierung reflektiert, weiterentwickelt sowie hinsichtlich pädagogischer Situationen fachlich fundiert werden. Die Neuperspektivierung von Haltungen, Wissensbeständen und der Austausch können hierbei im Fokus stehen. An der Darstellung des Feldes (vgl. Bd. 1, 5.2) und an den Forschungsergebnissen (vgl. Bd. 1, 8.1) konnte verdeutlicht werden, dass sich eine intrinsisch motivierte berufsbegleitende Suche nach Erweiterungsmöglichkeiten eignet, um eine sensibilisierte, intersektionale und machtkritische Perspektiven im Austausch mit anderen Personen zu entwickeln. In dieser Phase können »Allianzen« mit Personen geschlossen werden, die offen für eine kollaborative Entwicklung didaktischer Formate sind und ggf. auch an deren Umsetzung im Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen mitwirken können und wollen. Dadurch lassen sich Möglichkeiten und Bereitschaften struktureller Transformation, u.a. des Powersharings ausloten. Die Teilnahme an Fortbildungsangeboten mit diskriminierungskritischer und intersektionalitätssensibler Ausrichtung kann Teil

dieser beruflichen Weiterbildung sein. Die Forschungsergebnisse bestätigen, dass produktive Impulse für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen gerade aus der Verbindung von unterschiedlichen Strategien, Orten und Personen gewonnen werden, die eine machtkritische und intersektionale Perspektive unterstützen und über einzelne Fortbildungsangebote hinausreichen.

Als zweite, voraussetzungsvolle Phase für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen erweist sich die Erstellung einer didaktischen Konzeption für den eigenen Kunstunterricht. Sinnvoll ist es dabei, nicht nur inhaltlich Themen wie Diversität, Diskriminierung, Macht- und Herrschaftsmechanismen sowie Intersektionalität in den Kunstunterricht einzubeziehen, sondern auch die spezifischen, bestehenden Schulstrukturen auf Erweiterungs- und Transformationsmöglichkeiten aus einer intersektionalen Perspektive zu durchleuchten. Letzteres hat die Ausgestaltungsmöglichkeiten eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen schlüssig erweitert. Dass sich die Umsetzung der außerschulischen Anteile insbesondere in Kollaboration mit Personen oder Einrichtungen empfiehlt, welche vornehmlich marginalisierte Positionen, Individuen und Gruppen sichtbar machen, wurde anhand der Forschungsdaten deutlich. So kann es gelingen, diese unmittelbar zu rezipieren, diskursiv und bildnerisch mit ihnen umzugehen und die Perspektiven der Jugendlichen selbst zu zeigen. Teilweise wurden die Möglichkeiten der Partizipation und des Powersharings, die durch diese außerschulischen Anteile für den Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen intendiert waren, anhand der didaktischen Planung zutreffend antizipiert. Allerdings sind unvorhergesehene, strukturelle Gegebenheiten mit der Bereitschaft zum Powersharing eigendynamisch kollidiert. Gerade bei organisatorisch aufwendigen Unterrichtsanteilen, wie der Realisierung einer öffentlichen Ausstellung im beforschten Kunstunterricht, sind daher Entlastung, Entschleunigung und Transparenz für alle Agierenden maßgeblich.

Bei der didaktischen Planung des beforschten Kunstunterrichts wurden die unterschiedlichen Gelegenheiten zum Aufbau sozialer Verbundenheit im Kunstunterricht zwar nicht vorab eingeplant, zeigten sich in der Praxis jedoch als wesentlich. Sie entstanden besonders in offen angelegten Unterrichtsanteilen. Da den Jugendlichen darin zunehmend Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten überantwortet wurden, etablierten sie kollektive Praxen des bildnerischen Gestaltens, der konstruktiven Kritik in Gestaltungsprozessen und der gemeinsamen diskursiven Auseinandersetzung mit Fachgehalten. Um die Bezogenheitsorientierung der Jugendlichen zu fördern, integrierten die Vermittelnden im Verlauf des Unterrichts zunehmend kollektive Praxen in die didaktische Konzeption. So entstanden vielfältige positive Effekte für bildnerische, organisatorische und reflexive Unterrichtsanteile.

Dadurch ergeben sich zweierlei Schlussfolgerungen für künftige Planungsphasen: Erstens ist es sinnvoll, Freiräume für offen angelegte Phasen und Vorgehensweisen beizubehalten, da sich in ihnen die Bedarfe der jeweiligen Agierenden zei-

gen können. Nur so ist es möglich, auf die Bedarfe der jeweiligen Kurse oder Klassen didaktisch einzugehen. Zweitens können unterschiedliche Formen kollektiver Praxen in einem Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen dezidiert vorgesehen werden, um deren förderliche Effekte kunstdidaktisch planvoller zu nutzen.

Die dritte und zentrale Phase bildet die Umsetzung eines Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen: Fachgehalte und Haltungen, die zuvor entwickelt wurden, werden in dieser Phase in kunstunterrichtlichen Relationen und Interaktionen praktiziert. Die Herausforderung für den Kunstunterricht besteht darin, einerseits Ansätze zu etablieren, in denen Diversität, mehrdimensionale Ungleichheit, strukturelle Gewalt und Fragen sozialer Gerechtigkeit zu Themen des Kunstunterrichts werden können. Andererseits gilt es auch Diversität und Differenz im eigenen Kunstunterricht zuzulassen, um dort mehrdimensionale Ungleichheit und strukturelle Gewalt zu verringern und mehr Chancengleichheit herzustellen, wozu die Ergebnisse dieser Studie ermutigen.

Diese Studie verdeutlicht, dass eigendynamische Anteile der pädagogisch-didaktischen Haltung und Konzeption sich besonders auf der relationalen Ebene entfalten. Dabei erzeugte der Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen durch seine wertschätzende Grundhaltung gegenüber Diversität und seine dezidierte Positionierung für soziale Gerechtigkeit und gegen diskriminatorische Gewalt einerseits eine hohe soziale Tragfähigkeit, andererseits auch Vulnerabilität im Kunstunterricht. Mit den Jugendlichen antikategorial und nicht stigmatisierend (vgl. McCall, 2005) zu interagieren, war ebenso möglich und wirksam wie das Benennen von Diversität und diskriminatorischen Strukturen an Fachgehalten des Kunstunterrichts. Dadurch, dass die Lehrkraft diese Strukturen in den Fokus inhaltlicher Auseinandersetzung und bildnerischer Gestaltung rückte, trat sie in ihrer Rolle zurück und überließ den Jugendlichen Freiräume und Verantwortlichkeiten. Dieses Zutrauen in ihre Ressourcen Kompetenzen, war ein wichtiges Signal für die Jugendlichen, die dadurch individuell sowie als Gruppe ein positives Selbstkonzept entwickeln konnten.

Die ihnen entgegengebrachte wertschätzende Haltung konnten sie innerhalb ihrer Peergroup adaptieren, kultivieren und durch unterschiedliche Praxen stärken, indem sie sich gegenseitig Zuversicht gegenüber gestalterischen Herausforderungen oder konstruktives Feedback gaben. Hierfür boten sich besonders werkstattartige, didaktische Formate (vgl. Kirchner & Peez, 2001) und Freiräume für kollaborative Vorgehensweisen (vgl. Schmidt-Wetzel, 2016) für ein experimentelles und erprobendes Handeln in bildnerischen Praxen und sozialen Interaktionen an. Förderlich war das Probehandeln (vgl. Aufenanger, 1992, S. 195), indem Freiräume erkundet und ausgestaltet werden konnten, um sich darauf erneute Performanzen auch über den eigenen Kurszusammenhang hinaus zuzutrauen.

Eine didaktische Grundhaltung sollte es zulassen, Entscheidungs- und Handlungsmacht zu verschieben und zu teilen, um so allmählich den Radius der »Mitverhandlung von Spielregeln« (vgl. Hallmann, et al., 2021; Sternfeld, 2018) zu erweitern. Sich als Lehrkraft in das Spannungsfeld zwischen der eigenen Bereitschaft zum Powersharing und den institutionell gesetzten Grenzen zu begeben, bedeutete in der Praxis schulischen Kunstunterrichts zugleich möglichst große Eigenständigkeit, Eigenwilligkeit und Widerstände von Jugendlichen zuzulassen. Damit Jugendliche durch ihre Mitverantwortlichkeit nicht den Fokus für ihr zentrales schulisches Ziel, das Erreichen ihres Bildungsabschlusses verlieren, welches sie im beforschten Feld überwiegend unter ohnehin erschwerenden Bedingungen anstrebten, müssen im Kunstunterricht konforme und formalistische Vorgehensweisen eingehalten werden, die das Erreichen dieses Ziels absichern.

Als Schlussfolgerung aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie lässt sich für die Umsetzung eines Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen ableiten, dass die Lehrkraft gleichzeitig nonkonforme und konforme Vorgehensweisen von Jugendlichen unterstützen muss, ohne dabei die hegemoniale Position als Lehrkraft aufgeben zu können oder direktiv ausfüllen zu wollen. Powersharing und »Doing Shift« in institutionellen Strukturen erfordert dementsprechend eine hybride didaktische Haltung, um »in widersprüchlichen Verhältnissen« (vgl. Messerschmidt, 2016, S. 49; Riegel, 2016) kunstdidaktisch handlungsfähig zu bleiben.

8.3.2 Infrastruktur und Ressourcen einsetzen und erweitern

Kernaussage: Infrastrukturelle Ressourcen von Institutionen können eingesetzt werden, um Chancengleichheit, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Powersharing im Kunstunterricht zu begünstigen.

Die unterschiedlichen infrastrukturellen Ressourcen der beteiligten Institutionen, der Schule und des Museums, können genutzt werden, um die Erweiterung eines regulären Kunstunterrichts durch intersektionalitätssensible Ansätze zu begünstigen. Anhand beider Teilstudien konnten als wesentliche Strukturmerkmale und Ressourcen des Kunstunterrichts sowohl Zeit, Räume, Verbrauchsmaterialien und Werkzeuge als auch personelle Kapazitäten ermittelt werden, die auch im Einzelnen eine positive Wirkung auf den Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätze hatten.

Für den beforschten Kurs standen die regulär für den Leistungskursunterricht im Bundesland Hessen vorgesehenen fünf Schulstunden sowie die Tutoriumsstunde zur Verfügung. Diese wurden als kompaktes, sechsstündiges Zeitkontingent zusammengeführt, wodurch eine höhere Flexibilität, Zugänglichkeit und Eigenständigkeit im Kunstunterricht erreicht werden konnte. Erst durch die Abweichung von einer regulären Taktung von 45 oder 90 Minuten für den Kunstunterricht ließen

sich außerschulische und überwiegend eigenständig durch die Jugendlichen strukturierte Anteile umsetzen. Wege zu außerschulischen Orten wurden in den Fallstudien kaum thematisiert, sind im wörtlichen Sinn aber ein Teil von »Zugängen« und bedürfen zeitlicher Ressourcen, um sie zu bestreiten. Zeiten für Wege oder eine Wochenendveranstaltung wie die Eröffnung der Gruppenausstellung gehörten für die Jugendlichen zum regulären Geschehen des Kunstunterrichts und wurden als Zeitkontingente in den Kunstunterricht inkludiert. Die Verfügbarkeit über längere Zeiteinheiten war demnach eine Voraussetzung, um Zugänge zu anregenden öffentlichen Orten und kulturellen Räumen zu schaffen.

Unabhängig von den jeweiligen Orten waren kompakte Blöcke verlängerter Zeiten eine Voraussetzung für die Jugendlichen, um über eigene Praxen, über Produktivität wie auch über Zögern oder Hemmung stärker selbst zu bestimmen und auch bildnerische Vorhaben mit einer aufwendigeren Materiallogistik zu realisieren. Innerhalb des ansonsten regulär in Doppelstunden getakteten Schulalltags erlebten die Jugendlichen die längeren Phasen gemeinsamen Zusammenseins und konzentrierter gestalterischer Praxen im Fach Kunst als stressreduzierend. Nach den Forschungsergebnissen förderten weniger enge Taktungen seitens der Lehrkraft oder festgelegte Pausenzeiten die Selbstkompetenz der Jugendlichen, weil sie auch Zeitmanagement von ihnen einforderten. Sie nutzten eigene Dynamiken sinnvoll, indem sie sie an eigenen Vorstellungen und angestrebten Leistungszielen ausrichteten, wodurch sie Selbstwirksamkeit erfuhren. Insgesamt boten sich die durchgängig kompakt angelegten Zeitkontingente als eine verlässliche, flexibel und fluide einsetzbare Ressource des Kunstunterrichts an.

Den beforschten Kunstunterricht nicht nur auf den Kunstfachraum zu begrenzen, sondern weitere Räume der Schule sowie häufig auch außerschulische Orte und Räume einzubeziehen, hat vielfältige Möglichkeiten für die Umsetzung intersektionalitätssensibler Ansätze für den Kunstunterricht eröffnet, aber auch Widersprüche und Diskontinuitäten geschaffen. Die Integration von alltagsbezogenen Orten (Aula der Schule oder ein schulnaher Park) oder kulturbezogenen Orten (kollaborierendes Museum sowie weitere Ausstellungsorte) wurde mit Vorgehensweisen verbunden, die als browsend und entselbstverständlichend charakterisiert werden können (vgl. Blumenberg nach Rumpf 1991, S. 318). Das Vor-Ort-Sein und das eigenständige Vorgehen begünstigten bei den Jugendlichen autarke Aneignungsprozesse, ohne auf die Vermittlung einer Lehrkraft angewiesen zu sein. Wiederkehrende Zugänge zu denselben musealen Räumen waren förderlich, um zum kollaborierenden Museum und Museumsteam einen Bezug aufzubauen. Das bildnerische Gestalten in öffentlichen Parks und in Ausstellungsräumen erhöhte die aktive Aneignung von Räumen durch die Jugendlichen. Das Kuratieren einer Gruppenausstellung mitsamt der Eröffnung durch eine Vernissage ermöglichte ihnen gestalterische Praxen in und mit Räumen.

An den Ergebnissen der vorliegenden Studie kann verdeutlicht werden, dass sich die Einstellung der Jugendlichen gegenüber öffentlichen und kulturellen Räumen durch diesen Umgang mit räumlichen Ressourcen wandelte, aber dass auch sie mit ihrem Verhalten verändernd auf kulturelle, öffentlich zugängliche Räume einwirkten.

Besonders im kuratorischen Kontext zeigten sich hierbei Widersprüche bei der Raumaneignung. Waren museale Räume für rezeptive und bildnerische Praxen sowie für die eigene Ausstellung für die Jugendlichen verfügbar, war ein gemeinsamer Aufbau der Gruppenausstellung aufgrund personeller Auslastung nicht möglich. Im Gegensatz zu den statischen zeitlichen Ressourcen waren die räumlichen Ressourcen in den Forschungsdaten nicht nur aufgrund der Ortswechsel dynamischer, sondern auch in ihrer Verfügbarkeit fragiler. Obwohl Räume sich in ihrer Erscheinung als stofflich erfahrbar und statisch darstellen, war der Zugang zu ihnen an Befugnis gebunden.

Im Kontext der Kuration standen Räume insbesondere bei der Gruppenausstellung der Jugendlichen in einem interdependenten Verhältnis personeller Ressourcen, weshalb ihre Verfügbarkeit nicht nur von der Bereitwilligkeit, sondern auch von den Kapazitäten der Museumsverantwortlichen abhing. Innerhalb von Räumen bildeten sich erst durch Beziehungen soziale Räume, deren positiv konnotierte Raumatmosphären und Relationalität wesentlich für einen gelingenden Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen waren. In beiden Teilstudien waren soziale Räume die Grundlage für vielfältige Praxen der diskursiven Auseinandersetzung, der bildnerischen Gestaltung und der souveränen, eigenständigen Performanz. Auch die Öffnung des Kunstunterrichts, die öffentliche Sichtbarmachung und Auseinandersetzung war an räumliche Voraussetzungen gebunden. Besonders der Schritt hin zu einer Öffnung des Kunstunterrichts für die Öffentlichkeit besitzt große Potenziale des Powersharings, aber an der Schnittstelle zweier Institutionen wie der Schule und dem Museum bestehen auch große Herausforderungen der Synchronisation von Orten.

Fachspezifisch motivierten die Jugendlichen im beforschten Kunstunterricht besonders seine bildnerischen Anteile. Für gestalterische Praxen sind sowohl Verbrauchsmaterialien als auch die für das jeweilige Verfahren spezifischen Werkzeuge bedeutsame Ressourcen. Werden außer kostengünstigen oder kostenlosen Alltagsgegenständen zum Upcycling fachspezifische Mittel im Kunstunterricht verwendet, können hohe Kosten entstehen. In Teilstudie 1 wurde in beide Gruppendiskussionen thematisiert, dass geringe wirtschaftliche Ressourcen ein Hindernis für private bildnerische Aktivitäten der Jugendlichen waren. Die Materialausstattung[25] des

25 Die Materialausstattung wurde überwiegend durch die beteiligte Schule gestellt. Weitere Mittel im Kontext der Gruppenausstellung stellte das kollaborierende Museum.

Kunstunterrichts war daher voraussetzungsvoll für vielfältige gestalterische Praxen. Durch die Erfahrung mit einer Breite an anwendbaren Fachmethoden und Gestaltungsverfahren beurteilten sich die Jugendlichen als fachlich kompetent. An den Ergebnissen der vorliegenden Studie wird deutlich, dass die Jugendlichen eine ressourcenstarke Ausstattung mit Fachmitteln unmittelbar mit dem Erwerb eigener Fachkompetenz in Verbindung brachten. Darüber hinaus deuteten sie ihre Zugriffsmöglichkeiten auf Fachmaterial als Zutrauen in ihre personellen und fachlichen Kompetenzen. Anhand dieser Ergebnisse ließ sich herausarbeiten, dass Zugänge zu materiellen Ressourcen nicht nur die fachlichen Kompetenzen, sondern auch das Selbstkonzept von Jugendlichen stärken können.

Individuen wie Gruppen stellen eine personelle Ressource dar, die aber zugleich personeller Ressourcen bedarf. Aus der Kollaboration der Forschenden-Lehrenden mit einem Museumsteam waren über mehrere Jahre hinweg unterschiedliche Praxen gemeinsamer Vermittlung entstanden (vgl. Bd. 1, 5.2). Für einen gelingenden Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen hat sich die Arbeit im Vermittlungsteam besonders dann bewährt, wenn umfängliche Vorhaben, neue Verfahren oder inhaltlich herausfordernde Themen im Kunstunterricht umgesetzt wurden. Durch die Möglichkeit der Jugendlichen, in bestimmten Phasen mit dem Vermittlungsteam im Kunstunterricht zu sein, konnten sie mit unterschiedlichen Ansprechpersonen umgehen lernen. So lernten die Jugendlichen vielfältige Perspektiven, Handlungsmuster und pädagogische Zuständigkeiten kennen. Auch der Einbezug von Fachpersonen, die sich in der Phase der beruflichen Qualifikation befanden, war förderlich, um Pluralität in der Vermittlung herzustellen. Auf diese Weise konnte der generativen Asymmetrie zwischen den Heranwachsenden und den Vermittelnden sowie dem Monopol einer einzelnen Lehrperson entgegengewirkt werden. Für diese personelle Erweiterung war die fachliche Begleitung der Studierenden durch eine Seminarveranstaltung voraussetzungsvoll und bedurfte wiederum personeller Ressourcen.[26] Nach den Forschungsergebnissen stellten auch die Jugendlichen, individuell sowie als Kursverband, einen erheblichen Teil der personellen Ressourcen, die aktiviert werden konnten, indem individuelle Vorgehensweisen zugelassen und den Jugendlichen Entscheidungen und Zuständigkeiten übereignet wurden. Besonders die langfristige Anlage des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen über zwei Schuljahre begünstigte die Aktivierung der personellen Ressourcen der Kursgruppe.

26 Die Forschende-Lehrende bot für die Studierenden während ihrer Beteiligung am beforschten Kunstunterricht eine universitäre Seminarveranstaltung an. Teil des Seminars war es für die Studierenden, sich mit dem kollaborierenden Museum auseinanderzusetzen und eine kunstdidaktische Konzeption auf Grundlage seiner Dauerausstellung zu entwickeln, im beforschten Kunstunterricht umzusetzen und zu reflektieren.

Die deutlichsten Abweichungen vom kunstdidaktischen Konzept des beforschten Kunstunterrichts entstand durch die Überschneidung von Verknappung (Museumsteam) und Überlastung (Kursgröße des Leistungskurses) personeller Ressourcen hergestellt. Alternativen zur Kuration mit den Jugendlichen vor Ort konnten zwar wirksam eingesetzt werden, die Verknappung personeller Ressourcen führte aber dennoch zu eingeschränkten Möglichkeiten des Zugangs und der Partizipation im Kontext einer kollektiven Kuration.

Das Bereitstellen eines didaktischen Konzepts mit vielfältigen Gelegenheiten hat sich anhand der vorliegenden Studie demnach nicht nur als Ermöglichung, sondern unter veränderten personellen Gegebenheiten auch als Belastung dargestellt. Die Strategie, Benachteiligung durch ein erhöhtes, persönliches Engagement ausgleichen zu wollen, findet sich häufig im Kontext von Milieuwechseln und damit einhergehenden Desideraten verbesserter Chancen (vgl. Diallo et al., 2021/2022). Auf Gefahren der Selbstökonomisierung wurde auch im Kontext von Kompetenzentwicklung (vgl. Bd. 1, 2.2.2; Lederer, 2014, S. 523) und statusorientiertem Empowerment hingewiesen (vgl. Bd. 1, 2.2.4; Wellgraf, 2021, S. 185). In Hinblick auf die personelle »Öffnung und Umverteilung von Ressourcen, [und] Zugängen« (Nassir-Shahnian, 2020, S. 30) ist daher kritisch zu reflektieren, inwiefern Überlastungen personeller Ressourcen solche Ausschlüsse nicht verringern, sondern erst herstellen und ob diese Überforderung bereits in dem umfassenden didaktischen Konzept angelegt war.

8.3.3 Curriculare Vorgaben kritisch-reflexiv erschließen

Kernaussage: Intersektionale Anschluss- und Fehlstellen schulischer Curricula können aufgegriffen und durch Gegenwarts- und Lebensweltenbezüge kunstdidaktisch erweitert werden.

Wie bereits in Kapitel 8.2.3 zur Kanonkritik in der Kunstpädagogik (vgl. Bd. 1, 8.2.3) sowie in Kapitel 8.3.1 zur didaktischen Haltung ausgeführt (vgl. Bd. 1, 8.3.1), war eine intersektionalitätssensible Sichtung der verbindlichen Curricula (vgl. Bd. 1, 5.1.3) Teil der didaktischen Planung und Konzeption für den beforschten Kunstunterricht. An den Forschungsergebnissen bestätigt sich, was bei den Überlegungen zum Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst (Hessisches Kultusministerium, 2016) exemplarisch aufgezeigt und bei der kunstdidaktischen Konzeption des beforschten Kunstunterrichts berücksichtigt wurde (vgl. Bd. 1, 5.2.3): Schulische Rahmenpläne können nicht ohne Weiteres für die Umsetzung eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen übernommen werden. Ihre Setzungen bedürfen einer didaktischen Aufbereitung, Erweiterung oder Verschiebung unter Einnahme einer intersektionalen Perspektive.

Die kunstdidaktische Adaption der curricularen Vorgaben für den beforschten Kunstunterricht (vgl. Bd. 1, 5.2.3; Bd. 2, 1.3) beruhte auf zwei didaktischen Bezugssystemen: Erstens auf den Themenfeldern der jeweiligen Schulhalbjahre, zweitens auf den Kompetenzformulierungen. Daraus wurden, unter Berücksichtigung der aktuellen Operatorenlisten[27], Unterrichtsmaterialien wie Tafelbilder und Arbeitsblätter in digitaler und analoger Form erstellt. Da diese in der vorliegenden Studie nicht ausgewertet wurden, erfolgen auch keine detaillierten Schlussfolgerungen zu diesen Arbeitsmaterialien. Generell kann aber resümiert werden, dass eine intersektionalitätssensible Adaption der curricularen Vorgaben durch, unmittelbar im Kunstunterricht verwendbare Materialien für die Etablierung intersektionalitätssensibler Ansätzen voraussetzungsvoll war.

In der Unterrichtspraxis mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen wurden stets Kompetenz- und Inhaltsfelder aufeinander bezogen. Dennoch war es bei der didaktischen Aufbereitung sinnvoll, diese beiden Vorgaben auch getrennt voneinander auf Anschlüsse für intersektionale Perspektiven zu prüfen.

Aus der Pragmatik der Prüfungsvorbereitung der Jugendlichen wurde sich für eine intersektionale Perspektive zunächst möglichst eng an die abiturrelevanten Vorgaben angelehnt. Dementsprechend wurde eine kunstdidaktische Konzeption mit intersektionalen Ansätzen entlang der Oberstufen- und Abiturverordnung[28] und des Kerncurriculums gymnasiale Oberstufe Kunst erstellt (Hessisches Kultusministerium, 2016). Denn für Lehrpersonen im Schuldienst stellt es eine rechtsverbindliche Aufgabe dar, Prüfungsinhalten im Leistungsfach Kunst Rechnung zu tragen. Zugleich kann auch dieser institutionskonforme Anteil einer Unterrichtspraxis in den Dienst einer Haltung gestellt werden, die mehrdimensionaler Ungleichheit entgegenwirken möchte, indem sie Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse schafft. Diese können Heranwachsende nutzen, um diversifizierte Lebensentwürfe umzusetzen. Vor diesem Hintergrund müssen Prüfungsinhalte bestmöglich zugänglich gemacht werden. Auch die Forschungsergebnisse belegen, dass eine intersektionale Perspektive auf Curricula diesen Bildungszielen

27 Vgl. https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulformen-und-bildungsgaenge/gymnasium/landesabitur/operatoren-allgemeinbildende-faecher [Letzter Zugriff 12.08.2023].

28 Vgl. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-06/la23-durchfuehrungsbestimmungen.pdf [Letzter Zugriff 12.08.2023]. Die späte Verfügbarkeit der jeweils aktuellen Verordnungen, die auch schon die Verordnungen für die Qualifizierungsphase 1 und 2, insbesondere die Nachreichung für die Qualifizierungsphase 3 für das Landesabitur 2023 betraf, erschwerte eine langfristig planvolle Unterrichtsgestaltung. Hinderlich war sie auch für die Kollaboration mit außerschulischen Personen und Institutionen sowie für eine Recherche von Lehrkräften zu jeglichen, insbesondere zu marginalisierten Themen und Personen, die curricular vorgesehen sind, über die aber nur wenig Fachliteratur vorhanden ist (z.B. Jeanne Mammen).

nicht entgegensteht, sondern im Gegenteil: Aufgrund ihrer kritischen, reflexiven und vernetzenden Anteile sind intersektionale Perspektiven eine förderliche Vorbereitung auf verschiedene Anforderungsbereiche in Prüfungssituationen. Insbesondere wenn sie als »roter Faden« unterschiedliche curriculare Themenvorgaben verbinden und auf Transferleistungen abzielen.

Die Förderlichkeit intersektionaler Perspektiven für Transferleistungen ändert nichts daran, dass die jeweils dezidierten Themenvorgaben für das Landesabitur in Hessen aufgrund der Dominanz bürgerlich-eurozentristischer oder transatlantisch-westlicher Setzungen (vgl. Bd. 1, 5.1.3, 8.2) in der Praxis eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zwangsläufig in das Spannungsfeld zwischen machtkritisch-reflexiver Erweiterung und Konsolidierung bestehender Setzungen gerieten (vgl. Lüth, 2018, S. 124; Sternfeld, 2014; Spivak, 1996). Um mit ihnen umzugehen hat es sich als sinnvoll herausarbeiten lassen, biografische, historische und gesellschaftspolitische Hintergründe von curricularen Themensetzungen im Kunstunterricht offenzulegen, durch intersektionale Perspektiven zu erweitern und mit den Jugendlichen kollaborativ zu erschließen. Exemplarisch steht hierfür die kollaborative Vorgehensweise in Kleingruppen und im Vermittlungsteam entlang von Stationen, wodurch machtkritische Perspektiven auf bestimmte curriculare Themen diskursiv entwickelt und Verknüpfungen zwischen Themenfeldern des Kunstunterrichts hergestellt wurden. Dass diese kritische und diskursive Erschließung curricularer Vorgaben von den Jugendlichen nachhaltig und mit Interesse angenommen wurde dokumentieren z.B. die verknüpfenden, machtkritischen Perspektiven auf die Kunstverfehmung im Nationalsozialismus. Dabei blieben ideologie- und herrschaftskritische Perspektiven nicht auf die Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland beschränkt, sondern wurden auf Grundlage weiterer intersektional perspektivierter, abiturrelevanter Themen (Kultusministerium Hessen, 2021, S. 23f.) um Querverbindungen zu postkolonialen Fragestellungen von Aneignung, Kunstraub, Provenienz- und Restitutionsforschung erweitert oder es wurden Überschneidungen zwischen sexistischer Repression sowie der Verfolgung queerer Menschen und Kunstschaffender in diktatorischen Regimen[29] hergestellt. All dies förderte das zeit- und regionunabhängige gesellschaftspolitische Bewusstsein der Jugendlichen für mehrdimensionale Ungleichheit (vgl. Bd. 1, 7.1.3).

Curricular verankerte Verschiebungen die kompetenzbasiert, d.h. auf einem diversitäts- und ressourcenorientierten Kompetenzverständnis (vgl. Bd. 1, 8.3.1, 8.3.2) basiert erfolgten, erwiesen sich ebenfalls als wirksam für den beforschten Kunstunterricht. Wenn sowohl fachspezifische als auch überfachliche Kompetenzformulierungen in ihrer Überschneidung als Anschlüsse für intersektionale

29 Vgl. hierzu die Ausführungen zu Mammen und Gauguin (vgl. Bd. 2, 1.3, 2.2.1, 2.2.3, 2.5.1, Z. 456ff.).

Perspektiven genutzt wurden, konnten vielfache didaktische Anlässe für Jugendliche geschaffen, sich ressourcenstark und kompetent zu erleben. Nach dieser Studie wurde der curriculare Fokus dadurch nicht nur erweitert, sondern auch hin zu intersektionalitätssensiblen gegenwarts- und lebensweltbezogenen Themen verschoben. Diese brachten teils die Jugendlichen ein. Dies machte es möglich, die Verwobenheit von Globalisierung, Migration, Emanzipation und Digitalisierung anhand motivierender, teils außerschulischer Anteile im Kunstunterricht zu implementieren. Jenseits einer eurozentristischen Dominanz von Themen und Verfahren konnten die Jugendlichen so zu experimentellen, hybriden und eigenständigen Gestaltungsformen gelangen, wie sie anhand von Fotomaterial 2 herausgearbeitet wurden (vgl. Bd. 1, 7.2.2.5). Für diese außerschulischen und gestalterischen Anteile des beforschten Kunstunterrichts zeigte sich bei den Jugendlichen auch ein besonders hohes Maß an Partizipation und Involviertheit, weswegen sich »Involvement« (Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 8) als wesentliche überfachliche Kompetenz in der Verbindung mit der fachspezifischen Bildkompetenz hervorheben lässt.

Die überfachliche Kompetenzformulierung »Wertebewusste Haltungen« (Kultusministerium Hessen, 2016, S. 9) ließ sich, wie antizipiert, unmittelbar auf intersektional fundierte Fragen nach sozialer Gerechtigkeit beziehen, womit sich Fragen und Begründungen von Werthaltungen an Gehalten des Faches Kunst diskursiv entwickeln ließen. »Interkulturelle Kompetenz« (Kultusministerium Hessen, 2016, S. 9) hingegen erschien der Forschenden-Lehrenden vor dem Forschungsbeginn zwar als anschlussfähig, erwies sich allerdings im Laufe der Studie als verkürzt und wenig ausdifferenziert. Dies lässt sich anhand der Diskurse der letzten Jahre um Inter-, Poly- und Transkultur in der Kunstpädagogik (vgl. Bd. 1, 3.3), der Formulierung einer »Diversitätskompetenz« (Spelsberg, 2013) und mit kritischer Perspektive auf Herstellungspraxen des Othering begründen. Die überfachliche Kompetenz »Demokratie und Teilhabe /zivilgesellschaftliches Engagement« (Kultusministerium Hessen, 2016, S. 9) kam im Zusammenhang mit Fachpraxen der Kuration und des Ausstellens zum Tragen. Außer in Bildungsstandard 9 (Kultusministerium Hessen, 2016, S. 16), der die Präsentation und Reflexion von Gestaltungsvorhaben vorsieht, finden sich für diese überfachliche Kompetenz jedoch wenig Anknüpfungsmöglichkeiten. Schlussfolgernd müssen gerade in diesem Bereich curriculare Vorgaben deutlich erweitert werden, um einen Kunstunterricht umzusetzen, der die gestalterischen Praxen und Produkte von Jugendlichen adäquat berücksichtigt.

Die zentralen Bildungsstandards des Curriculums für das Fach Kunst, die Bilderschließung und Bildgestaltung, sind in ihrer Verknüpfung vielfach anschlussfähig für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Laut der Studienergebnisse wirkte es motivierend auf die Jugendlichen, sich visuelle Gehalte aus einer intersektionalen Perspektive zu erschließen, um dadurch die Festschreibung und Reproduktion stereotyper Vorstellungen, unterschiedlicher

und subtiler Formen der Distinktion, Diskreditierung und Diskriminierung zu analysieren. Gleichzeitig loteten sie an Fachgehalten die Möglichkeiten der Sichtbarmachung diverser Lebenswirklichkeiten und mehrdimensionaler Ungleichheit zwischen ironisch-karikierender und aktivistisch-empowernder Darstellung aus. Dies entsprach einerseits ihren entwicklungspsychologischen Bedürfnissen, sodass die Jugendlichen eine autonome, gesellschaftskritische Haltung herausbilden konnten (Jungbauer, 2017), andererseits war es impulsgebend für Suchbewegungen nach eigenen Ausdrucksformen und inhaltlichen Interessen.

Nach den vorliegenden Befunden lassen sich Bilderschließung und Bildgestaltung aufeinander beziehen, um Verarbeitungs- und Ausdrucksmöglichkeiten durch verschiedene Möglichkeiten der Bildgestaltung, insbesondere durch didaktisch abgesicherte, aber experimentelle Vorgehensweisen zu finden, die einen Umgang mit komplexen sowie belastenden Themengebieten von Intersektionalität ermöglichen. Die nonverbalen und synchronen Strukturen des Visuellen bieten sich besonders an, um sich Diversität, Differenz, Diskriminierung und mehrdimensionaler Ungleichheit anzunähern und auch eigene Perspektiven und Erfahrungen sicht-, rezipier- und darstellbar zu machen. Sie können als Impulse dienen, um über mehrdimensionale Ungleichheit zu sprechen sowie unterschiedliche Gefühle und Perspektiven zu Diskriminierung auszudrücken. Daraus folgend können wiederum Umgehensweisen mit Ungleichheitsdiskriminierung diskursiv entwickelt werden. Besonders gestalterische und diskursive Unterrichtsanteile im Kontext von Visualität und Diskriminierung wurden von den Heranwachsenden als bedeutsam herausgestellt. Dementsprechend sind gerade diese fachspezifischen visuell basierten Zugänge zu Intersektionalität als wesentliche Anteile im didaktischen Konzept eines Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zu begreifen.

Im Bereich der Bildkompetenz bestehen unausgeschöpfte Potenziale, die z.B. durch den Einbezug von vielfältigen außereuropäischen Verfahren der Bilderschließung und Bildgestaltung in den Kunstunterricht erschlossen werden könnten. Dadurch ergeben sich neue Herausforderungen der Kollaboration, Fortbildung und Zuschreibungsfreiheit, was jedoch den Bedarfen und Schwerpunkten von Jugendlichen entsprechen könnte. Dies gilt insbesondere für Heranwachsende, die sich, wie die Jugendlichen des beforschten Kurses, an der Schwelle zur eigenständigen Lebensgestaltung in einer zunehmend pluralisierten Welt befinden. Für sie könnten fachspezifische Kompetenzformulierungen von Curricula verstärkt eingesetzt werden, um unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit »diversifizierte[n] Formen der Lebensgestaltung»« zu unterstützen (Kultusministerium Hessen, 2016, S. 6) und Selbstbildungsprozesse zu initiieren (Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 4, 7, 8).

8.4 Reflexion der Forschungspraxis

Die Reflexion der Forschungspraxis erfolgt in diesem Abschnitt in einem Dreischritt: Zuerst wird das kunstpädagogische Unterrichtshandeln durch eine involvierte Selbstreflexion der Rolle als Lehrkraft betrachtet. Anschließend wird ausgeführt, inwiefern die Gütekriterien qualitativ-empirischer Forschung erfüllt wurden und inwieweit die Teilstudien geeignet waren, um Erkenntnisse zur Forschungsfrage zu gewinnen. Zum Abschluss der vorliegenden Arbeit wird ein Ausblick auf offene Forschungsfragen und mögliche Felder für Anschlussforschungen gegeben. Wie bereits innerhalb des Forschungsfelds wird hierbei eine intersektionale Perspektive auf die Forschungspraxis eingenommen.

8.4.1 Involvierte Selbstreflexion des kunstpädagogischen Unterrichtshandelns

Durch die Doppelrolle als Forschende-Lehrende war ich nicht nur als Forschende, sondern wesentlich auch als Lehrende im beforschten Feld aktiv und hatte Einfluss auf dieses. Um der eigenen »soziale[n] Position und damit der strukturellen Verwobenheit von Diskriminierungen und Privilegierungen« (Messerschmidt, 2016, S. 39) im Sinne einer engagierten Pädagogik (vgl. hooks, 2010, S. 21) sowie der didaktischen Ausprägung des beforschten Kunstunterrichts reflexiv zu begegnen, gilt es das kunstpädagogische Unterrichtshandeln in Form einer involvierten Selbstkritik zu überdenken (Menhard, 2020, S. 76).

Grundlage des beforschten Kunstunterrichts war eine kunstdidaktische Konzeption, die von mir aus eigener Motivation, aber gemeinsam mit einem Museumsteam in mehrjähriger Kollaboration aus der Unterrichtspraxis entwickelt wurde (vgl. Bd. 1, 5.2.1). Das Museum, welches sich durch die Expertise und das Engagement für marginalisierte Positionen auszeichnet, wurde von mir zwecks dieser Kollaboration angesprochen und konnte aufgrund der Übereinstimmungen einer antidiskriminatorischen Wertehaltung und einer pragmatisch-organisatorischen Passung für eine langfristige Zusammenarbeit gewonnen werden. Dadurch konnte ich über mehrere Jahre hinweg die Auseinandersetzung mit mehrdimensionaler Ungleichheit innerhalb eines fachspezifischen Feldes, dem Museums- und Ausstellungswesen, vertiefen.

Wie bereits in Kapitel 8.3.1 (vgl. Bd. 1, 8.3.1) dargestellt, war dieser Zugang zu intersektionalen Perspektiven zunächst weniger akademisch, konnte aber durch Literaturrecherchen und Weiterbildungsangebote an Hochschulen entsprechend fundiert werden. Diese akkumulierten Ressourcen für den eigenen Kunstunterricht gewinnbringend einzusetzen, war für mich schlüssig. Aus machtkritischer Perspektive baute ich dadurch allerdings ein Kenntnismonopol auf, welches die Asymmetrie zwischen den Jugendlichen und mir als Lehrkraft noch vergrößerte. Dabei lag kein

fertiges didaktisches Konzept vor, sondern es musste an die Bedarfe des eigenen Kunstunterrichts angepasst werden, indem darauf zugeschnittene Arbeitsmaterialien entwickelt wurden. Darüber hinaus galt es ein geeignetes Netzwerk an Personen für eine überwiegend harmonische Zusammenarbeit aufzubauen. Damit wurde einerseits die Voraussetzung geschaffen, um die arbeitsintensive Umsetzung eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten zu können. Andererseits entstand dadurch ein didaktisches Konzept für den Kunstunterricht mit »persönlicher Färbung« (vgl. Hull, 1991). Zwar ließ sich diese Dominanz durch eine Arbeit in wechselnden Konstellationen von Vermittlungsteams teilweise ausgleichen, sie verweist jedoch auf die eigene zentrale Rolle als Lehrperson, die ich aus machtkritischer Perspektive eher reduzieren als konsolidieren wollte. Vor diesem Hintergrund lassen sich besonders Freiräume der Jugendlichen und die von ihnen überwiegend gewählten kollaborativen Sozialformen in Tandems und Kleingruppen in ihrer machtkritischen Funktion gegenüber einer Lehrkraft sehen, die zwar zum Powersharing bereit, aber machtvoll ist.

Nicht nur die Jugendlichen des beforschten Kurses waren verpflichtet, sich an die verbindlichen Vorgaben des Kunstunterrichts zu halten, aber zugleich bemüht, Freiräume für autonomes Handeln zu schaffen, sondern auch ich als Lehrperson. Die gesetzten Grenzen des Regelschulbetriebs sowie vorstrukturierte Fortbildungsangebote zu Intersektionalität oder macht- und diskriminierungskritischen Fragen im Kunstunterricht entsprachen nicht meinem Autonomiestreben. Für mich persönlich hat sich ein eigen- und widerständiges Vorgehen bewährt, um sich in widersprüchlichen Verhältnissen zu bewegen, paradoxerweise auch innerhalb akademischer Kreise, die mit Intersektionalitätsdiskursen befasst sind. Die Beforschung des eigenen Kunstunterrichts als emanzipatorische Suchbewegung ist hierfür ebenfalls exemplarisch. Wird das persönliche Autonomiestreben von mir stärker reflektiert, kann es für den eigenen Kunstunterricht dazu eingesetzt werden, Hierarchien abstatt aufzubauen. Dies ist für mich eine wesentliche Erkenntnis dieser Studie.

Bei der Reflexion des eigenen Umgangs mit Intersektionalität im Kunstunterricht als Lehrperson und auch als Forschende kann im Sinne einer »differenzreflexiven Kunstpädagogik« (Lüth, 2018, S.113) hinterfragt werden, was von mir für den Kunstunterricht »vor-gesehen« (Lüth, 2018, S. 117) wurde, was Sichtbarkeit und Repräsentation (vgl. Hall, 1982, S. 64) erlangte oder »aktiv ausgeblendet« wurde (Lüth, 2018, S. 117).

In nur geringem Maße wurden von mir didaktische Formate angelegt, anhand derer die Jugendlichen die eigenen Grenzen und Fragilität inhaltlich thematisierten. Durch meine beratende Rolle in der Schulsozialarbeit der beteiligten Schule bin ich dafür sensibilisiert, innerhalb des regulären Kunstunterrichts persönliche Verletzlichkeit von Jugendlichen bewusst auszuklammern und in den geschützteren Rahmen der Schulsozialarbeit zu überführen. In dieser vorsichtig-distanzier-

ten Haltung im Umgang mit Vulnerabilität zeigt sich auch die persönliche Strategie, mehrdimensionaler Ungleichheit eher wehrhaft zu begegnen, statt die eigene Verletzlichkeit zu offenbaren. Dass sich diese Haltung auf die Jugendlichen und ihre bildnerischen Praxen auswirkte, wird z.B. in den bildnerischen Plakatwerken der Jugendlichen visuell anschaulich (vgl. Bd. 2, 2.2.10.1), die sich mit diskriminatorischer Gewalt auseinandersetzen. Der Entschluss, Jugendliche vor Konfrontationen mit ihrer eigenen Verletzlichkeit zu schützen, statt sie zu suchen, führte auch dazu, dass ich mich gegen bestimmte außerschulische Anteile des Kunstunterrichts entschieden habe. Exemplarisch hierfür ist, dass zusammen mit dem Vermittlungsteam des kollaborierenden Museums bewusst auf den Besuch einer Ausstellung von Kara Walker[30] verzichtet wurde, obwohl diese während des Forschungszeitraums im schulnahen Umfeld stattfand. Vom Ausstellungsbesuch wurde abgesehen, da die Jugendlichen vor schockierenden Darstellungen rassifizierender und sexualisierter Gewalt geschützt werden sollten, wenngleich Walkers Werk aus einer intersektionalen Perspektive äußerst relevant ist. Dass das Werk der Kunstschaffenden damit aus dem Kunstunterricht ausgeschlossen und unsichtbar gemacht wurde, sehe ich im Sinne kritischen Weißseins (Nassir-Shahnian, 2020; Walgenbach, 2005) sowie im Hinblick auf das paternalistische Verfügen über Zugänge (Mörsch, 2018, S.7) als problematisch an.

In den kuratorischen Belastungssituationen gegen Ende des beforschten Kunstunterrichts zeigten sich »grenzüberwindende Absichten und Initiativen als auch grenzenreproduzierende Aspekte und Effekte von […] Pädagogik« (Menhard, 2020, S. 80; Maurer & Kessl, 2014, S. 141ff.; vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 218–223). Obwohl es mir als Lehrkraft überwiegend gelang, im Sinne des Powersharings zurückzutreten und den Jugendlichen Entscheidungs- und Handlungsmacht oder Räume zu übereignen, ließ sich dieser Raum für eine unmittelbare Beteiligung vor Ort im Sinne des »Facilitating« beim Aufbau der Gruppenausstellung nicht mehr »halten« (Jović, o.J.). Dies erscheint mir symptomatisch für die eigene Vorgehensweise, bei der den Jugendlichen vielfältige zeitliche, räumliche, verfahrens- und materialbezogene Ressourcen bereitgestellt wurden, der personelle Einsatz seitens des Vermittlungsteams jedoch häufig bis an die Belastungsgrenze ausgereizt wurde. Mit zunehmender Übereignung von Handlungs- und Entscheidungsmacht gerieten einige Jugendliche in Überlastungssituation, die ansonsten mir und dem Vermittlungsteam des Museums »vorbehalten« blieben. Die eigene Tendenz, mehrdimensionale Benachteiligung durch die eigenen Ressourcen und Kapazitäten auszugleichen, wurde von mir dadurch teilweise in den Kunstunterricht übertragen. Diesen Eindruck bestätigten die Jugendlichen, indem sie meinten, von mir »gepusht« worden zu sein (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 553). Wurde dies von motivierten Jugendlichen im besten Sinne als Lob und Förderung aufgefasst (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z.

30 Vgl. https://www.artnet.de/k%C3%BCnstler/kara-walker/2 [Letzter Zugriff 03.01.2023].

548, 1101), so finden sich darin doch eigene meritokratische und systemkonforme Tendenzen. Dadurch besteht die Gefahr, Differenzlinien entlang von Leistung herzustellen.

Trotz dieser Verstrickungen in die Widersprüche der eigenen und eigensinnigen Strategien beurteile ich das eigene kunstpädagogische Unterrichtshandeln aufgrund der überwiegend positiven Rückmeldungen seitens der Jugendlichen und der vielfachen machtkritischen Reflexionschancen für mich als Lehrende und als Forschende als ertragreich.

8.4.2 Forschungsmethodische Reflexion

Durch die forschungsmethodische Reflexion werden retrospektiv Überlegungen zur Forschungsfrage, zur Einhaltung der Gütekriterien qualitativ-empirischer Forschung und zur Konstruktion der drei Teilstudien zusammengefasst. Sie schließt mit einem Ausblick auf mögliche Anschlussforschungen und weiterführende Forschungsbedarfe.

Reflexive Überlegungen zur Forschungsfrage

Wie im Rahmen der involvierten Selbstreflexion aufgezeigt (vgl. Bd. 1, 8.4.1), ist diese Studie davon motiviert, Anwendungsmöglichkeiten intersektionalitätssensibler Ansätze im schulischen Kunstunterricht innerhalb der eigenen Praxis zu erproben und zu erforschen. Dies führte zur zentralen Forschungsfrage nach den kennzeichnenden Bedingungen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Auch für die Forschungspraxis wurde der Grundgedanke einer intersektionalen Perspektive übernommen (vgl. Bereswill et al., 2015, S. 11). Im Verlauf des Forschungsprozesses lieferte diese Grundhaltung wesentliche Impulse, um Gelingensbedingungen und Hindernisse für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zu betrachten, ohne in eine binäre Kontrastierung von Gegensätzen zu verfallen. Auf diese Weise blieb einerseits eine möglichst große Offenheit gegenüber dem beforschten Gegenstand gewahrt, während zugleich konkrete Bedingungen für die Umsetzbarkeit des kunstdidaktischen Konzepts entlang unterschiedlicher Themenfelder (vgl. Bd. 1, 7.1.3, 7.2.3) herausgearbeitet wurden. Dadurch ließ sich eine verdichtete Gesamtaussage über die Strukturmerkmale des beforschten Kunstunterrichts treffen (vgl. Bd. 1, 8.1), wobei an den Forschungsergebnissen deutlich wird, dass intersektionalitätssensible Ansätze kein »Add-on« im Kunstunterricht sind, sondern wirksame Dynamiken in unterschiedlichen Bereichen sowohl gezielt als auch ungeplant entfalten.

Während der Konkretisierung von Themen und Feldern konnte herausgearbeitet werden, dass sich intersektionale Perspektiven in jeglichen unterrichtlichen Strukturmerkmalen im Fach Kunst niederschlagen. Dadurch wurde nicht nur eine differenziertere Perspektive auf ein kunstdidaktisches Konzept mit intersektiona-

litätssensiblen Ansätzen gewonnen, sondern auch eine erhöhte Sensibilität für die intersektionale Wirkungsmacht einzelner Faktoren im Kunstunterricht. An den Forschungsergebnissen konnte verdeutlicht werden, welche Themen und Bedarfe Jugendliche in Bezug auf Intersektionalität verbal, schriftlich und bildnerisch im Kunstunterricht äußern und anhand welcher Erfahrungen sich Jugendliche empowern können. Es wurde aber auch analysiert, wo die Grenzen des Powersharings und Empowerments innerhalb institutioneller Strukturen von Schule und Museum liegen.

Trotz der Beibehaltung der offenen Forschungsfrage konnte aufgrund der vielfältigen und spezifischen Erweiterungen des beforschten Kunstunterrichts keine allgemeingültige Aussage darüber getroffen werden, wie sich in der Kunstpädagogik – trotz der widersprüchlichen Bedingungen aufgrund eines immer noch wirksamen »Doing Difference« – differenzsensibel arbeiten lässt. Stattdessen bieten die kunstdidaktischen Schlussfolgerungen der Forschenden-Lehrenden (vgl. Bd. 1, 8.3) eine Anregung zum »Mitlesen« und eigenen Schlussfolgern.

Reflexion zur Einhaltung der Gütekriterien qualitativ-empirischer Forschung

Wie in Kapitel 6.1 (vgl. Bd. 1, 6.1) dargelegt, basiert die wissenschaftliche Qualität von qualitativer Empirie auf der Einhaltung methodischer Verfahrensregeln wie Nähe zum Gegenstand, Verfahrensdokumentation, Regelgeleitetheit, argumentative Interpretationsabsicherung sowie Triangulation und kommunikative Validierung. Die Einhaltung dieser methodischen Verfahrensregeln soll Transparenz und Nachvollziehbarkeit gewährleisten und somit zu validen Forschungsergebnissen führen (vgl. Mayring, 2002, S. 145ff).

Um dem Gütekriterium der Nähe zum Gegenstand zu entsprechen, wurde ein Forschungsdesign gewählt, welches methodisch, zeitlich und personell dem Forschungsfeld angepasst wurde und allen Agierenden des beforschten Kunstunterrichts von Beginn an transparent war. Auch die Forschungsfrage und Zielsetzung dieser Studie wurde den Jugendlichen und weiteren Vermittelnden offengelegt. Dadurch begegneten die Jugendlichen dem Forschungsgeschehen aufgeschlossen. Dies erleichterte auch weiteren Personen, die an der Forschung beteiligt waren, den Zugang zum Feld. Damit verbalsprachliche, interaktiv-handlungsbezogene sowie visuelle Anteile des Kunstunterrichts erfasst werden konnten, wurden drei Erhebungsverfahren gewählt: die teilnehmende Beobachtung, die fotografische Selbstdokumentation sowie die Gruppendiskussion. Durch die teilnehmende Beobachtung und die fotografische Selbstdokumentation konnten Daten im Unterrichtsgeschehen mitgängig und somit im Forschungsfeld selbst erhoben werden. Gegen Ende des beforschten Kunstunterrichts bestand innerhalb eines auf die schulischen Abläufe abgestimmten Zeitfensters die Gelegenheit für die Jugendlichen, ihre verbalsprachlichen Perspektiven in der Gruppendiskussion unmittelbar in die Forschung einzubringen. Dies ermöglichte ihnen eine direkte Beteiligung

am Forschungsprozess, ohne dass für die Jugendlichen zu hohe Zusatzbelastungen während ihrer Vorbereitung auf ihren nahenden Schulabschluss entstanden.

Die Verfahrensdokumentation erfolgte entlang der Schritte Erhebung, Auswahl und Aufbereitung sowie Auswertung und ist in Kapitel 6.3 (vgl. Bd. 1, 6.2) entlang der drei Teilstudien dargelegt. Während in Kapitel 6.3.1 (vgl. Bd. 1, 6.3.1) die Erhebung, Auswahl, Aufbereitung und Auswertung der verbalsprachlichen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand erläutert wurden, standen in Kapitel 6.3.2 die Verfahrensschritte zur Gewinnung visueller Perspektiven auf den Forschungsgegenstand im Vordergrund (vgl. Bd. 1, 6.3.2). Um das Gütekriterium der Verfahrensdokumentation zu erfüllen, wurden außerdem Schaubilder zur Veranschaulichung der Forschungsschritte und ihrer Bezogenheit in den Begleitband aufgenommen (vgl. Bd. 2, 1.5-1.11). Auf diese Weise wurden die Aussagebedingungen (vgl. Peez, 2001, S. 15) der qualitativ-empirischen Wirkungsforschung im eigenen Forschungsfeld offengelegt, wodurch der Intransparenz entgegengewirkt und die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses verbessert wurde.

Dem Gütekriterium der Regelgeleitetheit wurde entsprochen, indem alle drei Teilstudien nach der Struktur Erhebung, Auswahl, Aufbereitung und Auswertung durchgeführt wurden, wobei die jeweiligen Schritte methodisch fundiert und planvoll umgesetzt wurden. Entsprechend dem jeweiligen Erhebungsverfahren und Datentyp wurde eine Auswahl, Aufbereitung und Auswertung vorgenommen. Für Teilstudie 1 wurde die Erhebung durch eine externe Fachperson (vgl. Bd. 1, 6.3.1) vorgenommen, anschließend durch die Forschende-Lehrende aufbereitet und in Forschungskolloquien besprochen, damit eine Auswahl der Sequenzen erfolgen konnte. Danach wurde eine Sequenzanalyse in Anlehnung an die objektive Hermeneutik (Oevermann, 1986) von der Forschenden-Lehrenden durchgeführt. Diese Vorgehensweise wurde regelhaft für beide Gruppendiskussionen angewendet. Für Teilstudie 2 wurde die Datenerhebung und Aufbereitung der visuellen Daten anteilig von den Jugendlichen und der Forschenden-Lehrenden ausgeführt. Die Auswahl und Auswertung erfolgte im Rahmen von Forschungskolloquien[31] entlang der fünf Schritte der kontextbezogenen Bildinterpretation nach Holzwarth (2006) für beide Fotomaterialien in gleicher Weise.

Um das Gütekriterium der argumentativen Interpretationsabsicherung zu erfüllen, wurde bei beiden abgeschlossenen Teilstudien darauf geachtet, dass die jeweiligen Interpretationsansätze schlüssig auf die Forschungsdaten bezogen wurden. Für Teilstudie 1 sind zwecks Nachvollziehbarkeit der Argumentationsstruktur die jeweiligen Sequenzanalysen in der Gesamtdarstellung (vgl. Bd. 1, 7.1) dokumentiert, wobei genaue Zeilenangaben nicht nur für die jeweils analysierte Sequenz,

31 Exemplarisch für die Forschungskolloquien ist die Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01. bis 01.02.2023 in Zürich.

sondern auch für die Textstelle innerhalb der Sequenzen hinterlegt wurden. Diese wurden auch im Zwischenfazit (vgl. Bd. 1, 7.1.3) sowie bei der synthetisierten Gesamtaussage (vgl. Bd. 1, 7.1.4) angegeben, um schlüssige, unstimmige oder mehrdeutige Ergebnisse argumentativ abzusichern. Zur Absicherung der Auswertung der visuellen Daten in Teilstudie 2 wurden die hierfür vorgesehenen Schritte der kontextbezogenen Bildinterpretation nach Holzwarth (2006) eingehalten. Nachdem anhand der formalen und deskriptiven Analyse beider Fotomaterialien (vgl. Bd. 1, 7.2.1.3, 7.2.2.3) jeweils mögliche Lesarten und Deutungen generiert wurden (vgl. Bd. 1, 7.2.1.4, 7.2.2.4), folgte die Differenzierung nach plausiblen und weniger plausiblen Deutungen (vgl. Bd. 1, 7.2.1.5, 7.2.2.5). Diese wurde durch Kontextinformationen, die überwiegend auch im Begleitband enthalten sind (vgl. Bd. 2, 1.12, 1.13, 2.1.2-2.1.5, 2.3.4, 2.3.5), argumentativ gestützt. Dadurch, dass die Datenmaterialien in einem separaten Begleitband zugänglich sind, soll der Nachvollzug der Argumentationsstruktur am Datenmaterial, synchron zur Rezeption des vorliegenden Bandes, erleichtert werden.

Durch die Triangulierung aller drei Teilstudien sollte die Methodenvielfalt zur Absicherung der Ergebnisse beitragen. Bereits während der Auswertung des umfänglichen Datenkorpus von Teilstudie 1 stellte sich eine hohe Datensättigung ein. Durch die aussagekräftigen Ergebnisse aus Teilstudie 2, durch die Interpretation zweier Fotomaterialien, konnte Fallstudie 1 abgesichert werden. Daher wurde dem Gütekriterium der Triangulation zwar nicht in vollem Umfang entsprochen, allerdings führte die detaillierte Synthetisierung beider Fallstudien (vgl. Bd. 1, 7.1.4, 7.2.4) und ihre Zusammenfassung zu einer verdichteten und abgesicherten Gesamtaussage über die Strukturmerkmale eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen (vgl. Bd. 1, 8.1).

Das Gütekriterium der kommunikativen Validierung konnte aufgrund der Spezifik des schulischen Feldes mit seinen Abläufen, zu welchen der Schulabschluss der Jugendlichen zählt, nicht vollumfänglich erfüllt werden, obgleich alle Agierenden dazu eingeladen wurden. Da die Jugendlichen kurz nach der Erhebung der letzten Datenmaterialien für Teilstudie 1 die Schule verließen, war eine kommunikative Validierung teilweise nicht möglich. Eine Rückkehr an die Schule zum Zweck einer kommunikativen Validierung wurde angeboten, jedoch nicht wahrgenommen. Eine Kommunikation über die Forschungsergebnisse wurde mit den Vermittelnden des Museums teilweise, jedoch nicht vollumfänglich umgesetzt. Da das Museumsteam nicht im Fokus des Forschungsinteresses stand, kann Letzteres ohnehin nicht als kommunikative Validierung betrachtet werden.

Reflexion der Teilstudien

Neben der Einhaltung allgemeiner Gütekriterien qualitativer Empirie bilden schlüssig konstruierte und exemplarische Fälle bzw. Fallstudien (vgl. Peez, 2007a, o. S.) die Grundlage einer wissenschaftlich validen Untersuchung. Grundlage dieser Stu-

die war die Gliederung in drei Teilstudien, die jeweils eine verbalsprachliche, eine visuelle sowie eine teilnehmend beobachtende Perspektive auf den Forschungsgegenstand ermöglichen sollten. Durch die Teilstudien 1 und 2 war es möglich, trotz der durch die Beforschung des eigenen Unterrichts gegebenen Gefahr der Selbstreferenzialität (vgl. Bd. 1, 6.1) differenzierte Aussagen über die Bedingungen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zu treffen. Beide Teilstudien tragen dazu bei, die eigene kunstunterrichtliche Praxis fundiert weiterzuentwickeln. Sie ermöglichen es interessierten Fachpersonen eigene Schlussfolgerungen für einen Kunstunterricht, der intersektionale Perspektiven berücksichtigt und machtförmigen Strukturen kritisch-reflexiv begegnet, aus dieser Studie abzuleiten. Für den aktuellen Fachdiskurs liefert die Studie zudem Ergebnisse, mit denen sich die immer noch erhebliche Forschungslücke zu intersektionalitätssensiblen Praxisanwendungen im Kunstunterricht verkleinern lässt. Die vorliegenden Befunde leisten auch einen Beitrag zur Frage, wie qualitativ-empirische Forschung zu Intersektionalität in der Kunstpädagogik umgesetzt werden kann.

Reflexion der Teilstudie 1

Anhand der Teilstudie 1 konnten mittels des Gruppendiskussionsverfahrens und der sequenzanalytischen Auswertung von Sequenzen zweier Gruppendiskussionen verbalsprachliche Perspektiven der Jugendlichen auf den Forschungsgegenstand gewonnen werden. Die Anlage der Gruppendiskussionen in Kleingruppen war geeignet, um die jeweils teilnehmenden Jugendlichen zu aktivieren und dadurch »unterschiedlichste Beiträge zum gleichen Thema in kurzer Zeit« zu gewinnen (Kühn & Koschel, 2018, S. V). Dass die Erhebung der Daten für Teilstudie 1 durch eine externe Fachperson stattfand, wirkte aktivierend auf die Jugendlichen, die bei der Eröffnung ihrer Gruppenausstellung bereits Offenheit gegenüber interessierten Außenstehenden gezeigt hatten.

Die von Bohnsack (2018, S. 380ff.) formulierten reflexiven Prinzipien wurden bei der Durchführung der Gruppendiskussion beachtet, wobei jeweils die gesamte Kleingruppe adressiert wurde. Durch vage Themenvorschläge und Nichteingreifen der Moderierenden ließen sich eigendynamische Redebeiträge von den Teilnehmenden gewinnen. Sowohl immanente als auch exmanente Nachfragen wurden nur in geringem Maße eingesetzt, da alle Diskussionsgruppen überwiegend eigenständig vielfältige Aspekte des beforschten Kunstunterrichts thematisierten. Die so gewonnenen, digital gesicherten und transkribierten verbalsprachlichen Daten waren geeignet, um verschiedene Anteile des beforschten Kunstunterrichts in ihren latenten Sinnstrukturen (Wernet, 2021, S. 27) zu erfassen. Dies geschah durch die Sequenzanalyse (vgl. Bd. 1, 7.1), die an die objektive Hermeneutik angelehnt war (Reichertz, 1991, S. 223; Oevermann, 1986). Die vertieften Erkenntnisse der einzelnen Sequenzen wurden hinsichtlich der unterschiedlichen Themenfelder synthetisiert, sodass sich die Gelingensbedingungen und Herausforderungen eines Kunstunter-

richts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen herausarbeiten ließen. Dazu war es notwendig, eine forschende Distanzhaltung als Forschende-Lehrende zum Feld des eigenen Kunstunterrichts und zu eigenen Normalitätsvorstellungen zu entwickeln (vgl. Reichertz, 1991, S. 227f.). Trotz der anfänglichen Skepsis gegenüber der eigenen Fähigkeit, sich vom eigenen Unterrichtsfeld zu distanzieren, gelang dies aufgrund des zeitlichen Abstands zum beforschten Kunstunterricht und der stringent sequenzanalytischen »Wort für Wort«-Explikation des latenten Sinngehaltes.

Aus den Ergebnissen für sechs Themenfelder aus dem Zwischenfazit (vgl. Bd. 1, 7.1.3) zu beiden Gruppendiskussionen ließ sich bereits eine große Bandbreite unterschiedlicher Bedingungen herausarbeiten, die jedoch einer Absicherung durch eine weitere Teilstudie bedurften. Als positiver Effekt, der bei der Konzeption dieser Teilstudie nicht antizipiert wurde, zeigte sich die Gelegenheit zur Selbstreflexion für die Jugendlichen, die die Gruppendiskussionen boten. Über die retrospektive Betrachtung des beforschten Kunstunterrichts hinaus thematisierten sie im geschützten Rahmen[32] der Gruppendiskussionen nicht nur sensible Anteile von Intersektionalität, sondern nahmen auch eine Selbstverortung an der Schwelle zwischen ihrem baldigen Schulabschluss und der eigenständigen Lebensgestaltung vor. Auf diese Weise lieferte Teilstudie 1 auch neue Erkenntnisse zur Relevanz von reflexiven Prozessen für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen.

Reflexion der Teilstudie 2

Durch die Teilstudie 2 konnten visuelle Perspektiven auf das Forschungsfeld mittels der fotografischen Selbstdokumentation durch die Jugendlichen und Holzwarths Schema der kontextbezogenen Bildinterpretation (2006, S. 180) anhand zweier Fotomaterialien gewonnen werden. Diese Form der Datenerhebung war nicht nur aufgrund der Anschaulichkeit visueller Daten gewinnbringend, sondern auch, weil sie Perspektiven »von innen heraus« auf die Prozesse des beforschten Kunstunterrichts ermöglichte. Die Fotografie als leicht anwendbares Verfahren der Selbstdokumentation stellte gerade für die Jugendlichen des Kunstleistungskurses eine weitere gestalterische Ausdrucks- und Mittelungsform dar. Zudem erwies sich die Selbstdokumentation des eigenen Kunstunterrichts durch die Jugendlichen als praktikable Form der Datenerhebung (vgl. Moser, 2005, S. 27), die aufgrund der Einbindung der digitalen Fotografie in Alltagspraktiken der Jugendlichen mit dem BYOD-Konzept der Schule problemlos zu vereinbaren war (vgl. Fritzsche, 2013). Die fotografische Selbstdokumentation motivierte die Jugendlichen, sich in die Forschung einzubringen. Nur in Situationen, in denen sich die fotografische Selbstdokumentation hinderlich auf die Unterrichtsbeteiligung der Jugendlichen auswirkte, übernahmen die Forschende-Lehrende oder weitere Vermittelnde diese Aufgabe kurzzeitig

32 Die Gruppendiskussion wurde von einer Person mit fachlicher Expertise in den Feldern Kunstpädagogik und Kunsttherapie durchgeführt (vgl. Bd. 1, 6.3.1).

für sie. Für Teilstudie 2 war besonders die Auswahl und Auswertung beider Fotomaterialien im Rahmen von Forschungskolloquien[33] aufschlussreich. Dadurch konnte der Selbstreferenzialität der Forschenden-Lehrenden entgegengewirkt werden. Aufgrund der synchronen Struktur der visuellen Datenmaterialien waren diese besonders für kollektive und assoziative Perspektiven auf das beforschte Feld geeignet. Die methodische Vorgehensweise in fünf Schritten sowie die Kontextualisierung der Fotomaterialien im letzten Auswertungsschritt, hat sich für eine intersektionale Perspektive auf den beforschten Unterricht als geeignet erwiesen. Mit zwei »Visual Boards« ließ sich eine mehrdimensionale Perspektive insbesondere auf Räume, soziale Interaktionen und den Umgang der Jugendlichen mit ihren bildnerischen Werken einnehmen, wodurch die Herstellungspraxen des beforschten Kunstunterrichts, die schon in Teilstudie 1 erkennbar wurden, auch visuell dokumentiert wurden, was zur Absicherung der Ergebnisse beitrug.

Reflexion der Teilstudie 3

Für Teilstudie 3 wurden, wie bereits dargelegt, die Schritte der Datenerhebung und -aufbereitung zwar planmäßig durchgeführt, um teilnehmend beobachtende Perspektiven auf den erweiterten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zu gewinnen. Allerdings wurde diese Teilstudie aufgrund des gesättigten Datenkorpus trotz der differenzierten und genauen Beobachtung durch eine externe Person zurückgestellt. Diese Entscheidung fiel auch aufgrund der akribisch aufbereiteten Daten nicht leicht. Rückblickend war dieser Schritt, aufgrund der begrenzten personellen Kapazitäten der Forschenden-Lehrenden, notwendig. Durch den Austausch mit einer Forschungscommunity[34], die die Entscheidungsprozesse der Forschenden-Lehrenden bekräftigte, hat sie sich als zielführend herausgestellt. Sie diente dem Abschluss der vorliegenden Forschungsarbeit, die auf Grundlage von Teilstudie 1 und 2 bereits valide und vielfältige Ergebnisse über die Bedingungen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen liefert.

8.4.3 Ausblick und Forschungsbedarf

Abschließend folgt ein Ausblick auf mögliche Anschlussforschungen und Forschungsbedarfe zu Intersektionalität im Kunstunterricht, sodass noch unbeantwortete Fragen innerhalb des beforschten Feldes aufgegriffen werden, aber auch mögliche Forschungsvorhaben in weiteren Forschungsfeldern unter anderen Bedingungen oder in einem größeren Rahmen aufgezeigt werden.

---

33 Exemplarisch für die Forschungskolloquien ist die Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01. bis 01.02.2023 in Zürich.

34 Vgl. https://www.zhdk.ch/doktorat/fachdidaktik-art-design [Letzter Zugriff 18.10.2023].

Ein zentraler Forschungsbedarf, der sich aus den Ergebnissen dieser Studie ableiten lässt, ist die Beforschung weiterer Umsetzungen didaktischer Konzepte für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen, die unter veränderten Bedingungen schulischen Kunstunterrichts stattfinden. Hierbei könnte ein »Doing Shift« bzw. Möglichkeiten des Verschiebens institutionell und schulrechtlich gerahmter Praxisfelder erprobt werden, sodass mittels Wirkungsforschung gangbare Wege zur Transformation konsolidierter schulischer Rahmenbedingungen für den Kunstunterricht ermittelt werden könnten.

Perspektiven von kollaborierenden Vermittelnden auf den beforschten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen blieben in der vorliegenden Forschungsarbeit unberücksichtigt. Hier zeigt sich eine Fehlstelle in der vorliegenden Studie, die nur durch eine Anschlussforschung zur erneuten Umsetzung eines ähnlichen Vorhabens bearbeitet werden könnte. Hierbei könnten auch Modifikationen, die auf den vorliegenden Schlussfolgerungen der Forschenden-Lehrenden (vgl. Bd. 1, 8.3) basieren, berücksichtigt werden. Eine andere Möglichkeit stellen weitere Studien dar, in denen die Perspektiven anderer kollaborierenden Personen inkludiert werden könnten, die unabhängig oder aus Kultureinrichtungen heraus auf einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen blicken. Hierbei könnte die empowernde Ebene stärker fokussiert werden, denn Fragen danach, wie Empowerment und Powersharing im Kunstunterricht trotz seiner institutionellen Einbettung in schulische Strukturen möglich sind, stellen sich zwar als Herausforderung mit hohem Potenzial für Kritik dar. Sie dynamisieren jedoch die Transformation des schulischen Kunstunterrichts im Rahmen einer qualitativ-empirischen Wirkungsforschung.

Innerhalb einer Gesellschaft, die nicht nur zunehmend von Migration, sondern auch von einer rasanten Digitalisierung geprägt ist (vgl. Bd. 1, 5.1.2), könnten auch stärker digitale Anteile und Formate im Kunstunterricht hinsichtlich intersektionalitätssensibler und diskriminierungskritischer Möglichkeiten und Grenzen beleuchtet werden. Dadurch ließen sich sowohl die didaktische Haltung als auch die Infrastruktur für Kunstunterrichtsformate ausgedehnter erforschen. Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Kanonkritik und der Forderungen nach einer diskriminierungskritischen Aktualisierung schulischer Curricula für den Kunstunterricht könnten auch Medien und Materialien für den Kunstunterricht durch eine Wirkungsforschung mit einer intersektionalen Perspektive weiterentwickelt werden. Anhand der vorliegenden Ergebnisse zu den Curricula ließen sich weitere didaktische Konzepte (vgl. Bd. 2, 1.1, 1.2, 1.3) für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen von Fachpersonen gemeinsam entwickeln und erproben. Dadurch könnte auch ein machtkritisch-reflexiver Blick auf die Herstellungsprozesse von Curricula und die Implementierung von Fortbildungsangeboten gerichtet werden. Dieser müsste sowohl Fachpersonen wie Kunstlehrkräfte sowie Heranwachsende einbeziehen, welche das Praxisfeld des Kunstunterrichts aktiv

gestalten, um zu vermeiden, hegemonial auf ihre Lebenswirklichkeiten einzuwirken. Fragen nach der Anerkennung von Selbstbestimmung und Ressourcen von Subjekten in Praxisfeldern könnten dadurch neu gestellt werden. Statt eines »diskriminierungskritischen Kunstunterrichts für alle« könnte dies einen »diskriminierungskritischen Kunstunterricht von allen«[35] schaffen, dessen Spielregeln verhandelbar sind (vgl. Hallmann et al., 2021; Sternfeld, 2018). Zugleich zeigt sich hier für weitere Studien an der Schnittstelle zwischen Fortbildungsmöglichkeiten und curricularer Entwicklung ein breites Forschungsgebiet. Darüber hinaus stellt sich die Frage danach, wie Intersektionalitätssensiblität durch den Umgang mit visuellen Gehalten gefördert werden kann, aber auch welche Verbindungen und Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Bild- und Diversitätskompetenz möglich sind (Spelsberg, 2013). All dies gibt letztendlich Aufschluss darüber, welche fachspezifischen Potenziale zur Förderung von macht- und diskriminierungskritischen sowie intersektionalen Perspektiven in ihrer Überschneidung liegen und wie diese für die Kunstpädagogik freigesetzt werden können.

35 Vgl. als Referenz die Forderung nach »Kultur für alle!« (Hoffmann, 1981), ihre Erweiterung zu einer Forderung nach »Kultur von allen« (Zirfas, 2018) bis hin zu einer Verhandlung über die Spielregeln (Hallmann et al., 2021; Sternfeld, 2018).

9 Literaturverzeichnis

Abel-Danlowski, Birte (2022): Die Tücken der Kunstvermittlung. Partizipation in Kunstmuseen. https://www.kubi-online.de/artikel/tuecken-kunstvermittlung-partizipation-kunstmuseen [Letzter Zugriff 12.09.2023].

Abramovic, Marina/ Jochimsen, Margarethe (1989): Katalog zur Ausstellung. Das Verhältnis der Geschlechter. Pfaffenweiler: Centaurus.

Abrego, Verónica/ Henke, Ina/ Kißling, Magdalena/ Lammer, Christina/ Leuker-Pelties, Maria-Theresia (Hrsg.) (2023): Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt: wbg.

Abshagen, Maike ([1]2015): Praxishandbuch Sprachbildung Mathematik. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Klett Sprachen.

Ackermann, Friedhelm (1994): Die Modellierung des Grauens. Exemplarische Interpretation eines Werbeplakates zum Film »Schlafwandler« unter Anwendung der »objektiven Hermeneutik« und Begründung einer kultursoziologischen Bildhermeneutik. In: Garz, Deltlef/ Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 195–225.

Adorno, Theodor W. (1965): Über einige Relationen zwischen Musik und Malerei. In: Spieß, Werner (Hrsg.): Pour Daniel-Henry Kahnweiler. Stuttgart: Hatje. S. 33–40.

Adorno, Theodor W./ Horkheimer, Max (1944/2022): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Aeppli, Willi (1988): Sinnesorganismus, Sinnesverlust, Sinnespflege. Die Sinneslehre Rudolf Steiners in ihrer Bedeutung für die Erziehung. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Aktaş, Ulaş/ Haghighat, Leila/ Simon, Nina/ Stafe, Timm (2018): Postkoloniale Perspektiven auf Fort- und Weiterbildung in der Kulturellen Bildung. Hegemonie(selbst)kritik als ästhetisches Prinzip. https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/postkoloniale-perspektiven-fort-weiterbildung-kulturellen-bildung-hegemonieselbstkritik [Letzter Zugriff 11.11.2023].

Alemann, Annette von (2020): Soziale Ungleichheit und Intersektionalität. In: Biele Mefebue, Astrid/ Bührmann, Andrea/ Grenz, Sabine (Hrsg.): Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 21–34.

Allemann-Ghionda, Cristina/ Kula, Gülbeyaz/ Mignon, Laurent (Hrsg.) (2017): Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Allerstorfer, Julia (2017): The West and the Rest. De- und postkoloniale Perspektiven auf Kunst und Kunstgeschichte(n). In: Allerstorfer, Julia/ Leisch-Kiesl, Monika (Hrsg.): Global Art History. Transkulturelle Verortungen von Kunst und Kunstwissenschaft. Linzer Beiträge zur Kunstwissenschaft und Philosophie, Bd. 8. Bielefeld: transcript. S. 29–46.

Allert, Heidrun/ Asmussen, Michael/ Richter, Christoph (Hrsg.) (2017): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.

Allert, Heidrun/ Richter, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun/ Asmussen, Michael/ Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript. S. 27–68.

Altrichter, Herbert/ Messner, Elgrid/ Posch, Peter (2004): Schulen evaluieren sich selbst – Ein Leitfaden. Seelze: Kallmeyer.

Altrichter, Herbert/ Posch, Petert (^{4}2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Apitz, Jan (2007): Ein RAUM für die Kunst. Schüler organisieren einen Ausstellungsort für zeitgenössische Kunst. In: Ausstellen. Themenheft Kunst+Unterricht Heft 312/313, S. 26–27.

Appadurai, Arjuna (1999): Globale ethnische Räume. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 11–41.

Apprich, Clemens/ Hui Kyong Chun, Wendy/ Cramer, Florian/ Steyerl, Hito (Hrsg.) (2019): Pattern Discrimination. Lüneburg: meson press.

Arantes, Lydia Maria/ Rieger, Elisa (2014): Ethnographien der Sinne. Wahrnehmung als Methode in empirisch-kulturwissenschaftlichen Forschungen. Bielefeld: transcript.

Arbeitskreis Kanonkritik (2022): Welcher Kanon, wessen Kanon? Eine Einladung zur Diskussion. In: Zeitschrift für Medienwissenschaft. 26 X I Kein Lagebericht. Online. Jg. 14, Heft 26 (1/2022), S. 159–171. https://www.transcript-verlag.de/shop Media/openaccess/pdf/oa9783839458891.pdf [Letzter Zugriff 10.12.2023].

Arbeitskreis Kanonkritik (Hrsg.) (2022): Welcher Kanon, wessen Kanon? Eine Einladung zur Diskussion. In: Zeitschrift für Medienwissenschaft, Jg. 14 (2022), Nr. 1, S. 159–171.

Art School Differences (2017): Forschungsvorhaben. https://blog.zhdk.ch/artschool differences/forschungsvorhaben/ [Letzter Zugriff 31.10.2023].

Aster, Reiner/ Merkens, Hans/ Repp, Michael (Hrsg.) (1989): Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen. Frankfurt am Main: Campus.

Attia, Iman (2009): Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld: transcript.

Atzl, Isabel/ Schulz, Stefan (2013): Handreichung zur Planung und Durchführung von Ausstellungen im Rahmen von Lehrprojekten. Bochum. https://wissenschaftliche-sammlungen.de/files/3814/0023/0529/Handreichung_Ausstellungen_in_der_Lehre.pdf [Letzter Zugriff 14.06.2022].

Aufenanger, Stefan (1992): Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Autenrieth, Daniel/ Nickel, Stefanie (2022): KuDiKuPa — Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?! https://www.kubi-online.de/artikel/kudikupa-kultur-digitalitaet-kultur-partizipation [Letzter Zugriff 12.09.2023].

Bader, Barbara/ Hermann, Annette (2020): Kunstpädagogik: zwischen Subjektbezogenheit und Wissenschaftlichkeit. Tübingen: Universitätsbibliothek Tübingen. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/104207/T%c3%bcSE%20Bd%201_Theorien%21_03_01_Bader%20Hermann.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Letzter Zugriff 17.09.2023].

Bader, Nadia/ Johns, Stefanie/ Krauß, Lennart (Hrsg.) (2023): How to Arts Education Research?. Wissenspraxen zwischen Kunst und Bildung. Schriftenreihe Kunst Medien Bildung, Bd. 10. München: kopaed.

Bader, Nadia/ Johns, Stefanie/ Krauß, Lennart (Hrsg.) (2023): How to Arts Education Research? Eine Um- und Verleitung. In: Bader, Nadia/ Johns, Stefanie/ Krauß, Lennart (Hrsg.) (2023): How to Arts Education Research? Wissenspraxen zwischen Kunst und Bildung. Schriftenreihe Kunst Medien Bildung, Bd. 10. München: kopaed. S. 9–13.

Bader, Nadia/ Krebber, Gesa/ Lübke, Christin/ Schmidt-Wetzel, Miriam / Tewes, Johanna (2022): Wir werden das Schiff schon schaukeln. https://collaeb.org/work/publikationen/wir-werden-das-schiff-schon-schaukeln/ [Letzter Zugriff 30.11.2023].

Baecker, Dirk/ Hedinger, Johannes M. (2013): Thesen zur nächsten Kunst. In: Hedinger, Johannes M. / Meyer, Torsten (Hrsg.): What´s Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos. S. 35–38.

Baer, Susanne/ Bittner, Melanie/ Göttsche, Anna Lena (2010): Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Bak, Raphael/ Machold, Claudia (Hrsg.) (2022): Kindheit und Kindheitsforschung. Intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer VS.

Baker, David (2014): The Schooled Society. The Educational Transformation of Global Culture. Redwood City: Stanford University Press.

Bandi, Nina/ Kraft, Michael G./ Lasinger, Sebastian (Hrsg.) (2012): Kunst, Krise, Subversion. Zur Politik der Ästhetik. Bielefeld: transcript.

Barandun, Christina (2023): Dynamic Safe Spaces. Der geschützte Raum. Erfolgreiche Kommunikation in künstlerischen Ensembles und Kultureinrichtungen. Berlin: Alexander.

Barsch, Sebastian/ Petersen, Inger (2022): Förderung sprachdiagnostischer Kompetenzen in der diversitätssensiblen Leher*innenbildung: Fokus Geschichtsdidaktik. In: Oleschko, Sven/ Grannemann, Katharina/ Szukala, Andrea (Hrsg.): Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen. Münster: Waxmann.

Bartsch, Fabienne/ Wagner, Ingo/ Rulofs, Bettina (2022): Perspektiven von Schüler*innen auf Differenzkategorien im Sportunterricht. In: German Journal of Exercise and Sport Research, 53, S. 102–117.

Bartz, Angela/ Walch, Josef (2007): Engel unter Engeln. Eine Kooperation zwischen Schule, Museum und Hochschule. In: Kunst+Unterricht, Heft 312/313, S. 32–34.

Bast, Stefan (2022): »Sie können uns nicht zwingen, uns zu blamieren!«. Körper, Gefühle und Macht im diskriminierungskritischen Kunstunterricht. Geteiltes Wissen_Netzwerke. https://diskrit-kubi.net/wp-content/uploads/2022/02/KoerperGefuehleUndMacht.pdf [Letzter Zugriff 11.11.2023].

Bast, Stefan (2023): Ausschlussverfahren: Klasse als Ungleichheitskategorie in Kunstpädagogik und Kultureller Bildung. https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/ausschlussverfahren-klasse-ungleichheitskategorie-kunstpaedagogik-kultureller-bildung [Letzter Zugriff 18.12.2023].

Bast, Stefan/ Mörsch, Carmen (2022). Kolonialität und Diskriminierungskritik im Kunstunterricht. In: Fuhrmann, Laura/ Akbaba, Yalız (Hrsg.) (2022): Schule zwischen Wandel und Stagnation. Wiesbaden: Springer VS. S. 179–198.

Bätzner, Nike (Hrsg.) (2015): Assoziationsraum Wunderkammer. Zeitgenössische Künste zur Kunst- und Naturalienkammer der Franckeschen Stiftungen zu Halle. Halle an der Saale: Druckerei der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.

Baumgarten, Alexander G. (1983): Texte zur Grundlegung der Ästhetik. Hamburg: Felix Meiner.

Baur, Joachim (2009): Die Musealisierung der Migration. Einwanderungsmuseen und die Inszenierung der multikulturellen Nation. Bielefeld: transcript.

Baur, Joachim (2010): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Bielefeld: transcript.

Baur, Joachim (2020): Das Museum der Zukunft. 43 neue Beiträge zur Diskussion über die Zukunft des Museums. Bielefeld: transcript.

Bayer, Natalie/ Terkessidis, Mark (2017): Über das Reparieren hinaus. Eine antirassistische Praxeologie des Kuratierens. In: Bayer, Natalie/ Kazeem-Kamiński, Belinda/ Landkammer, Nora (Hrsg.): Kuratieren als antirassistische Praxis. Berlin u.a.: De Gruyter. S. 55–71.

Bayramoglu, Yener/ Castro Varela, María do Mar (2021): Post/pandemisches Leben. Eine neue Theorie der Fragilität. Bielefeld: transcript.

BDK Fachverband für Kunstpädagogik (2020): Kunst im Kontext digitaler Medien. Hannover: BDK e. V. Fachverband für Kunstpädagogik. (Positionspapier) BDK-Mitteilungen 3/2001, S. 42–45. https://bdk-online.info/by-de/kunstunterricht-im-kontext-digitaler-medien/ [Letzter Zugriff 06.09.2023].

Beck, Gertrud/ Scholz, Gerold (1995): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt am Main: Cornelsen.

Beck, Koa (2021): White Feminism. From the Suffragettes to Influencers and Who They Leave Behind. New York u.a.: Atria Books.

Becker-Mrotzek, Michael (2021): Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. Integrating content and language learning in all subjects and for all students. Freiburg: Academic Press.

Becker, Ulrike (2021): Diversitätsbewusste internationale Jugendbewegungen. Eine intersektionale Mehrebenenanalyse. Frankfurt am Main: Wochenschau.

Beitin, Andreas/ Koch, Katharina/ Ruhkamp, Uta (2022): Empowerment. Kunst und Feminismen. Einleitung. In: Beitin, Andreas/ Koch, Katharina/ Ruhkamp, Uta (Hrsg.): Empowerment. Kunst und Feminismen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bereswill, Mechthild/ Degenring, Folkert/ Stange, Sabine (Hrsg.) (2015): Intersektionalität und Forschungspraxis. Wechselseitige Herausforderungen. Forum Frauen- und Geschlechterforschung 43. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Berner Hans/ Isler, Rudolf (Hrsg.) (2011): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bianchi, Paolo (2016): Zeigen von Dingen als Dialog – der kuratorische Ansatz. In: Walz, Markus (Hrsg.): Handbuch Museum. Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart: J. B. Metzler. S. 248–252.

Billmayer, Franz (2003): Schau'n mer mal Kunst und andere Bilder. BDK-Mitteilungen 4/2003, S. 2–4.

Billmayer, Franz (2008): Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik. Kunstpädagogische Positionen, Bd. 19. Hamburg: Universitätsdruckerei.

Billmayer, Franz (2014): Bild als Text – Bild als Werkzeug. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/ Peters, Maria/ Schulz, Frank (Hrsg.): Bild und Bildung. München: kopaed. S. 743–748.

Billmayer, Franz (2018): Bilder zählen. In: Loffredo, Anna M. (Hrsg.): Causa didacta. Professionalisierung in der Kunst/Pädagogik als Streitfall. München: kopaed. S. 102–113.

Binder, Beate/ Hess, Sabine (2011): Intersektionalität aus der Perspektive der Europäischen Ethnologie. In: Hess, Sabine/ Langreiter, Nikola/ Timm, Elisabeth (Hrsg.): Intersektionalität revisted. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript. S. 15–52.

Bishop, Claire (2016): Black Box, White Cube, Public Space, In: Skulptur Projekte Münster: Out of Body, Münster, 1. Ausgabe, (o. S.).

Bismarck, Beatrice von (2012): Curating Curators. In: Texte zur Kunst: The Curators, 86, S. 29–41.

Blahak, Gerlinde (2010): 30 x Kunst für 45 Minuten – Klasse 3/4: Kurze Projekte für schnelle Erfolge. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Blank, Beate, (2012): Die Interdependenz von Ressourcenförderung und Empowerment. Der Ressourcenbegriff der AdressatInnen. Opladen: Budrich.

Blättel-Mink, Birgit/ Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.) (2010): Prosumer Revisted. Zur Aktualität einer Debatte. Wiesbaden: Springer VS.

Blohm, Manfred (Hrsg.) (2002): Berührungen und Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln: Salon.

Blohm, Manfred (Hrsg.) (2015): Formen der Wissensgenerierung. Practices in Performance Art. Oberhausen: Athena.

Blohm, Manfred/ Brenne, Andreas/ Hornäk, Sara (Hrsg.) (2018): Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung. Hannover: Farbrico.

Blum-Pfingstl, Sabine/ Pfingstl, Hubert (2007): FrachtRäume. Zwei Kunstleistungskurse entern ein Galerieschiff. In: Kunst+Unterricht, Heft 312/313, S. 23–25.

BMBF/ Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): Mehr Chancengleichheit für sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/2021/11/netzwerktreffen-schule-macht-stark.html#searchFacets [Letzter Zugriff 03.11.2023].

Bockneck, Gene (1986): The young adult. Development after adolescence. New York u.a.: Gardner Press.

Boer, Heike de (2012): Pädagogische Beobachtung. In: Boer, Heike de/ Reh, Sabine (2012): Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer. S. 65–82.

Böhm, Winfried/ Seichter, Sabine (182022): Wörterbuch der Pädagogik. Paderborn: Brill Schöningh.

Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf/ Burkhard, Michel/ Przyborski, Aglaja (2015): Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Sozialwissenschaftliche Ikonologie. Qualitative Bild- und Videointerpretation. Band 4. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf/ Greimer, Alexander/ Meuser, Michael ([4]2018): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Bollweg, Petra (2023): Sich (Nicht-)Einlassen auf Schule. In: Sozial Extra 47, S. 59–62.

Bönsch, Manfred/ Kaiser, Astrid/ Emer, Wolfgang/ Lenzen, Klaus (Hrsg.) (2002): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd. 6, Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Hohengehren: Schneider.

Borgemeister, Rainer/ Grossarth, Ulrike/ Pollmann, Tyyne C. (Hrsg.) (2003): Marcel Broodthaers. Lesen und Sehen. Bonn u.a.: Weidle.

Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society. New York: John Wiley & Sons.

Bourdieu, Pierre (1987a): Die feinen Unterschiede. Berlin: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1987b): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourriaud, Nicolas (2009): Relational aesthetics. Dijon: Presses du Réel.

Bower, Stephanie (2022): The World of Urban Sketching. Celebrating the Evolution of Drawing & Painting on Location around the Globe. Gloucester, MA, United States: Quarry Books.

Bramberger, Andrea/ Kronberger, Silvia/ Oberlechner, Manfred (2017): Bildung – Intersektionalität – Geschlecht. Innsbruck: Studien.

Brandtstätter, Ursula (2013/2012): Ästhetische Erfahrung. https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung [Letzter Zugriff 10.01.2024].

Braun, Tom / Witt, Kirsten (Hrsg.) (2007): Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (wie) macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter? München: kopaed.

Braune-Krickau, Tobias/ Ellinger, Stephan/ Sperzel, Clara (Hrsg.) (2013): Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche. Weinheim u.a.: Beltz.

Bredekamp, Horst (2000): Antikensucht und Maschinenglauben. Die Geschichte der Kunstkammer und die Zukunft der Kunstgeschichte. Berlin: Wagenbach.

Breidenbach, Joana/ Zukrigl, Ina (2000): Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Brenne, Andreas/ Kaiser, Michaela (2022): »DIE BILDUNG ALLER«: inklusive Kunstpädagogik. Hannover: Fabrico.

Brenner, Peter J. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart: Kohlhammer.

Breshears, Elizabeth (2012): Faciliative Leadership in Social Work Practice. New York: Springer.

Breuer, Gerda/ Schleper, Thomas (2020): Bild(er) der Welt(en). Unüberschaubarkeiten zwischen Bilderflut und Anschauungsverlust. Frankfurt am Main: Stroemerfeld/Roter Stern.

Brinkmann, Malte/ Westphal, Kristin (Hrsg.) (2015): Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume. Weinheim: Beltz Juventa.

Brooks, Ann (1997): Postfeminisms. Feminism, Cultural Theory and Cultural Forms. London u.a.: Routledge.

Brosche, Heidemarie/ Hembacher-Sezer, Ruth (Hrsg.) ([1]2018): Kultur- und sprachsensibel unterrichten. Schritt-für-Schritt-Leitfaden für einen kultur- und sprachsensiblen Schulalltag ohne Sprachhürden. Augsburg: Auer.

Brüggmann, Franziska (2020): Institutionskritik im Feld der Kunst. Entwicklung – Wirkung – Veränderungen. Bielefeld: transcript.

Bruyn, Severyn T. (1966): The Human Perspektive in Sociology. The Methodology of Participant Observation. Englewood Cliff, New Jersey: Prentice Hall.

Büchel, Julia (2022): Repräsentation – Partizipation – Zugänglichkeit. Theorie und Praxis gesellschaftlicher Einbindung in Museen und Ausstellungen. Bielefeld: transcript.

Büchler, Sarah/ Yeman, Aster/ Eitel, Melanie (2009): Diversität und Intersektionalität in der Jugendarbeit Forschungsarbeit. Institut für Erziehungswissenschaft. Eberhard-Karls-Universität Tübingen. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47643/pdf/Projektbericht_Buecheler_Yeman_Eitel_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Letzter Zugriff 16.12.2023].

Buchloh, Benjamin H. D. (1987): Open Letters, Industrial Poems. Marcel Broodthaers. Writings, Interviews, Photographs. In: October, 42, S. 67–100.

Budde, Jürgen/ Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 51, S. 33–41.

Bund Deutscher Kunsterzieher (Hrsg.) (1908): Grundsätze für die Ausstellungen von Schülerzeichnungen an allgemeinbildenden Lehranstalten. Aufgestellt von der Zeichensektion des Berliner Lehrervereins. In: Kunst und Jugend, 2, S. 79–84. [Letzter Zugriff 11.09.2023].

Bundesgesetzblatt (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf [Letzter Zugriff 30.08.2023].

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2020): Digitalisierung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Busch, Kathrin (2007): »Pathos«. Konturen eines kulturwissenschaftlichen Grundbegriffs. Bielefeld: transcript.

Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.) (2005): Menschen, Bilder, Bildung. Oberhausen: Athena.

Buschkühle, Carl-Peter/ Duncker, Ludwig/ Oswalt, Vadim (Hrsg.) ([1]2009): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.

Busse, Klaus-Peter (2007): Vom Bild zum Ort: Mapping lernen. Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstdidaktik, Bd. 6. Norderstedt: BoD.

Busse, Klaus-Peter (2009): Bildumgangsspiele einrichten. Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstdidaktik, Bd. 9. Norderstedt: BoD.

Butler, Judith (2004): Undoing Gender. London: Routledge.

Butschi, Corinne/ Hocaoglu, Melike/ Zanardini, Manuel/ Mettler, Valentin/ Baumann-Santiago Martinez, Ana Luisa/ Chabrillon, Guillermina/ Hedderich, Ingeborg ([2]2021): Kamerakids. Forschen mit Photovoice. In: Hedderich, Ingeborg/ Reppin, Jeanne/ Butschi, Corinne (Hrsg.): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 246–262.

Camuka, Ahmet/ Peez, Georg (2017): Kunstunterricht mit Smartphones und Tablets. Fotografie, Stop-Motion, Film, digitales Zeichnen und Malen. Unterrichtsbeispiele und Praxisforschung. München: kopaed.

Castoriadis, Cornelius (1984): Gesellschaft als imaginäre Institution. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Castro Varela, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. https://www.linksnet.de/artikel/20768 [Letzter Zugriff 14.09.2023].

Castro Varela, María do Mar (2020): Einleitung. Postkoloniale Pädagogik? In: Tertium Comparationis. Journal für Internatioal und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 26/1, S. 1–8.

Castro Varela, María do Mar (2021): Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens. In: Dankwa, Serena O./ Filep Sarah-Mee/ Klingovsky, Ulla/ Pfruender, Georges (Hrsg.): Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld: transcript. S. 111–130.

Castro Varela, María do Mar/ Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

Castro Varela, María do Mar/ Dhawan, Nikita (2009): Breaking the Rules. Education and Postcolonialism, In: Mörsch, Carmen and the research team of the documenta 12 education (Hrsg.): documenta 12 education. Between Cultural

Praxis and Public Service Results of a Research Project. Berlin u.a.: Diaphanes. S. 317–332.

Castro Varela, María do Mar/ Mecheril, Paul (2016): Die Dämonisierung des Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript.

Chicago, Judy/ Lucie-Smith, Edward (2000): Der andere Blick. Die Frau als Modell und Malerin. München: Knesebeck.

Christov-Bakargiev, Caroline/ Hohmann, Silke (2012): »Vielleicht gibt es Kunst gar nicht«. Interview mit der Chefkuratiorin der documenta12. In: Monopol. Magazin für Kunst und Leben, 6, S. 60–63.

Cloos, Peter/ Thole, Werner (2006): Pädgagogische Forschung im Kontext von Ethnografie und Biografie. In: Cloos, Peter/ Thole, Werner (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS. S. 9–16.

Cohan, William D. (2011): MoMA's Problematic Provenances. In: ARTnews,110/11, S. 74–85 https://www.artnews.com/art-news/news/momas-problematic-provenances-477/ [Letzter Zugriff 17.11.2022].

Combahee River Collective (1982): A Black Feminist Statement. In: Hull, Gloria/ Bell Scott, Patricia / Smith, Barbara (Hrsg.): All the Women Are White, All the Blacks Are Men, But Some of Us Are Brave. New York: Feminist Press. S. 13–22.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizin the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. University of Chicago Legal Forum: Iss. 1, Article 8, S. 139–167.

Criado-Perez, Caroline (2020): Unsichtbare Frauen. Wie eine von Daten beherrschte Welt die Hälfte der Bevölkerung ignoriert. München: btb.

Czirak, Adam (2012): Partizipation der Blicke. Szenarien des Sehens und Gesehenwerdens in Theater und Performance. Bielefeld: transcript.

Czollek, Max (2018): Desintegriert euch! Berlin: Hanser.

Daigler, Claudia ([1]2008): Biografie und sozialpädagogische Profession. Eine Studie zur Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse am Beispiel der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen. Weinheim: Juventa.

Dalléas Bouzar, Dalila/ Luste Boulbina, Seloua (2021/2022): Diagnose, Chronik und Kritik des Nichtsehens. In: Diallo, Aicha/ Niemann, Annika/ Shabafrouz, Miriam (Hrsg.): Untie to Tie. Koloniale Fragmente im Kontext Schule. Colonial Fragments in School contexts. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 104–110 https://untietotie.org/wp-content/uploads/2022/12/Untie_to_tie_Flip_DE-EN.pdf [Letzter Zugriff 28.08.2023].

Daniels, Susanne (Hrsg.) (1983): Krüppel-Tribunal: Menschenrechtsverletzungen im Sozialstaat. Köln: Pahl-Rugenstein.

Davis, Kathy (2008): Intersectionality as buzzword. A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. In: Feminist Theory, Jg. 9/1, S. 76–85.

Debus, Katharina (2021): Methodenplanung und -auswertung. https://katharina-debus.de/wp-content/uploads/2021/06/Methoden-Planung-und-Auswertung.pdf [Letzter Zugriff 25.12.2023].

Debus, Katharina/ Laumann, Vivien (Hrsg.) (2018): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung. https://interventionen.dissens.de/fileadmin/Interventionen/redakteure/4_Debus_-_IrgendwasZuVielfalt_-_Methodenauswahl.pdf [Letzter Zugriff 26.12.2023].

Demmer, Marianne (2007): Vom PISA-Schock zur PISA-Show: »Wie hältst du's mit der Selektion?« bleibt die Gretchenfrage des deutschen Schulsystems. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 99/4, S. 390–399.

Deseniss, Astrid/ Mesrogli, Sarah (2022): Sprachbildung als Querschnittsthema im Mathematikunterricht – Chancen und Hürden einer Implementierung in der Lehrkräftebildung. In: Buchholtz, Nils, Schwarz, Björn/ Vorhälter, Katrin (Hrsg.): Initiationen mathematikdidaktischer Forschung. Festschrift zum 70. Geburtstag von Gabriele Kaiser. Wiesbaden: Springer. S. 511–530.

Deseniss, Astrid/ Pöhls Arne (2018): Wie wird der Mathematikunterricht sprachsensibel? Überlegungen zu Modulkonzeptionen für sprachsensiblen Mathematikunterricht in der Lehrkräftefortbildung. Dortmund: Universitätsbibliothek Dortmund.

Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (2022): Der Fall documenta fifteen. Macht die Postkolonialismusdebatte für Antisemitismus blind? In: Politik & Kultur. Zeitung des Deutschen Kulturrates, 9/22 https://politikkultur.de/themen/documenta-fifteen/ [Letzter Zugriff 22.12.2023].

Deutscher Museumsbund (Hrsg.) (2015): Museen, Migration und kulturelle Vielfalt. Handreichungen für die Museumsarbeit. Berlin: Deutscher Museumsbund e.V.

Dewey, John (1916/1980): Democracy and Education. Volume 9. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, John (1934/1980): Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Di Angelo, Robin (2018): White Fragility. Why It's So Hard for White People to Talk About Racism. Boston: Beacon Press.

Di Angelo, Robin/ Sensoy, Özlem (2010): »OK, I Get It! Now Tell Me How to do It!«: Why We Can´t Just Tell you How To do Critical Multicultural Education. In: Multicultural Perspectives, 12/2, S. 97–102.

Diallo, Aicha/ Niemann, Annika/ Shabafrouz, Miriam (Hrsg.) (2021/2022): Untie to Tie. Koloniale Fragmente im Kontext Schule. Colonial Fragments in School contexts. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. https://untietotie.org/wp-content/uploads/2022/12/Untie_to_tie_Flip_DE-EN.pdf [Letzter Zugriff 28.08.2023].

Diederen, Roger/ Depelchin, Davy (2010): Orientalismus in Europa. Von Delacroix bis Kandinsky. München: Hirmer.

Dierckx, Heike (2018): Intersektionalität und Biografieforschung. Rekonstruktion Zugänge zu sozialer Ungleichheit. In: Dierckx, Heike/ Wagner, Dominik/ Jakob, Silke (Hrsg.) (2018): Intersektionalität und Biografie. Interdisziplinäre Zugänge zu Theorie, Methode und Forschung. Opladen u.a.: Barbara Budrich. S. 17–44.

Dierckx, Heike/ Wagner, Dominik/ Jakob, Silke (Hrsg.) (2018): Intersektionalität und Biografie. Interdisziplinäre Zugänge zu Theorie, Methode und Forschung. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Dietrich, Marc/ Mey, Günter (2015): Die Szene als hybrides »Posterchild«. Alters-/entwicklungs-, generations- und genderbezogene Konstruktionen im Ox #29-Punkzine. In: Sülzle, Almut (Hrsg.): Zugänge, Herausforderungen und Perspektiven der Analyse von Fanzines. Exemplarische Analysen zu Ox #29. In: JuBri-Working-Paper 1/2015, S. 30–51. http://www.jubri.jugendkulturen.de/files/jub/pdf/WP_1_Jugend.pdf [Letzter Zugriff 24.01.2022].

Dilthey, Wilhelm (1997): Vorlesungen zur Psychologie und Anthropologie (ca. 1875–1894). Gesammelte Schriften. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Din, Herminia/ Hecht, Phyllis (2007): The Digital Museum. A Think Guide. Washington, DC: American Association of Museums.

Dirim, İnci/ Knappik, Magdalena/ Thoma, Nadja (2018): Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: Dirim, İnci/ Mecheril, Paul (Hrsg.) (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Studientexte Bildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: utb. S. 51–62.

Dirim, İnci/ Mecheril, Paul (Hrsg.) (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft. Studientexte Bildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: utb.

Donecker, Alexandra (2013): Selektions- und Rezeptionsprozesse im Kommunikationsraum Museum. Eine Erkundungsstudie am Fallbeispiel der Ausstellung »Foto + Film« im Deutschen Museum München unter Verwendung von kommunikations- wissenschaftlichen Ansätzen der Mediennutzungs- und Rezeptionsforschung. Dissertation. Freie Universität Berlin.

Dörfler, Friedrich (2007): Tafelbilder. Temporäres Ausstellungsprojekt in Klassenräumen. In: Kunst+Unterricht, Heft 312/313, S. 14–16.

Döring, Jörg/ Thielmann, Tristan (Hrsg.) (^{2}2009): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: transcript.

Drewes, Jürgen (2017): BYOD als Konzept für die Lehre der Zukunft. https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/249359/eigene-geraete-in-der-schule-nutzen-byod-als-konzept-fuer-die-lehre-der-zukunft/ [Letzter Zugriff 06.10.2023].

Drews, Jonathan (2018): Ästhetische Rationalität als kunstpädagogisches Paradigma bei Gunter Otto. München: kopaed.

Drews, Ursula (2008): Zeit in Schule und Unterricht. Souverän im Umgang mit Zeit. Weinheim: Beltz.

Dreyer, Andrea (2021): Kunstunterricht digital? In: Martin, Kai/ Stick, Christian (Hrsg.): Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung. Weimar: Hochschule für Musik Franz Liszt. S. 103–108.

Dreykorn, Monika/ Wagner, Ernst (2007): Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden. München: kopaed.

Dröscher, Daniela/ Fürstenberg, Paula (Hrsg.) (2021): check your habitus. Berlin: SUKULTUR.

Drüeke, Ricarda/ Klaus, Elisabeth (2019): Die Instrumentalisierung von Frauen*rechten in rechten Diskursen am Beispiel der Kampagne #120db. GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 11(3), S. 84–99.

Eberherr, Helga ([1]2022): Intersektionalität in der Organisationsforschung. Entwicklungslinien und Spannungsfelder. In: Biele Mefebue, Astrid/ Bührmann, Andrea D./ Grenz, Sabine (Hrsg.): Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 245–256.

Eco, Umberto (1987): Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen. München: Fink.

Elkins, James (2007): Visual Literarcy. New York: Routledge.

Elligott, Michelle (2018): Rene d´Harnoncourt and the Art of Installation. New York: MoMa. Museum of Modern Art.

Elliott, John (1991): Action research for educational change. Buckingham: Open University Press.

Emmer, Wolfgang/ Lenzen, Klaus-Dieter (2009): Projektunterricht gestalten – Schule verändern: Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung. Hohengehren: Schneider.

Emmison, Michael/ Smith, Philip (2000): Researching the Visual. Images, Objects, Contexts and Interactions in Social and Cultural Inquiry. London: Sage.

Engel, Birgit/ Böhme, Katja (Hrsg.) (2015): Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. München: kopaed.

Engel, Louise/ Neuendorf, Isabelle (2020): Digitale Kulturangebote im Kontext der Corona-Pandemie. 20 Gedanken aus dem Neuen Normal. https://kmm.hfmt-hamburg.de/wp-content/uploads/2020/09/Studie_Digitale-Kulturangebote-im-Kontext-der-Corona-Pandemie.pdf [Letzter Zugriff 10.06.2022].

Eremjan, Inga (2016): Transkulturelle Kunstvermittlung. Zum Bildungsgehalt ästhetisch-künstlerischer Praxen. Bielefeld: transcript.

Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte: Resolution 217 A (III) der Generalversammlung/ Artikel 27; 183. Plenarsitzung 10. Dezember 1948. https://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/aemr.pdf [Letzter Zugriff am 14.03.2021].

Evers, Hans-Dieter/ Kaiser, Markus/ Müller, Christine (2003): Entwicklung durch Wissen – eine neue globale Wissensarchitektur. In: Soziale Welt 54, S. 49–70.

Ewald, Wendy (1985): Portraits and Dreams. Photographs and Stories by Children of the Appalachians. University of Michigan: Writers and Readers Pub.

Falk John H./ Dierking Lynn D. (2000): Learning from Museums. New York u.a.: Alta Mira Press.

False Hearted Fanny (2013). Dorothee Richter im Gespräch mit/ in Conversation with False Hearted Fanny. Feministische Forderungen an das Kuratieren. Feminist Demands on Curating. In: Krasny, Elke/ Frauenmuseum Meran (Hrsg.): Women's: Museum. Curatorial Politics in Feminism, Education, History, and Art. Frauen: Museum. Politiken des Kuratorischen in Feminismus, Bildung, Geschichte und Kunst. Wien: Löcker.

Fehrenbach, Frank/ Zumbusch, Cornelia (2019): Aby Warburg und die Natur. Epistemik, Ästhetik, Kulturtheorie. Berlin: De Gruyter.

Felixmüller, Maria L. (2018): Produktive Unordnung. Metamorphosen der Wunderkammer bei Aby M. Warburg und im Internet. Springe: zu Klampen.

Fereidooni, Karim (2011): Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: Springer VS.

Fink, Tobias/ Hill, Burkhard/ Reinwand-Weiss, Vanesa-Isabelle/ Wenzlik, Alexander (o.J.): Wirkungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck. https://www.forschung-kulturelle-bildung.de/images/publikationen/Fink_et_al_Wirkungsforschung.pdf [Letzter Zugriff 15.01.2022].

Flick, Uwe/ Kardoff von, Ernst/ Steinke, Ines (2015): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/ Kardoff von, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 13- 29.

Förster, Larissa/ Edenheiser, Iris/ Fründt, Sarah/ Hartmann, Heike (Hrsg.) (2017): Provenienzforschung zu ethnografischen Sammlungen der Kolonialzeit. Positionen in der aktuellen Debatte. Elektronische Publikation zur Tagung »Provenienzforschung in ethnologischen Sammlungen der Kolonialzeit«. Museum Fünf Kontinenten. München. 07.-08. April 2017. https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19814/00-Einfuehrung.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Letzter Zugriff 17.11.2022].

Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1987): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Freud, Sigmund (1975): Psychologie des Unbewußten. Frankfurt am Main: Fischer.

Freud, Sigmund (2009): Das Ich und das Es. Metaphysische Schriften. Frankfurt am Main: Fischer.

Frey, Karl ([11]2010): Die Projektmethode. Der Weg zum bildnerischen Tun. Weinheim u.a.: Beltz.

Frey, Siegfried (2005): Das Bild vom Andern. Funktionsprinzipien der visuellen Eindrucksbildung. In: Schnell, Ralf (Hrsg.): Wahrnehmung – Kognition – Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften. Bielefeld: transcript. S. 111–138.

Fritzsche, Bettina (2013): Mediennutzung im Kontext kultureller Praktiken als Herausforderung an die qualitative Forschung. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden Springer VS. S. 33–50.

Froschauer, Ulrike (2009): Artefaktanalyse. In: Kühl, Stefan/ Strodtholz, Petra/ Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: Springer VS. S. 326–347.

Frühauf, Marie (2014): Intersektionalität für alle? Zur Verortung intersektionaler Perspektiven in der neuen Rede von Differenz und Ungleichheit. In: Langsdorff, Nicole von (Hrsg.): Jugendhilfe und Intersektionalität. Opladen u.a.: Budrich Uni Press. S. 15–37.

Fuchs, Max (2016): »Wissen, was wirkt« – Anmerkungen zur evidenzbasierten Bildungspolitik im Bereich kultureller Bildung. https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-was-wirkt-anmerkungen-zur-evidenzbasierten-bildungspolitik-bereich-kulturellen [Letzter Zugriff 10.05.2019].

Gaensheimer, Susanne/ Hagenberg, Julia (Hrsg.) (2020): Wem gehört das Museum? Whose Museum is it? Museum global – Perspektiven zur Kunstvermittlung. Perspectives on Art Education. Köln: Wienand.

Ganz, Kathrin (2019): Kollektive Identitäten als Koalitionen denken. Intersektionalität in der sozialen Bewegungsforschung. In: Vey, Judith/ Leinius, Johanna/ Hagemann, Ingmar (Hrsg.): Handbuch Poststrukturalistische Perspektiven auf soziale Bewegungen. Bielefeld: transcript. S. 168–183.

Garnitschnig, Ines (2019): Sehen verlernen mit kritischer Kunstvermittlung und partizipativer qualitativer Forschung. In: Gottuck, Susanne/ Grünheid, Irina/ Mecheril, Paul/ Wolter, Jan (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS. S. 263–286.

Gasser, Nathalie (2020): Islam, Gender, Intersektionalität. Bildungswege junger Frauen in der Schweiz. Bielefeld: transcript.

Gaus-Hegner, Elisabeth (Hrsg.) (2005): Technisches und textiles Gestalten. Fachdiskurs um Kernkompetenzen. Zürich: Pestalozzianum.

Gaztambide-Fernández, Rubén (2017): Jenseits des banalen Empirismus – Gedanken zu einem neuen Paradigma. In: Konietzko, Sebastian/ Kuschel, Sarah/ Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung. München: kopaed. S. 21–33.

Gebauer, Anja (2021): Die Dynamik digitaler Kunstvermittlung als Linse: Design, empirische Forschung und Theoriebildung in der Kunst- und Museumspädagogik. Dissertation, LMU München: Fakultät für Geschichts- und Kunstwissen-

schaften. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/28826/7/Gebauer_Anja.pdf [Letzter Zugriff 06.11.2022].

Geertz, Clifford (1997): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Geiger, Hanni (2020): Transkulturelle Kunstdiskurse. »Global Art«: Neue Inhalte für den Kunstunterricht? In: Kunst + Unterricht, 445/446, S. 66–67.

Gerards, Marion/ Frieters-Reermann, Norbert, (2021): Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung (Flu Di Ku Bi). Rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration. Aachen: Katholische Fachhochschule GmbH.

Gerards, Marion/ Norbert Frieters-Reermann (2022): Kulturelle Bildung: macht- und rassismuskritisch befragt. Von der Diskursforschung zur Handlungsverantwortung. https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-macht-rassismuskritisch-befragt-diskursforschung-zur [Letzter Zugriff 23.12.2023].

Gerchow, Jan (Hrsg.) (2016): Das inklusive Museum. Cura 16. Frankfurt am Main: Historisches Museum Frankfurt.

Gerland, Juliane (2019): Kunst, Kultur, (Dis-)Ability? – Inklusion, Teilhabe und Partizipation in künstlerischen und wissenschaftlichen Kontexten. https://www.kubi-online.de/artikel/kunst-kultur-dis-ability-inklusion-teilhabe-partizipation-kuenstlerischen [letzter Zugriff am 11.07.2023].

Gesser, Susanne/ Gorgus, Nina/ Jannelli, Angela (Hrsg.) (2020): Das subjektive Museum. Partizipative Museumsarbeit zwischen Selbstvergewisserung und gesellschaftspolitischem Engagement. Bielefeld: transcript.

Gesser, Susanne/ Handschin, Martin/ Jannelli, Angela/ Lichtensteiger, Sibylle (Hrsg.) (2012): Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kunsthistorische Ausstellungen. Bielefeld: transcript.

Gesser, Susanne/ Henning, Puneh/ Wayah, Ismahan (Hrsg.) (2022): Diversität im Museum. Cura 22. Frankfurt am Main: Historisches Museum Frankfurt.

Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L. (1967/1998): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York: Aldine De Gruyter.

Gottburgsen, Anja/ Gross, Christiane (2012): Welchen Beitrag leistet »Intersektionalität« zur Klärung von Kompetenzunterschieden bei Jugendlichen? In: Becker, Rolf/ Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52 (Sonderheft), S. 86–110.

Gottschall, Karin (2000): Soziale Ungleichheit und Geschlecht, Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.

Gottuck, Susanne/ Grünheid, Irina/ Mecheril, Paul/ Wolter, Jan (Hrsg.) (2019): Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS.

Grabau, Christian/ Rieger-Ladich, Markus (2015): Raum der Disziplinierung und Ort des Widerstands. Schule als Heterotopie. In: Brinkmann, Malte/ Westphal, Kristin (Hrsg.): Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume. Weinheim: Beltz Juventa. S. 87–100.

Graf, Gabriele/ Krischke, Norbert R. (2004): Psychische Belastungen und Arbeitsstörungen im Studium. Grundlagen und Konzepte der Krisenbewältigung für Studierende und Psychologen. Stuttgart: Kohlhammer.

Gräf, Sarah/ Pürckhauer, Andrea (2020): Alternativen zum »Migrationshintergrund«. https://mediendienst-integration.de/artikel/alternativen-zum-migrationshintergrund.html [Letzter Zugriff 13.02.2021].

Gramsci, Antoni (1991–2002): Gefängnishefte. Kritische Ausgabe in 10 Bänden. Hamburg: Argument.

Greve, Anna (2013): Farbe – Macht – Körper. Kritische Weißseinsforschung in der europäischen Kunstgeschichte. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.

Griesser-Stermscheg/ Martina, Sternfeld/ Nora/ Ziaja, Luisa (Hrsg.) (2020): Sich mit Sammlungen anlegen. Gemeinsame Dinge und alternative Archive. Berlin: De Gruyter.

Groensteen, Thierry (2014): Zwischen Literatur und Kunst: Erzählen im Comic. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/189534/zwischen-literatur-und-kunst-erzaehlen-im-comic/ [Letzter Zugriff 10.06.2022].

Grosse-Brockhoff, Hans-Heinrich (2009): Kunst – Schule – Politik in Deutschland. In: Liebau, Eckart/ Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2009): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript. S. 13–26.

Groß, Melanie (2010): »Wir sind die Unterschicht« – Jugendkulturelle Differenzartikulation aus intersektionaler Perspektive. In: Kessl, Fabian/ Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen. Wiesbaden: Springer VS. S. 34–48.

Groth, Jana (2021): Intersektionalität und Mehrfachdiskriminierung in Deutschland. Marginalisierte Stimmen im feministischen Diskurs der 70er, 80er und 90er Jahre. Weinheim/ Basel: Beltz.

Gruber, Jasmin (2022): Antidiskriminierung und Diversitätsbewusstsein in der Kunstpädagogik. Hermeneutische und fachdidaktische Aufarbeitung von Lehr- und Lernmaterialien für die Bildende Erziehung. Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education im Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung). Kunstuniversität Linz.

Gruber, Judith/ Trickett, Edison J. (1987): Can We Empower Others? The Paradox of Empowerment in the Governing of an Alternative Public School. In: American Journal of Community Psychology, Vol. 15, No. 3, S. 353–371.

Grunert, Cathleen (2012): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS.

Grünwald, Jan G. (2020): Der Zweifel als produktive Möglichkeit in der kunstpädagogischen Praxis. Kunstpädagogische Positionen, Bd. 49. Hamburg: Universitätsdruckerei.

Gudjons, Herbert ([4]1994): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbständigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Guerrilla Girls, (1998): The Guerrilla Girl´s bedside companion to the history of Western art. New York: Penguin Books.

Günther, Susanne (2019): Sprachwissenschaft und Geschlechterforschung: Übermittelt unsere Sprache ein androzentrisches Weltbild? In: Kortendiek, Beate/ Riegraf, Birgit/ Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 571–589.

Ha, Kien Nghi (2004): Hybridität und ihre deutschsprachige Rezeption. Zur diskursiven Einverleibung des »Anderen«. In: Reuter, Julia/ Hörning, Karl H. (Hrsg.). Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript. S. 221–238.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hall, Stuart (1973): Encoding and decoding in the television discourse. Birmingham: Birmingham University.

Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument.

Hall, Stuart/ Gay, Paul du (Hrsg.) (1996): Questions of Cultural Identity. London: Sage.

Hallmann, Kerstin (2021/2020): Zur responsiven Leiblichkeit in Kunst und Bildung. Perspektiven für eine phänomenologisch orientierte Kulturelle Bildungsforschung. https://www.kubi-online.de/artikel/zur-responsiven-leiblichkeit-kunst-bildung-perspektiven-phaenomenologisch-orientierte [Letzter Zugriff am 07.09.2023].

Hallmann, Kerstin/ Hofmann, Fabian/ Knauer, Jessica/ Lembcke-Thiel, Astrid/ Preuß, Kristine/ Roßkopf, Kristine/ Schmidt-Wetzel, Miriam (2021): Interaktion und Partizipation als Handlungsprinzip — Ein gemeinsamer Selbstversuch. https://www.kubi-online.de/artikel/interaktion-partizipation-handlungsprinzip-gemeinsamer-selbstversuch [Letzter Zugriff 07.11.2023].

Handke, Jürgen/ Sperl, Alexander (2012): Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz, Berlin u.a.: Oldenbourg.

Haraway, Donna (1987): Geschlecht, Gender, Genre. Sexualpolitik eines Wortes. In: Hauser, Kornelia (Hrsg.): Viele Orte überall. Feminismus in Bewegung. Festschrift für Frigga Haug. Hamburg: Argument. S. 22–41.

Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main: Campus.

Hardwig, Thomas/ Mußmann, Frank (2018): Zeiterfassungsstudie zur Arbeitszeit von Lehrpersonen in Deutschland: Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich. Göttingen: Dokumenten- und Publikationsserver der Georg-August-Universität.

Harper, Douglas (2015): Fotografie als sozialwissenschaftliche Daten. In: Flick, Uwe/ Kardoff von, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 402–415.

Hassler, Katrin (2019): Kunst und Gender. Zur Bedeutung von Geschlecht für die Einnahme von Spitzenpositionen im Kunstfeld. Bielefeld: transcript.

Hedderich, Ingeborg/ Reppin, Jeanne/ Butschi, Corinne (Hrsg.) (^{2}2021): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Helm, Christoph/ Huber, Stephan/ Loisinger, Tina (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24, S. 237–311.

Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. S. 69–102.

Helmke, Stefan/ Scherberich, John U./ Uebel, Matthias (2016): LOHAS-Marketing. Strategien – Instrumente – Praxisbeispiele. Wiesbaden: Springer Gabler.

Helsper, Werner/ Bastian, Johannes/ Reh, Sabine/ Schelle, Carla (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen: Leske + Budrich.

Henschel, Alexander (2016): Die Brücke als Riss. Reproduktive und transformative Momente von Kunstvermittlung. In: Mandel, Birgit (Hrsg.): Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens, Bielefeld: transcript. S. 141–154.

Henschel, Alexander (2019): Kunstpädagogische Komplexität – Logiken und Begriffe der Selbstbeschreibung. Kunstpädagogische Positionen, Bd. 48. Hamburg: Universitätsdruckerei.

Henschel, Alexander (2020): Was heisst hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff. Studien zur Kunstvermittlung 3. Wien: Zaglossus.

Herder, Johann G. (1993): Kritische Wälder oder Betrachtungen über die Wissenschaft und Kunst des Schönen. In: Brummack, Jürgen/ Bollacher, Martin (Hrsg.): Gesammelte Werke Band 4. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag.

Herder, Johann G. (1994): Plastik. Einige Wahrnehmungen über Form und Gestalt aus Pygmalions bildendem Traume. In: Brummack, Jürgen/ Bollacher, Martin (Hrsg.): Gesammelte Werke Band 2. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag. S. 243–326.

Herles, Diethard/ Limper, Brigitte (2007): Ausstellen vor der Schule. Bilder als Blickfang im Außenbereich. In: Kunst+Unterricht, Heft 312/313. S. 12–13.

Herriger, Norbert (1997): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.

Herriger, Norbert (2014): Empowerment-Landkarte: Diskurse, normative Rahmung, Kritik. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/180866/empowerment-landkarte-diskurse-normative-rahmung-kritik/ [Letzter Zugriff 01.12.2023].

Herrle, Matthias/ Kade, Jochen/ Nolda, Sigrid (2010): Erziehungswissenschaftliche Videographie. In: Friebertshäuser, Barbara/ Boller, Heike (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa. S. 599–619.

Herwartz-Emden, Leonie/ Schurt, Verena/ Waburg, Wiebke (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden: VS.

Herzberg, Stephan (2010): Wahrnehmung und Wissen bei Aristoteles. Zur epistemologischen Funktion der Wahrnehmung. Quellen und Studien zur Philosophie, Bd. 97. Berlin: De Gruyter.

Hess, Sabine/ Langreiter, Nikola/ Timm, Elisabeth (Hrsg.) (2011): Intersektionalität revisted. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript.

Hessisches Kultusministerium (2016): Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Bildungsland Hessen. Kunst. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kcgo-ku.pdf [Letzter Zugriff 13.02.2021].

Hessisches Kultusministerium (2021): Hinweise zur Vorbereitung auf die schriftlichen Abiturprüfungen im Landesabitur 2023. Abiturerlass – Teil 1. Fachspezifische Hinweise Q1. Erlass vom 17. Mai 2021. III.A.3 – 234.000.013 – 220 -. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-09/la23-abiturerlass-q1_17.05.2021_0-2.pdf [Letzter Zugriff 30.06.2023].

Hessisches Kultusministerium (o.J.): Zum Abitur. Gymnasiale Oberstufe. https://kultusministerium.hessen.de/Schulsystem/Schulformen-und-Bildungsgaenge/Gymnasium/Gymnasiale-Oberstufe [Letzter Zugriff 07.01.2024].

Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hine, Christine (2000): Virtual Ethnography. London: Sage.

Hirschauer, Stefan/ Amann, Klaus (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Historisches Museum der Pfalz Speyer (Hrsg.) (2010): Amazonen. Geheimnisvolle Kriegerinnen. München: Edition Minerva.

Hoffarth, Britta (2021): Profane Praktiken. Zur Intersektionalität dekorativer Körpertechniken. Frankfurt am Main: Campus.

Hoffmann, Hilmar (1981): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle. Frankfurt am Main: Fischer.

Hoffmeier, Andrea (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven. Bielefeld: Bertelsmann.

Hofmann, Fabian (2015): Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung. München: kopaed.

Hofmann, Fabian (2016): Kunstpädagogik im Museum. Stuttgart: Kohlhammer.

Hofmann, Fabian (2016): Vermitteln und aneignen lassen im Spiel der Differenzen. Pädagogische Kunstkommunikation in Schule und Museum. https://www.kubi-online.de/artikel/vermitteln-aneignen-lassen-spiel-differenzen-paedagogische- kunstkommunikation-schule-museum [Letzter Zugriff 13.10.2023].

Hofmann, Matthias C. (2021): Grüner Himmel. Blaues Gras. Farben ordnen Welten. Berlin u.a.: Kerber.

Holzapfel, Günther (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung: Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Holzwarth, Peter ([1]2006): Fotografie als Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Marotzki, Winfried/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS. S. 175–205.

Holzwarth, Peter (2008): Bildpädagogik und Medienkompetenzentwicklung als politische Bildung. In: Moser, Heinz/ Sesink, Werner/ Meister, Dorothee M./ Hipfl, Brigitte/ Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medien-Pädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik. Wiesbaden: Springer VS. S. 97–116.

hooks, bell (1989): Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black. Boston: South End Press.

hooks, bell (2010): Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom. London u.a.: Routledge.

Hooper-Greenhill, Eilean ([2]1999): The Educational Role of the Museum. London u.a.: Routledge.

Hoppe, Katharina (2021): Die Kraft der Revision. Epistemologie, Politik und Ethik bei Donna Haraway. Frankfurt am Main u.a.: Campus.

Hormel, Ulrike (2012): Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive. In: Bauer, Ulrich/ Bittlingmayer, Uwe H./ Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 491–506.

Hörning, Karl H. (2004): Kultur als Praxis. In: Jäger, Friedrich/ Liebsch, Burkhard (Hrsg.). Handbuch der KulturwissenschaftenGrundlagen und Schlüsselbegriffe, Bd. I. Stuttgart: Metzler. S. 139–151.

Hornscheidt, Lann (2012): feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Hornscheidt, Lann (2014): Entkomplexisierung von Diskriminierungsstrukturen durch Intersektionalität. http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/hornscheidt/ [Letzter Zugriff 31.08.2023].

Hostettler, Karin (2020): Kritik – Selbstaffirmation – Othering. Immanuel Kants Denken der Zweckmäßigkeit und die koloniale Episteme. Bielefeld: transcript.

Hübner, Kerstin (2023): Partizipation und Teilhabe: Was war? Was ist? Kommt was? https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-teilhabe-was-war-was-kommt-was [Letzter Zugriff 29.08.2023].

Hull, Gloria T./ Scott, Patricia Bell/ Smith, Barbara (1982): But Some of Us Are Brave. Black Womans Studies. Old Westbury u.a.: Feminist Press.

Hull, Isabel C. (1991): Persönliches Regiment. In: Röhl, John C. G. (Hrsg.): Der Ort Kaiser Wilhelms II. in der deutschen Geschichte, Schriften des Historischen Kollegs. Kolloquien. München: Oldenbourg. S. 3–24.

Hülscher, Magdalena/ Schönbeck, Sebastian (2023): Diversität und Darstellung. Zugehörigkeit und Ausgrenzung im Literaturmuseum und in der Literaturwissenschaft. Bielefeld: transcript.

Hummrich, Merle/ Schwendowius, Dorothee/ Terstegen, Saskia (Hrsg.) (2022): Schulkulturen in Migrationsgesellschaften: Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS.

Hüther, Gerald (2015): Etwas mehr Hirn, bitte. Eine Einladung zur Wiederentdeckung der Freude am eigenen Denken und der Lust am gemeinsamen Gestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Jagusch, Birgit/ Chehata, Yasmine (Hrsg.) (2020): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim: Beltz.

Jannelli, Angela (2012): Wilde Museen. Zur Museologie des Amateurmuseums. Bielefeld: transcript.

Jas, Mona/ Heber, Michael (2019/2017): Der »Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation« als Modell einer Qualifizierung für Kunst- und Kulturschaffende in der Kulturellen Bildung. https://www.kubi-online.de/artikel/kompetenzkurs-kultur-bildung-kooperation-modell-einer-qualifizierung-kunst-kulturschaffende [Letzter Zugriff 10.12.2023].

Jaschke, Beatrice (2013): Kuratieren. Zwischen Kontinuität und Transformation. In: ARGE schnittpunkt (Hrsg.): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis. Wien u.a.: Böhlau. S. 139–145.

Jaschke, Beatrice/ Sternfeld, Nora (Hrsg.) (2012): Educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Ausstellungstheorie & Praxis. Wien: Turia + Kant.

Jörissen, Benjamin/ Schröder, Karoline/ Carnap, Anna (2020): Postdigitale Jugendkultur: Kernergebnisse einer qualitativen Studie zur digitalen Transformation ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In: Scheunpflug, Annette/ Timm, Susanne (Hrsg.): Forschung zur kulturellen Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 61–78.

Jović, Ivana. Homepage. https://www.fhnw.ch/de/personen/ivana-jovic [Letzter Zugriff 10.06.2022].

Jugert, Gert (2014): Fit für kulturelle Vielfalt. Training interkultureller Kompetenz für Jugendliche. Weinheim u.a.: Beltz.

Jungbauer, Johannes (2017): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe. Weinheim u.a.: Beltz.

Jürgens, Eiko (Hrsg.) (2013): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim: Beltz.

Kade, Sylvia (1994): Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutisch orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich. S. 296–311.

Kahlert, Joachim/ Nitsche, Kai/ Zierer, Klaus (Hrsg.) (2013). Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kahrmann, Klaus-Ove (1992): Das Prinzip Werkstatt. Eine Alternative zur alltäglichen kunstpädagogischen Praxis. In: Kunst + Unterricht, 161, S. 14–19.

Kämpf-Jansen, Helga (2000): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon.

Kämpf-Jansen, Helga (^{3}2012): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Marburg: Tectum.

Kampshoff, Marita (2009): Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Budde, Jürgen/ Willems, Katharina (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim u.a.: Juventa. S. 35–52.

Kampshoff, Marita (2013): Doing difference im Unterricht als Unterricht. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unscharfe Einsätze. (Re)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS. S. 249–274.

Kanefendt, Paula-Marie/ Gernand, Daniela/ Krauß, Lennart (2020): Reinschreiben. Ein Projekt in digitalen Zwischenräumen. Siegen: Universitätsverlag Siegen.

Kant, Imanuel (1790/2001): Kritik der Urteilskraft. Hamburg: Meiner.

Karakayalı, Juliane/ Heller, Mareike (2022): Othering im Forschungsprozess zu Schule und Segregation. In: Siouti, Irini/ Spies, Tina/ Tuider, Elisabeth/ Unger, Hella von / Yildiz, Erol (Hrsg.): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielefeld: transcript. S. 179–200.

Karakayalı, Juliane/ Nieden, Birgit zur (2015): Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Geier, Thomas/ Zaborowski, Kathrin (Hrsg.): Migration. Auflösungen und Grenzziehungen. Zu aktuellen Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 81–96.

Karentzos, Alexandra (2012): Postkoloniale Kunstgeschichte: Revisionen von Musealisierungen, Kanonisierungen, Repräsentationen. In: Reuter, Julia/ Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS. S. 249–266.

Karow, Susanne (2019): Local Art – Transformative Perspektiven in der partizipativen Museumsarbeit. https://www.kubi-online.de/artikel/local-art-transformative-perspektiven-partizipativen-museumsarbeit [Letzter Zugriff 14.09.2021].

Kaspar, Kai/ Becker-Mrotzek, Michael/ Hofhues, Sandra/ König, Johannes/ Schmeinck, Daniela (2020): Schule, Bildung, Digitalisierung. Münster: Waxmann.

Kassis, Wassilis/ Kronig, Winfried/ Stalder, Ursula/ Weber, Martina (2009): Bildungsprozesse und Intersektionalitätsstrukturen. In: Melzer, Wolfgang/ Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich. S. 339–348.

Kathke, Petra/ Ehring, Carolin (2022): Anspruch auf Differenz. Potenziale des Kunstunterrichts für inklusionssensibles Lehren und Lernen. In: Braksiek, Michael/ Golus, Kinga/ Gröben, Bernd/ Heinrich, Martin/ Schildhauer, Peter/ Streblow, Lilian (Hrsg.): Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion. Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion. Wiesbaden: Springer VS. S. 43–79.

Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: Springer VS.

Kawthar, El-Qasem (2021): Plädoyer für ein Denken (Bau)Kultureller Bildung jenseits der Milieu-Kategorie. https://www.kubi-online.de/artikel/plaedoyer-denken-baukultureller-bildung-jenseits-milieu-kategorie [Letzter Zugriff 13.01.2022].

Kazeem-Kamiński, Belinda (²2018): Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks. Wien: Zaglossus.

Kazeem-Kamiński, Belinda (o.J.): The Nonhuman. The Believer. The Alien. Unsettling Innocence. https://www.akbild.ac.at/en/research/center-for-doctoral-stu

dies/dissertation-and-phd-projects/the-nonhuman-the-believer-the-alien-unsettling-innocence [Letzter Zugriff 01.11.2023].

Kazeem-Kamiński, Belinda/ Martinz-Turek, Charlotte/ Sternfeld, Nora (Hrsg.) (2009): Das Unbehagen im Museum. Postkoloniale Museologien. Ausstellungstheorie & Praxis, Bd. 3. Wien: Turia & Kant.

Kechaja, Maria (2018): Jetzt rede ich! – Das TALK Projekt: Kunst und Empowerment gegen Rassismus und Diskriminierung. In: Bröse, Johanna/ Faas, Stefan/ Stauber, Barbara (Hrsg.): Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 191–202.

Kelb, Viola/ Keuchel, Susanne (Hrsg.) (2015): Diversität in der Kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript.

Kettel, Joachim (1998): Kunst lehren? Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse. In: Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (IGBK) (Hrsg.): Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa. Stuttgart: Radius.

Keuchel, Susanne/ Wagner, Ernst (2013/2012): Poly-, Inter- und Transkulturalität. https://www.kubi-online.de/artikel/poly-inter-transkulturalitaet [Letzter Zugriff 18.12.2023].

Kill, Lucia (1969): Pachamama die Erdgöttin in der altandinen Religion. Dissertation. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität, Bonn.

Kindt, Christine (2008): Schülerausstellungen. Hinweise zur Vorbereitung und Durchführung. https://www.bpb.de/lernen/historisch-politische-bildung/geschichte-begreifen/42332/schuelerausstellungen/ [Letzter Zugriff 27.10.2022].

King, Sallie B. (2009): Socially Engaged Buddhism. Honolulu: University of Hawai´i Press.

Kirchner, Constanze (2009): Was ist Forschung in der Kunstpädagogik? In: Meyer, Torsten/ Sabisch, Andrea (Hrsg.): Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld: transcript. S. 86–87.

Kirchner, Constanze (2013): Kunstdidaktische Methoden ästhetischer Bildung. Überlegungen zu einem autonomen Gegenstandsfeld. In: Engels, Sidonie/ Preuss, Rudolf/ Schnurr, Ansgar (Hrsg.): Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis. München: kopaed. S. 139–148.

Kirchner, Constanze/ Peez, Georg (2001): Werkstatt Kunst. Hannover: BDK Verlag.

Kirchner, Constanze/ Schiefer Ferrari, Markus/ Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2006): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München: kopaed.

Kirig, Anja/ Wenzel, Elke (2009): LOHAS. Bewusst grün. Alles über die neuen Lebenswelten. München: Redline.

Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank (2022): Statement. Die Metapher der Katastrophe oder die Erinnerung an rettende Planken. BDK-Mitteilungen 2/2022 htt

ps://www.metapher-statement.de/Die_Metapher_der_Katastrophe.pdf [Letzter Zugriff 01.11.2023].

Kirschenmann, Johannes/ Wenrich, Rainer/ Zacharias, Wolfgang (2004): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München: kopaed.

Kjørup, Søren (2009): Semiotik. Paderborn: Fink.

Klafki, Wolfgang (2003): Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! Kassel: Kassel University Press.

Klafki, Wolfgang (2010): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie- Praxis- Diskussion. Weinheim: Beltz.

Klauer, Karl J. (2010): Transfer des Lernens. Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird. Stuttgart: Kohlhammer.

Klaus, Elisabeth/ Zobl, Elke (2019): Kritische kulturelle Produktion im Kontext von Cultural Studies und Cultural Citizenship. Bielefeld: transcript.

Klenk, Cristóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen u.a.: Budrich.

Klieme, Eckhard/ Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred/ Gogolin, Ingrid/ Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8/2007. Wiesbaden. S. 11–29.

Klinger, Cornelia/ Knapp, Gudrun-Axeli/ Sauer, Birgit (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt am Main u.a.: Campus.

Klostermann, Carolina (2003): Kritische Analyse der Anwendung partizipativer Konzepte im kulturellen Raum am Beispiel des historischen Museums Frankfurt. Magisterarbeit. Goethe-Universität, Frankfurt am Main.

KMK/Kultusministerkonferenz (2017). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz (12.07.2017).

Knapp, Gudrun-Axeli (2009): Resonanzräume – Räsonierräume. Zur transatlantischen Reise von Race, Class und Gender. In: Lutz, Helma (Hrsg.): Gender Mobil? Geschlecht und Migration in transnationalen Räumen. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 215–233.

König, Susanne (2012): Marcel Broodthaers. Musée d'Art Moderne. Département des Aigles. Bad Langensalza: Beltz.

Könnecke, Achim (2012): Kultur 2020 – Kunstpolitik für Baden-Württemberg. Ein kritisches Zwischenfazit der bisherigen Umsetzung. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2012. Essen: Klartext. S. 171–179.

Kopp-Schmidt, Gabriele (2004): Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung. Köln: Deubner.

Krämer, Felix (Hrsg.) (2016): Geschlechterkampf. Franz von Stück bis Frida Kahlo. München: Prestel.

Kramer, Tim (2023): Gemeinsam neue Wege und Formen kreieren. https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_1_PW.pdf [Letzter Zugriff 10.11.2023].

Krasny, Elke (2017): Citizenship and the Museum. On Feminist Acts. In: Ashton, Jenna C. (Hrsg.): Feminism and Museums. Intervention, Disruption and Change. Edinburgh u.a.: MuseumsEtc. S. 42–67.

Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen u.a.: Heinrich Hugendubel.

Krautz, Jochen (2020): Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink.

Kravanga, Christian (2013): Postkoloniale Ausstellungen im Kunstfeld. In: ARGE schnittpunkt (Hrsg.): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis. Wien u.a.: Böhlau. S. 51–62.

Krebber, Gesa (2015): Wir. Kollaborative Subjekte – Künstlerische Identitäten – Kunstpädagogische Feldfrüchte. In: Jörissen, Benjamin/ Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer. S. 269–280.

Krebber, Gesa (2020): Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formengemeinschaften und Bedingungen digitaler Medienkulturen. München: kopaed.

Kronauer, Martin (2002): Exkursion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt am Main: Campus.

Krücken, Leonie (2012): Partizipatorische Kunstpädagogik in der Grundschule. In: Brenne, Andreas/ Sabisch, Andrea (Hrsg.): Revisit: Kunstpädagogische Handlungsfelder #teilhalben #kooperieren #transformieren. München: kopaed. S. 97–102.

Kuchenmüller, Reinhard/ Stifel, Marianne (2005): Quality without a Name. Darstellung von Visual Facilitation. In: Schuman, Sandy (Hrsg.): The IAF International Handbook of Group Facilitation. San Francisco: Jossey-Bass.

Kühn, Thomas/ Koschel, Kay-Volker (2018): Einführung in die Moderation von Gruppendiskussionen. Wiesbaden: Springer VS.

Kunstmuseum Wolfsburg (2002): Empowerment. 10.9.2022-9.1.2023. https://www.kunstmuseum.de/ausstellung/empowerment/ [Letzter Zugriff 13.09.2023].

Lamnek, Siegfried (1989): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Band 2. München: Psychologie Verlags Union.

Lamp, Fabian (2014): Eine intersektionale Analyse der Schule – Schulsozialarbeit als Beitrag zu einer differenzsensiblen Schulkultur? In: Langsdorff, Nicole von (Hrsg): Intersektionalität und Jugendhilfe. Opladen u.a.: Budrich.

Landkammer, Nora (2017): Besucher_in oder Community? Kollaborative Museologie und die Rolle der Vermittlung in ethnologischen Museen. In: Mörsch, Carmen/ Sachs, Angeli/ Sieber, Thomas (Hrsg.). Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart. Bielefeld: transcript. S. 295–306.

Landkammer, Nora/ Mörsch, Carmen (Hrsg.) (2012): Kunstunterricht und -vermittlung in der Migrationsgesellschaft. Teil 1: Sich irritieren lassen. Art Education Research No. 6. https://blog.zhdk.ch/iaejournalold/no-6/ [Letzter Zugriff 30.11.2023].

Landkammer, Nora/ Mörsch, Carmen (Hrsg.) (2014): In Widersprüchen handeln. Kunstvermittlung und -unterricht in der Migrationsgesellschaft. Teil 2. Art Education Research No. 8. https://blog.zhdk.ch/iaejournalold/no-8/ [Letzter Zugriff 30.11.2023].

Landwehr, Achim (2010): Diskursiver Wandel. Wiesbaden: Springer VS.

Laner, Iris. E. (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius.

Langreiter, Nikola/ Löffler, Klara (2017) (Hrsg.): Selber machen. Diskurse und Praktiken des »Do it yourself«. Bielefeld: transcript.

Langreiter, Nikola/ Timm, Elisabeth (2011): Editorial: Tagung Macht Thema. In: Hess, Sabine/ Langreiter, Nikola/ Timm, Elisabeth (Hrsg.): Intersektionalität revisted. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript. S. 9–14.

Laven, Rolf (2018): Empowerment im inklusiven ästhetisch-künstlerischen Werkstattunterricht. Aktive Gestaltung statt passiver Teilnahme. In: Blohm, Manfred/ Brenne, Andreas/ Hornäk, Sara (Hrsg.): Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung. Hannover: Fabrico. S. 113–118.

Laverick, Erin Knoche (2019): Project-Based Learning. Chicago: TESOL press.

Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck: innsbruck university press.

Leeb, Susanne/ Sonderegger, Ruth (2016): Plädoyer für eine kulturwissenschaftliche Ästhetik aus Perspektive der cultural studies, In: Kulturwissenschaftliche Zeitschrift, 1/1, S. 56–62.

Lehmann, Nadja ([1]2008): Migrantinnen im Frauenhaus. Biographische Perspektiven auf Gewalterfahrungen. Opladen: Budrich.

Lenk, Sabine/ Wetzel, Tanja (2016): Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung, In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung. zkmb 2016. http://zkmb.de/kunstpaedagogische-kompetenz-braucht-eine-haltung/ [Letzter Zugriff 21.06.2021].

Liebald, Christiane (Hrsg.) (2006): Kulturelle Vielfalt leben lernen. Interkulturelle Kompetenz durch kulturelle Bildung; 21 Praxisbeispiele. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.

Liebau, Eckart/ Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2009): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript.

Loer, Thomas (1994): Werkgestalt und Erfahrungskonstitution. Exemplarische Analyse von Paul Cézannes ›Montaigne Sainte-Victoire‹ (1904/06) unter Anwendung der Methode der objektiven Hermeneutik. In: Garz, Detlef/ Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Welt als Text. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 341–382.

Loffredo, Anna Maria (Hrsg.) (^{2}2017): Kunstunterricht und Inklusion. Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählten Unterrichtsbeispielen für die Primar- und Sekundarstufen. Oberhausen: Athena.

Lohwasser, Diana/ Zirfas, Jörg/ Klepacki, Leopold / Höhne, Thomas/ Burghardt, Daniel (2016): Geschichte der ästhetischen Bildung. Band 3: Neuzeit. Teilband 2: Klassik und Romantik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lüders, Christian (2015): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/ Kardoff von, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 384–402.

Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1995). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lüth, Nanna (2018): For Beginners. Bausteine einer differenzreflexiven Kunstpädagogik. In: Marr, Stefanie/ Eckes, Magdalena/ Hoffmann, Katja (Hrsg.): Was geht? Was bleibt? – Kunstpädagogische Debatten: Retrospektiven und Gegenwartsanalysen. Oberhausen: Athena. S. 113–130.

Lüth, Nanna/ Mörsch, Carmen (2015): Queering (next) Art Education. Kunst/ Pädagogik zur Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen. In: Meyer, Torsten/ Kolb, Gila (Hrsg.): What's next? Art Education. München: kopaed. S. 188–190.

Lutz-Sterzenbach, Barbara/ Schnurr, Ansgar/ Wagner, Ernst (Hrsg.) (2013): Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversität in kunstpädagogischen Feldern. Bielefeld: transcript.

Lutz, Helma/ Herrera Vivar, Maria T./ Supik, Linda (2010): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS.

Maar, Christa/ Burda, Hubert (Hrsg.) (^{3}2005): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln: DuMont.

Macdonald, Sharon/ Leahy, Helen R. (Hrsg.) (2015): The International Handbooks of Museum Studies. 4 Bde. Chichester u.a.: Wiley-Blackwell.

Madubuko, Nkechi (2021): Praxishandbuch Empowerment. Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen. Weinheim u.a.: Beltz.

Madubuko, Nkechi (2022): Empowerment-orientierte Praxis in der Erziehung und Bildung. In: Bak, Raphael/ Machold, Claudia (Hrsg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer VS. S. 297–310.

Maisak, Petra (2004): Goethe und Tischbein in Rom. Bilder und Texte. Frankfurt am Main: Insel.

Majetschak, Stefan (2007): Ästhetik zur Einführung. Hamburg: Junius.

Makrinus, Livia/ Otremba, Katrin M./ Rennert, Christian/ Stoeck, Janine (Hrsg.) (2016): (De)Standartisierung von Bildungsverläufen und -strukturen. Neue Perspektiven auf bildungsbezogene Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.

Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Beiträge zur Soziologie, Band 9. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Marinatu, Nannō (2015): Sir Arthur Evans and Minoan Crete. Creating the vision of Knossos, Library of classical studies. London: I.B. Tauris.

Marotzki, Winfried/ Niesyto, Horst (Hrsg.) ([1]2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

Marr, Stefanie (2014): Kunstpädagogik in der Praxis. Wie ist wirksame Kunstvermittlung möglich? Eine Einladung zum Gespräch. Bielefeld: transcript.

Martinez, Elizabeth (1998): What is White Supremacy? In: Prison Activist Resource Centre. https://web.archive.org/web/20110727185250/http://www.prisonactivist.org/ archive/cws/betita.html [Letzter Zugriff 06.05.2022].

Marvakis, Athanasios (2013): Zur Dialektik des neuen Faschismus (nicht nur) in Griechenland – oder: »Der Mensch lebt nicht vom Brot allein, besonders wenn er keines hat«. In: Billmann, Lucie/ Held, Josef (Hrsg.): Solidarität in der Krise. Gesellschaftliche, soziale und individuelle Voraussetzungen solidarischer Praxis. Wiesbaden: Springer VS. S. 281–296.

Maset, Pierangelo (2009): Expertise[n]. In: Meyer, Torsten/ Sabisch, Andrea (Hrsg.): Pädagogik, Forschung: Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld: transcript. S. 88.

Maset, Pierangelo (2012): Ästhetische Bildung der Differenz: Wiederholung 2012. Norderstedt: BoD.

Mattenklott, Gundel/ Rora, Constanze (Hrsg.) (2004): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim: Juventa.

Mattig, Ruprecht (2019): Wilhelm von Humboldt als Ethnograph. Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung. Weinheim u.a.: Beltz.

Mattig, Ruprecht/ Wegner, Axel (2023): Ethnografie und Bildung. Eine historisch-systematische Darstellung. In: Kergel, David/ Heidekamp-Kergel, Birte (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Interdisziplinäre Bildungsforschung. Weinheim u.a.: Beltz.

Maurer, Susanne/ Kessl, Fabian (2014): Radikale Reflexivität. Eine realistische Perspektive (sozial)pädagogische Forschung? In: Mührel, Eric/ Birgmeier, Bernd (Hrsg.): Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen. Wiesbaden: Springer VS. S. 141–153.

Mayring, Philipp (^{5}2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken: Weinheim u.a.: Beltz.

McCall, Leslie (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs. Journal of Women in Culture and Society, 30/3, S. 1771–1800.

McRobbie, Angela (2000): Feminism and Youth Culture. London: Macmillan Press.

Mead, Margaret (2001): Coming of Age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation. New York u.a.: Harper Perennial.

Mecheril, Paul (2012): Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Mörsch, Carmen (Hrsg.): Art Education Research 06/12, Zürich 2012. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2012/12/AER6_Mecheril.pdf [Letzter Zugriff 21.12.2023].

Mecheril, Paul (2012): Kritik der Hybridität. Kommentar zum Nürnberg-Paper. In: Brenne, Andreas/ Sabisch, Andrea (Hrsg.): Revisit: Kunstpädagogische Handlungsfelder #teilhalben #kooperieren #transformieren. München: kopaed. S. 321–232.

Mecheril, Paul/ Quehl, Thomas (Hrsg.) (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul/ Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann. S. 355–381.

Mecheril, Paul/ Witsch, Monika (2015): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript.

Menhard, Ioanna (2020): Solidarität und Mündigkeit selbst-kritisch zusammengedacht. Pädagogische Überlegungen mit Interesse an Empowerment und Powersharing. In: Jagusch, Birgit/ Chehata, Yasmine (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim u.a.: Beltz.

Menrath, Stefanie (2019/2018): Integration? Diversity! Kulturelle Bildung in der heterogenen Gesellschaft. https://www.kubi-online.de/artikel/integration-diversity-kulturelle-bildung-heterogenen-gesellschaft [Letzter Zugriff 14.09.2021].

Mercator-Stiftung (2020): Die Strategiebroschüre der Mercator-Stiftung. Perspektiven öffnen. Chancen ermöglichen. https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/mercator-2020-die-strategiebroschuere-der-stiftung-mercator/ [Letzter Zugriff 10.10.2023].

Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: Springer VS.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. München: De Gruyter.

Merleau-Ponty, Maurice (1967): Das Auge und der Geist. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Messerschmidt, Astrid (2016): ›Nach Köln‹ – Zusammenhänge von Sexismus und Rassismus thematisieren. In: Castro Varela, María do Mar /Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript. S. 159–171.

Metken, Günter (1997): Gustave Courbet. Der Ursprung der Welt. Ein Lust-Stück. München: Prestel.

Mey, Günter/ Mruck, Katja (²2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer VS.

Meyer, Dorothee/ Lindmeier, Bettina (2021): Empowerment als pädagogisches Leitprinzip. https://www.bpb.de/lernen/inklusiv-politisch-bilden/335013/empowerment-als-paedagogisches-leitprinzip/ [Letzter Zugriff 14.09.2023].

Meyer, Torsten (2014): Für einen Curatorial Turn in der Kunstpädagogik. In: What's next? No. 246. Online: http://whtsnxt.net/246 [Letzter Zugriff 10.12.2023].

Meyer, Torsten (2015): What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung. https://www.kubi-online.de/artikel/whats-next-arts-education-fuenf-thesen-zur-naechsten-kulturellen-bildung [Letzter Zugriff 02.03.2023].

Meyer, Torsten/ Sabisch, Andrea (Hrsg.) (2009): Pädagogik, Forschung: Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld: transcript.

Micossé-Aikins, Sandrine/ Sharifi, Bahareh (2017): Kulturinstitutionen ohne Grenzen? Annäherung an einen diskriminierungskritischen Kulturbereich. In: Schütze, Anja/ Maedler, Jens (Hrsg.): Weiße Flecken. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung. München: kopaed. S. 13–19.

Miethe, Ingrid/ Eppler, Natalie/ Schneider, Armin (Hrsg.) (2011): Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich.

Mikota, Jana (2023): Von Gegengeschichten. Diversität und Intersektionalität im Kinderbuch. In: Abrego, Verónica/ Henke, Ina/ Kißling, Magdalena/ Lammer, Christina/ Leuker, Maria-Theresia (Hrsg.): Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt: wbg. S. 423–443.

Mohr, Hennig/ Modarress-Tehrani, Diana (Hrsg.) (2021): Museen der Zukunft. Trends und Herausforderungen eines innovationsorientierten Kulturmanagements. Bielefeld: transcript.

Mollenhauer, Klaus (1973): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa.

Möller, Andreas (2018): Neue Medien im Kunstunterricht. https://bdk-online.info/wp-content/uploads/sites/2/2018/07/Neue_Medien_im_Kunstunterricht_Möller.pdf [Letzter Zugriff 10.08.2023].

Morek, Miriam/ Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57(1), S. 67–101.

Mörsch, Carmen (2009). Educational Einverleibung, oder: Wie die Kunstvermittlung vielleicht von ihrem Hype profitieren könnte. Ein Essay – anlässlich des zehnjährigen Jubiläums von Kunstcoop©. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YuSaAfY4voMJ:https://archiv.ngbk.de/mediaarchive/uploads/Carmen_Morsch_40_Jahre_NGBK_mbFnULJ.pdf.small.pdf+&cd=3&hl=de&ct=clnk&gl=de&client=safari [Letzter Zugriff 09.05.2022].

Mörsch, Carmen (2016): Urteilen Sie selbst. Vom Öffnen und Schließen von Welten. https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_2944.html [Letzter Zugriff 12.09.2023].

Mörsch, Carmen (2018): Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/ Kunst. Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums. https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt [Letzter Zugriff 07.11.2023].

Mörsch, Carmen (2018/2016): Refugees sind keine Zielgruppe. https://www.kubi-online.de/artikel/refugees-sind-keine-zielgruppe [Letzter Zugriff 12.09.2023].

Mörsch, Carmen (2019): Die Bildung der A_N_D_E_R_E_N durch Kunst. Eine postkoloniale und feministische Kartierung der Kunstvermittlung. Wien: Zaglossus.

Mörsch, Carmen (o.J.): Zeit für Vermittlung. https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=1&m2=5&lang=d [Letzter Zugriff 20.01.2022].

Mörsch, Carmen, Piesche, Peggy (o.J.): Warum diskriminierungskritisch im Museum? https://www.lab-bode-pool.de/pdf/?url=https%3A%2F%2Fwww.lab-bode-pool.de%2Fde%2Fmaterialien%2Faufsatz-carmen-moersch-peggy-piesche%2F&print=0&filename=lab.Bode+pool+-+Warum+Diskriminierungskritik+im+Museum%3F+-+20231107.pdf [Letzter Zugriff 06.11.2023].

Mörsch, Carmen/ Fett, Sabine (2007): Schnittstelle Kunst – Vermittlung. Zeitgenössische Arbeit in Kunstschulen. Bielefeld: transcript.

Moser, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Moser, Heinz (2005): Visuelle Forschung – Plädoyer für Das Medium Fotografie. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung 9 (Visuelle Methoden), S. 1–27.

Motta, Sara C./ Bermudez Gomez, Norma L./ Miranda, Elizabeth F. (2023): An erotic and poetic political subjectivity of the sacred (en)flesh(ed). Globalizations. Routledge Taylor & Francis Online. https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14747731.2023.2228137?needAccess=true [Letzter Zugriff 12.01.2023].

Mucha, Franziska/ Oswald, Kristin (2021): Partizipationsorientierte Wissensgenerierung und Citizen Science im Museum. In: Mohr, Hennig/ Modarress-Tehrani, Diana (Hrsg.): Museen der Zukunft. Trends und Herausforderungen eines innovationsorientierten Kulturmanagements. Bielefeld: transcript. S. 295–328.

Mulvey, Laura (1994): Visuelle Lust und narratives Kino. In: Weissberg, Liliane (Hrsg.): Weiblichkeit als Maskerade. Frankfurt am Main: Fischer. S. 48–65.

Nassir-Shahnian, Natascha Anahita (2020): Powersharing. Es gibt nichts Gutes, außer wir tun es! Vom bewussten Umgang mit Privilegien und der Verantwortlichkeit für soziale (Un-)Gerechtigkeit. In: Jagusch, Birgit/ Chehata, Yasmine (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierung – Arenen. Weinheim: Beltz Juventa. S. 29–42.

Neisemeier, Anja (2004): Sophias Leben im Schrank. In: Themenheft Kunst+Unterricht Heft 280/ 2004, S. 19–21.

Nemitz, Rolf (1996): Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. Hamburg: Argument.

Nesselrath, Heinz-Günther (2013): Das Museion und die Große Bibliothek von Alexandria. In: Georges, Tobias, Albrecht, Felix, Feldmeier, Reinhard (Hrsg.): Alexandria. Tübingen: Mohr Siebeck. S. 65–88.

Nettke, Tobias (2017/2016): Was ist Museumspädagogik? – Bildung und Vermittlung in Museen. https://www.kubi-online.de/artikel/was-museumspaedagogik-bildung-vermittlung-museen [Letzter Zugriff 14.09.2021].

Netzwerk Antidiskriminierung e. V. (2019): Projektskizze Internationale Werkstatttagung »Empowerment Arts«. https://adis-ev.de/wp-content/uploads/2018/04/Projektskizze_Antrag_Internationale-Werkstatttagung-Empowerment-Arts.pdf [Letzter Zugriff 16.06.2021].

Niehoff, Rolf (Hrsg.) (2007): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur ästhetischen Bildung. Kontext Kunstpädagogik. München: kopaed.

Nießen, Manfred (1977): Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie – Methodenbegründung – Anwendung. München: Wilhelm Fink.

Niggemann, Jan (2023): The State of Culture. Ist Kulturelle Bildung klassistisch? Eine kleine Übung in »negativer Befähigung«. https://www.kubi-online.de/artikel/the-state-of-culture-kulturelle-bildung-klassistisch-kleine-uebung-negativer-befaehigung [Letzter Zugriff 23.12.2023].

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Nolda, Sigrid (2006): Pädagogische Raumaneignung: zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung; Beispiele aus der Erwachsenenbildung. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 7(2), S. 313–334.

Nonhoff, Martin (2004): Diskurs. In: Göhler, Gerhard/ Iser, Matthias/ Kerner, Ina (Hrsg.): Politische Theorie. 25 umkämpfte Begriffe zur Einführung. Wiesbaden: Springer VS. S. 63–79.

Nordwald, Yannick (2020): Vom Objekt zum Digitalisat – Prozesse und Akteure der Digitalisierung im Museum. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/104169 [Letzter Zugriff 01.04.2021].

Nübling, Damaris (2020): ÜberEmpfindlichkeiten? Die Geschlechter in der Sprache. In: Rendtorff, Barbara/ Mahs, Claudia/ Warmuth, Anne- Dorothee (Hrsg.): Geschlechterverwirrungen. Was wir wissen, was wir glauben und was nicht stimmt. Frankfurt am Main: Campus. S. 82–89.

Nünning, Ansgar (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe. https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe [Letzter Zugriff 06.01.2022].

Nürnberg-Paper (2012): Interkultur – Globalität – Diversity: Leitlinien und Handlungsempfehlungen zur Kunstpädagogik/ Kunstvermittlung remixed. In: Brenne, Andreas/ Sabisch, Andrea/ Schnurr, Ansgar (Hrsg.): Revisit – Kunstpädagogische Handlungsfelder #teilhaben #kooperieren #transformieren. München: kopaed. S. 225–230.

O'Doherty, Brian (1976): Inside the White Cube. Notes on the Gallery Space. Part I. In: Artforum, XIV (7), S. 24–30.

O'Doherty, Brian (1996): In der weißen Zelle: Inside the white cube. Berlin: Merve.

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf [Letzter Zugriff 06.08.23].

Oevermann, Ulrich (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der »objektiven Hermeneutik«. In: Aufenanger, Stefan/ Lenssen, Margit (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München: Kindt. S. 19–83.

Oevermann, Ulrich (2016): »Krise und Routine« als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland/ Franzmann, Andreas/ Jansen, Axel/ Jung, Matthias (Hrsg.): Methodenschule der Objektiven Hermeneutik: Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer VS. S. 43–114.

Ohrt, Roberto/ Heil, Axel/ Scherer, Bernd M./ Scherman, Bill/ Wedephol, Claudia (2020): Aby Warburg. Bilderatlas Mnemosyne. Ostfildern: Hatje Cantz.

Oleschko, Sven/ Grannemann, Katharina/ Szukala, Andrea (Hrsg.) (2022): Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen. Münster: Waxmann.

Oleschko, Sven/ Weinkauf, Benjamin/ Wiemers, Sonja ([1]2016): Praxishandbuch Sprachbildung Geographie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Orwat, Carsten (2019): Risks of Discrimination through the Use of Algorithms. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/EN/homepage/_documents/download_diskr_risiken_verwendung_von_algorithmen.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Letzter Zugriff 12.10.2023].

Otto, Gert/ Otto, Gunter (2001): Ästhetische Erziehung, Ästhetisches Lernen. In: Mette, Norbert/ Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik. Bd.1. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Otto, Gunter (1987): Auslegen: Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und Auslegen von Bildern. Seelze: Friedrich.

Otto, Gunter (1990): Kommunikation im Museum. In: Schmeer-Sturm, Marie L./ Thinesse-Demel, Jutta/ Ulbricht, Kurt/ Vieregg, Hildegard (Hrsg.): Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisberichte. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 24–36.

Otto, Gunter (1998): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Seelze: Kallmeyer.

Paechter, Manuela/ Stock, Michaela/ Schmölzer-Eibinger/ Slepceciv-Zach, Peter/ Weirer, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim u.a.: Beltz.

Palfrey, John (Hrsg.) (2017): Safe Spaces, Brave Spaces. Diversity and Free Expression in Education. Cambridge: The MIT Press.

Pankofer, Sabine (2000): Kann man Empowerment lernen? Und wie! In: Miller, Tilly/ Pankofer, Sabine (Hrsg.): Empowerment konkret! Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. Oldenbourg: De Gruyter. S. 221–230.

Paraschou, Athina/ Soremski, Regina (2022): Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung. In: Konz, Britta/ Schröter, Anne (Hrsg.): DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2022. S. 270–284.

Paul, Helmut (1952): Das Gruppengespräch als Methode der Sozialforschung. In: Hoffmann, Walther G. (Hrsg.): Beiträge zur Soziologie der industriellen Gesellschaft. Dortmund: Ardey. S. 108–117.

Paul, Helmut (1953): Die Gruppendiskussion als betriebssoziologische Forschungsmethode. In: Paul, Helmut (Hrsg.): Die Gruppe im Betrieb. Dortmund: Ardey. S. 103–107.

Peez, Georg (1999): Kunst an der Grenze zur Pädagogik. In: BDK-Mitteilungen 3/1999, S. 12–16.

Peez, Georg ([2]2001): Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über

ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik: Norderstedt: Books on Demand.

Peez, Georg (2004): Im Foto ist alles gleichzeitig. Sechs Verfahren, wie sich die Simultaneität von Fotografien und die Sequenzialität von schriftsprachlichen Texten in qualitativer Empirie aufeinander beziehen lassen. In: Niesyto, Horst/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis in der Medienbildung. Themenheft Nr. 9: Visuelle Methoden in der Forschung. S. 1–24. https://www.medienpaed.com/issue/view/9 [Letzter Zugriff 07.01.2023]

Peez, Georg (2005): Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild – Kunst – Subjekt. In: Bering, Kunibert/ Niehoff, Rolf (Hrsg.): Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen: Athena. S. 75–87.

Peez, Georg (2007a): Erheben – Aufbereiten – Auswerten. Kunstpädagogik im Zeichen empirischer (Unterrichts-)Forschung. In: Bering, Kunibert/ Niehoff, Rolf (Hrsg.): Impulse Kunstdidaktik 1. Oberhausen: Athena. S. 22–32. https://georgpeez.de/erheben-aufbereiten-auswerten-3/ [Letzter Zugriff 15.10.2023].

Peez, Georg (Hrsg.) (2007b): Handbuch Fallforschung in der ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht: Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Peez, Georg (2008): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht: Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. Stuttgart: Kohlhammer.

Peez, Georg (2013/2012): Kunstpädagogik. https://www.kubi-online.de/artikel/kunstpaedagogik [Letzter Zugriff 28.06.2021].

Peez, Georg (2015): Kinder zeichnen, malen und gestalten. Kunst und bildnerisch-ästhetische Praxis in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.

Peez, Georg (2017). Kunstunterricht. In: Gogolin, Ingrid/ Georgi, Viola B./ Krüger-Potratz, Marianne/ Lengyel, Drorit/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 541–544.

Peez, Georg ([4]2012): Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Peez, Georg ([6]2022): Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Peez, Georg (o.J.): Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagementaspekte in der kulturellen Bildung. Eine kritische Betrachtung gegenwärtiger Kontrollmechanismen und Managementkonzepte für kunst- und kulturpädagogische Einrichtungen. Außerschulische Kunstpädagogik zwischen Autonomie und Systemzwängen. http://www.georgpeez.de/texte/oe.htm [Letzter Zugriff 28.06.2021].

Penzel, Joachim (2015): Ästhetische Bildung (Gerd Selle). http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_kpm_aesthetische_bildung.pdf [Letzter Zugriff 16.02.2023].

Peschl, Markus F./ Fundneider, Thomas (2012): Enabling Spaces: Universitäten als Treibhäuser der Zukunft? In: Tomaschek, Nino/ Hammer, Edith (Hrsg.): University meets industry. Perspektiven des gelebten Wissensstransfers offener Universitäten. University meets industry. Perspectives of the experienced knowledge transfer of open universities. Münster u.a.: Waxmann. S. 199–213.

Pestalozzi, Johann H. (1804): Über den Sinn des Gehörs, in Hinsicht auf Menschenbildung und Sprache. In: Buchenau, Artur/ Spranger, Eduard/ Stettbacher, Hans (Hrsg.): Sämtliche Werke Band XVI. Berlin: De Gruyter.

Peters, Maria/ Inthoff, Christina (2017): Kompetenzorientierung in der Kunstpädagogik: Vielfalt als Chance. In: Maset, Pierangelo/ Hallmann, Kerstin (Hrsg.): Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz – Performanz – Resonanz. Bielefeld: transcript. S. 17–34.

Pfeifer, Michelle (2016): Rezension: Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie: eine kritische Einführung [Rezension des Buches Postkoloniale Theorie: eine kritische Einführung]. In: Femia Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft, 25/1, S. 185–186. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-50925-7 [Letzter Zugriff 20.06.2023].

Pfeiffer, Ingrid (2020): Fantastische Frauen. Surreale Welten von Merkt Oppenheim bis Frida Kahlo. München: Hirmer.

Pfost, Maximilian/ Dörfler, Tobias/ Artelt, Cordula (2010): Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 42/3, S. 167–176.

Phelan, Peggy (1993): Unmarked. The Politics of Performance. New York: Routledge.

Phoenix, Ann/ Pattynama, Pamela (2006): Editorial. Intersectionality. In: European Journal of Women's Studies: Intersectionality, 13/3, S. 187–192.

Piontek, Anja (2017). Museum und Partizipation. Theorie und Praxis kooperativer Ausstellungsprojekte und Beteiligungsangebote. Bielefeld: transcript.

Pinquart, Martin/ Schwarzer, Gudrun/ Zimmermann, Peter (2011): Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.

Plaum, Goda (2010): Bildnerisches Denken. In: IMAGE – Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft, 11, S. 11–28., http://www.gib.uni-tuebingen.de/image/ausgaben-3?function=fnArticle&showArticle=162, [Letzter Zugriff 27.03.2022].

Plaum, Goda (2016): Bildnerisches Denken. Eine Theorie der Bilderfahrung. Bielefeld: transcript.

Plegge, Henrike (2014): Beteiligt werden und sichtbar sein: Wer profitiert? Zur Arbeit mit jugendlichen Migrant_innen in Kunstvermittlung und Ausstellungen. In: Art Education Research No. 8/2014. Zurich University of the Arts. Depart-

ment of Cultural Analysis. https://sfkp.ch/resources/files/2017/11/Henrike-Plege-Text_n%C2%B08.pdf [Letzter Zugriff 14.09.2023].
Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Pollock, James K. (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
Pomian, Krzysztof/ Rößler, Gustav (2007): Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln. Berlin: Wagenbach.
Popa, Christine (2014): Die Interkulturelle Kunstpädagogik – eine Analyse und Kritik. BDK-Mitteilungen 4/2014, S. 20–23.
Posch, Peter/ Zehetmeier, Stefan (2010): Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Maschke, Sabine/ Stecher, Ludwig (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung, Wissenschaftstheoretische Grundlagen, Methodologie. Weinheim u.a.: Beltz.
Prengel, Annemarie (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik, Vortrag auf dem WIFF-Fachforum Inklusion. https://www.weiterbildungsinitiative.de/themen/bundeskongress-2010-hoeher-schneller-weiterbildung [Letzter Zugriff 31.10.2023].
Preuß, Kristine (2023): Berührbarkeit in der Kulturellen Bildung. Klimagerechtigkeit und gesellschaftliche Transformation im Spiegel von Kunst und Natur. https://www.kubi-online.de/artikel/beruehrbarkeit-kulturellen-bildung-klimagerechtigkeit-gesellschaftliche-transformation [Letzter Zugriff 12.09.2023].
Preuß, Kristine/ Hofmann, Fabian (2019): Der Erfahrung Raum geben. Vorschläge zur Theoriebildung in der Kunstvermittlung und Museumspädagogik. https://www.kubi-online.de/artikel/erfahrung-raum-geben-vorschlaege-zur-theoriebildung-kunstvermittlung-museumspaedagogik [Letzter Zugriff 12.09.2023].
Preuß, Kristine/ Hofmann, Fabian (Hrsg.) (2017): Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum. Münster: Waxmann.
Prinzhorn, Hans (2001): Bildnerei der Geisteskranken. Wien: Springer.
Prötzel, Lena/ Jovanović, Milena/ Mahrous, Rea (Hrsg.) (2021): Beyond a Single Story. Impulse für diversitätssensible Medienkompetenz. Berlin: Schwarzkopfstiftung. https://schwarzkopf-stiftung.de/content/uploads/2021/10/schwarzkopf-stiftung_beyond_a_single_story_web.pdf [Letzter Zugriff 21.12.2023].
Puffert, Rahel (2020): Umräumen statt aufräumen. In: Sabisch, Andrea/ Meyer, Torsten/ Lüber, Heinrich/ Sturm, Eva (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen, Bd. 52. Hamburg: Universitätsdruckerei.
Quenzel, Gudrun/ Jungkunz, Sebastian/ Renna, Alessandor (2023): Relevanz von demokratischer Erziehung in der Schule. In: Quenzel, Gudrun/ Beck, Michael/ Jungkunz, Sebastian (Hrsg.): Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von

Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Opladen u.a.: Budrich.

Rademacher, Claudia (1999): Ein »Liebeslied für Bastarde«? In: Rademacher, Claudia/ Schroer, Markus/ Wiechens, Peter (Hrsg.): Spiel ohne Grenzen? Ambivalenzen der Globalisierung. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 255–269.

Rajal, Elke/ Marchart, Oliver/ Landkammer, Nora/ Maier, Carina/ trafo.K (Hrsg.) (2020): Making Democracy – Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag. Bielefeld: transcript.

Redman, Samuel J. (2022): The Museum. A Short History of Crisis and Ressilience. New York: NYU Press.

Reichel, Michaela (2012): Zur Einführung. In: Natter, Tobias G./ Fehr, Michael/ Habsburg-Lothringen, Bettina (Hrsg.): Praxis der Ausstellung. Über museale Konzepte auf Zeit und Dauer. Bielefeld: transcript.

Reichert, Ramón (2014): Big Data. Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie. Bielefeld: transcript.

Reichertz, Jo (1991): Objektive Hermeneutik. In: Flick, Uwe/ von Kardoff, Heiner Keupp/ Rosenstiel, Lutz von/ Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz. S. 223–228.

Reichertz, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS.

Reilly, Steve (2012): Facilitative Leadership. Seattle u.a.: Peanut Butter Publishing.

Reinhold, Hendrik (2019): Der Körper als Maßstab der Architektur. In: Gruevska, Julia (2019): Körper und Räume. Studien zur interdisziplinären Anthropologie. Wiesbaden: Springer. S. 31–42.

Rendtorff, Barbara (2011): Geschlechterregerechte (geschlechterbewusste) Sprache [Stichworte und Begriffe aus der Geschlechterforschung]. In: Rendtorff, Barbara/ Mahs, Claudia/ Wecker, Verena (Hrsg.): Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 220–233.

Reuter, Julia (Hrsg.) (2013): Doing science – doing culture. Interkulturelles Forschen als Gegenstand interkultureller Forschung. Doing science – doing culture: How intercultural scientists do intercultural research. In: interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, 12/ 20, S. 11–24.

Reuter, Julia/ Hörning, Karl H. (Hrsg.) (2015): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript.

Reuter, Oliver M. (2012): Videografie in der ästhetischen Bildungsforschung. München: kopaed.

Richter, Christoph/ Allert, Heidrun (2017): Poetische Spielzüge als Bildungsoption in einer Kultur der Digitalität. In: Allert, Heidrun/ Asmussen, Michael/ Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven aus Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript. S. 237–261.

Riedl, Peter A. (1970): Das Museum der Zukunft. In: Bott, Gerhard (Hrsg.): Das Museum der Zukunft. 43 Beiträge zur Diskussion über die Zukunft des Museums. Köln: DuMont Schauberg. S. 221–226.

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

Rittelmeyer, Christian (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim: Beltz.

Rittelmeyer, Christian (2012): Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

Rittelmeyer, Christian (2016): Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Weinheim: Beltz Juventa.

Robel, Stefan/ Meyer, Lola (2020): Park macht stark! Pädagogik, Partizipation und Landschaftsarchitektur in einer diverser werdenden Welt. https://www.kubi-online.de/artikel/park-macht-stark-paedagogik-partizipation-landschaftsarchitektur-einer-diverser-werdenden [Letzter Zugriff 12.09.2023].

Rogoff, Irit (2010). Turning. In: O´Neil, Paul/ Wilson, Mick (Hrsg.): Curation and the educational turn. London: Open Editions. S. 11–22.

Rohde, Ingeborg (2009): Identitätsbildung und Selbstzufriedenheit in der Postadoleszenz. Eine empirische Analyse bei Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen. Dissertation, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

Rohr, Dirk/ Ouden, Hendrik den/ Rotterlaender, Eva-Maria (Hrsg.) (2016): Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung. Weinheim: Beltz.

Röhr, Laura (2017): Empowerment und Intersektionalität in der Jugendbildungsarbeit: Eine Suchbewegung. In: Schroeder, Joachim/ Seukwa, Louis H./ Voigtsberger, Ulrike (Hrsg.): Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion. Soziale Bildungsarbeit – Europäische Debatten und Projekte. Social Education Work – European Debates and Projects. Wiesbaden: Springer VS. S. 195–212.

Rollig, Stella/ Sturm, Eva (2002): Einführung. In: Rollig, Stella/Sturm, Eva (Hrsg.): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum: Art, Education, Cultural Work, Communities. Wien: Turia + Kant.

Rollig Stella/ Sturm, Eva (Hrsg.) (2002): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum: Zwischen Agitation und Animation. Aktivismus und Partizipation in der Kunst des 20. Jahrhunderts. Wien: Turia & Kant.

Ronsdorf, Heike (2007): Von Tür zu Tür, durch Raum und Zeit…Installationen in einer leerstehenden Heilanstalt. In: Kunst+Unterricht, Heft 312/313, S. 28–31.

Rosaldo, Renato I. (2003): Cultural citizenship in island Southeast Asia. Nation and belonging in the hinterlands. Berkeley: University of California Press.

Rossmeissel, Dieter (2022): Ganzheitlich, kommunal, kulturell – Das Potenzial Kultureller Bildung in kommunalen Bildungslandschaften. https://www.kubi-online.de/artikel/ganzheitlich-kommunal-kulturell-potenzial-kultureller-bildung-kommunalen [Letzter Zugriff 02.10.2023].

Roth, Gerhard (2005): Wahrnehmung: Abbildung oder Konstruktion? In: Schnell, Ralf (Hrsg.): Wahrnehmung – Kognition – Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften. Bielefeld: transcript. S. 15–34.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.

Roth, Joseph (1929/1997): Museum. In: Frankfurter Zeitung, 14.3.1929, Wiederabdruck In: Stölzl, Christoph (Hrsg.): Menschen im Museum. Geschichten und Bilder. Berlin: Ruksaldruck, S. 41–44.

Ruggeri-Neuscheler, Martina/ Platzer, Raphaela/ Kufleitner, Eva (2008): Intersektionalität und Diversität am Beispiel eines Mädchenprojekts. Forschungsarbeit. Institut für Erziehungswissenschaft. Eberhard-Karls-Universität Tübingen. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47645/pdf/Projektbericht_Ruggeri_Neuscheler_Platzer_2009.pdf [Letzter Zugriff 16.12.2023].

Rumpf, Horst (1991): Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen. In: Oelkers, Jürgen/ Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz. S. 377–389.

Saalmann, Gernot (2014): Praxeologie. In: Fröhlich, Gerhard/ Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu-Handbuch. Leben. Werk. Wirkung. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 196–199.

Said, Edward W. ([7]2009): Orientalismus. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Salvia, Daniela di (2019): Pachamama. In: Gooren, Henri (Hrsg.): Encyclopedia of Latin American Religions. Wiesbaden: Springer.

Sanczny (2015): My Netzpolitik will be intersectional or it will be bullshit. http://sanczny.blogsport.eu/2015/07/05/my-netzpolitik-will-be-intersectional-or-it-will-be-bullshit/ [Letzter Zugriff 02.11.2023].

Saner, Philippe (2019): Das Unbestimmbare bewerten. Aufnahmeverfahren an Kunsthochschulen aus rechtfertigungstheoretischer Perspektive. In: Imdorf, Christian/ Leemann, Regula Julia/ Gonon, Philipp (Hrsg.): Bildung und Konventionen. Die »Economie des conventions« in der Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 179–207.

Saner, Philippe/ Vögele, Sophie/ Vessely, Pauline/ Bopp, Tina/ Borer, Dora/ Cornut, Maëlle/ Dankwa, Serena/ Mörsch, Carmen/ Seefranz, Catrin/ Wolukau-Wanambwa, Emma (Hrsg.) (2016): Schlussbericht Art. School. Differences. Researching Inequalities and Normativites in the Field of Higher Art Education. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2017/11/Philippe-Saner-Text_n%C2%B010.pdf [Letzter Zugriff 02.11.2023].

Saussure, Ferdinand de (2003): Linguistik und Semiologie. Notizen aus dem Nachlaß. Texte, Briefe und Dokumente. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sawer, Agnes (2020): Mitmachen und mitgestalten – Vermittlung ökologischer Themen durch partizipative Kunstprojekte. https://www.kubi-online.de/artikel/mitmachen-mitgestalten-vermittlung-oekologischer-themen-durch-partizipative-kunstprojekte [Letzter Zugriff 12.09.2023].

Schäfer, Hans-Peter/ Sroka, Wendelin (Hrsg.) (2003): Lehrerrolle und Lehrerbildung im Prozeß der gesellschaftlichen Transformation. Veränderungen in den neuen und alten Bundesländern. Berlin: Duncker & Humblot.

Schaper, Florian (2014): Bildkompetenz. Kunstvermittlung im Spannungsfeld analoger und digitaler Bilder. Bielefeld: transcript.

Schatzki, Theodore R. (2002): The Site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change. University Pak: Pennsylvania State University Press.

Schaurhofer, Martin/ Peschl Markus F. (2005): Lernen und Wissensmanagement in Empowermentprozessen. http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/schaurhofer_wissen.pdf [Letzter Zugriff 14.03.2022].

Scherr, Albert/ El-Mafaalani, Aladin/ Yüksel, Gökçen (Hrsg.) (2017): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS.

Schiller, Friedrich (2016): Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Neuausgaben mit einer Biografie des Autors, hrsg. von Karl-Maria Guth. Berlin: Zenodot Verlagsgesellschaft.

Schirach, Eva von/ Rinklebe, Uta (2018): Kindermuseen als Museen der Subjekte. Reflexionen vor dem Erfahrungshintergrund des Berliner MACHmit! Museums. https://www.kubi-online.de/artikel/kindermuseen-museen-subjekte-reflexionen-vor-dem-erfahrungshintergrund-des-berliner-machmit [Letzter Zugriff 12.09.2023].

Schleiermacher, Friedrich (2008): Pädagogik. die Theorie der Erziehung von 1820/21 in einer Nachschrift. In: Ehrhardt, Christiane/ Virmond, Wolfgang (Hrsg.): Berlin: De Gruyter.

Schmidt-Linsenhoff, Viktoria (2010): Ästhetik der Differenz. Postkoloniale Perspektiven vom 16. bis 21. Jahrhundert. Bd. 1. Marburg: Jonas.

Schmidt-Wetzel, Miriam (2016a): Miteinander im Kunstunterricht. Schüler-Schüler-Interaktion und kollaboratives Handeln in der kunstpädagogischen Praxis. In: Kunst+Unterricht, Heft 407/408/, S. 4–10.

Schmidt-Wetzel, Miriam (2016b): Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine kunstdidaktische Positionierung in Anbetracht einer aktuellen »Kultur des Teilens«. In: Kunst+Unterricht, Heft 405/406, S. 96–97.

Schmidt-Wetzel, Miriam (2017): Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. München: kopaed.

Schmidt, Siegfried J. (2013/2012): Kulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz. https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-kompetenz-schluesselkompetenz [Letzter Zugriff 14.08.2023].

Schneider, Beat (2013): Geheimnisvolles Kreta. Erste Hochkultur Europas. Kulturführer & Reiseführer. Grenchen: Amalia.

Schnell, Ralf (2005): Wahrnehmung – Kognition – Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften. Bielefeld: transcript.

Schnurr, Ansgar (2014): Postmigrantische Kunstpädagogik. fhttp://whtsnxt.net/269 [Letzter Zugriff 12.05.2022].

Schönbeck, Sebastian/ Hübscher, Magdalena (Hrsg.) (2023): Diversität und Darstellung. Zugehörigkeit und Ausgrenzung im Literaturmuseum und in der Literaturwissenschaft. Bielefeld: transcript.

Schroer, Nada Rosa (2021): Curating (in) the classroom. Kuratieren als Arts Education in Transition? In: Eschment, Jane/ Neumann, Hannah/ Rodonò, Aurora/ Meyer, Torsten (Hrsg.): Arts Education in Transition, Zeitschrift Kunst Medien Bildung. zkmb 2021. Quelle: https://zkmb.de/curating-in-the-classroom-kuratieren-als-arts-education-in-transition/; [Letzter Zugriff 12.08.2023].

Schröteler-von Brandt/ Hildegard/ Coelen, Thomas/ Zeising, Andreas/ Ziesche, Angela (Hrsg.) (2012): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: transcript.

Schrott, Gregor (2022): 365 Leadership Hacks (Sammelband). Eine Sammlung facilitativer Praktiken, Methoden und Rituale. o.O.

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden. Band 1: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schumacher, Christine/ Rengstorf, Felix/ Steiner, Wolfgang/ Thomas, Christina/ Hill, Thomas/ Weyland, Ulrike/ Boller, Sebastian/ Emer, Wolfgang/ Rosa, Lisa/ Schweder, Sabine (Hrsg.) (2013): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schuster, Martin (1978): Warum Kunstwerke wirken. Beiträge der Psychoanalyse. In: Schuster, Martin/ Beisl, Horst (Hrsg.): Kunst-Psychologie. Wodurch Kunstwerke wirken. Köln: DuMont.

Schweiger, Wolfgang (2017): Der (des)informierte Bürger im Netz. Wie soziale Medien die Meinungsbildung verändern. Wiesbaden: Springer.

Scuriatti, Laura/ Linda Hentschel (2002): Pornotopische Techniken des Betrachtens. Raumwahrnehmung und Geschlechterordnung in visuellen Apparaten der Moderne. In: MEDIENwissenschaft: Rezensionen. Reviews, 19/2, S. 164–165.

Seeck, Francis/ Bellounar, Yasmina (2020): Macht und Klassenbewusstsein in der Kulturellen Bildung. Gespräch mit Francis Seeck und Yasmina Bellounar. https://diversity-arts-culture.berlin/magazin/macht-und-klassenbewusstsein-der-kulturellen-bildung [Letzter Zugriff 10.01.2024].

Seefranz, Catrin/ Saner, Philippe (2012): Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie. Institute for Art Education. Zürcher Hochschule

der Künste. https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2013/11/Making_Differences_Vorstudie_Endversion.pdf [Letzer Zugriff 18.11.2023].
Seel, Martin (2007): Die Macht des Erscheinens. Texte zur Ästhetik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Seemann, Malwine (Hrsg.) (2008): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg: BIS.
Seidel, Christa (2007): Leitlinien zur Interpretation der Kinderzeichnung. Praxisbezogene Anwendung in Diagnostik, Beratung, Förderung und Therapie. Lienz: Journal.
Seitz, Hanne (2019): Interaktive Künste in postdigitalen Zeiten. https://www.kubi-online.de/artikel/interaktive-kuenste-postdigitalen-zeiten [Letzter Zugriff 10.11.2023].
Selbach, Katharina (2023): Vierte Räume in der Kulturellen Bildung zur Vermittlung eines Diversitätsbewusstseins. https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/vierte-raeume-kulturellen-bildung-zur-vermittlung-eines-diversitaetsbewusstseins [Letzter Zugriff 23.08.2023].
Selbmann, Rolf (1994): Der deutsche Bildungsroman. Stuttgart: Metzler.
Selle, Gert (1988): Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Selle, Gert, (1992): Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna: LKD.
Selle, Gert, (1994): Geschichte des Design in Deutschland. Frankfurt am Main: Campus.
Sertl, Michael (2007): Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtskinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein. In: Heinrich, Martin/Prexl-Krausz, Ulrike (Hrsg.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach neuen Lernformen in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. Wien u.a.: LIT-Verlag. S. 79–97.
Sievert, Adelheid (2008): Ästhetische Erziehung – ästhetisches Lernen. In: BDK Info Hessen 1/08. Kunstpädagogische Positionen in Hessen. So far, so good. So what? S. 9.
Sievert, Adelheid (2009): Expertise[n]. In: Meyer, Torsten/ Sabisch, Andrea (Hrsg.): Pädagogik, Forschung: Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld: transcript. S. 84.
Simms, Eva M. (2012): Der erlebte Raum des Kleinkindes. Tiefenstrukturen der menschlichen Raumerfahrung. In: Schröteler-von Brandt, Hildegard/ Coelen, Thomas/ Zeising, Andreas/ Ziesche, Angela (Hrsg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: transcript. S. 21–32.
Singer, Jerome L. (1973): The Child's World of Make Believe: Experimental Studies of Imaginative Play. New York: Academic Press.

Siouti, Irini/ Spies, Tina/ Tuider, Elisabeth/ von Unger, Hella/ Yildiz, Erol (Hrsg.) (2022): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielefeld: transcript.

Skeggs, Beverly (1995): Feminist cultural theory. Process and Production. Manchester u.a.: University Press.

Skeggs, Beverly (1997): Formations of Class and Gender. London: Sage Academic Books.

Smith, Dolores (2013): Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung. Qualifizierungsbausteine für ein noch kaum erschlossenes Feld. Bielefeld: Bertelsmann.

Soiland, Tove (2012): Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder Vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie. www.portal-intersektionalität.de [Letzter Zugriff 31.08.2023].

Sontopski, Natalie (2023): Hack back! Die historische Abwertung von Queerness bei KI und Potenziale des »hacking back«. In: Klipphahn-Karge, Michael/ Koster, Ann-Kathrin/ Morais dos Santos/ Bruss, Sara (Hrsg.): Queere KI. Zum Coming-out smarter Maschinen. Bielefeld: transcript. S. 121–136.

Sonvilla-Weiss, Stefan (2003): Virtual school – kunstnetzwerk.at. Partizipative Medienkultur in der virtuellen Bildungslandschaft Österreichs. Bern u.a.: Peter Lang.

Sonvilla-Weiss, Stefan (2008): (IN)VISIBLE: Learning to Act in the Metaverse. Wien: Ambra.

Souter, Gerry (2016): Frida Kahlo. New York: Parkstone International.

Sowa, Hubert (2011): Orientierung im weltkulturellen Horizont. Ein notwendiger Schritt zu einer allgemeinbildenden Kunstpädagogik. In: Kunst+Unterricht, 349/350, S. 4–14.

Sowa, Hubert (2013): Verhandelte Sichtbarkeit. Die enaktivistischen und hermeneutischen Grundlagen der Kunstpädagogik. In: Engels, Sidonie/ Preuss, Rudolf/ Schnurr, Ansgar (Hrsg.): Feldvermessung Kunstpädagogik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis. München: kopaed. S. 235–250.

Spelsberg, Karoline (2013): Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Münster: Waxmann.

Spickernagel, Ellen (1976): Das Museum. Lernort contra Musentempel. Gießen: Anabas.

Spindler, Susanne (2006): Corpus Delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten. Münster: Unrast.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): The Spivak Reader. Landry, Donna/ MacLean, Gerald (Hrsg.). New York: Routledge.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): Imperative zur Neuerfindung des Planeten. Imperatives to re-imagine the planet. Wien: Passagen-Verlag.

Stang, Kristina (2017): »Kultureinrichtungen öffnet euch.« Kooperationen für mehr Perspektiven. https://www.kubi-online.de/artikel/kultureinrichtungen-oeffnet-euch-kooperationen-mehr-perspektiven [Letzter Zugriff 12.09.2023].

Stelze, Kristina-Maren (2023): Sprachsensiblen Unterricht gemeinsam planen: akteursgruppenübergreifende Kooperation in der Lehrkräftebildung Ergebnisse des Projektes Sprachsensibles Unterrichten. In: Oleschko, Sven/ Grannemann, Katharina/ Szukala, Andrea (Hrsg.): Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen. Münster: Waxmann.

Sternfeld, Nora (2013): Kuratorische Ansätze. In: ARGE schnittpunkt (Hrsg.): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis. Wien u.a.: Böhlau. S. 73–78.

Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. Kunstpädagogische Positionen. Band 30. Hamburg: Universitätsdruckerei.

Sternfeld, Nora (2018): Um die Spielregeln spielen! Partizipation im postrepräsentativen Museum. In: Sternfeld, Nora (Hrsg.): Das radikaldemokratische Museum. Edition Angewandte/curating. ausstellungstheorie & praxis 3. Berlin: De Gruyter. S. 73–81.

Steyn, Melissa (2007): Critical Diversity Literacy. Essentials for the Twenty-First Century. In: Vertovec, Steven (Hrsg.). Routledge International Handbook of Diversity Studies. New York u.a.: Routledge. S. 379–389.

Stoller, Paul (1997): The Taste of Ethnograpic Things. The Senses in Anthropology. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Stourzh, Gerald (2002) (Hrsg.): Annäherung an eine europäische Geschichtsschreibung. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Strauss, Erwin (1956): Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie. Berlin: Springer.

Stuve, Olaf (2009): Kein Wir, kein Nicht-Wir. Intersektionalität in der politischen Bildung. In: Lange, Dirk/ Polat, Ayça (Hrsg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 257–269.

Supik, Linda (2017): Statistik und Diskriminierung. In: Scherr, Albert/ El-Mafaalani, Aladin/ Gökçen, Yüksel (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden: Springer. S. 191–205.

Tewes, Johanna (2018): Fort von den Konstruktionen, hin zu den Sachen. Strategien der Macht in der Geschichte der Kunstpädagogik 1945–1980. München: kopaed.

Tewes, Johanna (2023): Kunst als forschende Wissensproduzentin – ihre Potenziale für das Anwendungsfeld Schule. In: Bader, Nadia/ Johns, Stefanie/ Krauß, Lennart (Hrsg.): How to Arts Education Research? Wissenspraxen zwischen Kunst und Bildung. Schriftenreihe Kunst Medien Bildung, Bd. 10. München: kopaed. S. 157–166.

Thiele, Carmela (2017): Mitmachen! Vermittlung als neuer Motor des Museums. https://www.riffreporter.de/de/gesellschaft/buch-ausstellen-und-vermitteln [Letzter Zugriff 13.05.2022].

Thielen, Marc (2011): ›Bist du behindert Mann?‹ Überlegungen zu Geschlecht und Geschlechterinszenierungen in sonder- und integrationspädagogischen Kontexten aus einer intersektionaler Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion, 1. http://www.inklusion-online. net/index.php/inklusion/article/viewArticle/100/102 [Letzter Zugriff 28.06.2013].

Thuge, Tobias (2020): Skandal im Grünen – Oder: Vom didaktischen Potential der Provokation. Eine Unterrichtseinheit zu Édouard Manets »Im Wintergarten«. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/ Schulz, Frank (Hrsg.): Historische Kunst erleben und verstehen. München: kopaed. S. 218–228.

Tietmeyer, Elisabeth ([1]2020): Statement »Das subjektive Museum«. In: Gesser, Susanne/ Gorgus, Nina/ Jannelli, Angela (Hrsg.): Das subjektive Museum. Partizipative Museumsarbeit zwischen Individualismus und gesellschaftlicher Relevanz. Bielefeld: transcript. S. 45–46.

Tillessen, Carl (2020): Konsum. Warum wir kaufen, was wir nicht brauchen. Hamburg: HarperCollins.

Tischhauer, Annina (2023): Diversität und Intersektionalität. Aktuelle Perspektiven auf Differenz, Ungleichheit und Machtverhältnisse in Theoriebeiträgen der Sozialen Arbeit. Dissertation, Universität Zürich. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/226482/1/Tischhauser_Annina_Dissertation.pdf [Letzter Zugriff 06.10.2023].

trafo.K, Dimitrova, Petja (2021): Gestaltung eines Wandbildes zum Thema Respekt. https://trafo-k.at/projekte/respekt-gemeinsam/ [Letzter Zugriff 21.12.2023].

Traub, Silke (2003): Das Museum als Lernort für Schulklassen. Eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Museen und Schulen mit praxiserprobten Beispielen erfolgreicher Zusammenarbeit. Hamburg: Kovač.

Treinen, Heiner (1996): Ausstellungen und Kommunikationstheorie. In: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Museen und ihre Besucher. Herausforderungen in der Zukunft. Berlin: Argon. S. 60–71.

Treinen, Heiner (2005): Das Museumswesen: Fundus für den Zeitgeist. In: Kirchhoff, Heike/ Schmidt, Martin (Hrsg.): Das magische Dreieck: Die Museumsausstellung als Zusammenspiel von Kuratoren, Museumspädagogen und Gestaltern. Bielefeld: transcript. S. 27–40.

Tuider, Elisabeth (2011): »Sitting at a Crossroad« methodisch einholen. Intersektionalität in der Perspektive der Biografieforschung. In: Hess, Sabine/ Langreiter, Nikola/ Timm, Elisabeth (Hrsg.): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript. S. 221–246.

Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Eine Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer.

Universität der Künste/ Institut für Kunst im Kontext. (2019): Intersektionalität und Kunstbetrieb: Auf der Suche nach alternativen Strategien. http://www.kunstimkontext.udk-berlin.de/project/intersektionalitaet-kunstbetrieb/ [Letzter Zugriff 11.02.2021].

Urlaß, Mario (2012): Transformationen im Arbeitsspeicher. Künstlerische Projektarbeit in der Grundschule. In: Brenne, Andreas/ Sabisch, Andrea (Hrsg.): Revisit. Kunstpädagogische Handlungsfelder #teilhalben #kooperieren #transformieren. München: kopaed. S. 137–146.

Varela, Francisco J./ Thompson, Evan/ Rosch, Eleanor (1991): The embodied mind. Cognitive Science and Human Experience. Cambridge: MIT Press.

Vergo, Peter (1989): The New Museology. London: Reaktion Books.

Vertovec, Steven (2023): Superdiversity. Migration and Social Complexity. New York: Routledge.

Vetterlein, Ernst F. (2014): Die Baukunst des Schulhauses. Leipzig: Göschen.

Voigt, Frauke (2023): Kompetenzerwerb in der außerschulischen Kunstpädagogik.

Qualitativ-empirische Untersuchung zur subjektiv sinnhaften Anwendung und Erweiterung von Kompetenzen in einem gestalterischen Projekt. Dissertation. Goethe-Universität, Frankfurt am Main.

Wach, Alexandra (2022): Eintrag »Valie Export – Ikone und Rebellin« in Munzinger Online/Film – Kritiken aus dem FILMDIENST. http://www.munzinger.de.proxy.ub.uni-frankfurt.de/document/10000044268 [Letzter Zugriff 17.2.2022].

Wagner, Christian (2015): Künstlerisch denkende Hauptschüler. Kunstunterricht als künstlerisches Projekt an der Hauptschule. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen. https://jlupub.ub.uni-giessen.de/bitstream/handle/jlupub/15700/WagnerChristian_2015_07_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Letzter Zugriff 12.11.2023].

Wagner, Ernst (2018): Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs. https://www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstpaedagogische-theorie-lehrplanentwicklungen-deutschen [Letzter Zugriff 30.08.2023]

Wagner, Ernst/ Wenrich, Rainer/ Ratzel, Ann-Jasmin (Hrsg.) (2017): Diversity im Kunstunterricht. Modelle inter- und transkultureller Vermittlungspraxis. München: kopaed.

Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Walgenbach, Katharina (2005): »Weißsein« und »Deutschsein« – historische Interdependenzen. In: Eggers, Maisha M./ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Susan Arndt, (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast. S. 377–393.

Walgenbach, Katharina (2012): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/ Dietze, Gabriele/ Hornscheidt, Antje/ Palm, Kerstin (Hrsg.):

Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Leverkusen: Budrich. S. 23–64.

Walgenbach, Katharina ([3]2017): Zur Herstellung sozialer Differenz in Lehrer-Schüler- Interaktionen. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer. S. 587–605.

Walz, Markus (Hrsg.) (2016): Handbuch Museum. Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart: J.B. Metzler.

Wang, Caroline/ Burris, Mary Anne (1997): Photovoice. Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. In: Health Education & Behavior, 24/3, S. 369–387.

Warnecke, Jan-Christian (2016): In: Walz, Markus (Hrsg.): Handbuch Museum. Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart: J. B. Metzler. Ausstellen und Ausstellungsplanung. S. 242–245.

Weber, Brenda (2010): Teaching Popular culture through Gender Studies: Feminist Pedagogy in a Postfeminist and Neoliberal Academy? In: Feminist Teacher. A Journal of Practices, Theories and Scholarship of Feminist Teaching, 20/2, S. 124–138.

Wegner, Anke, Dirim, İnci (2016): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Weibel, Peter (Hrsg.) (2016): Beuys, Brock, Vostell. Aktion, Demonstration, Partizipation 1949–1983. Ausstellungskatalog. Ostfildern: Hatje Cantz.

Weinert, Franz E. ([2]2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.

Weiß, Gabriele (2017): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur: Bielefeld: transcript.

Weitz, Morris (2002): Die Rolle der Theorie in der Ästhetik. In: Bluhm, Roland/ Schmücker, Reinhold (Hrsg.): Kunst und der Kunstbegriff. Der Streit um die Grundlangen der Ästhetik. Paderborn: Mentis.

Wellgraf, Stefan (2011): Hauptschule: Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht. In: Hess, Sabine/ Langreiter, Nikola/ Timm, Elisabeth (Hrsg.): Intersektionalität revisted. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript. S. 119–148.

Wellgraf, Stefan (2021): Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft. Bielefeld: transcript.

Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 45 (1), S. 39–44.

Wenzlik, Alexandra (2013 / 2012): Schlüsselkompetenzen in der Kulturellen Bildung. https://www.kubi-online.de/artikel/schluesselkompetenzen-kulturellen-bildung [Letzter Zugriff 14.09.2021].

Wernet, Andreas (2021): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg. Oplanden u.a.: Budrich.

Wernsing, Susanne (2007): Parole: edutainment? Zum Verschwinden der Kunst aus der Wissenschaft und ihrer beschämten Rückkehr ins Museum. In: Kirchhoff, Heike/ Schmidt, Martin (Hrsg.): Das magische Dreieck: Die Museumsausstellung als Zusammenspiel von Kuratoren, Museumspädagogen und Gestaltern. Bielefeld: transcript. S. 61–74.

West, Candace/ Sarah Fenstermaker (1995): »Doing Difference«. In: Gender and Society Vol. 9, No. 1, S. 8–37.

Westphal, Kristin (2013): Erfahrung als Erfahrung. Bemerkungen zur Karriere und Konjunktur des Erfahrungsbegriffs. In: Bilstein, Johannes/ Peskoller, Helga (Hrsg.): Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden: Springer VS.

Westphal, Kristin (Hrsg.) (2007): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim: Juventa.

Wetzel, Michael (1998): Marcel Broodthaers. https://www.deutschlandfunk.de/marcel-broodthaers-100.html [Letzter Zugriff 09.11.2022].

Wichelhaus, Barbara (2005): Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik. Normalisierung, Integration und Differenz. Kunstpädagogische Positionen. Band 4. Hamburg: Universitätsdruckerei.

Williams, Raymond (1960): Culture and Society. 1740–1950. New York: Anchor Books Doubleday & Company.

Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Syndikat.

Winderlich, Kirsten (2020): Der Raum als Lehr-Kraft: Zum ästhetischen Bildungspotenzial von Räumen. https://www.kubi-online.de/artikel/raum-lehr-kraft-zum-aesthetischen-bildungspotenzial-raeumen [Letzter Zugriff 14.01.2022].

Winker, Gabriela/ Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Winkler, Heinrich A. (2017): Zerbricht der Westen? Über die gegenwärtige Krise in Europa und Amerika. München: C. H. Beck.

Winnicott, Donald W. ([5]1989): Vom Spiel zur Kreativität. Konzepte der Humanwissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wischmann, Anke (2018): Wessen (Kulturelle) Bildung zählt? Eine rassismuskritische Analyse ästhetischer Bildungstheorie am Beispiel Hegels. https://www.kubi-online.de/artikel/wessen-kulturelle-bildung-zaehlt-rassismuskritische-analyse-aesthetischer-bildungstheorie [Letzter Zugriff 12.09.2023].

Wulf, Christoph (2001): Rituelles Handeln als mimetisches Wissen. In: Wulf, Christoph/ Althans, Birgit/ Audehm, Kathrin/ Bausch, Constanze/ Göhlich, Michael/ Sting, Stephan/ Tervooren, Anja/ Wagner-Willi, Monika/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Das soziale Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich. S. 325–338.

Wulf, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript.

Wünsche, Konrad (1991): Das Wissen im Bild. Zur Ikonografie des Pädagogischen. Pädagogisches Wissen. In: Oelkers, Jürgen/ Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz. S. 273–290.

Yuval-Davis, Nira (2012): Jenseits der Dichotomie von Anerkennung und Umverteilung: Intersektionalität und soziale Schichtung. In: Lutz, Helma/ Herrera Vivar, Maria T./ Supik, Linda (2010): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS. S. 203–222.

Zacharias, Wolfgang (2006): Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten. Kunstpädagogische Positionen. Band 14. Hamburg: Universitätsdruckerei.

Zell, Andrea (2000): Valie Export: Inszenierung von Schmerz. Berlin: Dietrich Reimer.

Zeller, Joachim (2010): Weiße Blicke – Schwarze Körper. Afrika im Spiegel westlicher Alltagskultur. Erfurt: Sutton.

Zetkin, Clara (1928): Trotzkis Verbauung und die Sozialdemokratie. Berlin: Internat. Arbeiter-Verlag.

Zick, Andreas (2017): Menschenfeindliche Vorurteile. In: Möller, Kurt/ Neuscheler, Florian (Hrsg.): »Wer will die hier schon haben?« Ablehnungshaltungen und Diskriminierung in Deutschland. Kohlhammer: Stuttgart. S. 53–74.

Ziese, Maren/ Gritschke, Caroline (Hrsg.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript.

Zimmer, Renate/ Tieste, Kerstin/ Schwendy, Lisa (2019): Handbuch Sinneswahrnehmung: Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.

Zimmermann, Michael F. (2003): Kunst und Krise. Kirchner beim Malen von Kirchner. In: Mendes Bürgi, Bernhard (Hrsg.): Ernst Ludwig Kirchner – Bergleben: Die frühen Davoser Jahre 1917–1926. Ostfildern: Hatje Cantz. S. 59–70.

Zimmermann, Olaf (Hrsg.) (2021): Diversität in Kulturinstitutionen 2018–2020. Berlin: DCM. https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2022/01/Diversitaet-in-Kulturinstitutionen-2018-2020.pdf [Letzter Zugriff 07.01.2024].

Zinnecker, Jürgen (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, Wolfgang/ Heitmeyer, Wilhelm/ Liegle, Ludwig/ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim u.a.: Juventa. S. 9–25.

Zinnecker, Jürgen (2003): Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts. In: Reinders, Heinz/ Wild, Elke (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Lehrtexte Soziologie. Opladen: Leske + Budrich. S. 37–63.

Zirfas, Jörg (2018): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Zirfas, Jörg (2023/2022): Normativität der Ästhetischen Bildung. https://www.kubi-online.de/artikel/normativitaet-aesthetischen-bildung [Letzter Zugriff 30.05.2023].

Zirfas, Jörg/ Klepacki, Leopold/ Bilstein, Johannes/ Liebau, Eckart (Hrsg.) (2009): Geschichte der Ästhetischen Bildung. Band 1: Antike und Mittelalter. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Zosik, Anna (2022): Grußwort. In: Gesser, Susanne/ Henning, Puneh/ Wayah, Ismahan (Hrsg.): Diversität im Museum. Frankfurt am Main: Historisches Museum Frankfurt.

Zwirner, Dorothea (1997): Marcel Broodthaers: die Bilder, die Worte, die Dinge. Kunstwissenschafltiche Bibliothek, Bd. 3. Köln: König.

10 Digitaler Anhang

Link zum Download des Materialbands (Band 2):

