

Ästhetische Bildung

Nina Ahokas, Alexander Henschel & Michaela Kaiser

Prozesse Ästhetischer Bildung – hier verstanden als Schirmbegriff für die Schnittstelle zwischen Bildungsprozessen und den Künsten (Dietrich et al., 2012) – werden seit ihren institutionalisierten Anfängen unterschiedlichste, zuweilen gegenläufige Funktionen zugeschrieben, wenn es um die Frage nach gesellschaftlicher Ungleichheit und Gerechtigkeit geht. Auf der einen Seite wurde mit der öffentlichen Teilhabe an den Künsten oder der Implementierung von ästhetischen Fächern in der Massenbeschulung die Hoffnung zu mehr sozialer Gerechtigkeit verbunden, zur Befriedung von Konflikten sowie zu Demokratisierung von Gesellschaft. Auf der anderen Seite wurden ebendiese Zuschreibungen von Anfang an Kritik unterzogen – etwa durch Pierre Bourdieus soziologische Analysen, der die Funktion der Künste und ihrer Öffentlichkeit darin verortet, gesellschaftliche Ungleichheit und damit verbundene Ungerechtigkeit erst herzustellen: Gerade durch die inszenierte Unzugänglichkeit der Künste distanzieren sich jene Klassen als privilegierte, die eine Erziehung zum Geschmack für Kunst im eigenen Milieu reproduzierten (Bourdieu, 1979/2012). In diesem Sinne orientierten sich die Kritiken auch im deutschen Diskurs um Ästhetische Bildung zumeist an einzelnen Differenzlinien, bis in die 1990er Jahre mehrheitlich an der Differenz entlang von ungleichen Klassenverhältnissen. Im Zentrum des Interesses von ungleichheitskritischen Perspektiven standen mit großer Mehrheit Arbeiter*innen und ihre Familien oder von Armut betroffene Milieus. Der darüber hinausgehende Einbezug (queer)feministischer (Lüth, 2002; Lüth & Mörsch, 2015; Settele, 2015) und rassismuskritischer (Bayer et al., 2017; Haagen-Wulff & Mecheril, 2020; Mecheril, 2012; 2015; Mörsch, 2012) Perspektiven in den Feldern Ästhetischer Bildung schaffte ab den 2000er Jahren zunehmend ein Verständnis für die Mehrdimensionalität sozialer Ungleichheit und damit verbundene Herrschaftsverhältnisse, die in den beteiligten Institutionen wie Schulen und Museen selbst eingelassen sind und von diesen hervorgebracht werden.

Akteur*innen wie Peggy Piesche haben in Deutschland früh darauf aufmerksam gemacht, dass etwa rassismuskritische Ansätze an den Schnittstellen zwischen Kunst, Kultur und Bildung nicht ohne gleichzeitige Berücksichtigung der Verwiesenheit auf Geschlecht, Sexualität und Klasse gedacht werden können (Eggers et

al., 2009; Gelbin et al., 1999); dass es also gilt, unterschiedliche Dimensionen von Ungerechtigkeit in ihren Wechselbeziehungen und gegenseitigen Abhängigkeiten zu beachten (Crenshaw, 1989). Seit etwa 2020 lassen sich vermehrt explizite Bezugnahmen auf Konzepte der Intersektionalität verzeichnen, zunehmend auch in schulbezogenen Forschungszusammenhängen der Kunst-, Literatur-, Medien-, Musik- und Theaterpädagogik (Abrego et al., 2023; Hüttmann et al., 2022; Kaiser, 2022; Lüth, 2018; 2021; Mörsch, 2024).

Welche möglichen Bedeutungen intersektionale Perspektiven für Felder der Ästhetischen Bildung haben können, möchten wir in unserem Beitrag beantworten: Wir gehen davon aus, dass intersektionale Dimensionen von Ungerechtigkeit nicht neu, sondern historisch gewachsen sind und von dort aus verstanden und analysiert werden können (hooks, 1994; Walgenbach, 2017). Mittels eines intersektional eingestellten Blicks beleuchten wir Normalitätskonstruktionen von Mehrfachprivilegierung, die bis heute diskriminierend wirken und dennoch »weiße Flecken« in der Ästhetischen Bildung sind: die weiß, männlich, »gesund«, leistungsfähig und bürgerlich geprägte Subjektposition (Schütze & Mädler, 2017). In dieser Perspektivierung möchten wir nicht nur nach der Ausgrenzung fragen, sondern komplementär nach dem damit verbundenen Profit: Wer oder was profitiert im Kontext ästhetischer Bildungsprozesse davon, als »normal« zu gelten?

Ästhetische Bildung – historisch perspektiviert

Aus historischer Perspektive sind intersektional verfasste Strukturen und Phänomene der Ungleichheit und Herrschaft kein Nebenprodukt Ästhetischer Bildung. Das Gegenteil ist der Fall: Ästhetische Bildung verstanden als Schnittstelle zwischen Bildung und den Künsten, die sich von der Geschmackserziehung bis hin zur Implementierung von Kunst- und Musikunterricht in der Massenbeschulung Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte, ist funktionell beteiligt an der Herstellung intersektional verfasster Ungerechtigkeiten in Westeuropa und den USA (Kamens & Cha, 1992; Martins, 2014).

Einen von mehreren Ausgangspunkten verzeichnet Carmen Mörsch in England des 18. Jahrhunderts, wo sich das Feld institutionalisierter Ästhetischer Bildung aus mehreren Entwicklungen heraus formierte: der Nationenbildung und Konstruktion der imaginierten Gemeinschaft eines sich britisch verstehenden »Wir«, die damit einhergehende Etablierung eines bürgerlichen und wohlhabenden Subjekts, das sich von Adel und Kirche emanzipierte, die Entstehung eines autonom gedachten künstlerischen Feldes sowie der Höhepunkt des kolonialen Regimes (Mörsch, 2019). Im Rahmen dieser Entwicklungen formierte sich die Subjektposition des britischen Gentleman, die als überlegen und erstrebenswert gesetzt wurde und sich durch spezifischen Geschmack, Verhalten und Moral auszeichnete. Ästhetische Bildung

bedeutet hier die Annahme, dass veränderte Subjekte (Frauen, Kinder, *people of color* oder verarmte *Weiß*e) durch Geschmackserziehung gebildet, d.h. dem Gentleman ähnlich, dabei aber unter Aufrechterhaltung der gesetzten Hierarchie niemals ›deckungsgleich‹, gemacht werden könnten (Mörsch, 2019). Das *weiße*, männliche und bürgerliche Subjekt wurde als höchstmögliche Entwicklungsspitze gesetzt und strukturierte wie ein Magnetpol das hegemoniale Zentrum, an dem sich das Feld Ästhetischer Bildung und alle anderen darin eingelassenen Subjektpositionen ausrichten mussten.

Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts findet sich eine neue Subjektposition, die für das Feld der Ästhetischen Bildung nach wie vor eine wichtige Orientierung auch für den Schulunterricht darstellt: die Figur des ›kreativen Kindes‹ (Martins, 2014; 2023): Zum einen entstand im künstlerischen und ethnologischen Feld ein Interesse an Kunstproduktion der so genannten ›Primitiven‹. Anfangs waren dies etwa geraubte Objekte aus kolonisierten Gebieten Afrikas, Asiens oder den Amerikas, später auch Zeichnungen von Kindern und sog. Anstaltsinsass*innen. Als ›primitiv‹ galt ein Subjekt, wenn ihm die Eigenschaften zugeschrieben wurden ›unverbildet‹ und deshalb ›natürlicher‹ zu sein als das *weiße*, europäische, bürgerliche und ›gesund‹ und ›nicht-behindert‹ verstandene Subjekt (Mörsch et al., 2026; Staab & Boger, 2020). Die koloniale Kategorie des Primitivismus ist dabei selbst intersektional verfasst, da sie mehrere abgewertete Subjektpositionen zusammenfasst, die nicht in den engen Normalitätskorridor der *weißen*, männlichen und bürgerlichen Norm passen und dabei auch Faktoren wie ability und sexuality miteinschließt.

Zum anderen wurden in Westeuropa und den USA zunehmend reformpädagogische Positionen rezipiert, wie etwa das 1902 ins Deutsche übersetzte Schlüsselwerk *Das Jahrhundert des Kindes* der schwedischen Pädagogin Ellen Key, die sich darin nicht nur für die Abschaffung der Prügelstrafe, sondern auch für eine eugenische Praxis einsetzte: nur solche Menschen sollten sich fortpflanzen, die Keys Vorstellung vom optimalen Menschen in körperlicher, moralischer und psychischer Hinsicht entsprachen (Key, 1900/1902).

Beide Faktoren – der Diskurs des Primitivismus einerseits und eugenisch wie emanzipatorisch ausgerichtete Reformpädagogik andererseits – bildeten in Deutschland wichtige Bezugspunkte für die Formierung der so genannten Kunsterziehungsbewegung¹, die ›das kreative Kind‹ ins Zentrum stellte. Ähnlich wie Key war diese von zwei Seiten bestimmt: einerseits von Emanzipation und Befreiung vom Drill des Zeichenunterrichts, in dem bis in die 1920er Jahre striktes Abzeichnen von Vorlagen dominierte; und andererseits war die Bewegung völkisch formiert, vom Gedanken der ›Rasse‹ durchzogen – nicht nur im biologisch-anthropologischen, sondern ebenso im kulturellen, eugenischen wie spirituellen

1 Die historische Kunsterziehungsbewegung war interdisziplinär ausgerichtet und umfasste Bildende Kunst, Musik, Literatur und Sport.

Sinn (Puschner, 2007): Der Kontakt mit ›primitiver Kunst‹ sollte Kindern helfen, sich von als ›unnatürlich‹ begriffenen Lehrinhalten zu befreien, und gleichzeitig Einsicht in die eigene Entwicklungsstufe zu erhalten. Ästhetische Produktionen von Kindern galten damit als Ausweis für ihre Entwicklung. An ihnen wurde diagnostiziert, ob ein Kind als normal oder anormal, krank oder gesund einzustufen sei. Als tatsächlich ›kreativ‹ – oder ›schöpferisch‹ – galt im deutschen Kunsterziehungsdiskurs der späten 1920er bis in die frühe BRD hinein jene Kinder, deren Produktionen als ›Volkskunst‹, als Ausweis für ein gesundes deutsches ›Volk‹ galten, das von allem befreit, d.h. bereinigt sein sollte, was nicht in den engen Korridor der Normalitätsvorstellungen passte (Henschel, 2024).

Während also der britische Diskurs des 18. Jahrhunderts die Differenzkategorie *race* und deren Zusammenhang zu *class* und *ability* durch Ästhetische Bildung noch als scheinbar veränderbar begriff, so wurde im deutschen Diskurs Anfang des 20. Jahrhunderts eben dieser Zusammenhang als biogenetisch festgeschrieben konstruiert. Dem entsprechend galt Kunst als unlehr- und unerlernbar. Dem Kunstunterricht kam deshalb weniger eine vermittelnde und mehr eine diagnostische Funktion zu: Es ging darum, scheinbar erbbedingte Begabung, Normalität oder Primitivismus von Schüler*innen zu erkennen und damit auch der Selektion des starren deutschen Schulsystems zuzuarbeiten. Insbesondere an der Einstufung zur damaligen Hilfsschule war die Diagnostik des Kunstunterrichts beteiligt, deren Kinder noch bis in die BRD hinein Primitivismus – aufgrund von Herkunft, körperlicher oder geistiger Disposition, Gesundheit, Sexualität oder Verhalten – unterstellt wurde, der genau dazu nicht befähigt: kreativ zu sein und damit mitzuwirken an Reinheitsvorstellungen eines deutschen ›Volkes‹ (Henschel, 2024).

Beide Subjektpositionen, die des gebildeten Gentlemen und des kreativen Kindes, konnten sich deshalb behaupten, weil ihnen bestimmte Fähigkeiten zugeschrieben wurden, die in ihrem jeweiligen historischen Kontext als sozial anerkannt und begehrenswert galten: Der Gentleman galt als fähig zur Selbstbildung seines Geschmacks und seines moralischen Verhaltens, das kreative Kind als fähig zur Reproduktion von als Norm gesetzten Bildvorstellungen und ›natürlichen‹ bildnerischen Verhaltens. Fähigkeitsnormen sind insofern tief in gesellschaftliche Strukturen eingebettet. Sie beeinflussen, wer als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft anerkannt wird und welche Rechte oder Privilegien jemand hat. In schulischen Kontexten legitimieren sie Selektion (Buchner et al., 2015), sind jedoch in veränderten sozioökonomischen Kontexten mit erweiterten oder verschobenen Zuschreibungen verwoben (Mackert, 2022). Demnach ist die Vorstellung vom ›kreativen Kind‹ bis heute nicht verschwunden, dabei aber stetigem Wandel unterworfen.

So wird seit den frühen 1970er Jahren Kreativität bis heute als Ausweis für Intelligenz entworfen (Bohusch & Kopp, 1971). Etwa in ärztlichen Kinderuntersuchungen, Schuleignungstests und der Schule selbst eingesetzte testdiagnostische Verfahren, bspw. einen Menschen zu zeichnen, setzen künstlerische mit kognitiver Leistungs-

fähigkeit und Intelligenz gleich, ohne dabei das dem Test zugrundeliegende Körperideal eines männlichen, *weißen*, unversehrten, schlanken und bürgerlichen Europäers in den Blick zu rücken (Henschel, 2024; Kaiser et al., 2026; Mörsch, 2022). Von dieser Norm abzuweichen bedeutet in diesem Sinne gerade nicht kreativ zu sein, sondern umgekehrt, weniger fähig.

In neoliberalen Ausformungen kapitalistischer Ökonomie gilt Kreativität als Fähigkeit zur Individualität und zum gesellschaftlich anerkannten Gebrauch von Freiheit (Martins, 2023). Wer als kreativ gilt, gilt als fähig, sich selbst zu regieren und sich als Subjekt für einen Arbeitsmarkt zu entwerfen, der heute auf jene *soft-skills* setzt, die mit Ästhetischer Bildung verbunden werden: Neugier, Offenheit, Selbstdisziplin und Flexibilität (Henschel, 2018). Diese Wendung ist aus intersektionaler Perspektive insofern bedeutsam, weil die mit der Fähigkeit zur Kreativität verbundenen Normvorstellungen weitgehend unbestimmt und intransparent bleiben und damit zur Projektionsfläche historisch gewachsener Vorstellungen darüber werden, wer aufgrund von sozialer Zugehörigkeit als fähig entworfen wird. Je unbestimmter die Norm gebenden Vorstellungen von Kreativität, Kunst, Schönheit, Körper und Geschmack sind, desto eher eignen sich Felder der Ästhetischen Bildung, um Exklusion und Ungerechtigkeit entlang von *race*, gender, class, ability und sexuality zu legitimieren, während ihnen paradoxerweise ein gleichsam »automatisch« inklusives Potenzial zugeschrieben wird (Boger et al., 2024; Kaiser, 2023).

Schluss

Im Beitrag konnte nachgezeichnet werden, dass Ästhetische Bildung in ein unauf lösliches Spannungsverhältnis zwischen dem seit ihren Anfängen geltend gemachten Ansprüchen an Inklusion und den gleichzeitig wirksamen Mechanismen der Exklusion eingelassen ist. Diskriminierungen als Erfahrungen von Exklusion sind unmittelbar mit Privilegierung verbunden. Uns war es wichtig, die mehrfachprivilegierte Subjektposition in den Blick zu nehmen, da diese zumeist unreflektiert bleibt.

Dieses Spannungsverhältnis begründet sich auch durch verändernde und zugleich den Künsten inhärenten unbestimmte Normvorstellungen. Diese Norm gebenden Vorstellungen führen zu Privilegierung und Ausschluss, entziehen sich aber unter Bezugnahme auf die Unbestimmtheit und Kontingenz des Künstlerischen einer Vereindeutigung. Eine intersektionale Perspektive auf Felder der Ästhetischen Bildung kann sich daher besonders eignen, um die Wechselbeziehungen von Norm- und Diskriminierungsverhältnissen in den Blick zu rücken.

Auf den Schulkontext gewendet resultiert daraus für uns nicht, dass sich Ästhetische Fächer ausschließlich transparenten, technischen und operationalisierbaren Fähigkeitsvorstellungen zuwenden müssten – dies würde bedeuten, auch das

widerständige Potenzial von künstlerischer Unbestimmtheit aufzugeben (Lüth & Mörsch, 2015). Vielmehr resultiert daraus für uns kontinuierlich danach zu fragen, wer warum als un/fähig adressiert wird und inwiefern dabei intersektional verfasste Ungleichheitskonstruktionen und ungenannte Normvorstellungen beteiligt sind, die durch Bildungsinstitutionen (re-)produziert oder eben unterbrochen werden. Dies impliziert auch die Selbstbefragung danach, welche Norm- und Machtverhältnisse im Zentrum der eigenen Wahrnehmung stehen.

Literatur

- Abrego, V., Henke, I. & Kißling, M. (Hg.). (2023). *Intersektionalität und erzählte Welten: Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Herder.
- Bayer, N., Kazeem-Kamiński, B. & Sternfeld, N. (2017). *Kuratieren als antirassistische Praxis: Kritiken, Praxen, Aneignungen*. de Gruyter.
- Boger, M. A., Brenne, A. & Kaiser, M. (2024). Mai-Anh Boger im Gespräch mit Andreas Brenne und Michaela Kaiser. In M. Kaiser, A. Brenne & N. Ahokas (Hg.), *All inclusive?! Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion* (S. 27–40). kopaed.
- Bohusch, O., & Kopp, F. (1971). *Schulreform als Revision der Lehrpläne: Ein Werkstattbericht*. Ehrenwirth.
- Bourdieu, P. (2012). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (B. Schwibs & A. Russe, Übers.). Suhrkamp. (Originalarbeit 1979 veröffentlicht)
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *The University of Chicago Legal Forum* 1989(1), 139–167.
- Dietrich, A., Krimminger, S., & Schubert, T. (2012). *Inklusion in der Bildung*. Oldenbourg.
- Eggers, M. M., Kilomba, G. & Piesche, P. (2009). Konzeptionelle Überlegungen. In M. M. Eggers, G. Kilomba & P. Piesche (Hg.), *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (2. Aufl., S. 11–13). Unrast.
- Gelbin, C. S., Konuk, K., & Piesche, P. (1999). Vorwort der Herausgeberinnen. In C. S. Gelbin, K. Konuk & P. Piesche (Hg.), *AufBrüche: Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen in Deutschland* (S. 9–17). Ulrike Helmer Verlag.
- Haagen-Wulff, M. van, & Mecheril, P. (2020). Kritik der ästhetischen Erfahrung des Wir. In J. Eschment, H. Neumann & A. Rodonò (Hg.), *Arts Education in Transition* (S. 141–150). kopaed.

- Henschel, A. (2018). *Kunstpädagogische Komplexität – Logiken und Begriffe der Selbstbeschreibung* (Kunstpädagogische Positionen, Bd. 48). o.V.
- Henschel, A. (2024). Biopolitische Funktionen Musischer Kunsterziehung in der deutschen Sonderschule: Eine Zeitschriftenstudie (1928–1961). In M. Kaiser, A. Brenne & N. Ahokas (Hg.), *All inclusive?! Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion* (S. 41–72). kopaed.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hüttmann, R., Krämer, O. & Ziegenmeyer, A. (Hg.). (2022). *Intersektionalität* (Diskussion Musikpädagogik, Hft. 94).
- Kaiser, M. (2022). Zur genderbezogenen Konfiguration künstlerischer Leistung. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*. <http://zkmb.de/zur-genderbezogenen-konfiguration-kuenstlerischer-leistung-im-kunstunterricht-ein-kunstpaedagogische-s-differenzdilemma/>
- Kaiser, M. (2023). *Die Bildung aller? Geschichte und Geschichten einer inklusiven Kunstpädagogik* (Kunstpädagogische Positionen, Bd. 58). https://kunst.uni-koeln.de/_kpp_data/pdf/KPP58_Kaiser.pdf
- Kaiser, M., Jurado van Bürck, S. & Schild, M. (2026). Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht: Ein kaleidoskopischer Blick. (in Vorbereitung). Kamens, D. H., & Cha, Y.-K. (1992). The legitimization of new subjects in mass schooling: 19th-century origins and 20th-century diffusion of art and physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 43–60.
- Key, E. (1902). *Das Jahrhundert des Kindes*. Gudrun. (Originalarbeit 1900 veröffentlicht)
- Lüth, N. (2002). Queens of Kunstvermittlung. In NGBK (Hg.), *Kunstcoop*© (S. 59–74).
- Lüth, N. (2018). For Beginners: Bausteine einer differenzreflexiven Kunstpädagogik. In S. Marr, M. Eckes, & K. Hoffmann (Hg.), *Was geht? Was bleibt? – Kunstpädagogische Debatten* (S. 123–140). Athena.
- Lüth, N., & Mörsch, C. (2015). Queering (next) Art education: Kunst/Pädagogik zur Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen. In T. Meyer & G. Kolb (Hg.), *What's next? Art Education* (S. 188–190). kopaed.
- Mackert, N. (2022). Critical Ability History: Für eine Geschichte der Fähigkeitsnormen. *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, 19, 341–354.
- Martins, C. (2014). The Arts in Education as Police Technologies: Governing the Child's Soul. *European Education*, 45(3), 67–84.
- Martins, C. (2023). Making Creative and Entrepreneurial Selves in Education: The Governing of Life in Contemporary Time. In B. Jörissen, L. Unterberg & T. Klepacki (Hg.), *Cultural Sustainability and Arts Education: Yearbook of Arts Education Research for Cultural Diversity and Sustainable Development* (Bd. 2). (S. 79–95). Springer.

- Mecheril, P. (2012). Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik: Migrationspädagogische Anmerkungen. *Art Education Research*, 3(6), 1–10. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2012/12/AER6_Mecheril.pdf
- Mecheril, P. (2015). *Kulturell-ästhetische Bildung: Migrationspädagogische Anmerkungen*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen>
- Mörsch, C. (2012). Über Zugang hinaus: Nachträgliche einführende Gedanken zur Arbeitstagung »Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft«. In ifa et al. (Hg.), *Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft* (S. 10–19). ifa.
- Mörsch, C. (2019). *Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst: Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung*. zaglossus.
- Mörsch, C. (2022). Kolonialität und Diskriminierungskritik im Kunstunterricht. *Berliner Bildungszeitschrift*, Januar/Februar, 20–22.
- Mörsch, C. (2024). Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle von Bildung und Kunst: Einblicke in konzeptuelle Rahmungen, Methodik und Bildungsverständnis eines digitalen Lehr-Lernmaterials. In M. Kaiser, A. Brenne & N. Ahokas (Hg.), *All inclusive?! Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion* (S. 135–152). kopaed.
- Mörsch, C., Landkammer, N. & Martins, C. (2026). *Kunstpädagogische Primitivismen: Studien zu einem transnationalen Dispositiv*. (in Vorbereitung).
- Puschner, U. (2007). Völkisch: Plädoyer für einen engen Begriff. In P. Ciupke, K. Heuer, & F. J. Jelich (Hg.), *Die Erziehung zum deutschen Menschen: Völkische und national-konservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik* (S. 53–66). Klartext.
- Schütze, A. & Maedler, J. (Hg.). (2017). *Weißer Flecken: Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung*. kopaed.
- Settele, B. (2015). Queer Art Education. In T. Meyer & G. Kolb (Hg.), *What's next? Art Education* (S. 308–311). kopaed.
- Staab, L. & Boger, M.A. (2020). Zersplitterte Körper und andere Fragmente. In KiWit – »Kultur öffnet Welten«, Haus der Kulturen der Welt (Hg.). https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_15616.html
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich.