

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 Schulsystem², 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 Abiturverordnung³ 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 Operatorenlisten⁴ 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/operators-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 gewaltförmig⁶ 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 Werthaltung 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 sind⁸. 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 Kunschtchaffende, 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 allerdings hinsichtlich postkolonialer sowie sexistischer Aspekte äußerst kritisch zu betrachten ist. Unklar bleibt, ob eine derart intersektionalitätssensible Perspektive mit der Reisetätigkeit des Kunschtchaffenden 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 Kunschtchaffende 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 sein¹⁰. 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-online.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 Museumsforschung¹¹; Macdonald et al., 2015; Redman, 2022; Vergo, 1989; Walz, 2016) vorliegend thematisiert. Allein die Vielfalt der aktuell mehr als 6710 verschiedenen Museen¹² 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).

Jahrhundertlang waren Sammlungen wie Kunst- und Naturalienkammern¹³ ein der Oberschicht vorbehaltenen Aktionsraum für Gelehrsamkeit. Aufgrund der Veränderlichkeit ihrer Exponate bzw. Semiophoren¹⁴ 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, schierem Fülle¹⁵, 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 (Ohr 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 Museums-wesen 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 Werthaltungen: »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 Erlebnisraum¹⁶ 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, außeralltägliche

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 Erfahrungsräume¹⁸ 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 »wildem« 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 Museum 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 ein¹⁹. 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 Materialien²⁰ 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 intersektionalen 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 überarbeitet²².

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 Kunschtchaffenden 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 Jugendlichen²³, 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 Herkunft, 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 schultypbezogenen 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 Vermittelnde²⁴ (vgl. Bd. 1, 5.2.2) den beforschten Kunstunterricht zeitweise auch bei innerschulischen Veranstaltungen. Die Eröffnung der musealen Gruppenausstellung²⁵ 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.

