

## 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 Fachdiskurses 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 machtformige 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 Kunstschaefende 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<sup>1</sup> 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 »Energiekonserv« (Fehrenbach et al., 2019, S. 5) in Kapitel 2.2.2 Bild, Bildkompetenz und Bildung.

auf (Meyer, 2015, S. 5). Der Mitteilung von Kunst<sup>2</sup> 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<sup>3</sup> 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, erfahren dadurch eine Öffnung und Erweiterung von Personengruppen, Feldern und Handlungsmöglichkeiten ästhetischer Erfahrungen. Diese Offenheit nivelliert auch die Trennschärfe von Kunst und Pädagogik und die binär-oppositionelle 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 (Brandstädter, 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. Brandstädter, 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 (Mattenkloft & Rora, 2004), ihm gestalterisch Ausdruck zu verleihen und das ästhetisch Erfahrene zu kommunizieren.

Die sinnliche Wahrnehmung<sup>4</sup> als Ausgangspunkt ästhetischer Erfahrung wird auf Grundlage des gegenwärtig, weiterhin eurozentristisch<sup>5</sup> 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 Harraways 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.<sup>6</sup> 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 (äußereren) 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 »Energiekonserven« (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«<sup>7</sup>. 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«.<sup>8</sup>

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 weiterer 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<sup>9</sup> 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<sup>10</sup> 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.

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

<sup>10</sup> 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 implizites 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<sup>11</sup> (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<sup>12</sup> (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 Teilhabebedebatte<sup>13</sup> (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 (Bleck, 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<sup>14</sup>«, 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 musikalischen 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-Danowski, 2022; vgl. Thuge, 2021, S. 228), in langfristigen Vorhaben auf

14 Vgl. hierzu Deweys (1916/1980) erfahrungsbasierter 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. Meceril, 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<sup>15</sup>.

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 ›Migrant\*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<sup>16</sup> (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 diskriminierungskritischen Plattformen Verwendung findet. Vgl. <https://diskrit-ubi.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«<sup>17</sup> (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 »Aus sprechen« (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 »zersplittet« 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 neoliberalen 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<sup>18</sup> 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<sup>19</sup> (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-tokenismus#:~:text=Was%20bedeutet%20Token%2ound%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%2ound%2oadministrativer%20Macht%2ogarantiert](https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/504303/machtteilung-power-sharing#:~:text=Machtteilung%20(Power%2Dsharing)%20ist,staatlicher%2ound%2oadministrativer%20Macht%2ogarantiert). [Letzter Zugriff 13.09.2023].

Vorhaben des Empowerments und Powersharings finden sich im Kulturbetrieb und in der Kunstpädagogik bislang eher punktuell<sup>20</sup>. 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<sup>21</sup>, 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 (Drücke

---

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 Nünning's 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 Kulturbetels 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 Makroräumebene wirksam, denn sie spielt eine Rolle bei Hybridität und Transition. Wie Hybridkonstruktionen entstehen, aber auch das (Fort-)Bestehen von mächtigformigen 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, Kultурpädagogik und kultурpädagogischen 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 macht-kritische 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*<sup>22</sup> 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<sup>23</sup> 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-due-seldorf.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 Be- trachtung 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<sup>24</sup> 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«<sup>25</sup> 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<sup>26</sup> 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/ruuekschau/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. h <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.<sup>27</sup> Werden Ausstellungsräume als museale Möglichkeitsräume verstanden, dann beruhen die Ansätze<sup>28</sup> 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.<sup>29</sup>

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, so dass 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<sup>30</sup>. 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].

