

8 Erweiterter Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen

Ergebnisse und Konsequenzen

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse und Konsequenzen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zusammengefasst und diskutiert. Einleitend erfolgt eine Übersicht über die Strukturmerkmale des beforstschten Kunstunterrichts, auf Grundlage einer Zusammenfassung der Ergebnisse beider Teilstudien in Kapitel 8.1. In Kapitel 8.2 werden Bezüge zwischen den vorliegenden empirischen Ergebnissen und dem Theoriediskurs um Intersektionalität aufgezeigt. Statt allgemeiner kunstdidaktischer Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen zieht die Forschende-Lehrende in Kapitel 8.3 ein persönliches Fazit, das Überlegungen und Impulse für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen bereithält. In Kapitel 8.4. wird die Forschungspraxis reflektiert, wobei die Gütekriterien qualitativ-empirischer Forschung, das methodische Vorgehen und die involvierte Selbstreflexion als Forschende-Lehrende im Fokus stehen. Mit einem Ausblick auf mögliche Anschlussforschungen und Forschungsbedarfe wird diese Studie abgeschlossen.

8.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zur Darstellung der Strukturmerkmale eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen

Für eine verdichtete Gesamtaussage über die Strukturmerkmale eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen werden seine Wirkungsfelder folgend im Einzelnen sowie aufeinander bezogen betrachtet.

Einerseits beruht die Darstellung der Wirkungsfelder auf der Synthesierung der Forschungsergebnisse von Teilstudie 1 und 2. So können die, im Zwischenfazit beider Teilstudien verdichteten Themen innerhalb der unterschiedlichen Wirkungsfelder betrachtet und die, aus den Synthesierungen zu beiden Teilstudien

gewonnenen Ergebnisse zusammengeführt werden, um Strukturmerkmale des beforschten Kunstunterrichts herauszuarbeiten.

Andererseits werden Bezüge zu den zentralen Begriffen Intersektionalität (vgl. Bd. 1, 3.1), Empowerment¹ und Powersharing (vgl. Bd. 1, 2.2.3) in den Fokus gerückt, ohne von einer vollumfänglichen Implementierung von Empowerment im beforschten Kunstunterricht auszugehen. Vielmehr werden Empowerment und die Bereitschaft zum Powersharing hinsichtlich ihrer Potenziale, Leerstellen, Widersprüche und Grenzen in Bezug zu den Strukturmerkmalen des beforschten Kunstunterrichts betrachtet. Intersektionalitätssensibilität, Empowerment und Powersharing werden hierbei nicht als »Add-on« verstanden, das auf bestehende Strukturen des Kunstunterrichts »aufgesattelt« werden kann. Es wird zugleich verdeutlicht, dass ihre Einbeziehung in den Kunstunterricht nicht voraussetzungslös ist, sondern an strukturelle Bedingungen wie didaktische Bereitschaft und Konzeption, kommunikative, räumliche, zeitliche und materialbezogene Ressourcen sowie Anschlussstellen von schulischen Rahmenplänen geknüpft ist.

Um Strukturmerkmale von Haltungen und Ressourcen gleichermaßen herauszuarbeiten, wurden die Felder Didaktik, Infrastruktur und Curriculum im Einzelnen, aber auch hinsichtlich ihres Zusammenwirkens entlang folgender Fragen exploriert:

- Welche didaktische Haltung und welche Kommunikationsstrukturen wirken sich begünstigend oder hinderlich auf einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen aus?
- Welche Bedingungen des infrastrukturellen Feldes begünstigen oder erschweren einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen?
- Welche intersentkionalitätssensiblen didaktischen Rezeptionen der curricularen Vorgaben und der Angebote des Kulturbetriebs erweisen sich als anschlussfähig oder stützen eine kritische Hinterfragung des Kanons?
- Inwiefern kann ein Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zum Empowerment von Jugendlichen beitragen?

Anhand dieser Fragen wurde die didaktische Haltung und Kommunikationsstruktur des beforschten Kunstunterrichts dahingehend analysiert, inwiefern dort eine defizitorientierte Haltung aufgegeben wurde und ob, wann, wo und wie Powersharing kommuniziert und praktiziert wurde. Im infrastrukturellen Feld wurde danach

¹ Innerhalb der Betrachtung der Strukturmerkmale wurde der Begriff des Empowerments trotz seiner Kritik und Kontroversen (vgl. Bd. 1, 2.2.3) gewählt, weil sich daran sowohl das Ausmaß als auch die Grenzen von Prozessen des Empowerments und des Powersharings im beforschten Kunstunterricht aufzeigen lassen.

gefragt, wann und wie ressourcenhaltige Räume und Gelegenheiten für die Jugendlichen zur Verfügung standen, um darin vorher nicht wahrgenommene Potenziale selbstbewusst zu vertreten, zu veröffentlichen oder einzufordern (vgl. Blank, 2012, S. 7). Das Feld curricularer Vorgaben wurde dahingehend untersucht, ob Anschlüsse für intersektionale Perspektiven, für Praxen des sich selbst Bestärkens und der Selbstwirksamkeit durch die Kompetenzformulierungen oder kanonisierte Vorgaben vorhanden waren oder fehlten. Ebenfalls wurde darauf geblickt, inwiefern curriculare Vorgaben dazu geeignet waren, marginalisierte Positionen zu thematisieren und zu stärken. Ausgehend von diesen Grundfragen wurden in den unterschiedlichen Feldern teilweise weitere Fragen entwickelt, um Aspekte von Intersektionalitätssensibilität, Empowerment und Powersharing zu betrachten.

8.1.1 Didaktische Haltung und Kommunikationsstruktur

Oberstufengymnasien als Schulen mit später Durchlässigkeit innerhalb eines dreigliedrigen Schulsystems (vgl. Bd. 1, 5.1.1) stützen sich auf eine didaktische Haltung, die den Jugendlichen, trotz der erhöhten Leistungsanforderungen auf dem Weg zum höheren Bildungsabschluss, bekräftigend statt selektierend gegenübersteht. Dies begünstigt ressourcenorientierte Perspektiven des Empowerments. Im Kontext von Empowerment können die Ergebnisse beider Teilstudien daher einerseits dahingehend diskutiert werden, inwiefern eine defizitorientierte zugunsten einer bekräftigenden, ressourcenorientierten Einstellung gegenüber den Jugendlichen eingenommen wurde. Ebenso wird bezüglich der didaktischen Haltung danach gefragt, wie, wann und wo Powersharing im beforschten Kunstunterricht stattfinden konnte und wo es an Grenzen geriet. Hierbei stellt sich ebenfalls die Frage, wie mit den Jugendlichen über die ihnen überantworteten Anteile von Entscheidungs- und Handlungsmacht kommuniziert wurde.

Bezüglich der didaktischen Haltung und Kommunikation des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen wurde der Fokus auf die Jugendlichen und deren Aktivierung durch die Personen- und Handlungsorientierung (vgl. Bd. 2, 1.2) gerichtet. In den Teilstudien ließ sich rekonstruieren, dass in der Umsetzung eine Ausrichtung auf die Jugendlichen stattfand, die sich in der Wertschätzung ihrer Perspektiven sowie im Zutrauen in ihre Kompetenzen und Autonomie, insbesondere in Gestaltungsprozessen zeigte. Dies kann auch als intersektionalitätssensible und ressourcenorientierte Perspektive auf die Jugendlichen verstanden werden. Dass Jugendliche als grundlegend ressourcenstark eingeschätzt wurden, konnte interpretativ sowohl bei retardierten oder abweichenden Vorgehensweisen z.B. bei zögerlich oder passiv wirkenden Handlungen herausgearbeitet werden, zeigte sich aber auch bei der Akzeptanz eigenwilliger Vorgehensweisen oder bei einer positiven Fehler- und Feedbackkultur. Durch das Zutrauen in die Ressourcen der Jugendlichen ließen sich für den beforschten Kunstunterricht auch nicht

unmittelbar sichtbare Lernfortschritte, ungewöhnliche Vorgehensweisen und den Jugendlichen entsprechende Entwicklungen nutzen. Die Tatsache, dass Vertrauen in die Kompetenzen und Ressourcenstärke der Jugendlichen trotz dieser Vorgehensweisen an unterschiedlichen Orten und im Umgang mit unterschiedlichen Verfahren und Materialien gesetzt wurde, bedeutet zugleich, sie als autonome Subjekte anzuerkennen. Dass die Jugendlichen sich als ressourcenstark und autonom wahrgenommen fühlten und sich selbst so empfinden, zeigte sich in beiden Teilstudien (vgl. Bd. 2, 2.1.4, 2.5.1, Z. 287; 2.5.2, Z. 51, 54). Die aktivierenden Potenziale des beforschten Kunstunterrichts waren überwiegend wirksam, um Erfahrungen der Selbstvergewisserung und -wirksamkeit zu ermöglichen. Mit dem Bewusstsein für die Ressourcen der Jugendlichen ging das Zurücktreten der Lehrkraft einher (Bd. 2, 2.5.1, Z. 60–61, 65; Bd. 2., 2.5.2, Z. 467, 472–476, 481), welches die Grundlage für Ansätze des Powersharings bildete und das Übereignen von Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten begünstigte. Zur Stärkung von solidarischen Strukturen im Kunstunterricht ist dies ein Ansatz, um kollektive Sozial- und Arbeitsformen der Jugendlichen zu unterstützen bzw. zur Wahl zu stellen, sie im Kontext von Leistungsbewertung zuzulassen und durch gemeinsame Exposition, wie in der Gruppenausstellung, zu fördern. Das Ausloten von individuellen Anteilen und das Erleben kollektiver Stärke und Zugehörigkeit wurde in beiden Teilstudien rekonstruiert. Dies geschah beispielsweise anhand des Gefüges, das sich als sozialer Raum (vgl. Bd. 1, 5.1.5, 7.1.4, 7.2.4) durch den Gruppenzusammenhang des beforschten Kurses gebildet hat. Vor dem Hintergrund solidarischer Anteile von Empowerment muss jedoch gefragt werden, inwiefern sich hierbei ein Zusammenhalt zeigt, wie er auch in anderen Klassen- und Kursverbänden, insbesondere in Abschlussklassen, anzutreffen ist oder ob im beforschten Kurs ein darüberhinausgehendes Gefüge mit solidarisch-empowernden Anteilen entstanden ist. Teilweise geben sich Hinweise darauf durch die Ergebnisse der Teilstudien, in welchen sich gegenseitige Unterstützung zwischen den Jugendlichen mit der emotional aufgeladenen Reflexion der Auflösung des Kurses durch das Schulende mischen (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 1123, 1126).

Das Zutrauen in die kuratorischen Vorgehensweisen der Jugendlichen und die Anerkennung der Werke der Jugendlichen als geeigneter musealer Ausstellungsinhalt lässt sich ebenfalls als intersektionalitätssensible und ressourcenorientierte Perspektive auf die Jugendlichen betrachten. Neben den Inhalten der Jugendlichen konnten in beiden Teilstudien gerade die öffentlichkeitswirksamen Anteile, wie die Ausstellungseröffnung, als empowernd herausgearbeitet werden. Die Ausstellungsrealisierung beinhaltete neben Freiräumen auch Erwartungsdruck, der aus einer kritischen Perspektive auf Empowerment Fragen nach »statusorientierten« (Wellgraf, 2021, S. 185) Hintergründen empowernder Vorhaben aufwirft. Aus einer machtkritisch-reflexiven Perspektive muss demnach besonders der Ausstellungskontext des beforschten Kunstunterrichts hinsichtlich der didaktischen

Haltung der Vermittelnden und Träger dahingehend reflektiert werden, inwieweit die Jugendlichen bzw. die beteiligten Institutionen durch die Ausstellungspraxis empowert und repräsentiert wurden. Obwohl die Jugendlichen vielfach auf die positiven Aspekte der Gruppenausstellung referierten, kann diese dennoch statusorientierte Anteile der beteiligten Institutionen enthalten.

Besonders in Teilstudie 1, die verbalsprachlich basiert ist, werden unterschiedliche Situationen beschrieben, in denen die Kommunikation über Entscheidungs- und Handlungsfreiraume der Jugendlichen thematisiert werden. Es konnte interpretativ herausgearbeitet werden, dass den Jugendlichen Spielräume und Grenzen eigener Freiräume bekannt waren und daher von ihnen genutzt werden konnten. Implizit bedeutet dies, dass Empowerment im schulischen Kontext an strukturelle Grenzen stößt und selbst im Format des Kunstunterrichts mit intersektionalitäts-sensiblen Ansätzen Zeiten, Raumnutzungen und Aufgabenformate in letzter Konsequenz von der Lehrperson reglementiert werden. Die Bereitschaft, die sich in den verschiedenen Situationen durch die Kommunikationsstrukturen der Vermittelnden analysieren ließ, verdeutlichte den Jugendlichen, dass Vermittelnde versuchten, größtmögliche Freiräume für die Jugendlichen innerhalb der institutionellen Strukturen zu schaffen. Diese Bereitschaft zum Powersharing, die sich darin ausdrückt, kann tatsächliche institutionelle Grenzen nicht überwinden, erscheint jedoch geeignet, um die Jugendlichen in ihrem Selbstwert zu bestärken. Ähnlich zeigten sich kommunikative Praxen des beforschten Kunstunterrichts hinsichtlich einer Feedbackkultur, die bei den Jugendlichen zu einer positiven und konstruktiven Auffassung von Kritik geführt hat (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 319, 561–568). Grenzen, Misslingen und Potenziale waren ein wesentlicher Inhalt von Kommunikationsprozessen im Zuge von konstruktiver Kritik, die sich bei der Analyse für die Jugendlichen als ähnlich bedeutsam erwiesen haben wie die tatsächlich vorhandenen Versuche, Möglichkeiten und ihre Grenzen. Sie benennen die kritisch-konstruktive Kommunikation als Möglichkeit eigener »Weiterbildung« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 210–211). Kritisch-konstruktive Kommunikation kann als Strategie betrachtet werden, die sich die Jugendlichen angeeignet haben, um mit den eigenen Schwächen und Potenzialen ressourcenorientiert umzugehen.

Kommunikation über bildnerische Prozesse und Produkte rekonstruierten die Jugendlichen auch untereinander als wesentliches Mittel zur Stärkung ihres Gruppenzusammenhangs:

»Gespräche über das Kreativitätshandeln und das Zusammenführen wie Sichtbarmachen der einzelnen Beiträge könnten im Sinne des Empowerments als gelingende Mikropolitik innerhalb des alltäglichen Lebens interpretiert werden. Dies bedeutet eine Überwindung des Nebeneinanderseins hin zu einer Bereitschaft sich in solidarische Gemeinschaften einzubinden« (Herriger 2014, S. 20).

Trotz der vielfältigen empowernden Ansätze wird an den Teilstudien zum beforschten Kunstunterricht ebenfalls deutlich, dass sich die Selbstbefähigung innerhalb einer Lücke zwischen erweiterten Möglichkeiten und normativen Vorgaben bewegte, wenngleich sie erst durch den Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen ermöglicht wurde. Die Konstitution der Selbstbefähigung zeigt sich in der Aussage: »wir wissen schon, wie das klappt und wie man es macht« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 54), denn dort äußern die Jugendlichen das Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen und die Annahme gelingenden Handelns. An anderer Stelle wird klar, dass die Jugendlichen diese Freiheiten stets innerhalb gesetzter Grenzen, Freiräume und normativer Vorgehensweisen verstehen: »ich finde es gut, dass wir jetzt schon einmal eine Ausstellung gemacht haben, falls ich nochmal die Möglichkeit nochmal bekommen sollte eine Ausstellung [...] zu machen, dann hab ich schon Ahnung, wie ich vorgehen muss« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 748–751). In dieser Aussage ist zwar die Auffassung enthalten, Möglichkeitsräume ausgestalten zu können, nicht aber sich selbst Möglichkeiten zu schaffen oder die Verfügung über Möglichkeiten einzufordern. Als kommunikative Leerstelle, die auf Grenzen selbstbestimmter Gestaltung von Powersharing verweist, zeigt sich auch die Intransparenz und Unsicherheit der Jugendlichen über die unmittelbaren Vorgänge des Ausstellungsaufbaus, die im Kontext der Infrastruktur noch beleuchtet wird.

Förderlich für Intersektionalitätssensibilität und Empowerment hingegen haben sich solche Haltungen der Vermittelnden ausgewirkt, die zum Abbau der Hierarchien zwischen den Jugendlichen und Vermittelnden beigetragen haben. Interesse an dialogischen Situationen mit den Jugendlichen (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1106–1107) oder die Überantwortung der Datenerhebung (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1134–1135) empfanden die Jugendlichen als Aufhebung asymmetrischer Beziehungen: »Man ist so [...] nicht mehr asymmetrisch, man ist so mehr (...) friends« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1111–1112). Powersharing tritt innerhalb der didaktischen Struktur dementsprechend besonders in Mikrosituationen der Beziehungen zwischen Jugendlichen und Vermittelnden zutage.

8.1.2 Infrastrukturelle Bedingungen

Das infrastrukturelle Feld wird im Folgenden darauf befragt, wo und wie sich die Jugendlichen im beforschten Kunstunterricht in »ressourcenhaltigen Räumen und Gelegenheiten« (Blank, 2012, S. 7) als ressourcenstark erleben und ihre »vorher nicht wahrgenommene[n] Potenziale selbstbewusst vertreten« (Blank, 2012, S. 7), veröffentlichen oder einfordern konnten.

Wie innerhalb des infrastrukturellen Feldes aufgezeigt (vgl. Bd. 1, 8.1), war durch das Konzept des beforschten Kunstunterrichts eine ressourcenstarke Infrastruktur an der Schule etabliert (vgl. Bd. 1, 5.2.1). Die erweiterten räumlichen Möglichkeiten in der Schule, an außerschulischen Orten sowie im beteiligten Museum, der

erweiterte und zusammenhängende Zeitrahmen, die Material- und Werkzeugausstattung durch die Schule und die Erweiterung des Vermittlungsteams durch Agierende des kollaborierenden Museums, zeitweise auch durch studentische und frei-beruflich Vermittelnde hat zu einer ressourcenstarken Struktur geführt, die vielfältige rezeptive, bildnerische und reflexive Möglichkeiten sowie einen stabilen Gruppenzusammenhang förderten. Dies konnte anhand beider Teilstudien herausgearbeitet werden. In Fallstudie 1 benennen die Jugendlichen, dass sie sich durch die Verfügbarkeit von Materialien und Verfahren bestärkt fühlten und durch die vorhandenen Möglichkeiten auch tatsächlich erweiterte Aneignungs- und Erprobungsprozesse in der Praxis stattfinden konnten. Dabei betonen sie besonders Freiräume und Möglichkeiten eigenständigen und kollektiven Handelns im Kunstunterricht. Empowernde Aspekte erweiterter Zeiten, Räume, Material- und Personalressourcen konnten sich demnach dann entfalten, wenn ihnen eine zunehmend eigenständige Nutzung von Ressourcen und kollaborative Sozialformen ermöglicht wurde.

In rezeptiven und produktiven Praxen des Kunstunterrichts wurden das Anleiten, Aufzeigen und Bestärken in Prozessen als initiale Momente genutzt, um davon ausgehend zunehmend eigenständige Entscheidungen und Handlungen der Jugendlichen zu mobilisieren (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 76, 299). Besonders dort, wo Jugendliche Hemmnisse erlebten, konnten die ressourcenstarken Bedingungen als unterstützend rekonstruiert werden. Lang angelegte Prozesse, unterschiedliche Räume zur Selbsterprobung, ein vergrößertes Vermittlungsteam sowie vielfältige Verfahren boten Möglichkeiten der Selbsterprobung und Aktivierung, welche die Chancen auf Selbstwirksamkeit für die Jugendlichen erhöht haben. Sie wurden stets durch die sozialen Strukturen des Gruppenzusammenhangs und der kommunikativen und kollaborativen Vorgehensweisen wirksam. Innerhalb dieses Rahmens trauten sich die Jugendlichen, auch eigene Diskriminierungserfahrungen bildnerisch auszudrücken. Die Wahrnehmung eigener Potenziale und Stärken ließ sich in beiden Teilstudien dann deutlich interpretativ herausarbeiten, wenn Jugendliche über gemeinsame bildnerische Praxen, planerische Prozesse oder eigene Präsentationen sprachen oder konzeptionelle Planungen und eigene bildnerische Werke performativ sichtbar machten. Gerade durch die gemeinsame Nutzung ressourcenstarker Räume wurden transpersonale Ressourcen (Blank, 2012, S. 10; vgl. Bd. 1, 2.2.3) im empowernden Sinne aktiviert.

Vermittelnde als mit Ressourcen ausgestattete Personen, die zugleich Ressourcen für die Jugendlichen verwalteten, regulierten und verfügbar machten, waren ebenfalls Teil dieses Gruppenzusammenhangs. Als Erschwerpunkt erlebten es die Jugendlichen, wenn Vermittelnde in eine schwache Ressourcenausstattung gerieten, z.B. aufgrund erschöpfter personeller Kapazitäten, wodurch sie den Jugendlichen nur noch bedingt Ressourcen zur Verfügung stellen konnten. Dies zeigte sich am deutlichsten an der Überlastung des Museumsteams, welches durch die Gleichzeitigkeit wegbrechender personeller Kapazitäten und einer erhöhten Kursgröße

eine unmittelbare Beteiligung der Jugendlichen an allen kuratorischen Schritten nicht mehr aufrechterhalten konnte. Die im Konzept des Kunstunterrichts als Powersharing angelegte Beteiligung der Jugendlichen an kuratorischen Prozessen hat dadurch einen Riss erhalten. Dieser wirkte sich ebenfalls auf die Kommunikation zwischen den Jugendlichen und Vermittelnden aus. Aus ihm entstanden Unsicherheiten über die Vorgänge im beforschten Kunstunterricht, die im Kontrast zu den sonst für die Jugendlichen klar erkennbaren Möglichkeiten, Grenzen und Aushandlungsspielräumen stehen. Das soziale Gefüge lässt sich demnach als eine transpersonale Ressource herausarbeiten, die auf Grundlage der didaktischen Haltung und der Ressourcen Zeit, Raum, Material und Vermittlungspersonal mit den Jugendlichen entwickelt werden konnte, aber nicht von ihm losgelöst bestand. Seine Fragilität offenbarte sich an der Schnittstelle zweier Institutionen im Kontext knapper personeller Ressourcen.

In Fallstudie 1 fand die Wahrnehmung eigener Ressourcen auch jenseits der Erfahrung in unmittelbaren Unterrichtssituationen durch die Reflexionsmöglichkeiten statt, die in der Methode der Gruppendiskussion zur Datenerhebung angelegt sind. Die für die Jugendlichen zugänglichen Anteile der Forschung boten ihnen zusätzliche Zeiten und Räume für ihre gemeinsame Selbstreflexion und personelle Unterstützung durch weitere, spezifisch professionalisierte Vermittelnde². Dort konnten reflexive Prozesse über intersektionalitätssensible Anteile des Kunstunterrichts fortgeführt werden. Diese ressourcenhaltigen Forschungsanteile wurden aufgrund ihrer Situierung gegen Ende der Schullaufbahn der Jugendlichen als Rück- und Ausblick an der Schwelle zur eigenständigen Lebensgestaltung besonders wirksam. Auch die Gruppenausstellung als feierlicher Anlass der Rückschau erlangte hierbei eine besondere Qualität. Die Jugendlichen konnten sich, eigene Perspektiven auf Intersektionalität und die eigenen Potenziale und Stärken retrospektiv, geniessend und bestärkt durch den Zuspruch eines interessierten Museumspublikums erleben (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 789–808). Es konnte rekonstruiert werden, dass sie sich im Kontakt mit dem Ausstellungspublikum jeweils als individuell Adressierte, aber auch transpersonal als ressourcenstarke Gruppe wahrnehmen konnten, die den Rollenwechsel von Besuchenden zu Gastgebenden in einem Museum vollzogen hat.

Durch Probehandeln konnten sich die Jugendlichen innerhalb ihres Gruppenzusammenhangs häufig im diskursiven Aushandeln und Positionieren üben. Besonders deutlich wird dies bei den Konzeptions- und Selektionsprozessen der kuratorischen Entwürfe für die eigene Gruppenausstellung. Im Kontroversen und diskursiven Umgang der Jugendlichen mit kuratorischen Exklusionspraxen konnte

2 Die Gruppendiskussion wurde von einer Kunstpädagogin und -therapeutin moderiert und bot auch dadurch einen professionell abgesicherten Rahmen für persönliche Reflexionen der Jugendlichen.

zudem ihre intersektionalitätssensible Haltung gegenüber ihrer Peergroup besonders deutlich herausgearbeitet werden. Auch das Präsentieren eigener Ideen innerhalb des Kunstleistungskurses ließ sich als Probehandeln im Verteidigen der eigenen Position analysieren. Weitere fachspezifische Aushandlungsprozesse und Forderungen zeigen sich in beiden Teilstudien kaum. Wurden diese geäußert, beziehen sie sich auf aktives Handeln und wurden von den Jugendlichen durch Begründungen untermauert, die normative Vorgaben hinterfragen: »Also, es heißt nicht nur, weil Dir was vorgegeben wird von Deiner Lehrerin oder ähm, sodass man es auch machen muss. Sondern man äußert Kritik / aus. Und sagt: Hier, ich will meinen Freiraum, ich will mich, ähm mal ausprobieren« (vgl. Bd. 2,2.5.2, Z. 282–284). Hier zeigen sich Bezüge zu einer didaktischen Haltung des Powersharings, die Hierarchien und normative Vorgaben hinterfragt. An ihre Stelle tritt die Etablierung einer kritischen Feedbackkultur und Kommunikation, die Jugendliche durch die Akzeptanz von widerständigen und differierenden Vorgehensweisen (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 303–304; 2.5.2, Z. 305–306) darin bestärkt, für sich eine freie und experimentelle Ressourcennutzung zu praktizieren. Überwiegend ließ sich rekonstruieren, dass sich die Jugendlichen den vorgegebenen Formaten jedoch anpassten. Dies mag den meist offenen Aufgabenstellungen geschuldet gewesen sein, die bereits Freiräume vorsahen, muss aber auch innerhalb des leistungsbezogenen Rahmens der schulischen Qualifizierung gesehen werden. Statt eine Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse einzufordern, passten sich die Jugendlichen überwiegend an Vorgaben an, um den angestrebten Bildungsabschluss zu erlangen.

Es konnte interpretativ herausgearbeitet werden, dass wesentliche Möglichkeiten zur Visualisierung von intersektionalitätssensiblen Gehalten und der eigenen Position auf fachspezifischen Anteilen des Kunstunterrichts basierten. So konnten die Jugendlichen ihre eigene Position auf unterschiedliche Weise sichtbar machen. Dazu zählten die individuellen und kollektiven bildnerischen Produkte, die Entwürfe für die Ausstellungskuration, die Gruppenausstellung der Jugendlichen selbst und nicht zuletzt die performativen Beiträge der Jugendlichen während der Vernissage ihrer Gruppenausstellung. Hier verbanden sich die Mitteilungsmöglichkeiten von Einzelwerken, die Gesamtaussage der Gruppenausstellung und der performative Einsatz der Jugendlichen zu einer Form der Sichtbarmachung, in der von den Jugendlichen langfristige Prozesse mit situativen Anteilen verbunden werden konnten.

8.1.3 Curriculare Vorgaben

Bezüglich des Curriculums lässt sich danach fragen, inwiefern sich darin Anschlüsse für intersektionale Perspektiven fanden und eine Defizitfokussierung (vgl. Laven, 2018, S. 113) im Umgang mit Prozessen auf der Grundlage der, in den Rahmenplänen vorgegebenen Strukturen überwunden wurde. Hier kann auf die Kompeten-

zen sowie auf kanonisierte Vorgaben von Wissensbeständen rekurriert werden. In Hinblick auf die Kompetenzformulierung schulischer Curricula stellt sich zudem die Frage, welche eigenen Ressourcen und Kompetenzen den Jugendlichen, auf der Grundlage curricularer Strukturen, bewusst wurden (vgl. Laven, 2018, S. 116).

Vor dem Hintergrund eines auf Intersektionalitätssensibilität und Empowerment hin orientierten Kunstunterrichts lässt sich die Kompetenzorientierung (vgl. Bd. 1, 5.1.3) als förderlich einstufen, wenn Kompetenzen auf ihren subjektiven Sinn für die Jugendlichen hin verstanden (vgl. Voigt, 2022, S. 120f.) und auf ihre Potenziale hin ausgerichtet werden.

Personale Kompetenzvorgaben ließen sich als wirksam für Anteile von Intersektionalität und Empowerment rekonstruieren, wenn sie den eigenen Ausdruck, das eigene Entscheiden und Handeln der Jugendlichen stärkten und ihnen Möglichkeiten boten, sich als ressourcenstark zu erleben. Dies galt auch für Prozesse der Selbstregulation und des »Involvements« (Hessisches Kultusministerium, 2016, S.8f.), bei welchem die Jugendlichen mit eigenen normativen Vorstellungen und ihren Hemmnissen umgehen und interessegeleitete Vorhaben umsetzen konnten. Es wurde interpretativ herausgearbeitet, dass Selbstbestärkung und Selbstregulation zur Aneignung einer kompetenten Arbeitshaltung anregen konnten, wodurch die Jugendlichen in der eigenständigen Organisation ihrer Prozesse bestärkt wurden. Hier liegen jedoch auch Gefahren der Selbstökonomisierung, die durch eigene Leistungserwartungen in Verbindung mit sozialer Verantwortung aktiviert werden können. Es zeigte sich bei der Analyse der Teilstudien, dass Jugendliche bei Leistungsdruck und gleichzeitigem Wegbrechen von Gruppenzusammenhängen mit komplementären Strategien wie einer Schon- und Überlastungshaltung reagieren können. Dadurch gerieten sich zurücknehmende Jugendliche in Passivität, während andere Jugendliche sich mit gesteigerten Anforderungen und Belastungen konfrontiert sahen. Selbstermächtigende Anteile, die zum Schutz eigener Ressourcen beitragen können, wurden von Letzteren zugunsten äußerer Erwartungen aufgegeben (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 218–223). Im Kontext von Empowerment zeigte sich die Entwicklung personaler Kompetenzen als Zuwachs von Eigenständigkeit, bei dem es um die Entwicklung und den Einsatz von eigenen Ressourcen der Jugendlichen ging. Dass der Einsatz eigener Ressourcen im Sinne der Selbstermächtigung auch verweigert werden kann, ist zwar ebenfalls Teil der personalen Entwicklung, muss aber als Leerstelle im beforschten Kunstunterricht anhand der Teilstudien rekonstruiert werden, weil die Jugendlichen hierzu kaum Auskunft gaben.

Wie bereits aufgezeigt, beeinflussten nicht nur Gruppenzusammenhänge im Kurs, sondern auch die Haltung und Kommunikation zwischen den Vermittelnden und den Jugendlichen intersektionalitätssensible und empowernde Anteile. All dies wird innerhalb der curricularen Kompetenzformulierungen unter »soziale Kompetenzen« (Hessisches Kultusministerium, 2016, S.7f.) gefasst. In Verschränkung mit weiteren überfachlichen und fachlichen Kompetenzen können »soziale

Kompetenzen« (ebd.) auch die personalen Entwicklungen hin zu individueller Ressourcenstärke fördern. In beiden Teilstudien hat sich das eigene Erproben innerhalb des abgesicherten Rahmens der Gruppe, dem eigenen sozialen Raum, als bedeutsam herausgestellt. Auch für empowernde Anteile des beforschten Kunstunterrichts war es wesentlich, die eigenen Ressourcen zu erkunden und einzusetzen. Dies galt auch für eigene Stärken im Bereich der sozialen Kompetenz, was sich in den Analysen z.B. an der Teamfähigkeit und Verantwortlichkeit der Heranwachsenden rekonstruieren ließ.

Diese Verschränkungen von Kompetenzen im Kontext der Selbstbestärkung ließen sich in beiden Teilstudien dann analysieren, wenn die Jugendlichen ihre Vorgehensweisen in fachlichen Praxen erläuterten: Insbesondere war dies zu rekonstruieren, wenn vielfältige Überlegungen zu Bildmitteln und Epochen, Anwendung von Verfahren, als Herstellung eigenständiger und origineller Produkte oder bei kuratorischen Erwägungen geäußert wurden (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 2.5.2, Z. 124–130, 224–233, 690). In diesen Beschreibungen verwiesen die Jugendlichen nicht nur auf ihr fachliches Wissen und Können, sie stellten implizit ihre überfachlichen Kompetenzen oder Haltungen dar, erlebten, zeigten und reflektierten sich als verlässlich, engagiert (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 218–223; 2.5.2, Z. 596), motiviert, fokussiert (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 603–608; 2.5.2, Z. 1064), kooperationsbereit (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 201), politisch informiert oder kritisch (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 470–478; 2.5.2, Z. 511). Dies verdeutlicht, dass sich fachbezogene Kompetenzen im Kontext von Intersektionalitätssensibilität und Empowerment kaum als mehr oder weniger geeignet für empowernde Anteile des beforschten Kunstunterrichts betrachten lassen, sondern entsprechend der subjektiven Bedeutung, die ihnen die Jugendlichen zuweisen, als ressourcenstärkend betrachtet werden können. Als übereinstimmend ließ sich analysieren, dass die Jugendlichen die besondere Bandbreite von Verfahren, Themen und Verknüpfungsmöglichkeiten theoretischer und praktischer Anteile des Kunstunterrichts als befähigend und persönlich bereichernd bezeichneten.

Im Kontext von Intersektionalität, Empowerment und Powersharing spielen jedoch nicht nur Kompetenzformulierungen eine Rolle, sondern auch kanonisierte Wissensbestände von Rahmenplänen, wobei dies die Frage aufwirft, inwiefern marginalisierte Positionen und intersektionale Perspektiven curricular verankert sind und welche Wissensbestände die Jugendlichen selbst einbringen können.

Die Kanonisierung der Neuen Sachlichkeit und des Verismus für die Qualifizierungsphase 1 (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 30) hat sich aufgrund ihrer gesellschaftskritischen Haltung sowie der Auswahl einer über Jahrzehnte im Kunstbetrieb marginalisierten Kunstschaffenden, wie Jeanne Mammen (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2021, S. 23), als anschlussfähig für intersektionalitätssensible Perspektiven auf Verfolgung, Migration, Klassenunterschiede, Queerness, Genderaspekte und Ableismus herausstellen lassen (vgl. Bd. 1, 8.1). Durch die Vorgabe der Thematik »Brechung von Konvention« (vgl. Hessisches Kul-

tusministerium, 2016, S. 30) und den dezidierten Verweis auf Paul Gauguin (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2021, S. 24) der, am Vorschlag D im Landesabitur Hessen 2023 nachweislich, Abiturelevanz im Fach Kunst erlangte, war auch diese Themenwahl anschlussfähig, um postkoloniale Perspektiven im Kontext sexualisierter Gewalt und Gender, Umweltzerstörung und der Anbindung an hegemoniale Staatswesen wie das Deutsche Kaiserreich zu betrachten. Hierdurch ließen sich auch Bezüge zur Vorgabe der Auseinandersetzung mit nationalsozialistischer Kunstverfehlung (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2021, S. 23) und Kunstraub herstellen, die für die Qualifizierungsphase 1 für den Leistungskurs vorgegeben sind. Wissen über marginalisierte Personen und Gruppen sowie eine kritische Perspektive auf vielfach benachteiligende Bedingungen bestärkten die Jugendlichen in ihrer gesellschaftskritischen Haltung, die Privilegierung als Norm setzt (vgl. Nassir-Shahnian, 2020, S. 29f.).

Durch die Vorgabe US-amerikanischer Dokumentarfotografie für die Qualifizierungsphase 2, dezidiert bei Nan Goldin (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 30), konnte eine eurozentristische Perspektive aufgebrochen werden, sodass gleichzeitig ein involvierter Blick auf gender-, klassen- und gesundheitsbezogene Aspekte queerer Subkultur möglich wurde. In beiden Teilstudien ließ sich jedoch analysieren, dass dieser von den Jugendlichen nur wenig beachtet wurde. Damit verblieb die eurozentristische, allemal westliche Fokussierung der für den beforschten Unterricht gültigen Curricula trotz der intersektionalitätssensiblen Didaktik teilweise wirksam. Das Fehlen von Vorgaben für Wissensbestände über Kunst- und Bildgehalte sowie Verfahren außerhalb europäischer Traditionen, die jenseits der Perspektive europäischer Kunstschaufender, wie z.B. Paul Gauguin lagen, konnte im beforschten Kunstunterricht nur durch die dezidierte und kontinuierliche Anknüpfung weiterer Themen realisiert werden (vgl. Bd. 2, 1.3). Maßgeblich war hierfür die Anbindung an ein Museum, welches bewusst marginalisierte Positionen fokussiert.

Obgleich im Kontext von Intersektionalität und Empowerment weder Benachteiligung noch Diskriminierung unsichtbar werden dürfen, lässt sich aufgrund der vollständigen Vernachlässigung autonomer bildnerischer und inhaltlicher Positionen, die über den europäischen bzw. westlichen Fokus hinaus existieren, einerseits eine eklatante Lücke für die Fundierung eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen in den Curricula rekonstruieren. Diese stellt ebenso eine Fehlstelle für Empowermentprozesse dar. Wissen und die (Wieder-) Sichtbarmachung von Wissen, das »Resilienz als Ressource« stärkt (Bollwinkel Keele, 2020, S. 23), kann dadurch verloren gehen, wenn Vermittelnde keine dezidiert intersektionalitätssensiblen und kritischen Erweiterungen der curricularen Vorgaben schaffen. Dies zeigt sich in den Teilstudien am deutlichsten anhand der, von den Jugendlichen in Teilstudie 1 häufig thematisierten Auseinandersetzung mit Diskriminierung, die lediglich durch den Anschluss des curricularen Themes Layout und Plakatgestaltung im be-

forschten Kunstunterricht verankert werden konnte (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 34).

Durch die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Diskriminierung erhielten die Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit persönlichen Diskriminierungserfahrungen auseinanderzusetzen. Die Gestaltung eigener bildnerischer Werke, die durch die appellativen Anteile des Mediums Plakat verstärkt wurden, ermöglichten es ihnen, ihre eigene Haltung sichtbar und durch die Gruppenausstellung teilweise öffentlich zu machen. Ebenfalls zeigten sie in Teilstudie 1, dass sie anhand der reflexiven Anteile der Gruppendiskussionen eigene Strategien im Umgang mit Diskriminierung reflektieren konnten (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 393–395; 2.5.2, Z. 805–806). Insbesondere diese lösungs- und lebensweltbezogenen Anteile, die im beforschten Kunstunterricht ergänzt wurden, weisen auf Transformationsbedarfe der verbindlichen Curricula für das Fach Kunst.

Diese Betrachtung der Strukturmerkmale eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zeigt, dass die unterschiedlichen Felder der Didaktik, Infrastruktur und des Curriculums miteinander und mit intersektionalen und empowernden Ansätzen derart vielfältig wie für den beforschten Kunstunterricht spezifisch wechselwirken, dass sie zwar für eine Betrachtung aufgegliedert werden können, um sie differenzierte zu betrachten. In der kunstunterrichtlichen Praxis ließen sie sich jedoch als komplexes Feld herausarbeiten, innerhalb dessen einzelne begünstigende oder herausfordernde Bedingungen eine immense Wirkung entfalteten. Der beforschte Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen stellt sich demnach als Gesamtkonzept dar, zu welchem in Kapitel 8.3 (vgl. Bd. 1, 8.3) vorhabenspezifische Schlussfolgerungen der Forscherenden-Lehrenden dargelegt werden. Zunächst stehen im Folgekapitel die Verbindungen und Rückbezüge zwischen den vorliegenden empirischen Ergebnissen und dem gegenwärtigen Intersektionalitätsdiskurs (vgl. Bd. 1, 3) im Vordergrund.

8.2 Bezüge der empirischen Ergebnisse zum Intersektionalitätsdiskurs

Die Ergebnisse der Wirkungsforschung zu den Bedingungen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen (vgl. Bd. 1, 5.2), dessen didaktische Konzeption aus der kunstunterrichtlichen Praxis heraus entwickelte wurde, werden vorliegend den theoretischen Aussagen des akademischen Diskurses um Intersektionalität gegenübergestellt. Dies geschieht analog zur Dreigliederung von Kapitel 3: Zuerst werden in Kapitel 8.2.1 übergeordnete Diskursschwerpunkte wie der Umgang mit Begriffen, Kategorien und Wirkungsebenen von Differenz und mit machtkritisch-reflexiven Perspektiven auf Ungleichheit (vgl. Bd. 1, 3.1) auf die empirischen Ergebnisse bezogen. Es folgt in Kapitel 8.2.2 eine Betrachtung der Theoriebezüge zu Intersektionalität als Aspekt von Erziehung und Bildung (vgl.

Bd. 1, 3.2). Hierbei werden, anders als in Kapitel 3.2, auch pädagogische Anteile mit intersektionalen Bezügen in der Kunstpädagogik behandelt, um pädagogische Aspekte zu verdichten. Abschließend wird in Kapitel 8.2.3 auf weitere wesentliche Schwerpunkte für den Intersektionalitätsdiskurs in der Kunstpädagogik (vgl. Bd. 1, 3.3) eingegangen. Wie in Kapitel 3.3 erläutert, sind dies u.a. Wahrnehmung, Sichtbarkeit, Bild- und Diversitätskompetenz, Kanonrezeption und -kritik, Relationalität, Interaktion, Kollaboration, Partizipation, Zugänglichkeit und Transformation. Zur Zusitzung der gewonnenen Erkenntnisse aus dieser Studie werden einige der benannten Schwerpunkte stärker und andere weniger thematisiert. Dadurch wird transparent, welche Bezüge zum Intersektionalitätsdiskurs bei den Forschungsergebnissen hervor- oder zurücktreten. Zugleich ergeben sich daraus Fehlstellen, die als weitere Forschungsbedarfe in Kapitel 8.4 (vgl. Bd. 1, 8.4) überführt werden.

8.2.1 Umgang mit intersektionalen Begriffen, Kategorien und Ebenen

Von anderen Konzepten und Praxen, die sich auf Diversität, Differenz und Diskriminierung beziehen, unterscheiden sich intersektionale Perspektiven wesentlich durch ihre Mehrdimensionalität. Intersektionale Konzepte berücksichtigen bei Differenz und sozialer Ungleichheit stets ihre potenziellen Wechselwirkungen und Verwobenheiten (Walgenbach et al., 2007; Röhr, 2017; Winkler & Degele, 2009; Kazeem-Kamiński, 2018). Deshalb nehmen innerhalb des Intersektionalitätsdiskurses auch Fragen nach Bezeichnungen, Sprechweisen und der Umgang mit Differenzkategorien eine zentrale Rolle ein (vgl. Bd. 1, 3.1). Auch der Begriff Intersektionalität selbst ist ein Begriff unter vielen im Diskursfeld mehrdimensionaler Konzepte von Diversität, Ungleichheit und Diskriminierung (Dierckx, 2018; Ganz, 2019; Lutz et al., 2010; Wellgraf, 2011; Prengel, 2010). Hierbei werden intersektionale Konzepte mittlerweile nach interkategorialen, intrakategorialen und antikategorialen Ausrichtungen differenziert (McCall, 2005). Eine weitere Ausdifferenzierung intersektionaler Konzepte bieten Modellierungen zur Mehrebenenanalyse, die Gesellschafts- und Sozialstrukturen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene sowie auf der Repräsentationsebene kultureller Symbole verorten und analysieren (Ganz, 2019; Winkler & Degele, 2009). Mit ihnen lassen sich machtkritisch-reflexive Analysen gesellschaftlicher Strukturen, Institutionen und Beziehungsgefüge durchführen (Ganz, 2019). Sie dienen auch als Grundlage für eine Reflexion der Herstellungsprozesse durch den Diskurs (vgl. zu Anerkennungsparadox Mörsch, 2018/2016; Wischmann, 2018) und eine wissenschaftliche Fundierung ethischer Anteile intersektionaler Konzepte, die eine aktivistische und empowernde intersektionale Praxis stärkt.

Anhand der vorliegenden empirischen Ergebnisse kann im beforschten Kunstunterricht zunächst der Umgang mit Bezeichnungen, Differenzkategorien, Wirkungsebenen und machtkritisch-reflexiven Perspektiven beleuchtet werden. Das

Wort Intersektionalität wurde von den Agierenden des beforschten Kunstunterrichts nicht verwendet, obwohl Intersektionalität im Kunstunterricht vorgestellt und durchgängig behandelt wurde. Vielmehr finden sich bei den Jugendlichen Erläuterungen von Inhalten und bildnerischen Werken, überwiegend ihren eigenen, anhand derer sie intersektionale Perspektiven einnehmen. Die Begriffe Diversität und Diskriminierung werden von den Jugendlichen nicht diskutiert, wohl aber verbalisiert (vgl. Bd. 2, 2.5.1, 2.5.2) und gestalterisch oder als Themenbezeichnung und Titel für ihre Werkreihen verwendet (vgl. Bd. 2, 2.2.4, 2.2.10). Während Diversität von ihnen eher auf bestimmte Gruppen bezogen wird, bringen die Jugendlichen Diskriminierung überwiegend mit eigenen Diskriminierungserfahrungen in Verbindung. Diversität und Diskriminierung beziehen die Jugendlichen durch die Auseinandersetzung mit betroffenen Gruppen und mit eigenen Konfrontationen mit Alltagsdiskriminierung aufeinander. Für die Jugendlichen sind beide Begriffe, Diversität und Diskriminierung, von zentraler Bedeutung, um über Intersektionalität zu sprechen. Allerdings ist der akademische Diskurs um Begriffe und Bezeichnungen für die Jugendlichen des beforschten Kunstleistungskurses kaum bedeutsam.

Beim Sprechen verhandelten die Jugendlichen die kausalen Zusammenhänge zwischen Diversität, Normalitätsvorstellungen, Differenz und Diskriminierung. Demnach eignet sich der Kunstunterricht, für die Auseinandersetzung mit Intersektionalität und gesellschaftspolitischen Fragen, die fachspezifisch auf einem komplexen und erhöhten Niveau schulischer Anforderungen³ behandelt werden können. Vielfach gelang es den Jugendlichen, Transferleistungen anhand von Themenverknüpfungen kunstunterrichtlicher Gehalte mit intersektionalen Bezügen vorzunehmen. Anregende Kommunikations- und Gestaltungsanlässe waren hierbei visuelle Gehalte, die Lebenslagen und Fragen sozialer Gerechtigkeit thematisieren. An ihnen konnten die Jugendlichen mit Differenzkategorien umgehen und sie verbalsprachlich, textuell, visuell sowie performativ kontextualisieren.

Dabei hat sich eine Breite unterschiedlicher Verfahren der Bildgestaltung bewährt, um vielgestaltige Zugänge zu Themen mehrdimensionaler Ungleichheit zu schaffen: Sowohl der Podcast als Möglichkeit narrativer Darstellung, als auch die digitalen oder analogen Verbindungen von Wort und Bild auf Plakaten sowie zeichnerische Verfahren waren geeignete Ausdrucksmöglichkeiten, mit denen sich benennbare, nonverbale und subtile Aspekte von Diversität und Diskriminierung in einer breiten Spanne zwischen plakativer Darstellung, inhaltlicher Vertiefung oder

3 Vgl. zu operationalisierten Formulierungen von Transferaufgaben und -leistungen für den Anforderungsbereich III in der Oberstufen- und Abiturverordnung, § 25, <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-06/la23-durchfuehrungsbestimmungen.pdf> [Letzter Zugriff 12.08.2023].

vieldeutiger szenischer Darstellung verarbeiten ließen. Als besonders geeignet haben sich Formen performativer Praxen herausarbeiten lassen, die auf kollaborativ-verknüpfenden Prinzipien beruhen (vgl. Bd. 1, 7.2.2.5) wie z.B. im Rahmen der Eröffnung der Gruppenausstellung der Jugendlichen. Wurden derartige Performanzen möglich, gelang es den Jugendlichen, ihre hybriden und transkulturellen Identitätskonzepte anhand unterschiedlicher Gestaltungsmittel sinnlich-genießend auszudrücken und sie mit einer Museumsöffentlichkeit dialogisch zu kommunizieren.

Weder das Sprechen über Fachgehalte und Themen noch die Kommunikation zwischen und über Agierende im beforschten Kunstunterricht war von einer formellen Art diskriminierungskritischen Sprechens geprägt. Anhand der textuellen Forschungsdaten zeigt sich, dass die Jugendlichen zwar keine dezidiert diskriminierende Sprache, aber auch kaum gendersensible Sprache verwendeten.⁴ Trotz der intersektionalitätssensiblen Ansätze des beforschten Kunstunterrichts kamen im oder über den Kunstunterricht keine diskriminierungsfreieren Sprechweisen zum Einsatz. Inwiefern dies der Tatsache geschuldet ist, dass visuelle Zugänge zu Intersektionalität im Fach Kunst Priorität haben, weshalb Sprechweisen vernachlässigt wurden, das Benennen bzw. Ausblenden in den Peergroups gegenüber Sprachsensibilität im Kunstunterricht dominierte oder kein sprachsensibler Unterricht in weiteren Schulfächern praktiziert wurde und welche weiteren Bedingungen die Sprechweisen der Jugendlichen beeinflussten, lässt sich anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse nicht zweifelsfrei ermitteln.

Durchgängig zeigte sich jedoch eine hohe Wertschätzung gegenüber allen Beteiligten des Kunstunterrichts, die auch verbalsprachlich ausgedrückt wurde. Dieses wertschätzende Sprechen über den eigenen Kunstunterricht und die daran beteiligten Jugendlichen und Vermittelnden reichte von der positiven Hervorhebung gegenseitiger, konstruktiver Kritik und toleranter Haltungen über die Betonung besonderer Freiräume und Hilfestellungen durch die Lehrkraft, die Benennung einer gleichberechtigten Position gegenüber außerschulischen Vermittelnden bis hin zu zugewandt-emotionalen Bekundungen gegenüber der Peergroup. Anerkennung von Diversität und Vulnerabilität wurde von den Jugendlichen demnach durch wertschätzendes Sprechen über ihre und in ihrer Bezugsgruppe, nicht aber durch eine bewusst veränderte Wortwahl hergestellt. Die Jugendlichen verwendeten keine zuschreibenden Sprechweisen gegenüber anderen Personen des Kunstunterrichts.

4 Eine Ausnahme bilden sprachsensible Benennungen im Kontext queerer Themen in einer der Kleingruppen der Jugendlichen, während eine zweite Kleingruppe queere Themen kaum benennt. Die Kleingruppe, die queere Themen benennt, spart die Verwendung des Wortes Diskriminierung aus und spricht stattdessen von emanzipatorischen Themen, während die zweite Kleingruppe Diskriminierung als Thema vertieft. Inwiefern das Ausklammern von Bezeichnungen und Begriffen eigene Schmerzpunkte der Jugendlichen umgeht oder diskriminativer Züge der Ablehnung bestimmter Gruppen aufweist, bleibt als weiterführende Frage bestehen.

Mit dieser zuschreibungsfreien, antikategorialen Kommunikation der Agierenden wurden persönliche Stigmatisierungen und Diskriminierungen vermieden. Stattdessen finden sich Selbstzuschreibungen der Jugendlichen zu bestimmten Gruppen, die im Zuge einer inhaltlichen und bildnerischen Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen vorgenommen wurden. Diese Praxis liefert womöglich eine Antwort auf die Frage: »Wie können marginalisierende Lebenslagen anerkannt werden, ohne Stigmatisierungen zu reproduzieren?« (Hübner, 2023, o. S.). Gleichzeitig bleibt die Frage offen, ob die Jugendlichen des beforschten Kunstunterrichts durch ihre Sprechweisen eine eigene Form der Sprachsensibilität jenseits etablierter diskriminierungskritischer Sprechweisen entwickelt haben oder ob eine Adaption diskriminierungskritischer Sprechweisen abgelehnt wurde.

Weiterhin stellt sich die Frage, wie mit Differenzkategorien umgegangen wurde und inwiefern inter-, intra- oder antikategoriale Perspektiven für den beforschten Kunstunterricht wirksam waren. Nach den Befunden dieser Studie ermöglichen es Differenzkategorien und unterschiedliche Differenzlinien an Fachgehalten des Kunstunterrichts zu benennen. Bei der Auswertung textueller Forschungsdaten konnte gezeigt werden, dass für die Jugendlichen das Benennen von Diversität und Diskriminierungsformen anhand von Kategorien wichtig war, um sich mit Themen reflexiv beschäftigen und sich selbst positionieren zu können. Neben antikategorialen, zuschreibungsfreien Umgangsweisen zwischen den Agierenden des Kunstunterrichts wurde anhand der empirischen Ergebnisse verdeutlicht, dass für die Jugendlichen auch die Benennung von Kategorien und ihren intersektionalen Verschränkungen mit einhergehenden Diskriminierungsformen eine Voraussetzung ist, um thematische und visuelle Gehalte zu erfassen und diskursiv mit ihnen umzugehen. Formationen von Privilegierung oder rassistische und sexistische Diskriminierung, die Diskriminierung queerer Menschen und Formen religiös motivierter Diskriminierung konnten sich die Jugendlichen anhand der Benennung von Kategorien in ihrer Verwobenheit erschließen.

In Rückgriff auf die Mehrebenenanalyse (Winkler & Degele, 2009) lässt sich danach fragen, auf welchen Wirkungsebenen intersektionale Bezüge im beforschten Kunstunterricht thematisiert wurden und inwiefern die Berücksichtigung unterschiedlicher Ebenen für intersektionalitätssensible Ansätze im Kunstunterricht sinnvoll ist. Die vorliegenden Forschungsergebnisse legen nahe, dass im Kunstunterricht alle Wirkungsfelder von Intersektionalität thematisiert werden können. Anhand der Fachspezifität des Unterrichtsfachs Kunst stand die Repräsentationsebene kultureller Symbole hierbei besonders im Vordergrund (Winkler & Degele, 2009, S. 54ff.). Zum diskursiven Thema des Kunstunterrichts wurden dadurch sowohl Normalitätsvorstellungen, eine eurozentristische Dominanz der Fachgehalte, der Umgang mit außereuropäischer Kunst im Kontext von Kolonialisierung, Restriktion und Raub von Kunstgegenständen durch diktatorische Regime, Restitution als auch die Überkreuzung sexistisch-religionsfeindlich motivierter Diskriminierung,

die anhand symbolischer Repräsentation in ihrer Funktion innerhalb normativer Rahmungen sowie von Herstellungsprozessen der Anerkennung und Ausgrenzung konnten ebenfalls thematisiert werden (vgl. Winker & Degele, 2009, S. 75). Neben der Bilderschließung sind auch Bildgestaltungen förderlich, die mit Stereotypen kritisch umgehen und bestehende Repräsentationen durch Gegenbilder konfrontieren (Winker & Degele, 2009). Mit diskriminierungskritischen Bildgestaltungen wurden die Jugendlichen dazu angeregt, Interventionen gegenüber normalisierenden symbolischen Repräsentationen vorzunehmen, indem sie eigen- und widerständige Repräsentationen zumindest innerhalb des Mikrokosmos ihres Kunstleistungskurses und einer interessierten Museumsöffentlichkeit des kollaborierenden Museums gestalteten und zeigten. Eine Auseinandersetzung mit Intersektionalität und Diskriminierung auf der Repräsentationsebene führte im beforschten Kunstunterricht dazu, dass Bilderschließung und Bildgestaltung aufeinander bezogen wurden (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 15), was das kritische Urteilsvermögen gemäß der Bildungsstandards fördert.

Die Beschäftigung mit intersektionalen Effekten im Kunstunterricht hat sich auf der Makro-, Meso- und Mikroebene anhand gesellschaftspolitischer Kontextualisierung von Fachinhalten in den Forschungsergebnissen herausarbeiten lassen. Die kritisch-reflexive Behandlung der Lebensumstände von Kunstschaffenden im Kontext ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen wirkte sich motivierend auf die Jugendlichen aus. An ihnen konnten die Jugendlichen individuelle Bewältigungsstrategien von Menschen gegenüber gesellschaftlichen Mechanismen der Besonderung, Ausgrenzung und Hegemoniebildung nachvollziehen. Dies verdeutlicht die Relevanz von Intersektionalität in sozialen Praxen für die Heranwachsenden an konkreten Beispielen. Den Jugendlichen gelang es hierbei, intersektionale Perspektiven über größere zeitliche und räumliche Dimensionen hinweg einzunehmen. Dies kam in beiden Fallstudien dort vor, wo kunsthistorische und gegenwartsbezogene Phänomene aufeinander bezogen wurden (vgl. Bd. 1, 7.1.4, 7.2.1.5, 7.2.2.5). Ein gesteigertes politisches Interesse wurde von den Jugendlichen häufig auf einer zeitlichen Achse gedacht, was die Perspektivierung von Intersektionalität auf unterschiedlichen Wirkungsebenen um eine historische Dimension ergänzte (vgl. Bd. 2, 2.51, Z. 490ff; 2.5.2 Z. 543ff.). Die Berücksichtigung unterschiedlicher Wirkungsebenen hat die Jugendlichen darin unterstützt, strukturelle Ungleichheit in unterschiedlichen zeitlichen und gesellschaftlichen Kontexten zu erkennen, aufeinander zu beziehen und so unterschiedliche Perspektivierungen intersektionaler Verwobenheiten zu entwickeln.

Von zentraler Bedeutung für den Intersektionalitätsdiskurs sind machtkritisch-reflexive Perspektiven, die Macht als dynamische »komplexe strategische Situation« oder »Herrschaft über Gruppen und Individuen« (Ganz, 2019, S. 173) verstehen (vgl. Bd. 1, 3.1). Solche Sichtweisen zeichnen sich durch Skepsis gegenüber unmarkierten Privilegierungen und der Orientierung an Herrschaftsfreiheit aus. Eine intersektio-

nalitätssensible Perspektive auf Machtstrukturen, die anhand curricularer Inhaltsfelder wie z.B. der Kunstverfehlung im Nationalsozialismus gesetzt war, bestärkte die Jugendlichen nachweislich in ihrem argumentativen und gestalterischen Eintreten für soziale Gerechtigkeit und gegen diktatorische Verhältnisse. Gerade aufgrund der entwicklungspsychologischen Schwerpunkte der Jugendlichen wurden macht- und regimekritische Perspektiven von ihnen mit Interesse aufgenommen.

In Rückbezug der empirischen Ergebnisse zu Diskursfeldern von Intersektionalität um Begriffe, Kategorien und Wirkungsebenen zeigt sich insgesamt, dass es für die Jugendlichen bereits ein großer Schritt war, marginalisierte Lebenslagen, auch ihre eigenen Marginalisierungs- und Diskriminierungserfahrungen, im Kunstunterricht zu thematisieren und darzustellen. Metareflexionen über Begrifflichkeiten, wie sie sich im akademischen Diskurs um Intersektionalität finden, kamen im beforschten Kunstunterricht weniger vor. So bedeutsam die Problematisierung von Terminologien für den wissenschaftlichen Diskurs auch ist, im Kunstunterricht spielen eher anschauliche und lebensweltbezogene Anknüpfungen an Fragen um mehrdimensionale Ungleichheit eine Rolle. Dies gilt auch für den Leistungskursunterricht der gymnasialen Oberstufe, obgleich er sich nahe am möglichen Übertritt in akademische Kontexte befindet. Zur Thematisierung von Intersektionalität im Kunstunterricht trägt laut den Forschungsergebnissen neben einer möglichst antikategorialen, zuschreibungsfreien Interaktion mit und zwischen den Jugendlichen auch eine anschauliche und lebensweltbezogene Thematisierung mehrdimensionaler Ungleichheit und die klare Benennung und Visualisierung von Diskriminierung bei.

8.2.2 Intersektionalität als Aspekt von Erziehung und Bildung

Kritisch beurteilt wird im Theoriediskurs zur Intersektionalität als Aspekt von Erziehung und Bildung die hierarchische Strukturierung von Bildungssettings über Differenzkategorien und deren multiple Verknüpfungen (Bramberger et al., 2017) und Herstellungsprozesse (vgl. »Doing Difference« bei West & Fenstermaker 1995; Kampshoff, 2013). Neben dem Blick auf die Mehrfachdiskriminierung konterkariert die Verschränkung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen (vgl. Saner et al., 2016, S. 94; Erel et al., 2007; Niggemann, 2023) die pädagogische Bereitschaft von Vermittelnden zum Powersharing (Nassir-Shahnian, 2020; vgl. Bd. 1, 2.2.5) und zur »intersektionalen Selbstverortung« (Bast, 2023, S. 10). Diese Situation führt, gerade innerhalb kultureller Räume und einer kulturellen Bildung, zur paradoxen Herausforderung pädagogischen Handelns in widersprüchlichen Verhältnissen (Riegel, 2016) die im dichten »Gewebe der bürgerlichen Gesellschaft« verankert sind (Nigge-

mann, 2023, S. 8; Gramsci, 1991).⁵ Für einen konstruktiven Umgang mit diesen wurden allgemeinpädagogische Konzepte wie die »Engaged Pedagogy« (hooks, 2010; vgl. Bd. 1, 3.2) und kunstpädagogische Konzepte entwickelt (Kathke & Ehring, 2022, S. 44; Maset, 2012; Mörsch 2018/2019), die auf einem intersektionalen und machtkritischen Verständnis beruhen. Die empirischen Ergebnisse können demnach in einem ersten Schritt dahingehend analysiert werden, inwiefern sich im beforschten Kunstunterricht die Herausforderung pädagogischen Handelns in widersprüchlichen Verhältnissen abbildet. In einem zweiten Schritt kann danach gefragt werden, ob und welche Bezüge zu den genannten (kunst-)pädagogischen Konzepten erkennbar sind.

Das pädagogische Paradox des Handelns in widersprüchlichen Verhältnissen zeigte sich im beforschten Kunstunterricht an den Reibungsstellen zwischen institutionellen Vorgaben und den intendierten Freiräumen und Erweiterungen, die im didaktischen Konzept des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen vorgesehen waren. Wie schon im Kontext macht- und herrschaftskritischer Perspektiven herausgestellt, stehen Herrschaft und Freiheit im Streben nach herrschaftsfreieren Sozialstrukturen im Widerspruch (vgl. Bd. 1, 3.3). Im beforschten Unterricht agierte die Forschende-Lehrende durch die Implementierung einer intersektionalitätssensiblen didaktischen Konzeption und der damit verbundenen Bereitschaft zum Powersharing in der Mitte des Spannungsfelds, das sich zwischen unumstößlichen schulischen Vorgaben und erweiternden Freiräumen befindet.

In der Kunstpädagogik wird dieses Spannungsfeld als der Umgang mit »Brücken und Rissen« in Vermittlungssituationen thematisiert (Henschel, 2016; S. 141, Mörsch, 2017, S. 22). Freiräume der Gestaltung bildnerischer Produkte, frei wählbare soziale Konstellationen innerhalb des Kurses sowie das weitgehend eigenständige Verfügen der Jugendlichen über Zeiten, Räume und Aufgaben zeigen sich in den vorliegenden Forschungsergebnissen als »Überbrückungen« des hierarchischen Gefälles im beforschten Kunstunterricht. Die Zugänge zu diesen Freiräumen und »Brücken«, die sich zwischen Zugeständnis, Erlaubnis und dem Übereignen von Entscheidungsmacht bewegen, verblieben jedoch in Abhängigkeit von der Lehrkraft (Bd. 2, 2.5.2, Z. 319, 325). Dass das Reglement über Entscheidungs- und Handlungsfreiheit an die Lehrperson gebunden blieb und dies allen Agierenden des beforschten Unterrichts transparent sowie bewusst war, stellt sich als Markierung von Privilegien der Lehrkraft dar, während erweiterte Freiräume für die Jugendlichen personenabhängig und formell unabgesichert bestanden. Bestanden formelle und curriculare Vorgaben institutionell abgesichert fort, mussten Freiräume des

5 Vgl. zu statusorientiertem Empowerment (Wellgraf, 2021, S. 185), Tokenismus sowie zum »Innovationsdruck durch Konkurrenz und politische Widerstände« (Niggemann, 2023, S. 8), was dazu führen kann, dass Zugänge, Partizipationsmöglichkeiten und Empowerment eher der Profilierung und Modernisierung von kultureller Hegemonie dienen (vgl. Bd. 1, 2.2.3).

beforschten Kunstunterrichts durch andere Strukturen gewährleistet werden, wozu das bereits aufgezeigte Bekunden gegenseitiger Wertschätzung innerhalb des Kurses beitrug. Diese gegenseitige Anerkennung lässt sich im beforschten Unterricht als Teil einer Herstellungspraxis begreifen, mit der eine Konsolidierung der verfügbaren, aber noch ungesicherten Freiräume beabsichtigt wird. Die Agierenden stellten im Kunstunterricht ihre Fähigkeit konstruktiver Kritik, ihre Zuverlässigkeit und eine hohe, eigenständige Leistungsbereitschaft unter Beweis, womit sie eine wertschätzende Atmosphäre innerhalb der Gruppe erzeugten. Damit setzten die Jugendlichen selbstregulative sowie soziale Kompetenzen und die Kommunikation⁶ über diese Kompetenzen ein, um die ihnen zugestandenen Handlungs- und Entscheidungsfreiraume zu legitimieren und aufrechtzuerhalten. Damit erbrachten sie der Lehrkraft durch ihr Gruppenverhalten den Nachweis, dass das ihnen entgegengebrachte Vertrauen gerechtfertigt ist. Am beforschten Kunstunterricht lässt sich demnach keine unmittelbare Verringerung hierarchischer Strukturierung des schulischen Bildungssettings zeigen, da die Jugendlichen und die Lehrperson ihre institutionell vorgegebenen Rollen beibehielten. Die Auflösung hierarchischer Strukturen fand stattdessen auf der relationalen Ebene statt, wozu auch die persönlichen Beziehungen zu außerschulischen Vermittelnden beigetragen haben.

Das Verhältnis zu den Fachpersonen des kollaborierenden Museums bezeichneten die Jugendlichen als »nicht mehr asymmetrisch« bzw. freundschaftlich, da die Vermittelnden womöglich schulrechtlich ungebunden und damit in ihrer pädagogischen Verantwortlichkeit und hierarchischen Positionierung flexibel waren (vgl. Bd. 1, 8.1; 2, 2.5.2, Z. 1111–1112). Dadurch verhalfen soziale Interaktionen auch zur Verschiebung von Machtverhältnissen, die zwischen außerschulischen Personen, den Vermittelnden wie dem Publikum, und den Jugendlichen bestanden. Auch mit der Lehrkraft konnten Möglich- und Zuständigkeiten verhandelt und deutlich erweitert werden, was auf der Bereitschaft der Lehrperson und der Vermittelnden zum Powersharing beruhte (Nassir-Shahnian, 2020). Dabei herrschte ein ständiger Prozess sozialer Aushandlung, der den Jugendlichen Möglichkeiten aktiver Interaktion und Kollaboration eröffnete. Die Jugendlichen konnten sich mehr zutrauen und souveräner wahrnehmen, weil sie sich innerhalb des Kunstunterrichts in verantwortlichen Rollen in einem didaktisch abgesicherten Rahmen gestalterisch-konzipierend, leiblich-performativ wie reflexiv erlebten, auf welche sie zuvor keinen Zugriff hatten. Dies kommt einem wirksamen Probehandeln gleich, wie es im Kontext von Empowerment thematisiert wurde (vgl. Bd. 1, 2.2.5, 8.1).

6 Anhand der Auswertung verbalsprachlicher Forschungsdaten zeigt sich, dass die Jugendlichen motivationale Kommunikationsstrukturen (wie das Äußern von Lob und konstruktiver Kritik) von der Lehrkraft und weiteren Vermittelnden adaptiert sowie anhand didaktisch vorstrukturierter Feedbackphasen eingeübt haben (vgl. Bd. 1, 7.1.3).

Damit gehen Kommunikationsstrategien zur Selbstbestärkung, Aushandlung, Aufrechterhaltung und Verschiebung von Verantwortlichkeiten und Freiräumen in den Zuständigkeitsbereich der Jugendlichen einher, die sich in Anlehnung an den Begriff »Doing Difference« als »Doing Shift« bezeichnen lassen. Im Zuge der Herstellungsprozesse von »Doing Shift« haben die Jugendlichen ihre Identitätskonzepte verändert sowie Zuversicht gegenüber zukünftigen Herausforderungen entwickelt. Da sich die Heranwachsenden des beforschten Kunstleistungskurses an der Schwelle zur eigenständigen Lebensgestaltung befinden, können Praxen des »Doing Shift« zur Herstellung erweiterter Gestaltungs- und Verantwortungsmöglichkeiten hilfreich sein, weil sie sich in ihnen als aktiv und wirksam erleben. Dadurch fassen die Jugendlichen institutionelle Gefüge und soziale Rollen nicht länger als statisch auf, sondern sind unmittelbar daran beteiligt, Macht bzw. »Herrschaft über Gruppen und Individuen« dynamisch und transformativ zu gestalten (Ganz, 2019, S. 173).

Die Frage nach den, in dieser Studie dargelegten, Dynamiken, Relationen und Verschiebungen in Bildungssettings und den Rückbezügen zu (kunst-)pädagogischen Konzepten mit intersektionalen Ansätzen zielt nicht darauf ab, bestimmte Grundannahmen bestehender Konzepte, wie z.B. der »Engaged Pedagogy« (hooks, 2010; vgl. Bd. 1, 3.2) oder der macht- und diskriminierungskritischen Vermittlung (Mörsch, 2018/2019; Bd. 1, 3.3) im Fach Kunstpädagogik zu bekräftigen oder zu widerlegen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stützen vielmehr grundlegend die politische Verfasstheit von Bildung, ihre Möglichkeiten und Grenzen bei der Überwindung von Diskriminierung oder die Bedeutsamkeit der Bereitschaft zu Wertschätzung, Anerkennung und dem Streben nach aktivem antidiskriminatorischem Handeln aller am Unterricht Beteiligten (vgl. Kazeem-Kamiński, 2018). Statt die Kunstpädagogik mit bestimmten konzeptionellen Annahmen zu verbinden, legen die Forschungsergebnisse nahe, Relationalität als genuinen Anteil von Pädagogik in ihrer Dynamik zu begreifen und für eine intersektionalitätsensible Praxis einzusetzen. Dies trifft insbesondere auf Mikrosituationen des Kunstunterrichts zu. Darin kann eine Bezogenheitsorientierung graduelle, aber stetige Verschiebungen hin zur Eigenständigkeit und Ermächtigung ihrer Subjekte bewirken, wodurch sich didaktische Konzepte jeweils aus ihren Feldern heraus weiterentwickeln lassen.

8.2.3 Forschungsergebnisse im Kontext des kunstpädagogischen Intersektionalitätsdiskurses

Für die Rezeption von Intersektionalität in der Kunstpädagogik war (vgl. Bd. 1, 3.3) der Diskurs um Inter-, Trans- und Polykulturalität voraussetzungsvoll (Eremjan, 2016; Kelb & Keuchel, 2015, S. 49), um nicht nur die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher, vielfältiger Lebenswelten und Kulturen, sondern auch ihre globalen und digitalen Herkünfte, Wege, Durchkreuzungen und Hybridisierungen anzuerkennen

(vgl. Kelb & Keuchel, 2015, S. 50; Peez, 2022, S. 112f.; Schnurr, 2014, S. 76). Erst auf dieser Grundlage war eine machtkritisch-reflexive Beschäftigung in der Kunstpädagogik mit mehrdimensionaler struktureller Ungleichheit und Hierarchiebildung möglich. Fundiert wurde diese Analyse durch die feministische Kulturtheorie (Sk-eggs, 1995; Brooks, 1997), die Gender Studies (Butler, 2004; Günther, 2019; Hornscheidt, 2012; Nübling, 2020; Rendtorff, 2011; Weber, 2010), die sich auf sie beziehende Kritik des »White Feminism« (Beck, 2021; Di Angelo, 2018), kritische Weißseinsforschung (Greve, 2013) die Cultural (Mecheril & Witsch, 2015), die Postcolonial (Al-lerstorfer, 2017; Leeb & Sonderegger, 2016; Castro Varela & Dhawan, 2005), die Critical Race, die Disability, die Queer (vgl. Hess et al., 2011, S. 9f.) und die Critical Diversity Literacy Studies (Steyn, 2007). Daraus haben sich in der Kunstpädagogik im Diskurs um Diversität, Differenz und Intersektionalität u.a. folgende Schwerpunkte gebildet: Die machtkritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Kanonbildung von ästhetischen Normen und Stereotypen (Griesser-Sternscheg et al., 2020; Varela, 2007; Sternfeld, 2018) sowie mit Wahrnehmungsmodi, insbesondere dem Sehen, der Sicht- und Unsichtbarkeit und der Herstellung von Repräsentativität (Gottuck et al., 2019; Hall, 1994) und Differenz durch visuelle Fachgehalte (Mörsch, 2019; Schmidt-Linsenhoff, 2010).

Fragen um soziale Praxen der Interaktion, Kollaboration, Partizipation (Büchler, 2022; Gesser et al., 2020; Hallmann et al., 2021; Rajal et al., 2020; Zirfas, 2018) und Kuration (von Bismarck, 2012; Landkammer, 2017; Schroer 2021), welche auch kritische Perspektiven auf Sprech- und Erzählweisen einschließen (Bayer & Terkes-sidis, 2017; Mörsch, 2018; Steyn, 2007), werden derzeit in der Kunstpädagogik unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung und ihren Zugängen und Ausschlüssen thematisiert. Kritisch gesehen werden besonders kulturelle Räume und ihr Widerspruch zwischen der Konsolidierung von Differenz durch kulturelle Mittel des Visuellen und Habituellen (Micossé-Aikins & Sharifi, 2017; Palfrey, 2017; Peschl & Fundnei-der, 2012) und ihr Anspruch auf Offenheit, Demokratisierung und Partizipation. Aus der intersektionalitätssensiblen Auseinandersetzung mit diesen und weiteren Schwerpunkten sind in der Kunstpädagogik Forderungen nach einer Transformati-on von Rahmenplänen⁷, Vermittlungspraxen und Institutionen der Kulturellen Bildung und des Kunstunterrichts in Schulen erwachsen (Brüggmann, 2020; Garnit-schnig, 2019; Kathke & Ehring, 2022; Mörsch, 2018). Fragen und Aussagen dieser un-terschiedlichen Diskursthemen und Forderungen nach der Berücksichtigung von Diversität, Differenz und mehrdimensionaler Ungleichheit in der Kunstpädagogik

7 Vgl. https://www.change.org/p/diskriminierungskritik-in-die-curricula-an-der-schnittstelle-von-bildung-und-den-k%C3%BCnstern?recruiter=1312559658&recruited_by_id=018899ao-2568-11ee-8782-6b99a00ca8e&utm_source=share_petition&utm_campaign=share_petiti-on&utm_medium=copylink&utm_content=cl_sharecopy_36954348_de-DE%3A1 [Letzter Zugriff 05.09.2023].

werden im Folgenden auf die vorliegenden Forschungsergebnisse bezogen. Dies geschieht, um die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit anhand der unterschiedlichen Schwerpunkte des Intersektionalitätsdiskurses in der Kunstpädagogik differenziert zu betrachten und neue Erkenntnisse, Fehlstellen sowie zu vertiefende Fragen auszuloten.

Für das Fach Kunstpädagogik sind aufgrund seiner visuellen Ausrichtung auch beim Thema Intersektionalität Fragen des Sehens (Garnitschnig, 2019; Gottuck et al., 2019), d.h. nach der Sichtbarkeit und visuellen Repräsentation von privilegierten Individuen und Gruppen bedeutsam, die über »kulturelles Kapital« (Foucault, 1987) und kulturelle Hegemonie verfügen. Unsichtbarkeit als Mittel und Form der mehrfachen Benachteiligung weniger privilegierter Individuen und Gruppen sind in diesem Zusammenhang ebenso relevant. Ein Aspekt des Sehens im Kunstunterricht ist zudem die Wahrnehmung seiner Subjekte.

Essenziell für den beforschten Kunstunterricht war das weitgehend antikategoriale Agieren, indem sich die Beteiligten jenseits von Stigmatisierungen in ihrer Ressourcenstärke wahrgenommen haben, was bereits im Kontext von Differenzkategorien herausgestellt wurde (vgl. Bd. 1, 8.2.1). Es hat auch Auswirkungen auf kunstunterrichtliche Situationen der Wahrnehmung und des Sehens, wenn die Vermittlung vielmehr als Selbstbefähigung von Jugendlichen anstatt als Bedarf aufgefasst wird. Wurden Situationen didaktisch so intendiert, dass Fachgegenstände unmittelbar und intrinsisch geleitet wahrgenommen werden konnten, dann war dies nach den Forschungsergebnissen untrennbar mit Formen der Vermittlung verknüpft, die auf Eigenständigkeit und unmittelbare Zugänge zu kulturellen Räumen zielen. Den Jugendlichen war es nach Eigenauskunft wichtig, unmittelbar Zugang zu Kulturinstitutionen zu haben, um dort im wörtlichen Sinne unvermittelt selbst zur Anschauung und bildnerischen Aneignung von Gegenständen zu gelangen. Der didaktische Mehrwert beim Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen bestand in einer zirkulären Bewegung⁸: Beginnend mit dem eigenen Sehen, wurde sich über das Gesehene ausgetauscht, um es entsprechend der eigenen Auffassung bildnerisch zu verarbeiten und danach in eigenen bildnerischen Werken wiederum sicht- und kommunizierbar zu machen. Die Verankerung einer solchen zirkulären statt linear-unidirektionalen Bewegung im Kunstunterricht erforderte eine dauerhafte Verbindung zwischen der Schule und dem kollaborierenden Museum über drei Schulhalbjahre. Dadurch, dass die Jugendlichen sich im Kunstunterricht und im Museum nicht nur Betrachtungsgegenstände angesehen, sondern auch eigene bildnerische Werke gestaltet und in einer Gruppenausstellung zusammengeführt haben, repräsentierte das Museum für die Jugendlichen den kulturellen Raum an sich. Zugleich nahmen die Jugendlichen die Sichtbarmachung eige-

⁸ Vgl. zur Subversion von Zeige-, Zirkulations- und Produktionslogiken z.B. Marcels Broodthars Werk (Buchloh, 1987; Bismarck, 2012; Schroer, 2021).

ner bildnerischer Werke zum Anlass für weitere gestalterische, performative und dialogische Praxen. Zum eigenständigen Gestaltungsfeld im beforsteten Kunstunterricht entwickelte sich dabei der Umgang mit den eigenen bildnerischen Werken und nicht nur das Sehen und Sichtbarmachen. Die vorliegenden Studienergebnisse bestätigen nicht nur, dass für die Jugendlichen die eigene Sichtbarkeit die Voraussetzung für die (öffentliche) Rezeption, Präsentation und Selbstdarstellung in Darstellungsformen und Inhalten war, sondern dass sich ihre Möglichkeiten gestalterischer, personaler und sozialer Kompetenzentwicklung mit kunstpädagogischen Praxen der Kuration (Meyer, 2014; Schroer, 2021) und der Sichtbarmachung erweitert haben.

Im Gegensatz zu den genannten Ergebnissen dieser Studie sind museale Angebote für Schulklassen und Kurse noch immer überwiegend unidirektional angelegt. Sie halten für Jugendliche rezeptive, bestenfalls bildnerisch produktive Möglichkeiten bereit, geben allerdings selten die Gelegenheit zur Sichtbarkeit, Sichtbarmachung und zum Dialog mit einer interessierten Öffentlichkeit. Die Mehrzahl musealer Vermittlungsformate verschreiben sich überwiegend dem Slogan einer »Kunst für alle« (Hoffmann, 1981), lösen jedoch selten die aktuelle kunstpädagogische Forderung nach einer »Kunst von allen« (Zirfas, 2018) und nach Verhandlungsspielräumen über die Konventionen und Strukturen von Kultureinrichtungen ein (Hallmann et al., 2021; Sternfeld, 2018). Dabei weisen die Ergebnisse dieser Studie darauf hin, dass das »kulturelle Kapital« in seinem Zustand der Sichtbarkeit von Heranwachsenden und ihren Werken weniger entscheidend für deren Entwicklung ist als die damit verbundenen Praxen der Sichtbarmachung (Bourdieu, 1987a). Für die Jugendlichen wird das kulturelle Kapital erst verfügbar, wenn ihnen eine Beteiligung an Kuration und Vermittlung ermöglicht wird.

Rezeption ist stets voraussetzungsvoll, wie in der Kunstpädagogik mit der Bildkompetenz (vgl. Bd. 1, 2.2.3) oder »Visual Literacy« (Elkins, 2007), aber auch in Rahmenplänen für den Kunstunterricht betont wird: »Bildwerke werden geschaffen, um gesehen zu werden. Sie benötigen den Betrachter« (Herles & Limper, 2007, S. 2). Erst in der Betrachtung werden die subjektiven Positionen an eigenen bildnerischen Werken sicht- und verhandelbar und reflexive Prozesse mit anderen lassen sich vertiefen. Anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse ergibt sich in Rückbezug zum Fachdiskurs um Intersektionalität die Frage, ob Bildkompetenz oder eine »Visual Literacy«, insbesondere eine »Critical Diversity Literacy« (Mörsch, 2018; Castro Varela, 2021, S. 113) im Umgang mit dem Visuellen nicht stärker an gestalterischen Werken von Jugendlichen entwickelt werden kann und sollte. Dies könnte auch den Diskurs um Intersektionalität in der Kunstpädagogik insofern bereichern, als Erkenntnisse dazu gewonnen werden könnten, welche machtkritischen Verschiebungen sich in Gang setzen, wenn Ausdrucksformen und Themen von Heranwachsenden im Kunstunterricht mehr Gewicht erhalten.

Wie in Kapitel 5.1.8 (vgl. Bd. 1, 2.2.4) herausgestellt, ist das Kuratieren eine der zentralen Praxen zur Herstellung von Sichtbarkeit in kulturellen Räumen. Mit dem »Curatorial Turn in der Kunstpädagogik« (Meyer, 2014, o. S.; Schroer, 2021) wurde das Machtmonopol von einzelnen prominenten Kuratierenden als »Metakünstler« (Meyer, 2014, o. S.) infrage gestellt, was längst einen Wandel zu zunehmend kollektiv ausgerichteten Kurationspraxen nach sich gezogen hat (vgl. Sternfeld, 2013, S. 74). Für den Kunstunterricht, der stets in Gruppen stattfindet, ist das gemeinsame Kuratieren bzw. Kommunizieren über bildnerische Werke oder performative Praxen des Kunstunterrichts naheliegend, wird jedoch bislang eher im akademischen Bereich angewendet (Schroer, 2021), um prozessorientierte (Landkammer, 2017) und diskriminierungskritische (Bayer & Terkessidis, 2017) Möglichkeiten des Kuratorischen auszuloten.

Im Kunstunterricht werden derzeit noch selten kuratorische Praxen berücksichtigt und überwiegend als getrennt von den eigentlichen Gestaltungspraxen verstanden und praktiziert. Dies ist auch der Tatsache geschuldet, dass es für den Kunstunterricht zwar vorgesehen ist, Bilder zu rezipieren und zu gestalten, kaum aber, mit Bildern der Heranwachsenden kuratorisch-reflexiv umzugehen.⁹ An den Forschungsergebnissen ließ sich jedoch konturieren, dass gerade an der Schwelle zur (öffentlichen) Sichtbarmachung aufgeladene Kontroversen um Planungs-, Selektions-, In- und Exklusionsprozesse stattfinden können. Dabei können Jugendliche im Zuge dessen die Umsetzbarkeit von kuratorischen Konzepten mit kriteriengeleiteten formalästhetischen, themenbezogenen und sozial sowie ethisch begründeten Fragen diskutieren. In Fallstudie 1 konnten bei der Gruppendiskussion 2 differenzierte Kommunikations- und Reflexionsprozesse zwischen den Jugendlichen bei der Entwicklung kuratorischer Konzepte rekonstruiert werden. Sie haben sich an Fragen zur inhaltlichen Bedeutsamkeit und thematischen Verknüpfung mit formalästhetischen Kriterien eigener bildnerischer Werke und Werkgruppen sowie dem Wunsch nach sozialer Gerechtigkeit hinsichtlich der Repräsentation der eigenen Peergroup in einer Gruppenausstellung und kuratorischen Exklusionspraxen entsponnen.

Aktuell dominieren Performanz, Begegnung und Konversation als Paradigmen des Ausstellens in der Kunstpädagogik (Sternfeld, 2013, S. 77). Diese drei Aspekte des Ausstellens waren auch bei der Eröffnung der Gruppenausstellung für die Jugendlichen relevant. In beiden Fallstudien wurde herausgestellt, dass die Jugendlichen den Ausstellungsraum als Dialograum während der Eröffnungsveranstaltung ihrer Gruppenausstellung nutzten, um über das »show and tell« (Bianchi, 2016, S. 242) des Ausstellens hinaus zu einem souveränen und sinnlich-

⁹ Ausstellungen kommen z.B. im (Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 13) nur einmal vor, wenn es um die Auswahl von visuellen Gehalten für den Kunstunterricht geht. Kuration kommt im Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe im Bildungsland Hessen nicht vor.

genießenden »Sich-Zeigen« (Bianchi, 2016, S. 252) und Zelebrieren zu gelangen (vgl. Bd. 1, 7.1.3, 7.2.3).

Weitere wesentliche Fragen für den Kunstunterricht stellen sich im Kontext von Sehen, Sicht- und Unsichtbarkeit sowie Sichtbarmachung und damit einhergehender Praxen nach dem Umgang mit curricularen Vorgaben für den Kunstunterricht. In schulischen Curricula ist festgehalten, welche Kompetenzen an visuellen Gehalten entwickelt werden sollen. Sie halten dabei teilweise offen, welche Bilder und Gestaltungsformen dazu im Kunstunterricht verwendet werden. Halbjahres- und prüfungsbezogen bestehen jedoch sehr wohl verbindliche Themenvorgaben¹⁰ für den Kunstunterricht. Ihre Einhaltung ist, auch in Hinblick auf die Chancengleichheit der Heranwachsenden, in externen Prüfungssituations wie dem Landesabitur von Lehrkräften zu gewährleisten. Wie exemplarisch an den Rahmenplänen für das Bundesland Hessen aufgezeigt (vgl. Bd. 1, 5.1.3), weisen Curricula zwar Anschlussstellen, aber keine dezidierten oder verbindlichen Vorgaben für die Einnahme intersektionaler Perspektiven oder die Förderung einer Diversitätskompetenz im schulischen Kunstunterricht auf (Spelsberg, 2013). Für eine Berücksichtigung kritischer Perspektiven auf Diversität, Differenz und Intersektionalität im Kunstunterricht müssen die schulischen Rahmenpläne daher zunächst aus einer intersektionalen und machtkritischen Perspektive geprüft werden. Zur Erstellung des didaktischen Konzepts des beforschten Unterrichts wurde von der Forschenden-Lehrenden zusammen mit einem Museumsteam, welches über eine Expertise im Umgang mit marginalisierten Positionen verfügt, eine derartige Sichtung, didaktische Aufbereitung und Erweiterung vorgenommen.

Bei der Unterrichtsplanung mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen im Sinne der »Critical Diversity Literacy« (Steyn, 2007) sind besonders die Kompetenzformulierungen »Wertebewusste Haltungen« und »Interkulturelle Kompetenz« (Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 9) sowie die teilweise offenen Themenvorgaben der Schulhalbjahre im »Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst« (Hessisches Kultusministerium, 2016) anschlussfähig. Außerdem wurden kritisch zu hinterfragende¹¹ Themenvorgaben und Schlagworte mit gegenwärtigen postkolonialen und emanzipatorischen Perspektiven konfrontiert. Gemeinsam mit dem Museumsteam wurden gesichtete curriculare Vorgaben durch den Einbezug des aktuellen lokalen Kulturangebots erweitert, in seinen Setzungen anders akzentuiert bzw. verschoben. Auch hierauf kann der Begriff »Doing Shift« bezogen werden.

¹⁰ Vgl. hierzu die Oberstufen- und Abiturverordnung des Bundeslands Hessen für das Landesabitur 2023 <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/022-06/la23-durchfuehrungsbestimmungen.pdf> [Letzter Zugriff 12.08.2023].

¹¹ Vgl. hierzu die Ausführungen zur kritischen Auseinandersetzung mit der curricular intendierten Behandlung von Gauguin in Kapitel 5.1.3 (vgl. Bd. 1, 5.1.3) sowie Dalléas Bouzar und Luste Boulbina (2021/2022).

Nach den Forschungsergebnissen bewährte sich die daraus entstandene kunstdidaktische Konzeption mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen in ihrer Praxisanwendung. Durch sie konnten Kompetenz-, Verfahrens- und Themenvorgaben der Curricula für das Fach Kunst im Leistungskursunterricht umgesetzt und dadurch intensive Auseinandersetzungen mit intersektionalen Perspektiven bei den Heranwachsenden angeregt werden. Gerade die über die curricularen Vorgaben hinausreichenden Anteile der beforschten kunstdidaktischen Konzeption führten im Kunstunterricht dazu, eine eurozentristische Fokussierung thematisch wie methodisch zu verlassen. Stattdessen konnten differenzkritische, gegenwarts- und lebensweltbezogene Gehalte (Lüth, 2018), wie z.B. Narrative verschiedener kultureller Traditionen des globalen Südens oder Perspektiven von Studierenden auf Diskriminierung in den Kunstunterricht aufgenommen und remixend miteinander in Bezug gesetzt werden. Dies belegt insbesondere die Auswertung des Fotomaterials 2 (vgl. Bd. 1, 7.2.2.5). Auf Grundlage der vorliegenden Forschungsergebnisse lässt sich die Bedeutsamkeit einer kritischen Kanonrezeption, wie sie von Sternfeld (2018) oder Griesser-Sternscheg et al. (2020) postuliert wird, unterstreichen (vgl. Bd. 1, 3.3).

In die Debatte um einen macht- und diskriminierungskritischen Umgang mit dem Kanon werden in der Kunstpädagogik Prozesse des »Verlernens« eingebracht (Sternfeld, 2014; Castro Varela, 2021). Diese spielten jedoch nach den Forschungsergebnissen eine eher untergeordnete Rolle für den Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Grund hierfür ist womöglich, dass das »Verlernen« in akademischen Fachdiskursen, innerhalb derer qualifizierte Fachpersonen mit konsolidierten Fachgehalten umgehen, notwendiger ist als im schulischen Kunstunterricht. In Schulen, genauer in einem Oberstufengymnasium im urbanen Raum, lagen weniger universalistisch-eurozentristische Narrative als Wissensbestände bzw. Lernausgangslage als im akademischen Bereich vor, weshalb Prozesse des Verlernens weniger hervortraten.

Stattdessen begrüßte gerade der beforschte Kurs in seiner Heterogenität die große Bandbreite an Themen und bildnerischen Verfahren, die in große zeitliche und räumliche Strukturen eingebettet waren. Diese Offenheit gegenüber pluralen und diversen statt universalen Setzungen im Kunstunterricht erklärt sich durch das entwicklungspsychologische Interesse der Jugendlichen an kritisch-reflexiven Perspektiven auf gesellschaftliche Verhältnisse. Anstelle von Prozessen des »Verlernens« waren vielmehr kritische Perspektivierungen als Strategie in den Forschungsdaten analysierbar. Sie waren wesentlich, um sich mit Gehalten des Kunstunterricht auseinanderzusetzen. Das Einnehmen kritischer Perspektiven wurde über den Zeitraum von drei Schulhalbjahren im Kunstunterricht verankert, was die hohe Kontinuität von intersektionalitätssensiblen Ansätzen begünstigte. Dadurch konnten sich die Jugendlichen einerseits allmählich und anhand unterschiedlicher Themen und Verfahren mit Diversität, Diskriminierung und Intersek-

tionalität beschäftigen und dabei unterschiedliche kritische Perspektivierungen von mehrdimensionaler Ungleichheit vornehmen. Andererseits begünstigte das Einnehmen kritischer Perspektiven der Umstand, dass die Jugendlichen Kritik bereits im Entstehungsprozess von bildnerischen Prozessen als positiv erlebt haben. Durch die Etablierung von Feedbackphasen konnten sich die Jugendlichen Strategien konstruktiver Kritik aneignen, zunehmend eigenständig anwenden und die positiven Effekte konstruktiver kritischer Betrachtungen unmittelbar erfahren (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 195ff.). Nicht zuletzt lässt sich auch die Akzeptanz von Widerspruch und Divergenz der Jugendlichen gegenüber Vorgaben des Kunstunterrichts als Teil einer kritikfördernden pädagogischen Haltung herausarbeiten, bei welcher Prozesse des Verlernens sich in Ansätzen identifizieren lassen. Kritisch zu beachten sind hierbei jedoch die bereits in Kapitel 8.2.2 (vgl. Bd. 1, 8.2.2) aufgezeigten Spannungen zwischen tatsächlicher Kritik und durch Vermittelnde paternalistisch zugestandenen Kritikmöglichkeiten.

Der Umgang mit Planungen, Strategien, Methoden, Sozialformen und Kompetenzen ist deshalb essenziell für einen Kunstunterricht mit intersektionalitäts-sensiblen Ansätzen. Aus diskriminierungskritischen Diskursen wurden Tools zur Planung und Auswertung von Methoden wie die Matrix zur Methodenplanung und -auswertung von Debus (2021) entwickelt, die sich auch auf die Kulturelle Bildung und den Kunstunterricht beziehen lassen. Für die Planung und qualitativ-empirische Auswertung des vorliegend beforschten Kunstunterrichts wurden sie nicht verwendet, da sie erst nach Abschluss der Datenauswertung dieser Studie auf einer Fachplattform für Kulturelle Bildung¹² publiziert wurden (vgl. Bast, 2023). Zwar lässt sich anhand der vorliegenden Ergebnisse deshalb nicht beantworten, inwiefern eine derartige Methodenplanung und Reflexion für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zielführend sein könnte, es lassen sich aber Ähnlichkeiten zur didaktischen Planung des beforschten Kunstunterrichts erkennen.

Die Phasierung dreier Schulhalbjahre (vgl. Bd. 2, 1.3) wurde entlang von Themen, ihren curricularen Bezügen und den Impulsen aus dem lokalen Umfeld sowie auch aus dem Kulturbereich strukturiert. Die jeweiligen Themen und Impulse wurden in einer separaten Spalte nach ihren intersektionalen Bezügen befragt. Die konkrete Umsetzung in bildnerische Vorhaben wurde in einer weiteren Spalte festgehalten. In den Forschungsergebnissen lassen sich alle anhand dieser groben Phasierung angelegten theorie- und praxisbezogenen Unterrichtsanteile herausarbeiten.

¹² Frühere Veröffentlichungen beziehen sich zwar auf »Vielfalt«, sind jedoch im Kontext einer »Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt« (Debus & Laumann, 2018) sowie dem Feld der Jugendarbeit verortet. Vgl. https://interventionen.dissens.de/fileadmin/interventionen/redakteure/4_Debus_-_IrgendwasZuVielfalt_-_Methodenauswahl.pdf [Letzter Zugriff 26.12.2023].

Zudem waren den Jugendlichen des Kurses, anhand dieser Planung Themen, außerschulische Anteile, intersektionale Bezüge und bildnerische Prozesse und Werke transparent. Sie boten ihnen auch eine Orientierung zur Reflexion über den eigenen Kunstunterricht. Ein methodisch kontrollierter Rahmen dafür waren die Gruppen-diskussionen (vgl. Bd. 1, 6.2.1), bei denen Thematisierungen und Auslassungen der didaktischen Vorplanung nach den eigenen Neigungen von den Jugendlichen vorgenommen wurden. Dadurch konnten besonders relevante Anteile der didaktischen Konzeption eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Anteilen herausgearbeitet werden. Dass ein tabellarisches Tool wie die Matrix zur Methodenplanung und -auswertung von Debus (2021) oder die im beforschten Kunstunterricht angewendete Phasierung voraussetzungsvoll ist, lässt sich anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse nicht bestimmen. Festhalten lässt sich hingegen, dass für die Jugendlichen transparente und schlüssig aufeinander bezogene Fachgehalte für die gelingende Umsetzung eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen wesentlich waren.

In der 2023 formulierten Petition »Diskriminierungskritische Perspektiven in die Curricula an der Schnittstelle von Bildung und den Künsten!«¹³ wird, neben einem andersartigen Kanon und veränderten Strukturen, ein diskriminierungskritisches Methodenrepertoire gefordert. Was in der Petition unter Methoden verstanden wird, wird dort nicht erläutert. Hinweise darauf, was damit gemeint sein könnte, lassen sich auf der Internetseite »Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst« finden: »Unter ›Methoden‹ verstehe ich hier die Mischnung aus Praktiken und Konzepten, mit denen wir die Arbeit an der Schnittstelle von Bildung und Kunst verwirklichen«¹⁴. Dort werden Methoden als unterschiedlichste, prozesshafte Praxen definiert.

Obwohl im Schulkontext eher Kompetenzen als Methoden im Vordergrund stehen, lässt sich die Methodenforderung der Petition dennoch auf die vorliegenden Forschungsergebnisse beziehen. In der Forderung, »Wissens- und Kunstproduktion als kollektive Prozesse an[zu]erkennen«¹⁵, finden sich Hinweise auf die Bedeutsamkeit von Sozial- und Kollaborationsformen im Kunstunterricht (Schmidt-Wetzel, 2016b, 2017). Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, zwischen Fachmethoden sowie Sozialformen zu unterscheiden und Verknüpfungen zwischen beiden – je nach Neigung der Beteiligten des Kunstunterrichts – zuzulassen. Bei freier Wahl entschieden sich die Jugendlichen des beforschten Kurses überwiegend für kollaborative Praxen in offenen didaktischen

¹³ Vgl. <https://www.change.org/p/diskriminierungskritik-in-die-curricula-an-der-schnittstelle-von-bildung-und-den-künsten> [Letzter Zugriff 05.09.2023].

¹⁴ Vgl. https://diskrit-kubi.net/ueben_kategorie/methoden/ [Letzter Zugriff 22.12.2023].

¹⁵ Vgl. <https://www.change.org/p/diskriminierungskritik-in-die-curricula-an-der-schnittstelle-von-bildung-und-den-künsten> [Letzter Zugriff 05.09.2023].

Settings zur Anwendung unterschiedlicher Fachmethoden.¹⁶ Ebenfalls ist eine formale Anerkennung kollektiver Methodenanwendungen nach den Studienergebnissen erforderlich, um bildnerische Gemeinschaftswerke und gemeinsam erbrachte Leistungsnachweise im Kunstunterricht umzusetzen und anzuerkennen. Die hierfür erforderlichen Möglichkeiten einer breiten Palette der Leistungserhebung¹⁷ sind für die beforschte Schulstufe und -form vorhanden und stellen eher Prüfungsformate als Methoden dar. Dass auch abituriable Leistungsnachweise in Form von kollektiven projektartigen Erarbeitungen zu intersektionalitätssensiblen Themenschwerpunkten im Leistungskurs Kunst erbracht werden können, belegen die Auswertungen beider Fallstudien. Auch die Ergebnisse dieser Form des Leistungsnachweises erweisen sich nach den vorliegenden Auswertungen als eigenständig und innovativ (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 197ff.). Deutlich wird anhand der vorliegenden Studie jedoch auch, dass kollektive Formate für Leistungsnachweise der kunstunterrichtlichen Praxis eine Ausnahme darstellen. In Rückbezug auf die gegenwärtige diskriminierungskritische Methodenforderung in der Kunstpädagogik lässt sich anhand der Forschungsergebnisse allerdings danach fragen, inwiefern besonders die Diskrepanz zwischen zunehmend kollaborativen und experimentellen Vorgehensweisen im regulären Kunstunterricht und weiterhin überwiegend individuellen und methodisch festgelegten Prüfungsformaten aufgehoben werden muss.

Bei Methoden und Leistungsmessung im Kunstunterricht hat im Kontext von Differenz und Heterogenität nach Bast (2023) in offenen wie auch in geschlossenen didaktischen Formaten immer noch Binnendifferenzierung in der Unterrichtsforschung Konjunktur. Diese meritokratische Kategorisierung von Kindern und Jugendlichen ist aus einer intersektionalen Perspektive zu problematisieren (Bast, 2023, S. 7). Anhand der Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie kamen unterschiedliche Vorgehensweisen vielfach im Unterricht vor, waren jedoch nicht entlang vorstrukturierter Binnendifferenzierung nach Leistungsniveaus angelegt und wurden deshalb von den Jugendlichen auch nicht unter Aspekten der Leistungsdifferenz betrachtet. Differenzierung entstand im beforschten Kunstunterricht vielmehr entlang der Motivation, Originalität oder Hemmung der Jugendlichen. So ergaben sich abweichende, eigenständige Vorgehensweisen in den Fallstudien spontan und interessengeleitet, während Blockaden und Widerstände eher situativ

16 Obwohl diese Ergebnisse zur Präferenz offener, kollektiver Praxen innerhalb der vorliegenden Studie nur als exemplarisch und keineswegs als repräsentativ gelten können, stehen sie dennoch im Gegensatz zur Identifikation offener Lernformen als »Erziehungspraktiken der Mittelschicht« (Sertl, 2007, S. 1; vgl. Bast, 2023, S. 7).

17 Vgl. <https://kultusministerium.hessen.de/Schulsystem/Schulformen-und-Bildungsgaenge/Gymnasium/Gymnasiale-Oberstufe> [Letzter Zugriff 19.12.2023].

und weniger statisch vorkamen, sodass dies in keiner Festschreibung auf unterschiedliche Leistungsniveaus resultierte. Vielmehr wurden Vorgehensweisen und Resultate in ihrer Verschiedenheit anerkannt. Diese Ansätze eines antikategorialen Umgangs mit Leistungszuschreibungen geraten innerhalb der schulischen Rahmung eines Leistungskurses mit dem Ziel der Erlangung eines Bildungsabschlusses in Widersprüche und Spannungen, sind bei der Einführung von intersektionalitätssensiblen und diskriminierungskritischen Perspektiven im Schulfach Kunst jedoch lohnend.

Schnittmengen zu den vorliegenden Forschungsergebnissen bestehen auch implizit zu den Forderungen der Petition »Diskriminierungskritische Perspektiven in die Curricula an der Schnittstelle von Bildung und den Künsten!«. Danach bedürfen traditionell-mittteleuropäische Verfahren der Bildgestaltung und wissenschafts-propädeutisch angelehnte Methoden der Bilderschließung im Kunstunterricht einer Aktualisierung. Einerseits können anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse Fehlstellen und unausgeschöpfte Potenziale in den gegenwärtig gültigen Curricula für den Kunstunterricht bekräftigt werden, wie bereits am Beispiel kollektiver kuratorischer Praxen aufgezeigt. Die Forderungen nach einer diskriminierungskritischen Aktualisierung von Fachmethoden kann durch die vorliegenden Forschungsergebnisse gestützt werden, aber auch die Anwendung bereits etablierter Fachmethoden und Verfahren hat sich als durchaus kompatibel erwiesen, um mit denen Heranwachsende macht- und diskriminierungskritische Perspektiven im Kunstunterricht einzunehmen. Sie sind für Jugendliche geeignet, um Eigenständigkeit sowie Zugänge in und zu kulturellen Praxen und Räumen zu erlangen. Als Zugewinn benannten die Jugendlichen vielfach die Möglichkeiten, sich unterschiedlichste bildnerische Verfahren, kunsthistorische Wissensbestände und Methoden der Bilderschließung anzueignen. Dabei konnten sich die Jugendlichen selbst fachlich befähigen, ihre fachliche Methodenkompetenz war für sie hilfreich, um ihre gewohnten Verfahrensweisen und bekannten Gattungsgrenzen durch den experimentellen Umgang aufzubrechen und die daraus entstandenen Gestaltungen vor einer Museumsöffentlichkeit zu vertreten (vgl. Bd. 1, 7.2.2.5). Anstatt bestehende, auch bildungsbürgerlich-eurozentristische Methoden in einem Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zu verwerfen, lässt sich anhand der Forschungsergebnisse herausarbeiten, dass eine Anwendung bestehender Verfahren und Methoden für die Jugendlichen geeignet war, um an ihren Kompetenzen zu entwickeln und etablierte Methoden durch bildnerische, verbalsprachliche und performative Transformation und Hybridisierung in ihrer Konsolidierung zu hinterfragen. Eine Bedingung hierfür war es, eurozentristische Themenfelder zu entgrenzen und eigenständige, experimentelle und kollektive Vorgehensweisen der Jugendlichen anzuerkennen.

Die Realisierung und Erforschung von intersektionalitätssensiblen Ansätzen im Kunstunterricht bedeutet, sich mit struktureller diskriminatorischer Gewalt

auseinanderzusetzen. Diskriminatorische Gewalt wird innerhalb der Kunstpädagogik, wie bereits eingangs aufgezeigt, im Kontext »symbolischer Gewalt« (Bourdieu, 1987b) des Visuellen (Garnitschnig, 2019; Gottuck et al., 2019; Hall, 1994), aber auch im Kontext struktureller Ausschlüsse bei Hochschulzugängen (Bast, 2023; Saner, 2019), in Kultureinrichtungen (Brüggemann, 2020; Garnitschnig, 2019; Mörsch, 2018/2019; 2019; Niggemann, 2023; Puffert, 2020) und in Schulen (Bast, 2023; Diallo et al., 2021/2022) als Form struktureller Gewalt thematisiert. Diskurse um eine diskriminierungskritische Kunstpädagogik¹⁸ fokussieren zudem gegenwärtig auf Postkolonialismusdebatten im Spannungsfeld von Antisemitismus auf der documenta fifteen¹⁹ (Deutscher Kulturrat, 2022) sowie auf die klassistisch-imperialen Verstrickungen Kultureller Bildung²⁰ (Bast, 2023; Menrath, 2023; Niggemann, 2023). Von diesen Themen ausgehend lässt sich danach fragen, welche Ergebnisse in dieser Studie dazu vorliegen, wie und von welchen Impulsen ausgehend diskriminatorische Gewalt im beforschten Kunstunterricht behandelt werden konnte. Es kann ebenfalls danach gefragt werden, welche Schlussfolgerungen anhand der vorliegenden Studie für den Umgang mit institutionellen, machtförmigen Verstrickungen in kulturellen Räumen in dem beforschten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen gezogen werden können.

Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie wurden zwei unterschiedliche, aufeinander aufbauende didaktische Zugänge ermittelt, anhand derer Diskriminierung im beforschten Kunstunterricht thematisiert werden konnte. Dabei fand eine theoretisch-diskursive sowie eine bildnerische Auseinandersetzung mit diskriminatorischer Gewalt im ersten Format als kunsthistorische²¹ und im zweiten Format als persönliche Annäherung statt. Zu Beginn des Kunstunterrichts wurde durch das erste Format zunächst eine distanziertere Beschäftigung mit Kategorien, Mechanismen und Folgen diskriminatorischer Gewalt eingeführt. Wesentlich hierbei war es, Fachgehalte biografisch sowie gesellschaftspolitisch zu kontextualisieren und die Jugendliche durch neue bildnerische Verfahren dazu zu motivieren, diese Gehalte zu visualisieren. Diese kunsthistorischen Zugänge adressierten die Lebenswelt und mögliche eigene Verletzungen der Jugendlichen nicht unmittelbar, sensibilisierten sie jedoch für das Themenfeld Diskriminierung im Fach Kunst. Erst

¹⁸ Vgl. [https://bdk-online.info/de/lernmaterialien-für-eine-diskriminierungskritische-kunstpaedagogik/](https://bdk-online.info/de/lernmaterialien-fuer-eine-diskriminierungskritische-kunstpaedagogik/) [Letzter Zugriff 21.12.2023].

¹⁹ Vgl. <https://bdk-online.info/be-de/2022/07/25/die-documenta-fifteen-als-anlass-zu-lernen/> [Letzter Zugriff 26.12.2023].

²⁰ Vgl. <https://www.kubi-online.de/stichwort/dossier-klassismus-kulturelle-bildung> [Letzter Zugriff 21.12.2023].

²¹ Dass die Verwendung kunsthistorischer visueller Gehalte vielfach problematische, kolonial-eurozentristische Perspektiven und damit Paradoxien aufweist, wurde bereits im Kontext einer intersektionalitätssensiblen Perspektive auf den schulischen Kanon für den Kunstunterricht am Beispiel des Kunstschaffenden Gauguin aufgezeigt (vgl. Bd. 1, 5.1.3).

im zweiten Format, das umgesetzt wurde als alle Beteiligten sich mehrere Monate kannten, wurde den Jugendlichen die Möglichkeit angeboten, einen persönlichen Bezug zum Thema Diskriminierung gestalterisch umzusetzen. Ausgehend von einer Ausstellung, die sich explizit mit diskriminativer Gewalt beschäftigte und die, aufgrund ihrer plakativen sowie überwiegend auf Alltagsdiskriminierung bezogenen studentischen Arbeiten, einen nahbaren Gegenstand für die Jugendlichen darstellte, konnten die Jugendlichen zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung und eigenen bildnerischen Gestaltungen gelangen. In der Gruppenausstellung des Kurses konnten sie Werke, die im Rahmen der beiden didaktischen Formate entstanden waren, zeigen und mit dem Ausstellungspublikum über sie sprechen.

An den Ergebnissen dieser Studie kann verdeutlicht werden, dass im Umgang mit Diskriminierung die Haltungen und Umgangsweisen mit Diversität innerhalb des Kurses und damit die »Sicherheit« des sozialen Raumes (Barandun, 2023; Palfrey, 2017; Peschl & Fundneider, 2012) im Kunstunterricht ausgelotet und aufgebaut werden muss. Sensibilisierungs- und Konstitutionsprozesse zum Aufbau von »safe(r)« und »brave spaces« (Palfrey, 2017) gestalten sich nach den vorliegenden Forschungsergebnissen als allmählicher, kollektiver Prozess, der voraussetzungsvoll ist, um Vulnerabilität²² (Bayramoglu & Castro Varela, 2021) im Kunstunterricht sicht- und kommunizierbar zu machen. Anhand eines mehrschrittig und langfristig angelegten kunstdidaktischen Vorgehens, welches Freiräume bereithält, innerhalb derer Jugendliche das Spannungsfeld zwischen Selbstschutz und Sichtbarkeit ausloten können, hat sich als geeignet herausarbeiten lassen, um sowohl symbolische Gewalt als auch Alltagsdiskriminierung im Kunstunterricht zu thematisieren. Welche bildnerischen Verfahren, Formen und Darstellungsmodi sich besonders zur Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Diskriminierung eignen, lässt sich anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse nicht beantworten, da die Auswertung einzelner bildnerischer Verfahren sowie die Auswertung der bildnerischen Produkte der Jugendlichen im Rahmen der vorliegenden Studie nicht vorgenommen wurde. Parallelen bei der visuellen Erscheinung der entstandenen Gestaltung lassen sich zu einem Gestaltungsvorhaben von trafo.K zum Thema »Respekt«²³ ziehen, was die plakative Darstellung durch die Kombination von figurativen Bildelementen und schlagwort- oder collageartigen Textelementen betrifft. Weitere Aussagen zu den bildnerischen Ergebnissen können vorliegend jedoch nicht getroffen werden.

In kunstpädagogischen Diskursen wird das Spannungsfeld zwischen diskriminativen Ausschlüssen und selbstsicherer, selbstverständlicher Interaktion, Kolaboration und Partizipation von Individuen und Gruppen in kulturellen Räumen

²² Vgl. <https://diskrit-kubi.net/quer/innehalten-intersektionaleverletzungen/> [Letzter Zugriff 21.12.2023].

²³ Vgl. <https://trafo-k.at/projekte/respekt-gemeinsam/> [Letzter Zugriff 21.12.2023].

(vgl. Bast, 2023; Seeck & Bellounar, 2020) gegenwärtig als sogenannte wohlmeinten-de Pädagogik teils kritisch zurückgewiesen. Eine solche gutgemeinte Pädagogik, die traditionell von als weiblich lesbaren, bürgerlichen Subjekten betrieben wird, bewirkt, laut dieser Kritik, kein Powersharing (Menhard, 2020; Nassir-Shahnian, 2020), sondern wird zum »Gatekeeping« (Bast, 2023) oder »Einpassen« (Saner, 2019) verwendet. Betont wird, dass bevormundende Haltungen wie Infantilisierung und Visktimisierung hierbei Othering, Ungleichheit und kulturelle Hegemonie modernisieren und fortschreiben statt verringern (Gerards & Frieters-Reermann, 2022; Hübner, 2023, S. 5; Mörsch, 2018; Niggemann, 2023).

Besonders die außerschulischen Anteile sowie die kuratorischen Prozesse im Zuge der Gruppenausstellung schufen für die Jugendlichen einen kontinuierlichen Zugang zu unterschiedlichen kulturellen Räumen (wie z.B. im Ausstellungsräum des kollaborierenden Museums). Die Jugendlichen definierten alltägliche, öffentliche Orte wie Parks, aber auch museale Räume gleichermaßen als kulturelle Orte, wenn diese durch kollektive, bildnerische und reflexive Praxen gemeinsam erschlossen und sinnlich-genießend erlebt wurden. Besonders entselbstverständliche (vgl. Blumenberg nach Rumpf 1991, S. 318) und experimentelle rezeptive, bildnerische und performative Praxen führten zu Freiräumen. So bezeichneten die Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen den beforschten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen in Abgrenzung vom Regelunterricht als »zwei verschiedene Welten« (vgl. Bd. 1, 7.1.1; Bd. 2, 2.5.1, Z. 617) und benennen damit das zurücktreten von Direktiven durch Vermittelnde bei sich gleichzeitig vergrößernden Entscheidungs- und Handlungsspielräumen.

Kontroverser zeigten sich die Dynamiken im Kontext der Gruppenausstellung der Jugendlichen (vgl. Bd. 1, 8.1). Während die Kollaboration mit einem Museum maßgeblich zur Entwicklung von intersektionalen Perspektiven im Kunstunterricht beigetragen hat, konnten bei den kuratorischen Prozessen rückläufige Prozesse anhand der Forschungsergebnisse verdeutlicht werden. Phasenweise waren Museumsräume, innerhalb derer die Jugendlichen zuvor frei agieren konnten, während des Ausstellungsaufbaus für sie nicht mehr zugänglich und Prozesse des Ausstellungsaufbaus wurden teils intransparent. Von den Eröffnungsveranstaltungen profitierten die Jugendlichen wiederum durch ein zelebrierendes Erleben, souveränes Auftreten und einen angeregten, reflexiven Dialog mit der Museumsöffentlichkeit. Diese Erfahrungen bildeten die Grundlage für weitere (selbst)reflexive Prozesse der Jugendlichen. Die Einhaltung von Ausstellungskonventionen wie z.B. die Hängung von bildnerischen Werken in Werkgruppen oder der Ablauf der Eröffnungsveranstaltung der Gruppenausstellung können jedoch auch auf ihre einpassenden Anteile im Sinne eines kritischen »Habituschecks« hinterfragt werden (vgl. Dröscher & Fürstenberg, 2021). Einerseits können sie als Aneignung eines »kulturellen Kapitals« (Bourdieu, 1987a) betrachtet werden, dass den Jugendlichen den Zugang zu Räumen und Gesprächen ermöglichte, auf die sie eigenständig, unkon-

ventionell und transformativ einwirken konnten und welches in anderen Räumen und Situationen abruf- und anwendbar ist. Andererseits lässt es sich als Konditionierung entlang kultureller Normen interpretieren, auf welche im beforschten Kunstunterricht kaum transformativ Einfluss genommen werden konnte – analog zum schulischen Rahmen (vgl. Bd. 1, 8.2.2). Hier zeigen sich Reibungsfelder und Potenziale für den beforschten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Im Sinne einer kritisch-reflexiven Selbstbefragung (Niggemann, 2023, S. 10) stellt sich anhand der Forschungsergebnisse die Frage, inwiefern museale Konventionen stärker transformiert und schulische Räume mehr in Kurations- und Ausstellungspraxen eines Kunstunterrichts mit intersektionalen Ansätzen einzbezogen werden können. Auf weitere Reflexions- und Transformationsmöglichkeiten wird im folgenden Kapitel im Rahmen der Schlussfolgerungen der Forschenden-Lehrenden eingegangen.

8.3 Kunstdidaktische Schlussfolgerungen der Forschenden-Lehrenden

Das vorliegende Kapitel enthält ein persönliches Fazit²⁴ zu den Strukturmerkmalen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen aus Sicht der Forschenden-Lehrenden. Dieses erscheint angemessener als eine Handlungsempfehlung, da kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit durch die Synthetisierung der Forschungsergebnisse erhoben werden kann und soll. Vielmehr lädt das persönliche Fazit zum »Mitlesen« der reflexiven Gedanken der Forschenden-Lehrenden und zum eigenen Schlussfolgern ein, wobei die transparente Struktur entlang den Wirkungsfeldern von Kapitel 8.1 das Nachvollziehen des Resümees erleichtern soll (vgl. Bd. 1, 8.1). Es wird danach gefragt, welcher Bedingungen ein Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen bedarf, welche Anteile der didaktischen Konzeption im beforschten Kunstunterricht wirksam wurden, welche auf der konzeptionellen Ebene verblieben und welche Eigendynamiken sich über das didaktische Konzept hinaus bildeten. Bewusst wird hierbei auf das Praxisfeld des Kunstunterrichts und

24 Allerdings ist das persönliche Fazit vom »positionierten« Schreiben abzugrenzen (Bollwinkel Keele, 2020, S. 20), bei welchem sich die Publizierenden den intersektionalen Dimensionen bewusst sind. Da jede Positionierung, auch ein nicht positioniertes Schreiben politische Dimensionen enthält, ist es als Forschende-Lehrende wichtig, sich u.a. als nicht »rassistisch markierte« Person (Nassir-Shahnian, 2020, S. 29) auszuweisen und damit im Sinne des kritischen Weißseins die Privilegien und Grenzen zu reflektieren, wodurch eigene marginalisierende Überkreuzungen teilweise unsichtbar gemacht werden können. Sich selbst als begrenzt in der persönlichen Erfahrung mit Mehrfachdiskriminierung zu erkennen, wird von der Forschenden-Lehrenden als Voraussetzung für solidarisches Handeln im Sinne des Powersharing (vgl. Nassir-Shahnian, 2020, S. 29) in intersektionalitätssensiblen und empowernden Prozessen betrachtet.

weniger auf den Theoriediskurs referiert, der in Kapitel 8.2 im Vordergrund stand. Dadurch lassen sich zugleich Differenzen zwischen Diskurs- und Praxisbezogenheit aufzeigen.

Auf der Basis von Kernaussagen werden für jedes Feld sowohl jene Unterrichtsanteile zusammengefasst, die sich als förderlich erwiesen haben, als auch unausgeschöpfte Potenziale und Transformationsmöglichkeiten aufgezeigt. Diese Schlussfolgerungen bilden kein fertiges Konzept ab, sondern stellen Überlegungen für einen Kunstunterricht dar, der intersektionale Perspektiven berücksichtigt und eine machtkritisch-reflexive Unterrichtspraxis im Fach Kunst anstrebt, die es empirisch in weiterführenden Studien noch zu überprüfen gilt.

8.3.1 Intersektionalitätssensible Didaktik verankern und fördern

Kernaussage: Eine intersektionalitätssensible und machtkritische didaktische Haltung und Unterrichtskonzeption bildet die Grundlage für die Auseinandersetzung mit intersektionalen und machtkritischen Perspektiven im Kunstunterricht.

Welche didaktisch-pädagogischen Aspekte für eine Entwicklung, Verankerung und Förderung einer intersektionalitätssensiblen und machtkritischen didaktischen Haltung im Kunstunterricht notwendig sind, lässt sich anhand von drei Phasen darlegen, die für die Etablierung eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen wesentlich waren. Zugleich bietet sich nach den vorliegenden Forschungsergebnissen eine zirkuläre Anwendung und Weiterentwicklung dieser Phasen in der Praxis an.

Die erste Phase umfasste eine berufliche und berufsbegleitende Weiterbildung als Vorbereitung eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. In dieser Phase kann das Bewusstsein von Vermittelnden für mehrdimensionale Ungleichheit geschärft und die eigene Positionierung reflektiert, weiterentwickelt sowie hinsichtlich pädagogischer Situationen fachlich fundiert werden. Die Neuperspektivierung von Haltungen, Wissensbeständen und der Austausch können hierbei im Fokus stehen. An der Darstellung des Feldes (vgl. Bd. 1, 5.2) und an den Forschungsergebnissen (vgl. Bd. 1, 8.1) konnte verdeutlicht werden, dass sich eine intrinsisch motivierte berufsbegleitende Suche nach Erweiterungsmöglichkeiten eignet, um eine sensibilisierte, intersektionale und machtkritische Perspektiven im Austausch mit anderen Personen zu entwickeln. In dieser Phase können »Allianzen« mit Personen geschlossen werden, die offen für eine kollaborative Entwicklung didaktischer Formate sind und ggf. auch an deren Umsetzung im Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen mitwirken können und wollen. Dadurch lassen sich Möglichkeiten und Bereitschaften struktureller Transformation, u.a. des Powersharings ausloten. Die Teilnahme an Fortbildungsangeboten mit diskriminierungskritischer und intersektionalitätssensibler Ausrichtung kann Teil

dieser beruflichen Weiterbildung sein. Die Forschungsergebnisse bestätigen, dass produktive Impulse für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen gerade aus der Verbindung von unterschiedlichen Strategien, Orten und Personen gewonnen werden, die eine machtkritische und intersektionale Perspektive unterstützen und über einzelne Fortbildungsangebote hinausreichen.

Als zweite, voraussetzungsvolle Phase für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen erweist sich die Erstellung einer didaktischen Konzeption für den eigenen Kunstunterricht. Sinnvoll ist es dabei, nicht nur inhaltlich Themen wie Diversität, Diskriminierung, Macht- und Herrschaftsmechanismen sowie Intersektionalität in den Kunstunterricht einzubeziehen, sondern auch die spezifischen, bestehenden Schulstrukturen auf Erweiterungs- und Transformationsmöglichkeiten aus einer intersektionalen Perspektive zu durchleuchten. Letzteres hat die Ausgestaltungsmöglichkeiten eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen schlüssig erweitert. Dass sich die Umsetzung der außerschulischen Anteile insbesondere in Kollaboration mit Personen oder Einrichtungen empfiehlt, welche vornehmlich marginalisierte Positionen, Individuen und Gruppen sichtbar machen, wurde anhand der Forschungsdaten deutlich. So kann es gelingen, diese unmittelbar zu rezipieren, diskursiv und bildnerisch mit ihnen umzugehen und die Perspektiven der Jugendlichen selbst zu zeigen. Teilweise wurden die Möglichkeiten der Partizipation und des Powersharings, die durch diese außerschulischen Anteile für den Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen intendiert waren, anhand der didaktischen Planung zutreffend antizipiert. Allerdings sind unvorhergesehene, strukturelle Gegebenheiten mit der Bereitschaft zum Powersharing eigendynamisch kollidiert. Gerade bei organisatorisch aufwendigen Unterrichtsanteilen, wie der Realisierung einer öffentlichen Ausstellung im beforschten Kunstunterricht, sind daher Entlastung, Entschleunigung und Transparenz für alle Agierenden maßgeblich.

Bei der didaktischen Planung des beforschten Kunstunterrichts wurden die unterschiedlichen Gelegenheiten zum Aufbau sozialer Verbundenheit im Kunstunterricht zwar nicht vorab eingeplant, zeigten sich in der Praxis jedoch als wesentlich. Sie entstanden besonders in offen angelegten Unterrichtsanteilen. Da den Jugendlichen darin zunehmend Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten überantwortet wurden, etablierten sie kollektive Praxen des bildnerischen Gestaltens, der konstruktiven Kritik in Gestaltungsprozessen und der gemeinsamen diskursiven Auseinandersetzung mit Fachgehalten. Um die Bezogenheitsorientierung der Jugendlichen zu fördern, integrierten die Vermittelnden im Verlauf des Unterrichts zunehmend kollektive Praxen in die didaktische Konzeption. So entstanden vielfältige positive Effekte für bildnerische, organisatorische und reflexive Unterrichtsanteile.

Dadurch ergeben sich zweierlei Schlussfolgerungen für künftige Planungsphasen: Erstens ist es sinnvoll, Freiräume für offen angelegte Phasen und Vorgehensweisen beizubehalten, da sich in ihnen die Bedarfe der jeweiligen Agierenden zei-

gen können. Nur so ist es möglich, auf die Bedarfe der jeweiligen Kurse oder Klassen didaktisch einzugehen. Zweitens können unterschiedliche Formen kollektiver Praxen in einem Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen deziert vorgesehen werden, um deren förderliche Effekte kunstdidaktisch planvoller zu nutzen.

Die dritte und zentrale Phase bildet die Umsetzung eines Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen: Fachgehalte und Haltungen, die zuvor entwickelt wurden, werden in dieser Phase in kunstunterrichtlichen Relationen und Interaktionen praktiziert. Die Herausforderung für den Kunstunterricht besteht darin, einerseits Ansätze zu etablieren, in denen Diversität, mehrdimensionale Ungleichheit, strukturelle Gewalt und Fragen sozialer Gerechtigkeit zu Themen des Kunstunterrichts werden können. Andererseits gilt es auch Diversität und Differenz im eigenen Kunstunterricht zuzulassen, um dort mehrdimensionale Ungleichheit und strukturelle Gewalt zu verringern und mehr Chancengleichheit herzustellen, wozu die Ergebnisse dieser Studie ermutigen.

Diese Studie verdeutlicht, dass eigendynamische Anteile der pädagogisch-didaktischen Haltung und Konzeption sich besonders auf der relationalen Ebene entfalten. Dabei erzeugte der Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen durch seine wertschätzende Grundhaltung gegenüber Diversität und seine dezidierte Positionierung für soziale Gerechtigkeit und gegen diskriminatorische Gewalt einerseits eine hohe soziale Tragfähigkeit, andererseits auch Vulnerabilität im Kunstunterricht. Mit den Jugendlichen antikategorial und nicht stigmatisierend (vgl. McCall, 2005) zu interagieren, war ebenso möglich und wirksam wie das Benennen von Diversität und diskriminatorischen Strukturen an Fachgehalten des Kunstunterrichts. Dadurch, dass die Lehrkraft diese Strukturen in den Fokus inhaltlicher Auseinandersetzung und bildnerischer Gestaltung rückte, trat sie in ihrer Rolle zurück und überließ den Jugendlichen Freiräume und Verantwortlichkeiten. Dieses Zutrauen in ihre Ressourcen Kompetenzen, war ein wichtiges Signal für die Jugendlichen, die dadurch individuell sowie als Gruppe ein positives Selbstkonzept entwickeln konnten.

Die ihnen entgegengebrachte wertschätzende Haltung konnten sie innerhalb ihrer Peergroup adaptieren, kultivieren und durch unterschiedliche Praxen stärken, indem sie sich gegenseitig Zuversicht gegenüber gestalterischen Herausforderungen oder konstruktives Feedback gaben. Hierfür boten sich besonders werkstattartige, didaktische Formate (vgl. Kirchner & Peez, 2001) und Freiräume für kollaborative Vorgehensweisen (vgl. Schmidt-Wetzel, 2016) für ein experimentelles und erprobendes Handeln in bildnerischen Praxen und sozialen Interaktionen an. Förderlich war das Probehandeln (vgl. Aufenanger, 1992, S. 195), indem Freiräume erkundet und ausgestaltet werden konnten, um sich darauf erneute Performanzen auch über den eigenen Kurszusammenhang hinaus zuzutrauen.

Eine didaktische Grundhaltung sollte es zulassen, Entscheidungs- und Handlungsmacht zu verschieben und zu teilen, um so allmählich den Radius der »Mitverhandlung von Spielregeln« (vgl. Hallmann, et al., 2021; Sternfeld, 2018) zu erweitern. Sich als Lehrkraft in das Spannungsfeld zwischen der eigenen Bereitschaft zum Powersharing und den institutionell gesetzten Grenzen zu begeben, bedeutete in der Praxis schulischen Kunstunterrichts zugleich möglichst große Eigenständigkeit, Eigenwilligkeit und Widerstände von Jugendlichen zuzulassen. Damit Jugendliche durch ihre Mitverantwortlichkeit nicht den Fokus für ihr zentrales schulisches Ziel, das Erreichen ihres Bildungsabschlusses verlieren, welches sie im beforschten Feld überwiegend unter ohnehin erschwerenden Bedingungen anstrebten, müssen im Kunstunterricht konforme und formalistische Vorgehensweisen eingehalten werden, die das Erreichen dieses Ziels absichern.

Als Schlussfolgerung aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie lässt sich für die Umsetzung eines Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen ableiten, dass die Lehrkraft gleichzeitig nonkonforme und konforme Vorgehensweisen von Jugendlichen unterstützen muss, ohne dabei die hegemoniale Position als Lehrkraft aufzugeben zu können oder direktiv ausfüllen zu wollen. Powersharing und »Doing Shift« in institutionellen Strukturen erfordert dementsprechend eine hybride didaktische Haltung, um »in widersprüchlichen Verhältnissen« (vgl. Messerschmidt, 2016, S. 49; Riegel, 2016) kunstdidaktisch handlungsfähig zu bleiben.

8.3.2 Infrastruktur und Ressourcen einsetzen und erweitern

Kernaussage: Infrastrukturelle Ressourcen von Institutionen können eingesetzt werden, um Chancengleichheit, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Powersharing im Kunstunterricht zu begünstigen.

Die unterschiedlichen infrastrukturellen Ressourcen der beteiligten Institutionen, der Schule und des Museums, können genutzt werden, um die Erweiterung eines regulären Kunstunterrichts durch intersektionalitätssensible Ansätze zu begünstigen. Anhand beider Teilstudien konnten als wesentliche Strukturmerkmale und Ressourcen des Kunstunterrichts sowohl Zeit, Räume, Verbrauchsmaterialien und Werkzeuge als auch personelle Kapazitäten ermittelt werden, die auch im Einzelnen eine positive Wirkung auf den Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen hatten.

Für den beforschten Kurs standen die regulär für den Leistungskursunterricht im Bundesland Hessen vorgesehenen fünf Schulstunden sowie die Tutoriumsstunde zur Verfügung. Diese wurden als kompaktes, sechsständiges Zeitkontingent zusammengeführt, wodurch eine höhere Flexibilität, Zugänglichkeit und Eigenständigkeit im Kunstunterricht erreicht werden konnte. Erst durch die Abweichung von einer regulären Taktung von 45 oder 90 Minuten für den Kunstunterricht ließen

sich außerschulische und überwiegend eigenständig durch die Jugendlichen strukturierte Anteile umsetzen. Wege zu außerschulischen Orten wurden in den Fallstudien kaum thematisiert, sind im wörtlichen Sinn aber ein Teil von »Zugängen« und bedürfen zeitlicher Ressourcen, um sie zu bestreiten. Zeiten für Wege oder eine Wochenendveranstaltung wie die Eröffnung der Gruppenausstellung gehörten für die Jugendlichen zum regulären Geschehen des Kunstunterrichts und wurden als Zeitkontingente in den Kunstunterricht inkludiert. Die Verfügbarkeit über längere Zeiteinheiten war demnach eine Voraussetzung, um Zugänge zu anregenden öffentlichen Orten und kulturellen Räumen zu schaffen.

Unabhängig von den jeweiligen Orten waren kompakte Blöcke verlängerter Zeiten eine Voraussetzung für die Jugendlichen, um über eigene Praxen, über Produktivität wie auch über Zögern oder Hemmung stärker selbst zu bestimmen und auch bildnerische Vorhaben mit einer aufwendigeren Materiallogistik zu realisieren. Innerhalb des ansonsten regulär in Doppelstunden getakteten Schulalltags erlebten die Jugendlichen die längeren Phasen gemeinsamen Zusammenseins und konzentrierter gestalterischer Praxen im Fach Kunst als stressreduzierend. Nach den Forschungsergebnissen förderten weniger enge Taktungen seitens der Lehrkraft oder festgelegte Pausenzeiten die Selbstkompetenz der Jugendlichen, weil sie auch Zeitmanagement von ihnen einforderten. Sie nutzten eigene Dynamiken sinnvoll, indem sie sie an eigenen Vorstellungen und angestrebten Leistungszielen ausrichteten, wodurch sie Selbstwirksamkeit erfuhren. Insgesamt boten sich die durchgängig kompakt angelegten Zeitkontingente als eine verlässliche, flexibel und fluide einsetzbare Ressource des Kunstunterrichts an.

Den beforschten Kunstunterricht nicht nur auf den Kunstmuseumraum zu begrenzen, sondern weitere Räume der Schule sowie häufig auch außerschulische Orte und Räume einzubeziehen, hat vielfältige Möglichkeiten für die Umsetzung intersektionalitätssensibler Ansätze für den Kunstunterricht eröffnet, aber auch Widersprüche und Diskontinuitäten geschaffen. Die Integration von alltagsbezogenen Orten (Aula der Schule oder ein schulnaher Park) oder kulturbezogenen Orten (kollaborierendes Museum sowie weitere Ausstellungsorte) wurde mit Vorgehensweisen verbunden, die als browsend und entselbstverständlichend charakterisiert werden können (vgl. Blumenberg nach Rumpf 1991, S. 318). Das Vor-Ort-Sein und das eigenständige Vorgehen begünstigten bei den Jugendlichen autarke Aneignungsprozesse, ohne auf die Vermittlung einer Lehrkraft angewiesen zu sein. Wiederkehrende Zugänge zu denselben musealen Räumen waren förderlich, um zum kollaborierenden Museum und Museumsteam einen Bezug aufzubauen. Das bildnerische Gestalten in öffentlichen Parks und in Ausstellungsräumen erhöhte die aktive Aneignung von Räumen durch die Jugendlichen. Das Kuratieren einer Gruppenausstellung mitsamt der Eröffnung durch eine Vernissage ermöglichte ihnen gestalterische Praxen in und mit Räumen.

An den Ergebnissen der vorliegenden Studie kann verdeutlicht werden, dass sich die Einstellung der Jugendlichen gegenüber öffentlichen und kulturellen Räumen durch diesen Umgang mit räumlichen Ressourcen wandelte, aber dass auch sie mit ihrem Verhalten verändernd auf kulturelle, öffentlich zugängliche Räume einwirkten.

Besonders im kuratorischen Kontext zeigten sich hierbei Widersprüche bei der Raumaneignung. Waren museale Räume für rezeptive und bildnerische Praxen sowie für die eigene Ausstellung für die Jugendlichen verfügbar, war ein gemeinsamer Aufbau der Gruppenausstellung aufgrund personeller Auslastung nicht möglich. Im Gegensatz zu den statischen zeitlichen Ressourcen waren die räumlichen Ressourcen in den Forschungsdaten nicht nur aufgrund der Ortswechsel dynamischer, sondern auch in ihrer Verfügbarkeit fragiler. Obwohl Räume sich in ihrer Erscheinung als stofflich erfahrbar und statisch darstellen, war der Zugang zu ihnen an Befugnis gebunden.

Im Kontext der Kuration standen Räume insbesondere bei der Gruppenausstellung der Jugendlichen in einem interdependenten Verhältnis personeller Ressourcen, weshalb ihre Verfügbarkeit nicht nur von der Bereitwilligkeit, sondern auch von den Kapazitäten der Museumsverantwortlichen abhing. Innerhalb von Räumen bildeten sich erst durch Beziehungen soziale Räume, deren positiv konnotierte Raumatmosphären und Relationalität wesentlich für einen gelingenden Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen waren. In beiden Teilstudien waren soziale Räume die Grundlage für vielfältige Praxen der diskursiven Auseinandersetzung, der bildnerischen Gestaltung und der souveränen, eigenständigen Performanz. Auch die Öffnung des Kunstunterrichts, die öffentliche Sichtbarmachung und Auseinandersetzung war an räumliche Voraussetzungen gebunden. Besonders der Schritt hin zu einer Öffnung des Kunstunterrichts für die Öffentlichkeit besitzt große Potenziale des Powersharings, aber an der Schnittstelle zweier Institutionen wie der Schule und dem Museum bestehen auch große Herausforderungen der Synchronisation von Orten.

Fachspezifisch motivierten die Jugendlichen im beforschten Kunstunterricht besonders seine bildnerischen Anteile. Für gestalterische Praxen sind sowohl Verbrauchsmaterialien als auch die für das jeweilige Verfahren spezifischen Werkzeuge bedeutsame Ressourcen. Werden außer kostengünstigen oder kostenlosen Alltagsgegenständen zum Upcycling fachspezifische Mittel im Kunstunterricht verwendet, können hohe Kosten entstehen. In Teilstudie 1 wurde in beide Gruppendiskussionen thematisiert, dass geringe wirtschaftliche Ressourcen ein Hindernis für private bildnerische Aktivitäten der Jugendlichen waren. Die Materialausstattung²⁵ des

²⁵ Die Materialausstattung wurde überwiegend durch die beteiligte Schule gestellt. Weitere Mittel im Kontext der Gruppenausstellung stellte das kollaborierende Museum.

Kunstunterrichts war daher voraussetzungsvoll für vielfältige gestalterische Praxen. Durch die Erfahrung mit einer Breite an anwendbaren Fachmethoden und Gestaltungsverfahren beurteilten sich die Jugendlichen als fachlich kompetent. An den Ergebnissen der vorliegenden Studie wird deutlich, dass die Jugendlichen eine ressourcenstarke Ausstattung mit Fachmitteln unmittelbar mit dem Erwerb eigener Fachkompetenz in Verbindung brachten. Darüber hinaus deuteten sie ihre Zugriffsmöglichkeiten auf Fachmaterial als Zutrauen in ihre personellen und fachlichen Kompetenzen. Anhand dieser Ergebnisse ließ sich herausarbeiten, dass Zugänge zu materiellen Ressourcen nicht nur die fachlichen Kompetenzen, sondern auch das Selbstkonzept von Jugendlichen stärken können.

Individuen wie Gruppen stellen eine personelle Ressource dar, die aber zugleich personeller Ressourcen bedarf. Aus der Kollaboration der Forschenden-Lehrenden mit einem Museumsteam waren über mehrere Jahre hinweg unterschiedliche Praxen gemeinsamer Vermittlung entstanden (vgl. Bd. 1, 5.2). Für einen gelingenden Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen hat sich die Arbeit im Vermittlungsteam besonders dann bewährt, wenn umfängliche Vorhaben, neue Verfahren oder inhaltlich herausfordernde Themen im Kunstunterricht umgesetzt wurden. Durch die Möglichkeit der Jugendlichen, in bestimmten Phasen mit dem Vermittlungsteam im Kunstunterricht zu sein, konnten sie mit unterschiedlichen Ansprechpersonen umgehen lernen. So lernten die Jugendlichen vielfältige Perspektiven, Handlungsmuster und pädagogische Zuständigkeiten kennen. Auch der Einbezug von Fachpersonen, die sich in der Phase der beruflichen Qualifikation befanden, war förderlich, um Pluralität in der Vermittlung herzustellen. Auf diese Weise konnte der generativen Asymmetrie zwischen den Heranwachsenden und den Vermittelnden sowie dem Monopol einer einzelnen Lehrperson entgegengewirkt werden. Für diese personelle Erweiterung war die fachliche Begleitung der Studierenden durch eine Seminarveranstaltung voraussetzungsvoll und bedurfte wiederum personeller Ressourcen.²⁶ Nach den Forschungsergebnissen stellten auch die Jugendlichen, individuell sowie als Kursverband, einen erheblichen Teil der personellen Ressourcen, die aktiviert werden konnten, indem individuelle Vorgehensweisen zugelassen und den Jugendlichen Entscheidungen und Zuständigkeiten übereignet wurden. Besonders die langfristige Anlage des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen über zwei Schuljahre begünstigte die Aktivierung der personellen Ressourcen der Kursgruppe.

26 Die Forschende-Lehrende bot für die Studierenden während ihrer Beteiligung am beforschten Kunstunterricht eine universitäre Seminarveranstaltung an. Teil des Seminars war es für die Studierenden, sich mit dem kollaborierenden Museum auseinanderzusetzen und eine kunstdidaktische Konzeption auf Grundlage seiner Dauerausstellung zu entwickeln, im beforschten Kunstunterricht umzusetzen und zu reflektieren.

Die deutlichsten Abweichungen vom kunstdidaktischen Konzept des beforschten Kunstunterrichts entstand durch die Überschneidung von Verknappung (Museumsteam) und Überlastung (Kursgröße des Leistungskurses) personeller Ressourcen hergestellt. Alternativen zur Kuration mit den Jugendlichen vor Ort konnten zwar wirksam eingesetzt werden, die Verknappung personeller Ressourcen führte aber dennoch zu eingeschränkten Möglichkeiten des Zugangs und der Partizipation im Kontext einer kollektiven Kuration.

Das Bereitstellen eines didaktischen Konzepts mit vielfältigen Gelegenheiten hat sich anhand der vorliegenden Studie demnach nicht nur als Ermöglichung, sondern unter veränderten personellen Gegebenheiten auch als Belastung dargestellt. Die Strategie, Benachteiligung durch ein erhöhtes, persönliches Engagement ausgleichen zu wollen, findet sich häufig im Kontext von Milieuwechseln und damit einhergehenden Desideraten verbesserter Chancen (vgl. Diallo et al., 2021/2022). Auf Gefahren der Selbstökonomisierung wurde auch im Kontext von Kompetenzentwicklung (vgl. Bd. 1, 2.2.2; Lederer, 2014, S. 523) und statusorientiertem Empowerment hingewiesen (vgl. Bd. 1, 2.2.4; Wellgraf, 2021, S. 185). In Hinblick auf die personelle »Öffnung und Umverteilung von Ressourcen, [und] Zugängen« (Nassir-Shah-nian, 2020, S. 30) ist daher kritisch zu reflektieren, inwiefern Überlastungen personeller Ressourcen solche Ausschlüsse nicht verringern, sondern erst herstellen und ob diese Überforderung bereits in dem umfassenden didaktischen Konzept angelegt war.

8.3.3 Curriculare Vorgaben kritisch-reflexiv erschließen

Kernaussage: Intersektionale Anschluss- und Fehlstellen schulischer Curricula können aufgegriffen und durch Gegenwarts- und Lebensweltenbezüge kunstdidaktisch erweitert werden.

Wie bereits in Kapitel 8.2.3 zur Kanonkritik in der Kunstpädagogik (vgl. Bd. 1, 8.2.3) sowie in Kapitel 8.3.1 zur didaktischen Haltung ausgeführt (vgl. Bd. 1, 8.3.1), war eine intersektionalitätssensible Sichtung der verbindlichen Curricula (vgl. Bd. 1, 5.1.3) Teil der didaktischen Planung und Konzeption für den beforschten Kunstunterricht. An den Forschungsergebnissen bestätigt sich, was bei den Überlegungen zum Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst (Hessisches Kultusministerium, 2016) exemplarisch aufgezeigt und bei der kunstdidaktischen Konzeption des beforschten Kunstunterrichts berücksichtigt wurde (vgl. Bd. 1, 5.2.3): Schulische Rahmenpläne können nicht ohne Weiteres für die Umsetzung eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen übernommen werden. Ihre Setzungen bedürfen einer didaktischen Aufbereitung, Erweiterung oder Verschiebung unter Einnahme einer intersektionalen Perspektive.

Die kunstdidaktische Adaption der curricularen Vorgaben für den beforschten Kunstunterricht (vgl. Bd. 1, 5.2.3; Bd. 2, 1.3) beruhte auf zwei didaktischen Bezugsystemen: Erstens auf den Themenfeldern der jeweiligen Schulhalbjahre, zweitens auf den Kompetenzformulierungen. Daraus wurden, unter Berücksichtigung der aktuellen Operatorenlisten²⁷, Unterrichtsmaterialien wie Tafelbilder und Arbeitsblätter in digitaler und analoger Form erstellt. Da diese in der vorliegenden Studie nicht ausgewertet wurden, erfolgen auch keine detaillierten Schlussfolgerungen zu diesen Arbeitsmaterialien. Generell kann aber resumiert werden, dass eine intersektionalitätssensible Adaption der curricularen Vorgaben durch, unmittelbar im Kunstunterricht verwendbare Materialien für die Etablierung intersektionalitäts-sensibler Ansätzen voraussetzungsvoll war.

In der Unterrichtspraxis mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen wurden stets Kompetenz- und Inhaltsfelder aufeinander bezogen. Dennoch war es bei der didaktischen Aufbereitung sinnvoll, diese beiden Vorgaben auch getrennt voneinander auf Anschlüsse für intersektionale Perspektiven zu prüfen.

Aus der Pragmatik der Prüfungsvorbereitung der Jugendlichen wurde sich für eine intersektionale Perspektive zunächst möglichst eng an die abiturelevanten Vorgaben angelehnt. Dementsprechend wurde eine kunstdidaktische Konzeption mit intersektionalen Ansätzen entlang der Oberstufen- und Abiturverordnung²⁸ und des Kerncurriculums gymnasiale Oberstufe Kunst erstellt (Hessisches Kultusministerium, 2016). Denn für Lehrpersonen im Schuldienst stellt es eine rechtsverbindliche Aufgabe dar, Prüfungsinhalten im Leistungsfach Kunst Rechnung zu tragen. Zugleich kann auch dieser institutionskonforme Anteil einer Unterrichtspraxis in den Dienst einer Haltung gestellt werden, die mehrdimensionaler Ungleichheit entgegenwirken möchte, indem sie Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse schafft. Diese können Heranwachsende nutzen, um diversifizierte Lebensentwürfe umzusetzen. Vor diesem Hintergrund müssen Prüfungsinhalte bestmöglich zugänglich gemacht werden. Auch die Forschungsergebnisse belegen, dass eine intersektionale Perspektive auf Curricula diesen Bildungszielen

27 Vgl. <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulformen-und-bildungsgaenge/gymnasium/landesabitur/operatoraten-allgemeinbildende-faecher> [Letzter Zugriff 12.08.2023].

28 Vgl. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-06/la23-durchfuehrungsbestimmungen.pdf> [Letzter Zugriff 12.08.2023]. Die späte Verfügbarkeit der jeweils aktuellen Verordnungen, die auch schon die Verordnungen für die Qualifizierungsphase 1 und 2, insbesondere die Nachreichung für die Qualifizierungsphase 3 für das Landesabitur 2023 betraf, erschwerte eine langfristig planvolle Unterrichtsgestaltung. Hinderlich war sie auch für die Kollaboration mit außerschulischen Personen und Institutionen sowie für eine Recherche von Lehrkräften zu jeglichen, insbesondere zu marginalisierten Themen und Personen, die curricular vorgesehen sind, über die aber nur wenig Fachliteratur vorhanden ist (z.B. Jeanne Mammen).

nicht entgegensteht, sondern im Gegenteil: Aufgrund ihrer kritischen, reflexiven und vernetzenden Anteile sind intersektionale Perspektiven eine förderliche Vorbereitung auf verschiedene Anforderungsbereiche in Prüfungssituationen. Insbesondere wenn sie als »roter Faden« unterschiedliche curriculare Themenvorgaben verbinden und auf Transferleistungen abzielen.

Die Förderlichkeit intersektionaler Perspektiven für Transferleistungen ändert nichts daran, dass die jeweils dezidierten Themenvorgaben für das Landesabitur in Hessen aufgrund der Dominanz bürgerlich-eurozentristischer oder transatlantisch-westlicher Setzungen (vgl. Bd. 1, 5.1.3, 8.2) in der Praxis eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zwangsläufig in das Spannungsfeld zwischen machtkritisch-reflexiver Erweiterung und Konsolidierung bestehender Setzungen gerieten (vgl. Lüth, 2018, S. 124; Sternfeld, 2014; Spivak, 1996). Um mit ihnen umzugehen hat es sich als sinnvoll herausarbeiten lassen, biografische, historische und gesellschaftspolitische Hintergründe von curricularen Themensetzungen im Kunstunterricht offenzulegen, durch intersektionale Perspektiven zu erweitern und mit den Jugendlichen kollaborativ zu erschließen. Exemplarisch steht hierfür die kollaborative Vorgehensweise in Kleingruppen und im Vermittlungsteam entlang von Stationen, wodurch machtkritische Perspektiven auf bestimmte curriculare Themen diskursiv entwickelt und Verknüpfungen zwischen Themenfeldern des Kunstunterrichts hergestellt wurden. Dass diese kritische und diskursive Erschließung curricularer Vorgaben von den Jugendlichen nachhaltig und mit Interesse angenommen wurde dokumentieren z.B. die verknüpfenden, machtkritischen Perspektiven auf die Kunstverfehlung im Nationalsozialismus. Dabei blieben ideologie- und herrschaftskritische Perspektiven nicht auf die Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland beschränkt, sondern wurden auf Grundlage weiterer intersektional perspektivierter, abiturrelevanter Themen (Kultusministerium Hessen, 2021, S. 23f.) um Querverbindungen zu postkolonialen Fragestellungen von Aneignung, Kunstraub, Provenienz- und Restitutionsforschung erweitert oder es wurden Überschneidungen zwischen sexistischer Repression sowie der Verfolgung queerer Menschen und Kunstschaffender in diktatorischen Regimen²⁹ hergestellt. All dies förderte das zeit- und regionunabhängige gesellschaftspolitische Bewusstsein der Jugendlichen für mehrdimensionale Ungleichheit (vgl. Bd. 1, 7.1.3).

Curricular verankerte Verschiebungen die kompetenzbasiert, d.h. auf einem diversitäts- und ressourcenorientierten Kompetenzverständnis (vgl. Bd. 1, 8.3.1, 8.3.2) basiert erfolgten, erwiesen sich ebenfalls als wirksam für den beforschten Kunstunterricht. Wenn sowohl fachspezifische als auch überfachliche Kompetenzformulierungen in ihrer Überschneidung als Anschlüsse für intersektionale

29 Vgl. hierzu die Ausführungen zu Mammen und Gauguin (vgl. Bd. 2, 1.3, 2.2.1, 2.2.3, 2.5.1, Z. 456ff.).

Perspektiven genutzt wurden, konnten vielfache didaktische Anlässe für Jugendliche geschaffen, sich ressourcenstark und kompetent zu erleben. Nach dieser Studie wurde der curriculare Fokus dadurch nicht nur erweitert, sondern auch hin zu intersektionalitätssensiblen gegenwarts- und lebensweltbezogenen Themen verschoben. Diese brachten teils die Jugendlichen ein. Dies machte es möglich, die Verwobenheit von Globalisierung, Migration, Emanzipation und Digitalisierung anhand motivierender, teils außerschulischer Anteile im Kunstunterricht zu implementieren. Jenseits einer eurozentristischen Dominanz von Themen und Verfahren konnten die Jugendlichen so zu experimentellen, hybriden und eigenständigen Gestaltungsformen gelangen, wie sie anhand von Fotomaterial 2 herausgearbeitet wurden (vgl. Bd. 1, 7.2.2.5). Für diese außerschulischen und gestalterischen Anteile des beforschten Kunstunterrichts zeigte sich bei den Jugendlichen auch ein besonders hohes Maß an Partizipation und Involviertheit, weswegen sich »Involvement« (Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 8) als wesentliche überfachliche Kompetenz in der Verbindung mit der fachspezifischen Bildkompetenz hervorheben lässt.

Die überfachliche Kompetenzformulierung »Wertebewusste Haltungen« (Kultusministerium Hessen, 2016, S. 9) ließ sich, wie antizipiert, unmittelbar auf intersektional fundierte Fragen nach sozialer Gerechtigkeit beziehen, womit sich Fragen und Begründungen von Werthaltungen an Gehalten des Faches Kunst diskursiv entwickeln ließen. »Interkulturelle Kompetenz« (Kultusministerium Hessen, 2016, S. 9) hingegen erschien der Forschenden-Lehrenden vor dem Forschungsbeginn zwar als anschlussfähig, erwies sich allerdings im Laufe der Studie als verkürzt und wenig ausdifferenziert. Dies lässt sich anhand der Diskurse der letzten Jahre um Inter-, Poly- und Transkultur in der Kunstpädagogik (vgl. Bd. 1, 3.3), der Formulierung einer »Diversitätskompetenz« (Spelsberg, 2013) und mit kritischer Perspektive auf Herstellungspraxen des Othering begründen. Die überfachliche Kompetenz »Demokratie und Teilhabe /zivilgesellschaftliches Engagement« (Kultusministerium Hessen, 2016, S. 9) kam im Zusammenhang mit Fachpraxen der Kuration und des Ausstellens zum Tragen. Außer in Bildungsstandard 9 (Kultusministerium Hessen, 2016, S. 16), der die Präsentation und Reflexion von Gestaltungsvorhaben vorsieht, finden sich für diese überfachliche Kompetenz jedoch wenig Anknüpfungsmöglichkeiten. Schlussfolgernd müssen gerade in diesem Bereich curriculare Vorgaben deutlich erweitert werden, um einen Kunstunterricht umzusetzen, der die gestalterischen Praxen und Produkte von Jugendlichen adäquat berücksichtigt.

Die zentralen Bildungsstandards des Curriculums für das Fach Kunst, die Bilderschließung und Bildgestaltung, sind in ihrer Verknüpfung vielfach anschlussfähig für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Laut der Studienergebnisse wirkte es motivierend auf die Jugendlichen, sich visuelle Gehalte aus einer intersektionalen Perspektive zu erschließen, um dadurch die Festschreibung und Reproduktion stereotyper Vorstellungen, unterschiedlicher

und subtiler Formen der Distinktion, Diskreditierung und Diskriminierung zu analysieren. Gleichzeitig loteten sie an Fachgehalten die Möglichkeiten der Sichtbarmachung diverser Lebenswirklichkeiten und mehrdimensionaler Ungleichheit zwischen ironisch-karikierender und aktivistisch-empowernder Darstellung aus. Dies entsprach einerseits ihren entwicklungspsychologischen Bedürfnissen, so dass die Jugendlichen eine autonome, gesellschaftskritische Haltung herausbilden konnten (Jungbauer, 2017), andererseits war es impulsgebend für Suchbewegungen nach eigenen Ausdrucksformen und inhaltlichen Interessen.

Nach den vorliegenden Befunden lassen sich Bilderschließung und Bildgestaltung aufeinander beziehen, um Verarbeitungs- und Ausdrucksmöglichkeiten durch verschiedene Möglichkeiten der Bildgestaltung, insbesondere durch didaktisch abgesicherte, aber experimentelle Vorgehensweisen zu finden, die einen Umgang mit komplexen sowie belastenden Themengebieten von Intersektionalität ermöglichen. Die nonverbalen und synchronen Strukturen des Visuellen bieten sich besonders an, um sich Diversität, Differenz, Diskriminierung und mehrdimensionaler Ungleichheit anzunähern und auch eigene Perspektiven und Erfahrungen sicht-, rezipier- und darstellbar zu machen. Sie können als Impulse dienen, um über mehrdimensionale Ungleichheit zu sprechen sowie unterschiedliche Gefühle und Perspektiven zu Diskriminierung auszudrücken. Daraus folgend können wiederum Umgehensweisen mit Ungleichheitsdiskriminierung diskursiv entwickelt werden. Besonders gestalterische und diskursive Unterrichtsanteile im Kontext von Visualität und Diskriminierung wurden von den Heranwachsenden als bedeutsam herausgestellt. Dementsprechend sind gerade diese fachspezifischen visuell basierten Zugänge zu Intersektionalität als wesentliche Anteile im didaktischen Konzept eines Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zu begreifen.

Im Bereich der Bildkompetenz bestehen unausgeschöpfte Potenziale, die z.B. durch den Einbezug von vielfältigen außereuropäischen Verfahren der Bilderschließung und Bildgestaltung in den Kunstunterricht erschlossen werden könnten. Dadurch ergeben sich neue Herausforderungen der Kollaboration, Fortbildung und Zuschreibungsfreiheit, was jedoch den Bedarfen und Schwerpunkten von Jugendlichen entsprechen könnte. Dies gilt insbesondere für Heranwachsende, die sich, wie die Jugendlichen des beforschten Kurses, an der Schwelle zur eigenständigen Lebensgestaltung in einer zunehmend pluralisierten Welt befinden. Für sie könnten fachspezifische Kompetenzformulierungen von Curricula verstärkt eingesetzt werden, um unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit »diversifizierende[n] Formen der Lebensgestaltung« zu unterstützen (Kultusministerium Hessen, 2016, S. 6) und Selbstbildungsprozesse zu initiieren (Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 4, 7, 8).

8.4 Reflexion der Forschungspraxis

Die Reflexion der Forschungspraxis erfolgt in diesem Abschnitt in einem Dreischritt: Zuerst wird das kunstpädagogische Unterrichtshandeln durch eine involvierte Selbstreflexion der Rolle als Lehrkraft betrachtet. Anschließend wird ausgeführt, inwiefern die Gütekriterien qualitativ-empirischer Forschung erfüllt wurden und inwieweit die Teilstudien geeignet waren, um Erkenntnisse zur Forschungsfrage zu gewinnen. Zum Abschluss der vorliegenden Arbeit wird ein Ausblick auf offene Forschungsfragen und mögliche Felder für Anschlussforschungen gegeben. Wie bereits innerhalb des Forschungsfelds wird hierbei eine intersektionale Perspektive auf die Forschungspraxis eingenommen.

8.4.1 Involvierte Selbstreflexion des kunstpädagogischen Unterrichtshandelns

Durch die Doppelrolle als Forschende-Lehrende war ich nicht nur als Forschende, sondern wesentlich auch als Lehrende im beforschten Feld aktiv und hatte Einfluss auf dieses. Um der eigenen »soziale[n] Position und damit der strukturellen Verwobenheit von Diskriminierungen und Privilegierungen« (Messerschmidt, 2016, S. 39) im Sinne einer engagierten Pädagogik (vgl. hooks, 2010, S. 21) sowie der didaktischen Ausprägung des beforschten Kunstunterrichts reflexiv zu begegnen, gilt es das kunstpädagogische Unterrichtshandeln in Form einer involvierten Selbtkritik zu überdenken (Menhard, 2020, S. 76).

Grundlage des beforschten Kunstunterrichts war eine kunstdidaktische Konzeption, die von mir aus eigener Motivation, aber gemeinsam mit einem Museumsteam in mehrjähriger Kollaboration aus der Unterrichtspraxis entwickelt wurde (vgl. Bd. 1, 5.2.1). Das Museum, welches sich durch die Expertise und das Engagement für marginalisierte Positionen auszeichnet, wurde von mir zwecks dieser Kollaboration angesprochen und konnte aufgrund der Übereinstimmungen einer antidiskriminatorischen Wertehaltung und einer pragmatisch-organisatorischen Passung für eine langfristige Zusammenarbeit gewonnen werden. Dadurch konnte ich über mehrere Jahre hinweg die Auseinandersetzung mit mehrdimensionaler Ungleichheit innerhalb eines fachspezifischen Feldes, dem Museums- und Ausstellungswesen, vertiefen.

Wie bereits in Kapitel 8.3.1 (vgl. Bd. 1, 8.3.1) dargestellt, war dieser Zugang zu intersektionalen Perspektiven zunächst weniger akademisch, konnte aber durch Literaturrecherchen und Weiterbildungsangebote an Hochschulen entsprechend fundiert werden. Diese akkumulierten Ressourcen für den eigenen Kunstunterricht gewinnbringend einzusetzen, war für mich schlüssig. Aus machtkritischer Perspektive baute ich dadurch allerdings ein Kenntnismonopol auf, welches die Asymmetrie zwischen den Jugendlichen und mir als Lehrkraft noch vergrößerte. Dabei lag kein

fertiges didaktisches Konzept vor, sondern es musste an die Bedarfe des eigenen Kunstunterrichts angepasst werden, indem darauf zugeschnittene Arbeitsmaterialien entwickelt wurden. Darauf hinaus galt es ein geeignetes Netzwerk an Personen für eine überwiegend harmonische Zusammenarbeit aufzubauen. Damit wurde einerseits die Voraussetzung geschaffen, um die arbeitsintensive Umsetzung eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten zu können. Andererseits entstand dadurch ein didaktisches Konzept für den Kunstunterricht mit »persönlicher Färbung« (vgl. Hull, 1991). Zwar ließ sich diese Dominanz durch eine Arbeit in wechselnden Konstellationen von Vermittlungsteams teilweise ausgleichen, sie verweist jedoch auf die eigene zentrale Rolle als Lehrperson, die ich aus machtkritischer Perspektive eher reduzieren als konsolidieren wollte. Vor diesem Hintergrund lassen sich besonders Freiräume der Jugendlichen und die von ihnen überwiegend gewählten kollaborativen Sozialformen in Tandems und Kleingruppen in ihrer machtkritischen Funktion gegenüber einer Lehrkraft sehen, die zwar zum Powersharing bereit, aber machtvoll ist.

Nicht nur die Jugendlichen des beforschten Kurses waren verpflichtet, sich an die verbindlichen Vorgaben des Kunstunterrichts zu halten, aber zugleich bemüht, Freiräume für autonomes Handeln zu schaffen, sondern auch ich als Lehrperson. Die gesetzten Grenzen des Regelschulbetriebs sowie vorstrukturierte Fortbildungangebote zu Intersektionalität oder macht- und diskriminierungskritischen Fragen im Kunstunterricht entsprachen nicht meinem Autonomiestreben. Für mich persönlich hat sich ein eigen- und widerständiges Vorgehen bewährt, um sich in widersprüchlichen Verhältnissen zu bewegen, paradoxe Weise auch innerhalb akademischer Kreise, die mit Intersektionalitätsdiskursen befasst sind. Die Beforschung des eigenen Kunstunterrichts als emanzipatorische Suchbewegung ist hierfür ebenfalls exemplarisch. Wird das persönliche Autonomiestreben von mir stärker reflektiert, kann es für den eigenen Kunstunterricht dazu eingesetzt werden, Hierarchien abstatt aufzubauen. Dies ist für mich eine wesentliche Erkenntnis dieser Studie.

Bei der Reflexion des eigenen Umgangs mit Intersektionalität im Kunstunterricht als Lehrperson und auch als Forschende kann im Sinne einer »differenzreflexiven Kunstpädagogik« (Lüth, 2018, S. 113) hinterfragt werden, was von mir für den Kunstunterricht »vor-gesehen« (Lüth, 2018, S. 117) wurde, was Sichtbarkeit und Repräsentation (vgl. Hall, 1982, S. 64) erlangte oder »aktiv ausgeblendet« wurde (Lüth, 2018, S. 117).

In nur geringem Maße wurden von mir didaktische Formate angelegt, anhand derer die Jugendlichen die eigenen Grenzen und Fragilität inhaltlich thematisierten. Durch meine beratende Rolle in der Schulsozialarbeit der beteiligten Schule bin ich dafür sensibilisiert, innerhalb des regulären Kunstunterrichts persönliche Verletzlichkeit von Jugendlichen bewusst auszuklämmern und in den geschützteren Rahmen der Schulsozialarbeit zu überführen. In dieser vorsichtig-distanzier-

ten Haltung im Umgang mit Vulnerabilität zeigt sich auch die persönliche Strategie, mehrdimensionaler Ungleichheit eher wehrhaft zu begegnen, statt die eigene Verletzlichkeit zu offenbaren. Dass sich diese Haltung auf die Jugendlichen und ihre bildnerischen Praxen auswirkte, wird z.B. in den bildnerischen Plakatwerken der Jugendlichen visuell anschaulich (vgl. Bd. 2, 2.2.10.1), die sich mit diskriminativer Gewalt auseinandersetzen. Der Entschluss, Jugendliche vor Konfrontationen mit ihrer eigenen Verletzlichkeit zu schützen, statt sie zu suchen, führte auch dazu, dass ich mich gegen bestimmte außerschulische Anteile des Kunstunterrichts entschieden habe. Exemplarisch hierfür ist, dass zusammen mit dem Vermittlungsteam des kollaborierenden Museums bewusst auf den Besuch einer Ausstellung von Kara Walker³⁰ verzichtet wurde, obwohl diese während des Forschungszeitraums im schulnahen Umfeld stattfand. Vom Ausstellungsbesuch wurde abgesehen, da die Jugendlichen vor schockierenden Darstellungen rassifizierender und sexualisierter Gewalt geschützt werden sollten, wenngleich Walkers Werk aus einer intersektionalen Perspektive äußerst relevant ist. Dass das Werk der Kunstschaffenden damit aus dem Kunstunterricht ausgeschlossen und unsichtbar gemacht wurde, sehe ich im Sinne kritischen Weißseins (Nassir-Shahnian, 2020; Walgenbach, 2005) sowie im Hinblick auf das paternalistische Verfügen über Zugänge (Mörsch, 2018, S.7) als problematisch an.

In den kuratorischen Belastungssituationen gegen Ende des beforschten Kunstunterrichts zeigten sich »grenzüberwindende Absichten und Initiativen als auch grenzenreproduzierende Aspekte und Effekte von [...] Pädagogik« (Menhard, 2020, S. 80; Maurer & Kessl, 2014, S. 141ff.; vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 218–223). Obwohl es mir als Lehrkraft überwiegend gelang, im Sinne des Powersharings zurückzutreten und den Jugendlichen Entscheidungs- und Handlungsmacht oder Räume zu übereignen, ließ sich dieser Raum für eine unmittelbare Beteiligung vor Ort im Sinne des »Facilitating« beim Aufbau der Gruppenausstellung nicht mehr »halten« (Jović, o.J.). Dies erscheint mir symptomatisch für die eigene Vorgehensweise, bei der den Jugendlichen vielfältige zeitliche, räumliche, verfahrens- und materialbezogene Ressourcen bereitgestellt wurden, der personelle Einsatz seitens des Vermittlungsteams jedoch häufig bis an die Belastungsgrenze ausgereizt wurde. Mit zunehmender Übereignung von Handlungs- und Entscheidungsmacht gerieten einige Jugendliche in Überlastungssituation, die ansonsten mir und dem Vermittlungsteam des Museums »vorbehalten« blieben. Die eigene Tendenz, mehrdimensionale Benachteiligung durch die eigenen Ressourcen und Kapazitäten auszugleichen, wurde von mir dadurch teilweise in den Kunstunterricht übertragen. Diesen Eindruck bestätigten die Jugendlichen, indem sie meinten, von mir »gepusht« worden zu sein (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 553). Wurde dies von motivierten Jugendlichen im besten Sinne als Lob und Förderung aufgefasst (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z.

³⁰ Vgl. <https://www.artnet.de/k%C3%BCnstler/kara-walker/2> [Letzter Zugriff 03.01.2023].

548, 1101), so finden sich darin doch eigene meritokratische und systemkonforme Tendenzen. Dadurch besteht die Gefahr, Differenzlinien entlang von Leistung herzustellen.

Trotz dieser Verstrickungen in die Widersprüche der eigenen und eigensinnigen Strategien beurteile ich das eigene kunstpädagogische Unterrichtshandeln aufgrund der überwiegend positiven Rückmeldungen seitens der Jugendlichen und der vielfachen machtkritischen Reflexionschancen für mich als Lehrende und als Forschende als ertragreich.

8.4.2 Forschungsmethodische Reflexion

Durch die forschungsmethodische Reflexion werden retrospektiv Überlegungen zur Forschungsfrage, zur Einhaltung der Gütekriterien qualitativ-empirischer Forschung und zur Konstruktion der drei Teilstudien zusammengefasst. Sie schließt mit einem Ausblick auf mögliche Anschlussforschungen und weiterführende Forschungsbedarfe.

Reflexive Überlegungen zur Forschungsfrage

Wie im Rahmen der involvierten Selbstreflexion aufgezeigt (vgl. Bd. 1, 8.4.1), ist diese Studie davon motiviert, Anwendungsmöglichkeiten intersektionalitätssensibler Ansätze im schulischen Kunstunterricht innerhalb der eigenen Praxis zu erproben und zu erforschen. Dies führte zur zentralen Forschungsfrage nach den kennzeichnenden Bedingungen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Auch für die Forschungspraxis wurde der Grundgedanke einer intersektionalen Perspektive übernommen (vgl. Bereswill et al., 2015, S. 11). Im Verlauf des Forschungsprozesses lieferte diese Grundhaltung wesentliche Impulse, um Gelingensbedingungen und Hindernisse für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zu betrachten, ohne in eine binäre Kontrastierung von Gegensätzen zu verfallen. Auf diese Weise blieb einerseits eine möglichst große Offenheit gegenüber dem beforschten Gegenstand gewahrt, während zugleich konkrete Bedingungen für die Umsetzbarkeit des kunstdidaktischen Konzepts entlang unterschiedlicher Themenfelder (vgl. Bd. 1, 7.1.3, 7.2.3) herausgearbeitet wurden. Dadurch ließ sich eine verdichtete Gesamtaussage über die Strukturmerkmale des beforschten Kunstunterrichts treffen (vgl. Bd. 1, 8.1), wobei an den Forschungsergebnissen deutlich wird, dass intersektionalitätssensible Ansätze kein »Add-on« im Kunstunterricht sind, sondern wirksame Dynamiken in unterschiedlichen Bereichen sowohl gezielt als auch ungeplant entfalten.

Während der Konkretisierung von Themen und Feldern konnte herausgearbeitet werden, dass sich intersektionale Perspektiven in jeglichen unterrichtlichen Strukturmerkmalen im Fach Kunst niederschlagen. Dadurch wurde nicht nur eine differenziertere Perspektive auf ein kunstdidaktisches Konzept mit intersektiona-

litätssensiblen Ansätzen gewonnen, sondern auch eine erhöhte Sensibilität für die intersektionale Wirkungsmacht einzelner Faktoren im Kunstunterricht. An den Forschungsergebnissen konnte verdeutlicht werden, welche Themen und Bedarfe Jugendliche in Bezug auf Intersektionalität verbal, schriftlich und bildnerisch im Kunstunterricht äußern und anhand welcher Erfahrungen sich Jugendliche empowern können. Es wurde aber auch analysiert, wo die Grenzen des Powersharings und Empowerments innerhalb institutioneller Strukturen von Schule und Museum liegen.

Trotz der Beibehaltung der offenen Forschungsfrage konnte aufgrund der vielfältigen und spezifischen Erweiterungen des beforschten Kunstunterrichts keine allgemeingültige Aussage darüber getroffen werden, wie sich in der Kunstpädagogik – trotz der widersprüchlichen Bedingungen aufgrund eines immer noch wirk samen »Doing Difference« – differenzsensibel arbeiten lässt. Stattdessen bieten die kunstdidaktischen Schlussfolgerungen der Forschenden-Lehrenden (vgl. Bd. 1, 8.3) eine Anregung zum »Mitlesen« und eigenen Schlussfolgern.

Reflexion zur Einhaltung der Gütekriterien qualitativ-empirischer Forschung

Wie in Kapitel 6.1 (vgl. Bd. 1, 6.1) dargelegt, basiert die wissenschaftliche Qualität von qualitativer Empirie auf der Einhaltung methodischer Verfahrensregeln wie Nähe zum Gegenstand, Verfahrensdokumentation, Regelgeleitetheit, argumentative Interpretationsabsicherung sowie Triangulation und kommunikative Validierung. Die Einhaltung dieser methodischen Verfahrensregeln soll Transparenz und Nachvollziehbarkeit gewährleisten und somit zu validen Forschungsergebnissen führen (vgl. Mayring, 2002, S. 145ff).

Um dem Gütekriterium der Nähe zum Gegenstand zu entsprechen, wurde ein Forschungsdesign gewählt, welches methodisch, zeitlich und personell dem Forschungsfeld angepasst wurde und allen Agierenden des beforschten Kunstunterrichts von Beginn an transparent war. Auch die Forschungsfrage und Zielsetzung dieser Studie wurde den Jugendlichen und weiteren Vermittelnden offengelegt. Dadurch begegneten die Jugendlichen dem Forschungsgeschehen aufgeschlossen. Dies erleichterte auch weiteren Personen, die an der Forschung beteiligt waren, den Zugang zum Feld. Damit verbalsprachliche, interaktiv-handlungsbezogene sowie visuelle Anteile des Kunstunterrichts erfasst werden konnten, wurden drei Erhebungsverfahren gewählt: die teilnehmende Beobachtung, die fotografische Selbstdokumentation sowie die Gruppendiskussion. Durch die teilnehmende Beobachtung und die fotografische Selbstdokumentation konnten Daten im Unterrichtsgeschehen mitgängig und somit im Forschungsfeld selbst erhoben werden. Gegen Ende des beforschten Kunstunterrichts bestand innerhalb eines auf die schulischen Abläufe abgestimmten Zeitfensters die Gelegenheit für die Jugendlichen, ihre verbalsprachlichen Perspektiven in der Gruppendiskussion unmittelbar in die Forschung einzubringen. Dies ermöglichte ihnen eine direkte Beteiligung

am Forschungsprozess, ohne dass für die Jugendlichen zu hohe Zusatzbelastungen während ihrer Vorbereitung auf ihren nahenden Schulabschluss entstanden.

Die Verfahrensdokumentation erfolgte entlang der Schritte Erhebung, Auswahl und Aufbereitung sowie Auswertung und ist in Kapitel 6.3 (vgl. Bd. 1, 6.2) entlang der drei Teilstudien dargelegt. Während in Kapitel 6.3.1 (vgl. Bd. 1, 6.3.1) die Erhebung, Auswahl, Aufbereitung und Auswertung der verbalsprachlichen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand erläutert wurden, standen in Kapitel 6.3.2 die Verfahrensschritte zur Gewinnung visueller Perspektiven auf den Forschungsgegenstand im Vordergrund (vgl. Bd. 1, 6.3.2). Um das Gütekriterium der Verfahrensdokumentation zu erfüllen, wurden außerdem Schaubilder zur Veranschaulichung der Forschungsschritte und ihrer Bezogenheit in den Begleitband aufgenommen (vgl. Bd. 2, 1.5-1.11). Auf diese Weise wurden die Aussagebedingungen (vgl. Peez, 2001, S. 15) der qualitativ-empirischen Wirkungsforschung im eigenen Forschungsfeld offen gelegt, wodurch der Intransparenz entgegengewirkt und die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses verbessert wurde.

Dem Gütekriterium der Regelgeleitetheit wurde entsprochen, indem alle drei Teilstudien nach der Struktur Erhebung, Auswahl, Aufbereitung und Auswertung durchgeführt wurden, wobei die jeweiligen Schritte methodisch fundiert und planvoll umgesetzt wurden. Entsprechend dem jeweiligen Erhebungsverfahren und Datentyp wurde eine Auswahl, Aufbereitung und Auswertung vorgenommen. Für Teilstudie 1 wurde die Erhebung durch eine externe Fachperson (vgl. Bd. 1, 6.3.1) vorgenommen, anschließend durch die Forschende-Lehrende aufbereitet und in Forschungskolloquien besprochen, damit eine Auswahl der Sequenzen erfolgen konnte. Danach wurde eine Sequenzanalyse in Anlehnung an die objektive Hermeneutik (Oevermann, 1986) von der Forschenden-Lehrenden durchgeführt. Diese Vorgehensweise wurde regelhaft für beide Gruppendiskussionen angewendet. Für Teilstudie 2 wurde die Datenerhebung und Aufbereitung der visuellen Daten anteilig von den Jugendlichen und der Forschenden-Lehrenden ausgeführt. Die Auswahl und Auswertung erfolgte im Rahmen von Forschungskolloquien³¹ entlang der fünf Schritte der kontextbezogenen Bildinterpretation nach Holzwarth (2006) für beide Fotomaterialien in gleicher Weise.

Um das Gütekriterium der argumentativen Interpretationsabsicherung zu erfüllen, wurde bei beiden abgeschlossenen Teilstudien darauf geachtet, dass die jeweiligen Interpretationsansätze schlüssig auf die Forschungsdaten bezogen wurden. Für Teilstudie 1 sind zwecks Nachvollziehbarkeit der Argumentationsstruktur die jeweiligen Sequenzanalysen in der Gesamtdarstellung (vgl. Bd. 1, 7.1) dokumentiert, wobei genaue Zeilenangaben nicht nur für die jeweils analysierte Sequenz,

³¹ Exemplarisch für die Forschungskolloquien ist die Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01. bis 01.02.2023 in Zürich.

sondern auch für die Textstelle innerhalb der Sequenzen hinterlegt wurden. Diese wurden auch im Zwischenfazit (vgl. Bd. 1, 7.1.3) sowie bei der synthetisierten Gesamtaussage (vgl. Bd. 1, 7.1.4) angegeben, um schlüssige, unstimmige oder mehrdeutige Ergebnisse argumentativ abzusichern. Zur Absicherung der Auswertung der visuellen Daten in Teilstudie 2 wurden die hierfür vorgesehenen Schritte der kontextbezogenen Bildinterpretation nach Holzwarth (2006) eingehalten. Nachdem anhand der formalen und deskriptiven Analyse beider Fotomaterialien (vgl. Bd. 1, 7.2.1.3, 7.2.2.3) jeweils mögliche Lesarten und Deutungen generiert wurden (vgl. Bd. 1, 7.2.1.4, 7.2.2.4), folgte die Differenzierung nach plausiblen und weniger plausiblen Deutungen (vgl. Bd. 1, 7.2.1.5, 7.2.2.5). Diese wurde durch Kontextinformationen, die überwiegend auch im Begleitband enthalten sind (vgl. Bd. 2, 1.12, 1.13, 2.1.2-2.1.5, 2.3.4, 2.3.5), argumentativ gestützt. Dadurch, dass die Datenmaterialien in einem separaten Begleitband zugänglich sind, soll der Nachvollzug der Argumentationsstruktur am Datenmaterial, synchron zur Rezeption des vorliegenden Bandes, erleichtert werden.

Durch die Triangulierung aller drei Teilstudien sollte die Methodenvielfalt zur Absicherung der Ergebnisse beitragen. Bereits während der Auswertung des umfangreichen Datenkorpus von Teilstudie 1 stellte sich eine hohe Datensättigung ein. Durch die aussagekräftigen Ergebnisse aus Teilstudie 2, durch die Interpretation zweier Fotomaterialien, konnte Fallstudie 1 abgesichert werden. Daher wurde dem Gütekriterium der Triangulation zwar nicht in vollem Umfang entsprochen, allerdings führte die detaillierte Synthesierung beider Fallstudien (vgl. Bd. 1, 7.1.4, 7.2.4) und ihre Zusammenfassung zu einer verdichteten und abgesicherten Gesamtaussage über die Strukturmerkmale eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen (vgl. Bd. 1, 8.1).

Das Gütekriterium der kommunikativen Validierung konnte aufgrund der Spezifizität des schulischen Feldes mit seinen Abläufen, zu welchen der Schulabschluss der Jugendlichen zählt, nicht vollumfänglich erfüllt werden, obgleich alle Agierenden dazu eingeladen wurden. Da die Jugendlichen kurz nach der Erhebung der letzten Datenmaterialien für Teilstudie 1 die Schule verließen, war eine kommunikative Validierung teilweise nicht möglich. Eine Rückkehr an die Schule zum Zweck einer kommunikativen Validierung wurde angeboten, jedoch nicht wahrgenommen. Eine Kommunikation über die Forschungsergebnisse wurde mit den Vermittelnden des Museums teilweise, jedoch nicht vollumfänglich umgesetzt. Da das Museums-team nicht im Fokus des Forschungsinteresses stand, kann Letzteres ohnehin nicht als kommunikative Validierung betrachtet werden.

Reflexion der Teilstudien

Neben der Einhaltung allgemeiner Gütekriterien qualitativer Empirie bilden schlüssig konstruierte und exemplarische Fälle bzw. Fallstudien (vgl. Peez, 2007a, o. S.) die Grundlage einer wissenschaftlich validen Untersuchung. Grundlage dieser Stu-

die war die Gliederung in drei Teilstudien, die jeweils eine verbalsprachliche, eine visuelle sowie eine teilnehmend beobachtende Perspektive auf den Forschungsgegenstand ermöglichen sollten. Durch die Teilstudien 1 und 2 war es möglich, trotz der durch die Beforschung des eigenen Unterrichts gegebenen Gefahr der Selbstreferenzialität (vgl. Bd. 1, 6.1) differenzierte Aussagen über die Bedingungen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zu treffen. Beide Teilstudien tragen dazu bei, die eigene kunstunterrichtliche Praxis fundiert weiterzuentwickeln. Sie ermöglichen es interessierten Fachpersonen eigene Schlussfolgerungen für einen Kunstunterricht, der intersektionale Perspektiven berücksichtigt und machtförmigen Strukturen kritisch-reflexiv begegnet, aus dieser Studie abzuleiten. Für den aktuellen Fachdiskurs liefert die Studie zudem Ergebnisse, mit denen sich die immer noch erhebliche Forschungslücke zu intersektionalitätssensiblen Praxisanwendungen im Kunstunterricht verkleinern lässt. Die vorliegenden Befunde leisten auch einen Beitrag zur Frage, wie qualitativ-empirische Forschung zu Intersektionalität in der Kunstpädagogik umgesetzt werden kann.

Reflexion der Teilstudie 1

Anhand der Teilstudie 1 konnten mittels des Gruppendiskussionsverfahrens und der sequenzanalytischen Auswertung von Sequenzen zweier Gruppendiskussionen verbalsprachliche Perspektiven der Jugendlichen auf den Forschungsgegenstand gewonnen werden. Die Anlage der Gruppendiskussionen in Kleingruppen war geeignet, um die jeweils teilnehmenden Jugendlichen zu aktivieren und dadurch »unterschiedlichste Beiträge zum gleichen Thema in kurzer Zeit« zu gewinnen (Kühn & Koschel, 2018, S. V). Dass die Erhebung der Daten für Teilstudie 1 durch eine externe Fachperson stattfand, wirkte aktivierend auf die Jugendlichen, die bei der Eröffnung ihrer Gruppenausstellung bereits Offenheit gegenüber interessierten Außenstehenden gezeigt hatten.

Die von Bohnsack (2018, S. 380ff.) formulierten reflexiven Prinzipien wurden bei der Durchführung der Gruppendiskussion beachtet, wobei jeweils die gesamte Kleingruppe adressiert wurde. Durch vage Themenvorschläge und Nichteingreifen der Moderierenden ließen sich eigendynamische Redebeiträge von den Teilnehmenden gewinnen. Sowohl immanente als auch exmanente Nachfragen wurden nur in geringem Maße eingesetzt, da alle Diskussionsgruppen überwiegend eigenständig vielfältige Aspekte des beforschten Kunstunterrichts thematisierten. Die so gewonnenen, digital gesicherten und transkribierten verbalsprachlichen Daten waren geeignet, um verschiedene Anteile des beforschten Kunstunterrichts in ihren latenten Sinnstrukturen (Wernet, 2021, S. 27) zu erfassen. Dies geschah durch die Sequenzanalyse (vgl. Bd. 1, 7.1), die an die objektive Hermeneutik angelehnt war (Reichertz, 1991, S. 223; Oevermann, 1986). Die vertieften Erkenntnisse der einzelnen Sequenzen wurden hinsichtlich der unterschiedlichen Themenfelder synthetisiert, sodass sich die Gelingensbedingungen und Herausforderungen eines Kunstunter-

richts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen herausarbeiten ließen. Dazu war es notwendig, eine forschende Distanzhaltung als Forschende-Lehrende zum Feld des eigenen Kunstunterrichts und zu eigenen Normalitätsvorstellungen zu entwickeln (vgl. Reichertz, 1991, S. 227f.). Trotz der anfänglichen Skepsis gegenüber der eigenen Fähigkeit, sich vom eigenen Unterrichtsfeld zu distanzieren, gelang dies aufgrund des zeitlichen Abstands zum beforschten Kunstunterricht und der stringent sequenzanalytischen »Wort für Wort«-Explikation des latenten Sinngehaltes.

Aus den Ergebnissen für sechs Themenfelder aus dem Zwischenfazit (vgl. Bd. 1, 7.1.3) zu beiden Gruppendiskussionen ließ sich bereits eine große Bandbreite unterschiedlicher Bedingungen herausarbeiten, die jedoch einer Absicherung durch eine weitere Teilstudie bedurften. Als positiver Effekt, der bei der Konzeption dieser Teilstudie nicht antizipiert wurde, zeigte sich die Gelegenheit zur Selbstreflexion für die Jugendlichen, die die Gruppendiskussionen boten. Über die retrospektive Betrachtung des beforschten Kunstunterrichts hinaus thematisierten sie im geschützten Rahmen³² der Gruppendiskussionen nicht nur sensible Anteile von Intersektionalität, sondern nahmen auch eine Selbstverortung an der Schwelle zwischen ihrem baldigen Schulabschluss und der eigenständigen Lebensgestaltung vor. Auf diese Weise lieferte Teilstudie 1 auch neue Erkenntnisse zur Relevanz von reflexiven Prozessen für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen.

Reflexion der Teilstudie 2

Durch die Teilstudie 2 konnten visuelle Perspektiven auf das Forschungsfeld mittels der fotografischen Selbstdokumentation durch die Jugendlichen und Holzwarths Schema der kontextbezogenen Bildinterpretation (2006, S. 180) anhand zweier Fotomaterialien gewonnen werden. Diese Form der Datenerhebung war nicht nur aufgrund der Anschaulichkeit visueller Daten gewinnbringend, sondern auch, weil sie Perspektiven »von innen heraus« auf die Prozesse des beforschten Kunstunterrichts ermöglichte. Die Fotografie als leicht anwendbares Verfahren der Selbstdokumentation stellte gerade für die Jugendlichen des Kunstleistungskurses eine weitere gestalterische Ausdrucks- und Mittelungsform dar. Zudem erwies sich die Selbstdokumentation des eigenen Kunstunterrichts durch die Jugendlichen als praktikable Form der Datenerhebung (vgl. Moser, 2005, S. 27), die aufgrund der Einbindung der digitalen Fotografie in Alltagspraktiken der Jugendlichen mit dem BYOD-Konzept der Schule problemlos zu vereinbaren war (vgl. Fritzsche, 2013). Die fotografische Selbstdokumentation motivierte die Jugendlichen, sich in die Forschung einzubringen. Nur in Situationen, in denen sich die fotografische Selbstdokumentation hinderlich auf die Unterrichtsbeteiligung der Jugendlichen auswirkte, übernahmen die Forschende-Lehrende oder weitere Vermittelnde diese Aufgabe kurzzeitig

³² Die Gruppendiskussion wurde von einer Person mit fachlicher Expertise in den Feldern Kunstpädagogik und Kunsttherapie durchgeführt (vgl. Bd. 1, 6.3.1).

für sie. Für Teilstudie 2 war besonders die Auswahl und Auswertung beider Fotomaterialien im Rahmen von Forschungskolloquien³³ aufschlussreich. Dadurch konnte der Selbstreferenzialität der Forschenden-Lehrenden entgegengewirkt werden. Aufgrund der synchronen Struktur der visuellen Datenmaterialien waren diese besonders für kollektive und assoziative Perspektiven auf das beforschte Feld geeignet. Die methodische Vorgehensweise in fünf Schritten sowie die Kontextualisierung der Fotomaterialien im letzten Auswertungsschritt, hat sich für eine intersektionale Perspektive auf den beforschten Unterricht als geeignet erwiesen. Mit zwei »Visual Boards« ließ sich eine mehrdimensionale Perspektive insbesondere auf Räume, soziale Interaktionen und den Umgang der Jugendlichen mit ihren bildnerischen Werken einnehmen, wodurch die Herstellungspraxen des beforschten Kunstunterrichts, die schon in Teilstudie 1 erkennbar wurden, auch visuell dokumentiert wurden, was zur Absicherung der Ergebnisse beitrug.

Reflexion der Teilstudie 3

Für Teilstudie 3 wurden, wie bereits dargelegt, die Schritte der Datenerhebung und -aufbereitung zwar planmäßig durchgeführt, um teilnehmend beobachtende Perspektiven auf den erweiterten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zu gewinnen. Allerdings wurde diese Teilstudie aufgrund des gesättigten Datenkorpus trotz der differenzierten und genauen Beobachtung durch eine externe Person zurückgestellt. Diese Entscheidung fiel auch aufgrund der akribisch aufbereiteten Daten nicht leicht. Rückblickend war dieser Schritt, aufgrund der begrenzten personellen Kapazitäten der Forschenden-Lehrenden, notwendig. Durch den Austausch mit einer Forschungscommunity³⁴, die die Entscheidungsprozesse der Forschenden-Lehrenden bekräftigte, hat sie sich als zielführend herausgestellt. Sie diente dem Abschluss der vorliegenden Forschungsarbeit, die auf Grundlage von Teilstudie 1 und 2 bereits valide und vielfältige Ergebnisse über die Bedingungen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen liefert.

8.4.3 Ausblick und Forschungsbedarf

Abschließend folgt ein Ausblick auf mögliche Anschlussforschungen und Forschungsbedarfe zu Intersektionalität im Kunstunterricht, sodass noch unbeantwortete Fragen innerhalb des beforschten Feldes aufgegriffen werden, aber auch mögliche Forschungsvorhaben in weiteren Forschungsfeldern unter anderen Bedingungen oder in einem größeren Rahmen aufgezeigt werden.

³³ Exemplarisch für die Forschungskolloquien ist die Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01. bis 01.02.2023 in Zürich.

³⁴ Vgl. <https://www.zhdk.ch/doktorat/fachdidaktik-art-design> [Letzter Zugriff 18.10.2023].

Ein zentraler Forschungsbedarf, der sich aus den Ergebnissen dieser Studie ableiten lässt, ist die Beforschung weiterer Umsetzungen didaktischer Konzepte für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen, die unter veränderten Bedingungen schulischen Kunstunterrichts stattfinden. Hierbei könnte ein »Doing Shift« bzw. Möglichkeiten des Verschiebens institutionell und schulrechtlich gerahmter Praxisfelder erprobt werden, sodass mittels Wirkungsforschung gangbare Wege zur Transformation konsolidierter schulischer Rahmenbedingungen für den Kunstunterricht ermittelt werden könnten.

Perspektiven von kollaborierenden Vermittelnden auf den beforschten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen blieben in der vorliegenden Forschungsarbeit unberücksichtigt. Hier zeigt sich eine Fehlstelle in der vorliegenden Studie, die nur durch eine Anschlussforschung zur erneuten Umsetzung eines ähnlichen Vorhabens bearbeitet werden könnte. Hierbei könnten auch Modifikationen, die auf den vorliegenden Schlussfolgerungen der Forschenden-Lehrenden (vgl. Bd. 1, 8.3) basieren, berücksichtigt werden. Eine andere Möglichkeit stellen weitere Studien dar, in denen die Perspektiven anderer kollaborierenden Personen inkludiert werden könnten, die unabhängig oder aus Kultureinrichtungen heraus auf einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen blicken. Hierbei könnte die empowernde Ebene stärker fokussiert werden, denn Fragen danach, wie Empowerment und Powersharing im Kunstunterricht trotz seiner institutionellen Einbettung in schulische Strukturen möglich sind, stellen sich zwar als Herausforderung mit hohem Potenzial für Kritik dar. Sie dynamisieren jedoch die Transformation des schulischen Kunstunterrichts im Rahmen einer qualitativ-empirischen Wirkungsforschung.

Innerhalb einer Gesellschaft, die nicht nur zunehmend von Migration, sondern auch von einer rasanten Digitalisierung geprägt ist (vgl. Bd. 1, 5.1.2), könnten auch stärker digitale Anteile und Formate im Kunstunterricht hinsichtlich intersektionalitätssensibler und diskriminierungskritischer Möglichkeiten und Grenzen beleuchtet werden. Dadurch ließen sich sowohl die didaktische Haltung als auch die Infrastruktur für Kunstunterrichtsformate ausgedehnter erforschen. Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Kanonkritik und der Forderungen nach einer diskriminierungskritischen Aktualisierung schulischer Curricula für den Kunstunterricht könnten auch Medien und Materialien für den Kunstunterricht durch eine Wirkungsforschung mit einer intersektionalen Perspektive weiterentwickelt werden. Anhand der vorliegenden Ergebnisse zu den Curricula ließen sich weitere didaktische Konzepte (vgl. Bd. 2, 1.1, 1.2, 1.3) für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen von Fachpersonen gemeinsam entwickeln und erproben. Dadurch könnte auch ein machtkritisch-reflexiver Blick auf die Herstellungsprozesse von Curricula und die Implementierung von Fortbildungsangeboten gerichtet werden. Dieser müsste sowohl Fachpersonen wie Kunstlehrkräfte sowie Heranwachsende einbeziehen, welche das Praxisfeld des Kunstunterrichts aktiv

gestalten, um zu vermeiden, hegemonial auf ihre Lebenswirklichkeiten einzuwirken. Fragen nach der Anerkennung von Selbstbestimmung und Ressourcen von Subjekten in Praxisfeldern könnten dadurch neu gestellt werden. Statt eines »diskriminierungskritischen Kunstunterrichts für alle« könnte dies einen »diskriminierungskritischen Kunstunterricht von allen«³⁵ schaffen, dessen Spielregeln verhandelbar sind (vgl. Hallmann et al., 2021; Sternfeld, 2018). Zugleich zeigt sich hier für weitere Studien an der Schnittstelle zwischen Fortbildungsmöglichkeiten und curricularer Entwicklung ein breites Forschungsgebiet. Darüber hinaus stellt sich die Frage danach, wie Intersektionalitätssensibilität durch den Umgang mit visuellen Gehalten gefördert werden kann, aber auch welche Verbindungen und Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Bild- und Diversitätskompetenz möglich sind (Spelsberg, 2013). All dies gibt letztendlich Aufschluss darüber, welche fachspezifischen Potenziale zur Förderung von macht- und diskriminierungskritischen sowie intersektionalen Perspektiven in ihrer Überschneidung liegen und wie diese für die Kunstpädagogik freigesetzt werden können.

35 Vgl. als Referenz die Forderung nach »Kultur für alle!« (Hoffmann, 1981), ihre Erweiterung zu einer Forderung nach »Kultur von allen« (Zirfas, 2018) bis hin zu einer Verhandlung über die Spielregeln (Hallmann et al., 2021; Sternfeld, 2018).