

3 Intersektionalität

3.1 Terminologie und Diskurs zur Intersektionalität

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

Der Intersektionalitätsbegriff entstand durch die fehlende Identifikationsmöglichkeit der afro-amerikanischen Frauenrechtsbewegung in den USA (Lutz et al., 2010, S. 10; Kazeem-Kamiński, 2018, 43f.) mit der zweiten Frauenbewegung der 1970er-Jahre, die mehrheitlich von Agierenden der weißen Mittelschicht getragen wurde¹ (Winker & Degele, 2010, S. 11). Sie griffen auf »das aktivistische Wissen Schwarzer Frauen, beispielsweise von Sojourner Truth, Ida B. Wells und dem Combahee River Collective u.a., zurück« (Kazeem-Kamiński, 2018, 44), wodurch Ungleichheit, Benachteiligung und Gewalt aufgrund von Mehrfachdiskriminierung thematisiert wurden.

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

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

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

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

»Intersectionality« ist international und interdisziplinär weitaus verbreiteter³ gegenüber früheren oder parallel entstandenen Begriffsbildungen (Lutz et al., 2010, S. 14; Ganz, 2019, S. 170). Auch im deutschsprachigen Raum wird der Begriff in aktivistischen Bewegungen zwar verwendet⁴, spielt jedoch in der Alltagssprache und im Fachvokabular der Kunstpädagogik, insbesondere in kunstpädagogischen Praxisfeldern, eine untergeordnete Rolle. Aufgrund dieser Divergenz zwischen akademischem und aktivistischem Gebrauchskontext und einer geringen Verbreitung im Praxisfeld wird er im Folgenden zur Bezeichnung der Mehrfachdiskriminierung verwendet, um ihn präsenter zu machen. Weitere ähnliche Konzepte und

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Intersektionalität im Kontext von Bildung und Pädagogik

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

In den Bildungswissenschaften ist Bildung nicht nur ein Containerbegriff, sondern eröffnet ein breit gefächertes Feld (vgl. Bd. 1, 2.2.3). Während »[i]ndividuelle Bildungsprozesse als Entwicklungs- und Veränderungsprozesse eines Menschen in seinem Verhältnis zur Welt und zu sich selbst« mit einer Transformation des Selbst- und Welt-Verständnisses einhergehen, zielt institutionell gerahmte pädagogische Lehr- und Vermittlungstätigkeit auf die Ausbildung anderer (Riegel, 2016, S. 78). Beide Bereiche greifen ineinander, können aber auch grundlegend unterschiedlich strukturiert sein. Innerhalb institutioneller Bildung zeigt sich dies am formalen Bildungsverständnis von z.B. Schulen, das von den Feldern informeller Bildung abweichen kann. Schulische Bildung⁵ ist auf den Zuwachs von Kompetenzen und den Erwerb von Bildungstiteln ausgerichtet. Der Weg zur Erreichung dieser Ziele ist durch curricular kanonisierte Wissensbestände, Kompetenzformulierungen, standardisierte Notengebung und die Einteilung in Klassen, Stufen und Schulformen formalistisch organisiert.

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

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

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

Die beiden Prinzipien der Homogenisierung und der Selektierung als konstituierende Merkmale schulischer Bildung im dreigliedrigen Schulsystem tragen zur Differenzbildung bei, während von Agierenden in Schulen zugleich ein produktiver Umgang mit Differenz und die Gewährleistung von Chancengleichheit gefordert wird. Dies erzeugt ein Spannungsfeld, welches im »PISA-Schock« 2001 eine Zuspitzung erfuhr. Im Zuge der daraufhin veranlassten Implementierung von staatlich gelenkten Maßnahmen zur Bekämpfung von ungleichen Bildungschancen und -erfolgen definiert das Bundesministerium für Bildung und Forschung den »Abbau von Bildungsungleichheiten [...] [als] Schlüsselaufgabe für [die] Weiterentwicklung des Bildungssystems«⁶ (BMBF, 2021, o. S.). Bildungspolitische Maßnahmen sollen zwar mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit herstellen, verbleiben jedoch, aus einer intersektionalen Perspektive, häufig in der partiellen Betrachtung sozialer Differenzlinien, wenn sie bei Jugendlichen unscharf und begrifflich stigmatisierend »Migrationshintergrund«⁷, »Zuwanderung, Diskriminierung, soziale Lage oder Sprache« hervorheben (Gräf & Pürckhauer, 2020, o. S.), ohne auf interdependente Faktoren einzugehen. Zugleich werden weitere Lebensumstände von Kindern und Jugendlichen außer Acht gelassen (vgl. Bak & Machold, 2022), die allerdings berücksichtigt werden müssen. Damit besteht weiterhin eine verkürzte Auseinandersetzung mit Differenz, Intersektionalität und Benachteiligung innerhalb zentraler staatlicher Bildungsinstitutionen. Es verwundert demnach nicht, dass in Schulen eine intersektionalitätssensible Pädagogik kaum zum Einsatz kommt. Vielmehr gilt immer noch, worauf bereits vor Jahren innerhalb des Intersektionalitätsdiskurses hingewiesen wurde: Das Aufgreifen von Themen und Inhalten zu Diversität im schulischen Kontext bleibt zufällig, ist abhängig von einzelnen engagierten Lehrpersonen und Sonderveranstaltungen und damit nicht nachhaltig im Bildungskanon⁸ verankert (vgl. Riegel, 2016, S. 87).

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

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

8 Vgl. https://www.change.org/p/diskriminierungskritik-in-die-curricula-an-der-schnittstelle-von-bildung-und-den-k%C3%BCnsten?recruiter=1312559658&recruited_by_id=018899a0-2568-11ee-8782-6b99afooca8e&utm_source=share_petition&utm_campaign=share_petition&utm_medium=copylink&utm_content=cl_sharecopy_36954348_de-DE%3A1 [Letzter Zugriff 05.09.2023].

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

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

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

ist. Zweitens, dass Bildung die Befreiung aller Menschen fördern und als antidiskriminatorisches Werkzeug eingesetzt werden kann. Hier liegt der zentrale Bezug zu einer intersektionalen Pädagogik, denn »Bildung ist demnach auch bei hooks ein politisches Werkzeug, konkret eines, um Diskriminierung aufgrund von Alter, sexueller Orientierung, Behinderung, Religion Hautfarbe, Klasse etc. zu überwinden« (Kazeem-Kamiński, 2018, S. 104). Die dezidierte Bezugnahme auf unterschiedliche Differenzkategorien und deren benachteiligende Wechselwirkung zeichnet hooks' Konzept der »Engaged Pedagogy« aus. Der holistische Blick auf Bildung und ihre Subjekte zeigt sich auch in der dritten Grundannahme, die auf der Trennung von Geist und Körper, »The Mind/Body Split«, fußt (ebd., S. 105). Wird das Leibliche in pädagogische Prozesse nicht einbezogen, bleiben ihre Potenziale unausgeschöpft¹⁰. Dadurch geraten Aspekte der Inspiration, des Mentoring und der Selbstfürsorge aller Beteiligten in den Blick. Die Leibvergessenheit oder -verneinung des akademischen Betriebs, die dazu dienen soll den akademischen Anspruch auf Objektivität zu verstärken, wird hingegen kritisch hinterfragt. Hooks fordert dazu auf, sich aktiv mit Mechanismen hinter der »Auslöschung des Körpers« auseinanderzusetzen (ebd., S. 109). Viertens wird die Wertschätzung der Erfahrung und Präsenz aller Beteiligten, die gleichberechtigte Anerkennung von wissenschaftlich-akademischem Wissen und lebenspraktischer Erfahrung postuliert (ebd., S. 111). Je heterogener die Zusammensetzung von Gruppen, desto pluraler die Erfahrungswerte und Perspektiven auf die unterschiedlichen Wissensbestände. Daran knüpft die fünfte Grundannahme an, die zur aktiven, antidiskriminatorischen Positionierung von Vermittelnden auffordert und eine Rückschleife zur ersten Grundannahme des Politischen darstellt (ebd., S. 111f.). Die sechste und letzte Grundannahme betrifft negative Emotionen wie Schmerz und Unsicherheit, die in machtförmiger Vermittlung auftreten können. Diskriminierungserfahrungen und Bewusstwerdungsprozesse über eigenes, diskriminierendes Denken und Handeln. Hooks appelliert daran, mit Diskriminierungserfahrungen, Bewusstwerdungsprozessen über eigenes, diskriminierendes Denken und Handeln und dessen Konfliktpotenzial in Bildungssituationen bewusst umzugehen (ebd., S. 116). Zusammenfassend werden die »Paradigmen der Engaged Pedagogy« (ebd., S. 124) als Forder- und Förderung aller Beteiligten, ihres Wohlergehens, ihrer Selbstverwirklichung und Gemeinschaft definiert (ebd.).

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

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

Offenheit und transformatorischen Ansätze verbleibt der Umgang mit Heterogenität und Intersektionalität im Konzept der »Engaged Pedagogy« überwiegend als eine individuelle statt als strukturelle Aufgabe, denn Einzelpersonen, Vermittelnde sowie Teilnehmende, werden darin adressiert, während die Transformation des Bildungssystems zurücktritt¹¹.

3.3 Rezeption von Intersektionalität in der Kunstpädagogik

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

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

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

Publikationen¹² der Kunstpädagogik in den frühen 1990er-Jahren belegen. So findet sich auch in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1996 die Forderung, Interkulturelle Pädagogik zum festen Bestandteil des Erziehungsauftrags zu erklären, die bis heute auch in ihrer 2013 überarbeiteten Form Bestand hat (vgl. Popa, 2014). Ebenfalls wegweisend für die Kunstpädagogik war der erste Bundeskongress der Kunstpädagogik zum Thema »Interkultur. Kunstpädagogik remixed« 2012 mit seinem dort entwickelten Nürnberg-Paper (Brenne et al., 2012, S. 225), in dem Leitlinien und Handlungsempfehlungen zur Kunstpädagogik zu den Themen Interkultur, Globalität und Diversity zusammengefasst sind.

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

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

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

13 Vgl. <https://www.rootsnroutes.eu> [Letzter Zugriff 10.12.2023].

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

Aus dem Begriffsfeld der Transkulturalität heraus entwickelte sich das Motto des »Remix«, der auch im Titel des Kongresses und dem daraus entstandenen Nürnberg-Paper¹⁴ auftaucht. Für den intersektionalen Diskurs in der Kunstpädagogik erweisen sich Transkulturalität und »Remix« als aktuelle Anschlussstellen, denn dort werden kulturelle Herkunft sowie Wege und Einflüsse als prozesshafte und komplexe Formationen gedacht. Allerdings werden einige der für intersektionale Perspektiven maßgeblichen Kategorien wie Gender oder Klasse nur randständig im Rahmen von Transkulturalität thematisiert.

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

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

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

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

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

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

Zur Einbettung von Intersektionalität innerhalb einer subjektorientierten Kunstpädagogik ist der Begriff Partizipation¹⁵ bedeutsam (vgl. Bd. 1, 2.2.5), der in der Kulturellen Bildung zunehmend an Bedeutung gewinnt (Braun & Witt, 2017). Seine Popularität und Unschärfe sowie die verschiedenen Herausforderungen und Paradoxien, die mit ihm verbunden sind (Rollig & Sturm, 2002, S. 15), haben dazu geführt, dass sich an ihm ein kritischer Diskurs über Interaktion, Relationalität, Kollaboration, Verantwortlichkeit, Entscheidungsprozesse, Scheinpartizipation, Macht und Privilegien entwickeln konnte (Hallmann et al., 2021, S. 5). Anschlussfähig ist der Begriff Partizipation für eine intersektionale Betrachtung hinsichtlich seiner politischen Dimension, da er als »ein Grundprinzip demokratischer Zivilgesellschaften zur Verringerung sozialer Ungleichheit definiert« wird (Hallmann, 2021, S. 6). Er verweist auf das Menschenrecht¹⁶ »eines jeden Einzelnen zur Teilnahme und Teilhabe am kulturellen Leben einer Gesellschaft« (Hallmann et al., 2021, S. 6; vgl. Rajal et al., 2020). Statt einer »Kultur für alle!« (Hoffmann, 1981) führte diese Begriffsbestimmung zu einer »Kultur von allen« (Zirfas, 2018). Partizipation meint dann nicht länger ein »Mitspielen-Dürfen« (Hallmann et al., 2021, S. 7, vgl. Sternfeld, 2018), sondern das Verhandeln über die Spielregeln. Mitbestimmung und -gestaltung wird damit zum grundlegenden Handlungsprinzip bei der intersektionalen Mehrebenenanalyse (Winker & Degele, 2009). Eine Transformation der Makroebene wird herbeigeführt, wenn anstelle einer Scheinpartizipation institutionelle Rahmenbedingungen, die ihnen zugrunde liegenden normativen Ordnungen, ihre gesellschaftliche Funktion und internen Funktionsweisen partizipativ befragt werden.

Eine derartige Beteiligung bedeutet, intersektionale Selbstverortungen¹⁷ vorzunehmen (Bast, 2023, S. 10) sowie Macht und Privilegien selbstkritisch zu reflektieren, zu teilen (vgl. Bd. 1, 2.2.5) oder Macht und Privilegien einzufordern. Dies hat Einfluss auf die Repräsentationsebene, auf der darüber entschieden wird, was gesammelt, präsentiert und vermittelt wird (Hallmann, 2021, S. 8; Tietmeyer, 2020, S. 45). Machtkritische und intersektionalitätssensible Forderungen wie »Nothing about us without us« (Mörsch, 2018/2019) sind in konkreten Vermittlungssituationen dadurch einlösbar, indem Beteiligte bei der Vermittlung von Visuellem und Bildnerischem die »Inhalte, Formen, Ressourcen und Repräsentationen« (Mörsch

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

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

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

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

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

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

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

schaftsverhältnisse benennen zu können« sowie »[h]egemoniale Adressierungen erkennen/dekodieren können« (Mörsch, 2018, S. 7). Durch eine diskriminierungskritische »Lesefähigkeit« wird der visuellen Sensibilität und Reflexivität, wie sie im Kontext visueller Fachgehalte eingefordert wurde, ein sensibilisiertes und reflektiertes Zuhören und Sprechen gegenübergestellt. Bei der Adaption der Critical Diversity Literacy Studies für die Kulturelle Bildung konstatiert Mörsch, dass hierzu im wörtlichen Sinne auch Achtsamkeit gegenüber einer wohlmeinenden, aber paternalistischen¹⁸ »Bevormundung durch Anerkennung und Stärkung – [die] Dimension des »Stimme-Gebens« erforderlich ist (Mörsch, 2018, S. 7). Sie verweist damit auf die schmale Gratwanderung zwischen nur scheinbarem Empowerment und tatsächlichem Powersharing (vgl. Bd. 1, 2.2.5).

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

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

Wie Gruppen interaktiv zusammenarbeiten, wird in der Kunstpädagogik gegenwärtig unter dem Terminus Kollaboration¹⁹ (Krebber, 2020) zusammengefasst. Kollaboration geht jedoch über Interaktion hinaus. Unter Kollaboration wird das

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

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

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

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

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

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

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

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

einen Diversitätskompass, einen Podcast und ein Positionspapier zu Diversität²⁴ und diskriminierungskritischer Kulturarbeit entwickelt hat. Zu nennen ist auch die KontextSchule²⁵ in Berlin, die Lektüretreffen, Werkstattformate und Tandems zwischen Lehrkräften und Kunstschaffenden organisiert. Die Kunsthochschule Mainz bietet zur eigenständigen Bildung diskriminierungskritischer Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst eine digitale Plattform²⁶. Im Nachgang der documenta fifteen wurden außerdem auf der Internetpräsenz des »BDK Fachverband für Kunstpädagogik« Lernmaterialien für eine diskriminierungskritische Kunstpädagogik zusammengetragen.²⁷

Verschiedene Kultureinrichtungen entwickeln Formate mit intersektionalitäts-sensiblen Ansätzen – häufig in Zusammenarbeit mit Fachverbänden oder Projektbüros²⁸, die sich für Diversität, diskriminierungskritisches Arbeiten und Intersektionalitätssensibilität einsetzen. So arbeitet der Kompetenzverbund Kulturelle Integration und Wissenstransfer²⁹ an der Diversitätsentwicklung in Kunst und Kulturinstitutionen und strebt eine diversitätsorientierte Nachwuchsförderung und Personalgewinnung an. Konkrete Formate zur Hegemonie(selbst)kritik (Aktaş et al., 2018) und macht- und differenzkritische museale Vermittlung setzt derzeit z.B. das lab.bode³⁰ um. Im schulischen Kunstunterricht wird Diversität und Differenz auch in ihren Überschneidungen punktuell bereits thematisiert (Kathke & Ehring, 2022). Die Umsetzungen ergeben sich teilweise aus den erwähnten Fortbildungen und Kooperationen, gehen oder auf Initiativen einzelner Schulen und Lehrkräfte zurück.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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