Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Mit den Begriffen „Leistung“, „Fähigkeit“ und „Kreativität“ sind in diesem Beitrag zentrale Begriffe der kunstpädagogischen Forschung aufgenommen, die im gegenwärtigen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs wiederholt thematisiert und kontrovers diskutiert werden (vgl. Peez 2009; Kaiser 2022a, b; Hopstein 2024; Henschel 2024; Ahokas, Henschel & Kaiser 2025). Diese Begriffe spiegeln nicht nur grundlegende Ansprüche der kunstpädagogischen Praxis wider, sondern markieren auch Spannungsfelder, in denen gesellschaftliche Versprechen und die institutionalisierte Praxis des Kunstunterrichts aufeinandertreffen. So haben die Begriffe insbesondere in ihren zunehmend formalisierten und standardisierten Ausprägungen seit der Etablierung des modernen Schulwesens stetig an Bedeutung gewonnen (vgl. Verheyen 2018: 62). In der Folge sind sie nicht nur als analytische Kategorien von Schule und Unterricht, sondern auch als normative Grundierung des professionellen Lehrer*innenhandelns im Sinne des meritokratischen Versprechens bedeutsam geworden (vgl. Reh & Ricken 2018).

Unser Beitrag zielt daher darauf, mit Leistung, Fähigkeit und Kreativität verbundene kunstpädagogische Narrative im Hinblick auf Vernetzungen und Brüche zu reflektieren und hierzu *zwei Perspektivierungen* heranzuziehen: eine *historische* und eine *empirische*. Es wird dabei epistemologisch von der Einnahme „partialer Perspektiven“ ausgegangen (vgl. Haraway 1988) und angenommen, dass die kunstpädagogischen Debatten stets durch die eigene Situiertheit geprägt ist (vgl. ebd.: 578). Die dargelegten Sichtweisen und Erkenntnisse werden folglich nicht als objektiv und universell begriffen, sondern als Konsequenzen der (epistemischen) Positionierung der Autor*innen in einem spezifischen institutionellen und historisch-kulturellen Feld. Leitend ist eine ungleichheitskritisch informierte Perspektive, die den Konnex von Leistung, Fähigkeit und Kreativität als Infragestellung normalisierender Strukturen und Ausschlüsse fasst (vgl. Boger 2017). So gilt es pädagogische Praktiken an der Schnittstelle von Kunst und Bildung kritisch hinsichtlich binärer Unterscheidungen von ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘ zu befragen und Normalitätsannahmen über Leistung und Kreativität vor diesem Hintergrund zu problematisieren (vgl. Kaiser 2023).

Leistung, Fähigkeit, Kreativität

Leistung gilt als „Fundamentalnorm im Selbstverständnis“ moderner westlicher Gesellschaften (vgl. Schäfer & Thompson 2015: 17 f.; Ricken 2018: 44), während die Begriffe der Leistung und der Leistungsfähigkeit seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention in einem antagonistischen Verhältnis zu der Programmatik einer ‚Schule für alle‘ stehend aufgerufen werden (vgl. Hummrich & Meseth 2022). Denn *erstens* trägt der meritokratische Anspruch moderner Bildungssysteme – auch als „meritokratische Fiktion“ gerahmt (vgl. Schimank 2018; Breidenstein 2020) – dazu bei, bestehende Bildungsungleichheiten zu verschleiern (vgl. Gellert & Hümmer 2008; Reh & Ricken 2018). Leistung erweist sich in der Folge als ein Mechanismus, der Ungleichheiten reproduziert, indem er diese durch vermeintlich objektive Standards legitimiert. Von hier aus betrachtet stellt sich insofern die didaktische Frage, inwiefern das Versprechen der Inklusion als Erneuerung des brüchig gewordenen Versprechens der Meritokratie gelesen werden kann (vgl. Gibson, Helsper, Hinrichsen & Hummrich 2024: 302f.).

Die Normierung von Leistung und Leistungsfähigkeit, insbesondere durch die Einschreibung sogenannter „essential abilities“ in die Subjekte selbst, also jener Fähigkeiten, die im Sinne körperbezogener Normalitätsvorstellungen in kapitalistischen Gesellschaften an die Subjekte herangetragen werden (vgl. Wolbring 2008: 253), stellt *zweitens* den Prozess dar, durch welchen In- und Exklusion erst hervorgebracht werden – so könnte eine kritische Antwort auf die oben aufgeworfene Frage lauten. So legitimiert das schulische Leistungsprinzip auf der Folie „der Normalitätsmatrix kapitalistischer Gesellschaften“ (Buchner, Pfahl & Traue 2015, o.S.) ableistische Diskriminierungsverhältnisse, und zwar in ihren intersektionalen Verflechtungen (vgl. Buchner 2018; Mackert 2022) – auch im inklusiven Unterricht (vgl. Merl 2019). Hierdurch aktualisieren sich die mit dem Leis-

tungsprinzip verbundene Differenzordnungen abermals. Kritisiert werden insbesondere die Verobjektivierung und Subjektivierung von ‚Leistungsversagen' und ‚Leistungsdifferenzen' als individuelles Scheitern (vgl. Seitz & Weigand 2019), die sich auch durch die politische Forderung und das Recht auf Inklusion nicht ohne Weiteres auflösen lassen (vgl. Sturm 2015, 2023; Bräu 2018).

Die Aktualität des Leistungsprinzips begründet sich somit aus dessen Positionierung zwischen den gegenläufigen Anforderungen an eine inklusive Schule: gleichzeitig radikal egalitär und konsequent selektiv zu sein (vgl. Horvarth 2024: 763). Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick auf die normativen Grundlagen von Schule und Unterricht selbst (vgl. Breidenstein & Thompson 2014), die sowohl Voraussetzungen als auch Grenzen inklusiver Perspektivierungen von Schule und Unterricht sichtbar machen (vgl. Seitz, Kottmann, Kaiser & Schwermann 2025), so auch von Kunstunterricht (vgl. Kaiser 2022a, b).

Denn unterrichtliche Praktiken machen Leistung sichtbar, indem sie individuelle Anstrengungen, die in einem bestimmten sozialen Kontext stattfinden, als Leistung definieren und anerkennen. Es entstehen Selbstverhältnisse und Beziehungsweisen, in denen sich Leistungsmotive als Kern von Subjektivität etablieren. Leistungslogiken sind daher eng mit Prozessen der Subjektivierung verknüpft (vgl. Ricken 2018), insbesondere in einem Fach wie dem Kunstunterricht, in welchem fachbezogene Leistungsvorstellungen noch bis in die 2000er Jahre einem romantisierten Talent- und Geniekult folgten (z.B. Schulz 2000).

So richtet sich auch in einem landläufig als offen und frei von äußeren Zwängen konnotiertem Unterricht wie dem Kunstunterricht der Blick unweigerlich auf die Normierung des Bildnerischen selbst, was nicht selten mit Originalität, Individualität und dem Schöpferischen übersetzt wird und sich im Begriff der Kreativität zuspitzt (vgl. Reckwitz 2012; Martins 2025). So geht es neben dem Prozessualen und Kontingenten künstlerischer Praxis selbst auch um die Hervorbringung des Kreativen im Prozess von Kunstunterricht. Daher wird die kunstunterrichtlich idealisierte Fähigkeit zur Autonomie und Kreativität auch als ausschließende Norm jenen gegenüber kritisiert, die dieser oftmals implizit wirksamen Norm nicht entsprechen (können) (vgl. u.a. Hummrich & Meseth 2022; Ricken 2018; Ahokas, Henschel & Kaiser 2025).

Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Reforminitiativen, die aber auf jene Verständnisse von Kreativität, gar auf eine kreative Kompetenz, zielen (vgl. OECD 2020), entstehen normative Erwartungshorizonte und symbolische Sinnordnungen, die präfigurieren, welche schulischen Praxisformen als legitim und zukunftsfähig gelten. Diese Stilisierung ist nicht als rein bildungspolitisch getriebene Transformation zu begreifen, sondern als symbolisch-normativer Adressierungszusammenhang, der neue Subjektverständnisse und pädagogische Handlungsmuster hervorbringt. Die subjektkonstituierende Wirkung pädagogischer Praktiken wird dabei im Anschluss an Reckwitz (u.a. 2016) als theoretischer Ankerpunkt herangezogen: Zeigen und Anerkennen des vermeintlich ‚Kreativen' erscheinen sowohl als spezifische Praktiken des Unterrichts wie auch als Adressierungsprozesse, in denen Schüler*innen als Adressierte hervortreten und Lehrkräfte sich als Zeigende und Anerkennende positionieren (vgl. Ricken 2019; Reh & Rabenstein 2013: 303; Zahn & Pazzini 2011: 9). Diese Adressierungen des ‚leistungsfähigen' und ‚kreativen' Subjekt entfalten sich auf unterschiedlichen Aggregationsebenen und sind durch implizite Kriterien des Angemessenen strukturiert.

Kunstpädagogische Praktiken weisen in dieser Hinsicht eine doppelte Pädagogizität auf, insofern sowohl Bildung (hin zu Kreativität) organisieren als auch das ‚kreative Subjekt von Schule' produzieren (vgl. Ricken 2019); historisch sedimentiert sind und auf das Zukünftige verweisen. Beide Spannungsfelder möchten wir im Folgenden mit zwei Tiefenbohrungen beleuchten: erstens der historischen Genese und darauf basierender Zukunftsentwürfe und zweitens einer empirischen Rekonstruktion von Unterrichtssituationen.

1. Historische Perspektivierungen: Fähigkeiten, Leistung und Kreativität durch Kunstunterricht

Spätestens mit der Institutionalisierung des Schulsystems im 19. Jh. etablierte sich Leistung als dessen Strukturprinzip, was sich u.a. in der Einforderung genereller Leistungsbereitschaft der beschulten Kinder sowie vielfältigen Weisen der Leistungskontrolle zeigte und zeigt (vgl. Berdelmann, Reh & Scholz, 2018: 159). Die kritische Histographie der Sonderschule weist zudem darauf hin, dass die Etablierung der Grund- und Volksschule, des meritokratischen Prinzips und der schulischen Differenzierung zeit-

gleich dazu führte, dass gesellschaftlich als ‚schwach' sowie störend entworfene Kinder, die zumeist aus sozial deprivierten oder Familien of Color stammten, in Hilfsschulen überführt wurden (vgl. Hänsel 2005; Pfahl 2008) – und zwar, um die Ökonomien des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen und die darin erfolgende Differenzierung ‚leistungsfähiger' Subjekte nicht zu stören (ebd.; Neuhaus & Vogt 2023, 2025: 20; Kottmann, Miller & Zimmer 2018). Henschel (2024) zeigt diesbezüglich auf, wie „die bildbezogene Diagnostik [hierzu, Anm. d. Verf.] eine Auslesefunktion" erfüllte und spezifisch „das freie Arbeiten im Kunstunterricht zum Panopticon dauerhafter verhaltensökonomischer Kontrolle […] sich autonom entäußernder Subjekte" (ebd.: 58) avancierte.

Im Kontext solcher Diagnose- und Segregationspraktiken ist auch die zeichnerische Entwicklung von Kindern zu lesen, die als Ausdruck einer biologistisch begründeten Sozialhierarchie gefasst wurde. Die künstlerische Entwicklung folgt demzufolge einem naturgegebenen Weg, der sich an der – durch Britsch propagierten und durch Kornmann für den kunstpädagogischen Diskurs anschlussfähig gemachten – problematischen Lesart „der Kunstgeschichte als Entwicklungs- und Fortschrittsgeschichte" der Menschheit orientiert, wonach die „reine Formschöpfung" die kunstpädagogische Norm markiert (vgl. Schürch 2019: 5). Diese „reine Formschöpfung" entwickele sich quasi-natürlich stufenweise (vgl. ebd.: 3) und basiert auf der biogenetischen Annahme Haeckels, dass die bildnerische Entwicklung von Kindern analog zur europäischen Kunst- und Kulturgeschichte stufenförmig verlaufe, natürlichen, biogenetischen Gesetzmäßigkeiten folgend, womit sich zwischen bildnerischen Ausdrucksweisen und der Kulturgeschichte der Menschheit vermeintliche Analogien herstellen lassen (vgl. ebd.). In dieser zu problematisierenden Logik lassen sich bestimmte bildnerische Ausdrucksformen – so auch Kinderzeichnungen – als „primitiv" markieren (ebd.).

Weiterhin basieren kunstbezogene Diagnoseverfahren auf der Annahme, dass Kinder über eine angeborene Freude am bildnerischen Darstellen und einen Schaffensdrang verfügen (Kienzle 1930: 13) – eine Annahme, die sich in Varianten bis heute in der (kunst-)pädagogischen Literatur findet: „As many educators, researchers and parents have observed, young children are natural and eager artists" (Winner & Drake 2022: 45). In dieser naturalisierenden Lesart bildnerischer Entwicklung dokumentiert sich nicht nur das enge Zusammenwirken der Disziplinen Medizin und Pädagogik zu Beginn des 20. Jh., sondern auch der anhaltende Wunsch ihrer Operationalisierbarkeit.

Dazu konnte Henschel (2024) jüngst zwei sonderpädagogische Narrative rekonstruieren, mit denen zeichnerische Entwicklung, Primitivismus und sonderpädagogische Diagnostik in einen diskursiven Zusammenhang gestellt werden: zum einen das Narrativ des Primitivismus und zum anderen das gleichzeitig aufgerufene Narrativ der Diagnostik, welche die Politik bildbezogener Diagnoseverfahren und die Segregationspraktiken (in die damalige Hilfsschule) dominieren: „Historically, drawing was explored as mirroring a child´s mental development and as being itself divided into several stages able to outline the normal and the abnormal child" (Martins 2017: 105). Von einer linearen, stufenweisen Entwicklung sowie einem europäischen Bildverständnis abzuweichen bedeutet demzufolge (nicht zu überwindende) Primitivität und einen Verbleib auf den unteren Entwicklungsstufen (Henschel 2024; Martins 2023: 23). Diese Interpretation der Britsch-Kornmann-Theorie erlaubt „die Hierarchisierung des Normalen ebenso wie die Diagnose des Pathologischen" (Martins 2014: 80). Dieses Narrativ findet weiterhin Bestätigung in der (westlichen) historischen Konstruktion ästhetischer Fähigkeit als eine „universalistische menschliche Disposition" innerhalb einer Gesellschaft, in der nicht alle Menschen auch als „aufgeklärte Menschen" galten (Martins 2023: 22).

Indem wiederum jenen Kindern, deren Kunst und damit auch Entwicklungszustand „als primitiv und damit als besonders naturnah klassifiziert wurde" eine „naturnahe Erziehung" mit starker Reduktion an vermitteltem Wissen zuteil wurde, denn dies gilt als für die zeichnerische Leistung nicht relevant (Henschel 2024: 58), trug und trägt die zeichnerische Diagnostik „zur Behinderung von Bildungswegen" bei (ebd.).

Dieser Prozess kann auch als Othering gefasst werden, wenn menschliche und kulturgeschichtliche Entwicklung vom ‚Wilden' (der Kindheit) hin zum zivilisierten Erwachsenen gleichgesetzt werden. Denn erst mit der Konstruktion des modernen Westens wurde das Primitive erfunden, und zwar als Figuration eines gesellschaftlichen Fortschritts, der durch das Kind und sein Aufwachsen vollzogen wird (vgl. Martins 2023: 11). So argumentiert Cat Martins (2023), dass durch die Gleichsetzung des Kindes mit dem kolonialisierten Subjekt und der Vorstellung einer westlichen Zivilisation durch den *weißen* Menschen, ausgehend von Naturnähe, Reinheit, Unschuld und Freiheit, das Potenzial zur Entwicklung und die Idee des Fortschritts erst hervorgebracht wurden (ebd.: 13).

Bis heute findet sich im Übrigen – hier ist eine Kontinuität kunstpädagogischer Geschichtsschreibung auszumachen – die Idee

von einer stufenförmigen, linearen Entwicklung als Grundlage von Diagnostik, bei der kognitive Entwicklung und Intelligenz mit zeichnerischer Entwicklung gleichgesetzt werden. So wird nicht selten zu deren Überprüfung der Mann- resp. Mensch-Zeichentest eingesetzt, der nach wie vor vom vitruvianischen Körperideal, dem *weißen*, männlichen, gesunden Europäer ausgeht und von der zugehörigen Proportionslehre hinterlegt ist (vgl. Bast & Mörsch 2022: 20f.).

Gemein ist den heutigen Diagnosepraktiken, dass in Bezugnahme auf in medizinischen oder psychologischen Diskursen festgelegte Normskalen vermittels kunstbezogener Praktiken bestimmt wird, inwiefern ein Kind eine als ‚altersentsprechend' erklärte ‚normale' Entwicklung aufweist. Diese Diagnosepraktiken sind eng an den zuvor beschriebenen Normvorstellungen des europäischen Körperideals und Bildverständnisses orientiert (vgl. ebd.), womit entlang einer kulturellen Lesart von Behinderung ein defizitäres Verständnis von Fähigkeit in den Körper eingeschrieben wird. Die kognitive Entwicklung wird mit der bildnerischen Entwicklung in einen rhetorischen Zusammenhang gestellt und entsprechend als Indikator für die kognitive Entwicklung aufgerufen. So auch in dem exemplarisch aufgerufenen Fallbeispiel Benjamin (s. Abb. 1): „Er ist weniger begabt", lautet die Diagnose, denn er malt den Menschen „witzig, mit Brüsten", und im Fallbeispiel Kai: „es handelt sich um einen erheblichen Entwicklungsrückstand, wenn der Mensch bei über 8-Jährigen nackt gezeichnet wird" (anonymisiert)

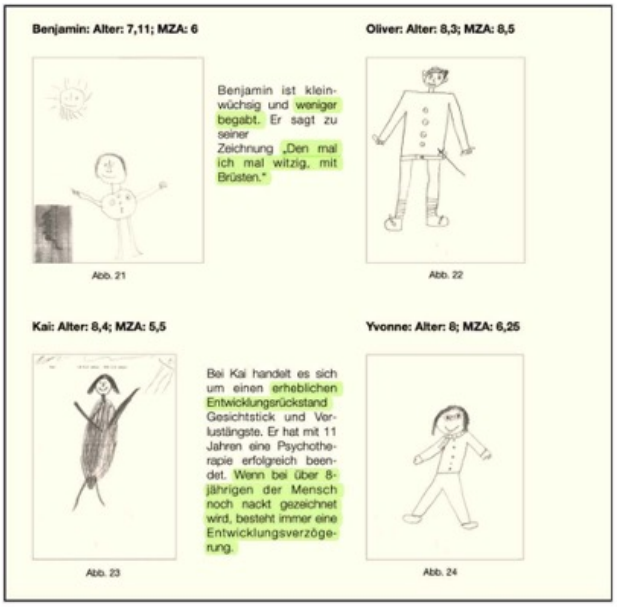


Abbildung 1: ‚bildnerische Entwicklung als Indikator für die kognitive Entwicklung' (anonymisiert)

Bildnerisch von einer kanonisierten (Körper-)Norm abzuweichen bedeutet in diesem Sinne gerade nicht kreativ zu sein, sondern umgekehrt, weniger fähig, kognitiv entwickelt oder diszipliniert.

Seit den frühen 1970er Jahren wurden künstlerische Fähigkeiten im Sinne eines Talents oder besonderer Kreativität stärker entindividualisiert, was insofern die Implementierung der Fächer Kunst und Musik im Curriculum der Regelschule legitimierte (vgl. Bohusch & Kopp 1971). Weniger als um die naturalisierte kreative Leistung ging es um die Logik der Methoden – der Prozeduren und Kompetenzen der „kreativen Selbststilisierung, die in ihrer vermeintlichen ‚Identifikation' des kreativen Subjekts Systematik walten lassen" (Reckwitz 2021: 117).

Dies dokumentiert sich auch im aktuellen niedersächsischen Kerncurriculum für die Schuljahrgänge 5-10, Kunst: In Abgrenzung zur „Förderung von Kreativität" (S.12) „zur konsequenten Handlungs- und Berufsorientierung" an den Haupt- und Realschulen sowie den Erfahrungen des Kunstunterrichts als jene, „die die Jugendlichen maßgeblich auf die Arbeitswelt vorbereiten" sollen (Niedersächsisches Kultusministerium 2016a, S. 6), zielt die „Förderung von Kreativität" (S. 3) im Kunstunterricht am Gymnasi-

um auf „Gestaltende Eigentätigkeit, reflektierende Durchdringung und distanzierte Betrachtung“ und versteht sich „als emanzipatorisches Element in einer medial bestimmten Welt” (Niedersächsisches Kultusministerium 2016b, S. 6).

Sowohl vermittelt über die mit den Largescale-Assessment Studien einhergehenden liberalisierten Ansprüche an Lern- und Leistungserwartungen in der Schule (Li, Xue & Guo 2025; Pettersson, Lindblad & Popkewitz 2019), als auch über die Ansprüche der Kreativwirtschaft (vgl. Reckwitz 2012, 2017; Rauing & Wuggening 2007; Wuggening 2016) und deren Übersetzungen in die Kunstpädagogik (Berner & Lotz 2015; OECD 2014, 2020), ist der Kreativitätsbegriff in Erweiterung dieser ökonomieorientierten Lesart im Sinne einer liberalen Selbststilisierung aufgerufen worden: Kreativität gilt danach nicht nur als ökonomisches Potenzial, sondern ebenso als Lebensform und als symbolische Ressource, durch die Subjekte Sinn und Selbstwert erzeugen. Sie wird weniger als Anpassung an bestehende gesellschaftliche Normen verstanden, sondern vielmehr als Ausdruck einer permanenten Selbstformung – einer Praxis, in der das Subjekt sich in Erwartung dieser Logiken als offen, flexibel und zugleich diszipliniert entwirft (vgl. Henschel 2020). In diesem Prozess wird die Fähigkeit zu Kreativität und kunstbezogener Leistung zur kulturellen Leitfigur, in der sich Selbstorganisation mit den Imperativen der Produktivität verbindet (Bröckling 2016; Cachia & Ferrari 2010). Dadurch werden insbesondere jene Kinder als kreative Subjekte addressiert, die Popkewitz (2023: 7) als wissbegierige „problem-solver, creative, curious, scientifically literate, the mathematically abled, and lifelong learners“ beschreibt, „who are prepared to live in the future Knowledge-Society“.

Dies ist aus ungleichheitskritischer Perspektive insofern bedeutsam, weil die mit der Fähigkeit zur Kreativität verbundenen Normvorstellungen weitgehend unbestimmt und intransparent bleiben und somit zur Projektionsfläche historisch gewachsener Vorstellungen werden, *wer* aufgrund von sozialer Zugehörigkeit *wie* als fähig entworfen und durch Schule als zu Kunst und Kreativität befähigtes Subjekt hervorgebracht wird (vgl. Ahokas, Henschel & Kaiser 2025: 5; Kaiser & Wender 2025).

2. Empirische Perspektivierungen: Fähigkeiten, Kreativität und Leistung im Kunstunterricht

Mit diesem historisch justierten Blick auf die Bedeutung kreativer und kunstbezogener Praktiken in Schule kann es gelingen, einen heuristischen Rahmen aufzuspannen, mit dem ihre strukturierende Wirkung auf die Handlungsvollzüge der adressierten Subjekte hinsichtlich von Fähigkeitsnormen und Kreativität *in* der und *durch* die Institution Schule selbst hervortritt, zumal zunehmend in jüngeren Publikationen Fähigkeit, Leistung, Intelligenz und Kreativität wieder in einen rhetorischen Zusammenhang gestellt werden (vgl. Gnas, Mack, Matthes & Preckel 2023) und Kreativität als „Cross-Curriculare Kompetenz“ (OECD 2014; Funke & Baudson 2019) aufgerufen wird.

Der Frage, wie ‚kreative‘ Fähigkeiten und Leistungen unterrichtlich hervorgebracht werden und sich in der Praxis des Kunstunterrichts dokumentieren, wurde in einer Interviewstudie mit niedersächsischen Kunstlehrkräften von Gymnasien, Gesamtschulen, Oberschulen (n=15) und Grundschulen (n=8) nachgegangen. Mithilfe 23 narrativer Interviews in Verbindung mit dokumentarischer Methode (Nohl 2017) konnte rekonstruiert werden, wie implizites, handlungsleitendes Wissen über Leistungsfähigkeit mit einem schulformbezogenen auf- bzw. abwertenden Blick im Hinblick auf das Lern- und Leistungsvermögen im Kunstunterricht verknüpft ist (vgl. Kaiser & Wender 2025).

So wird über die Hierarchisierung von Leistung eine Fähigkeitsordnung in den Kunstunterricht eingezogen, die sich mit der sozialen Herkunft von Schüler*innen verbindet. Leistungsfähigkeit wird in den Interviews systematisch in einen inhaltlichen Zusammenhang gestellt mit handwerklichen, produktiven Fähigkeiten auf der einen Seite und der Vermittlung kunstbezogenen Wissens und dessen Reflexion auf der anderen Seite. Diese in den 1970er Jahren als Primat der Produktion (vgl. Kerbs 1976) gefasste Basisorientierung buchstabiert sich schulformbezogen aus: Während es in der Grundschule die Einsozialisation in ein christlich grundiertes Verständnis europäischer Kultur ist, woran sich Kunstunterricht mit seinen produktiven Anteilen orientiert, ist es an der Oberschule stärker der ökonomische Anspruch, mit dem sich kunstpraktisches Handwerk und die Fähigkeit zur Kreativität verbinden:

„Für mich is‘ das eigentlich eine ganz klare Sache. Wenn die Schüler hier bei uns nach der Grundschule ankommen, dann müssen

wir denen erstmal die zentralen Kulturtechniken beibringen. Das wurde meistens verpasst in der Grundschule, da wird noch viel gebastelt zu Feiertagen, und dann sind das ja auch meistens Schüler, bei denen im Elternhaus nicht so drauf geachtet wird, wo das keine Rolle spielt. Das holen wir dann nach: Genauigkeit, Gründlichkeit im Arbeiten, das ist das, was die Schüler später auch im Beruf brauchen. Und dann kommt das Kreative über die Zeit dazu, oder was wir zum Beispiel auch mal über Werbung und Design besprechen, wenn das denn mit so ner super diversen Klasse überhaupt möglich ist." (Herr P., Oberschule O., Z. 649-664)

Die sog. Kulturtechniken werden in dieser Interviewsequenz mit Genauigkeit, Gründlichkeit und dem Einüben einer insgesamt sorgfältigen Arbeitsweise in Verbindung gebracht. Kunstunterricht kommt hier eine berufsvorbereitende Funktion zu, wenn das Einüben dieser Techniken sich an den Erfordernissen einer imaginierten Arbeitswelt orientiert. Als negativer Gegenhorizont zur Institution Schule wird ein Elternhaus aufgerufen, dem unterstellt wird eine solche Einübung für „nicht so" (Z. 655) bedeutsam zu erachten. Kulturtechniken im Sinne eines sorgfältigen kunstpraktischen Handwerks und sozio-ökonomische Hintergründe von Schüler*innen werden hier über die unterrichtliche Praxis der Kompensation in einem unmittelbaren Zusammenhang gestellt. Das Elternhaus wird mit einem defizitorientierten Blick aufgerufen, der Kunstunterricht als kompensatorischer Gegenentwurf dazu präsentiert, welcher lediglich in den so aufgerufenen engen Grenzen einer „super diversen" (Z. 663) Schüler*innenschaft möglich ist. Mit gedankenexperimentellen Ansätzen ließe sich darin wiederum ein defizitorientierter Blick auf eine diversifizierte Schüler*innenschaft lesen: es wird auf die Begrenzung durch Diversität fokussiert, nicht auf damit ebenso verknüpfte Handlungsoptionen. Kreativität ist damit jenen Schüler*innen erlaubt, welche die kunstunterrichtlich gesetzten Erwartungen an die sog. grundlegenden Kulturtechniken einstudiert haben, sich aus der defizitären Prägung des Elternhauses lösen und über Selbstdisziplinierung gesetzte Fähigkeitserwartungen erfüllen. Das Bemühen um die Förderung produktiver Fähigkeiten kann zugleich als caritatives Bemühen gelesen werden, denn:

„[…] Wenn noch irgendwas aus den' (.) den Schülern werden soll, ja, dann nur in der Produktion, Handwerk et cetera pp. Frisör wollen viele. Da schadet's sowieso nich' kreativ zu sein und sich dann auch, ähm, damit oder auch mit ner guten Note in Kunst in nem Bewerbungsgespräch durchzusetzen." (Frau K., Oberschule C., Z. 124-129)

Wiederum dokumentieren sich hier ökonomische und kompensatorische Rahmungen: Kunstunterricht kann die Anpassung an gesellschaftliche und zukünftige berufliche Fähigkeitserwartungen unterstützen. Kreativität wird dabei als *soft skill* von Kunstunterricht gefasst, der die Subjekte als Arbeitnehmer*innen positioniert. Doch nicht nur an Oberschulen, sondern auch an Gesamtschulen und Gymnasien wird das Primat der Produktion zur Aufführung gebracht (vgl. Kaiser & Wender 2025).

Daneben finden sich auch Narrative von Leistung im Kunstunterricht, die eine Reflexion von kunstbezogenen Wissensinhalten – neben produktiven Tätigkeiten – als Leistung fassen und anerkennen:

„Wir sprechen im Unterricht zum Beispiel über Frieden und das Motiv Frieden in der Kunst. Das betrifft natürlich ganz besonders die Kinder, die aus ihren Heimatländern flüchten mussten, weil sie dort keinen Frieden erleben konnten und hier dann noch mal neu ankommen müssen. Das betrifft aber auch alle anderen Kinder, wenn ich dann zum Beispiel mit Picasso's Friedenstaube arbeite, und es nicht nur darum geht Picassos künstlerischen Ausdruck für Frieden wahrzunehmen, sondern auch darum über Picasso zu sprechen, […]. Dass es auch damals schon Widerstand gab. Und dass es auch künstlerische Antworten auf die Ungerechtigkeiten seiner Zeit gibt, […]. Gibt es solche Ungerechtigkeiten auch heute noch, frage ich dann die Kinder, und zeige auch aktuelle Beispiele. Von denen meint man dann manchmal, dass Kinder damit nichts anfangen können, weil's zu konzeptuell ist, Zentrum für politische Schönheit zum Beispiel oder Yoko Ono. Aber das klappt aus meiner Sicht gut, und da kommt meistens eine ganze Menge, und man merkt dann auch, plötzlich entsteht das Thema nochmal neu." (Frau H., Grundschule B., Z. 302-350)

Es dokumentiert sich in dieser Interviewsequenz eine Orientierung an den Fragen der Gegenwart und deren kunstbezogene Bearbeitung. So geht es um die Hinterfragung hegemonialer Wissensordnungen durch die Wiederholung kunstgeschichtlicher Wissensbestände und der Dekonstruktion eines kanonisch gewordenen Wissens über Kunst. Als Antwort auf die Frage, inwiefern Kinder in der Grundschule zur Bearbeitung solcher Schlüsselprobleme in der Lage sind, wird vorweggenommen, dass dies „klappt" (Z. 349) und „meistens eine ganze Menge kommt, plötzlich das Thema neu entsteht" (Z. 350f.).

Solche Beschreibungen der kunstunterrichtlichen Praxis sind nicht die Regel, aber auch keine Seltenheit. Auffällig ist, dass es vielerorts die Grundschulen, teils auch Gymnasien sind, die sich dem Primat der Produktion nicht grundlegend verschreiben.

Dies kann Chance sein, visuellen Repräsentationen und einem europäischen Bildverständnis zu begegnen.

3. Fazit

Wie unsere zwei exemplarisch durchgeführten kunstpädagogisch-historischen sowie empirischen Tiefenbohrungen zeigen, basiert die historisch überlieferte Logik von Kreativität und der Operationalisierung kreativer Fähigkeiten darauf, dass die „Selbstbildungen" des kreativen Subjekts eine permanente Orientierung an sozialen Normen voraussetzen, während die mit der Fähigkeit zur Kreativität verbundenen Normvorstellungen selbst weitgehend unbestimmt und intransparent bleiben (vgl. Ahokas, Henschel & Kaiser 2025). Eine relevante Feststellung ist dahingehend zunächst, dass künstlerische Praktiken von Kindern vom 19. Jh. bis in die heutige Zeit immer wieder als Mittel der Definition und Kontrolle gesellschaftlich verinnerlichter Entwicklungsnormalitäten dienten und dienen. Kunstbezogene Praktiken wurden und werden *erstens* zur Identifikation des vermeintlich ‚normalen' Kindes durch Kunstpädagogik gleichermaßen genutzt wie *zweitens* zur Einübung einer vermeintlich ‚normalen' ästhetischen Entwicklung. Ein solches, biologistisch hinterlegtes Ordnungsanliegen durchzieht unter diversen begrifflichen Wandlungen die Geschichte der (deutschsprachigen) Kunstpädagogik. In der Zusammenschau der Fallbeispiele kann die Bevorzugung bestimmter Fähigkeiten als Ausdruck kunstpädagogischer Diskurse gelesen werden, über die geregelt wird, wer zu welchem Zeitpunkt über welche Fähigkeiten verfügen muss, um als intelligibel zu gelten. Das impliziert nicht eine Verurteilung von Fähigkeitsorientierung an sich. Vielmehr stellt es eine Kritik an den diskursiven Konstellationen und Praktiken dar, die zur Benachteiligung bestimmter Subjekte führen, und zwar als ein in Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktionen vermitteltes, institutionalisiertes Wissen um kunstbezogene Leistung, das in ableistischen Erklärungssystemen bereitgestellt und in zu problematisierenden historischen Kontinuitäten sedimentiert ist. In dem Lichte der vormals als Talente und Fähigkeiten bezeichneten Rationalitäten von (Kunst-)Pädagogik erscheint nunmehr die Idee der Kreativität als zweckrationale Perspektive von Kunstunterricht, die abhängig von Schulform und sozialer Herkunft mit ökonomischen Interessen oder kulturalisierenden Perspektiven hinterlegt sein kann. Insofern hat sich das diagnostische und disziplinierende Interesse an der bildnerischen Entwicklung und der Kunst von Kindern auch über die Zeit wenig verändert, wenngleich sich ihr Fokus von Begriff zu Begriff verschoben hat.

Die Hinterfragung solcher Normalitätserwartungen ist ein herausfordernder Prozess, da sie tief in die Selbstkonstruktionen liberaler Subjekte eingreift. Subjektivierung als Prozesskategorie impliziert die „Gleichzeitigkeit der Einpassung in ein laufendes soziales Geschehen und die Ausformung einer [mehr oder weniger, Anm. d. Verf.] begrenzten Handlungsmacht" (Alkemeyer & Buschmann 2016, S. 129) – diese Prozesskategorie ist für schulische Bildungsräume insofern von Interesse, da sich in ihr biografisch zu rekonstruierende Subjektivierungen (und auch Positionierungen) im Hinblick auf Kreativität sowohl auf der Ebene der Professionalität von Lehrkräften als auch auf der Ebene von Schüler*innen abbildet, und vor dem Hintergrund gesellschafts- und bildungspolitischer Kontinuitäten wie Brüche zu verstehen ist. So lässt sich für Forschung an der Schnittstelle von Kunst und Bildung weiterführend fragen, wie sich das Kind als ‚kreatives Subjekt' von Schule im Vollzug von diskursiven Praktiken und Wissensordnungen konstituiert und sich dieses zu sich selbst ins Verhältnis setzt.

Literatur

Ahokas, Nina/Henschel, Alexander/Kaiser, Michaela (2025, i.P.): Ästhetische Bildung. In: Staab, Lena/Boger, Mai-Anh (Hrsg.): Handbuch Intersektionalität. Bielefeld: transcript/ UTB.

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Bielefeld: transcript, S. 115-136.

Bast, Stefan/Mörsch, Carmen (2022): Kolonialität und Diskriminierungskritik im Kunstunterricht. In: Berliner Bildungszeitschrift (Diskriminierungssensible Pädagogik). Januar/Februar, S. 20-22.

Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S.137-164.

Berner, Nicole/Lotz, Miriam (2015): Aufgabenkultur im Kunstunterricht der Grundschule. In: Mehlhorn, Gerlinde / Schöppe, Karola und Schulz, Frank (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München: kopaed, S. 355-404.

Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift für Inklusion; Online: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413 [27.03.2025]

Bohusch, Otmar/Kopp, Ferdinand (1971): Schulreform als Revision der Lehrpläne: Ein Werkstattbericht. München: Ehrenwirth.

Bräu, Karin (2018): Inklusion und Leistung. In: Sturm, Tanja/ Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 206221.

Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Interferenzen – Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, S. 89-109.

Breidenstein, Georg (2020): Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 13, Heft 2, S. 295-307.

Bröckling, Ulrich (2017). Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten. Ableism als neue Forschungsperspektive für die Disability Studies und ihre Partner_innen. In: Zeitschrift für Inklusion. Online: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256 [27.03.2025]

Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Biographie, Schule und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cachia, Romina/Ferrari, Anusca (2010): Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe (JRC Scientific and Technical Reports). European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. Online: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC59232 [14.10.2025].

Funke, Joachim/Baudson, Tanja Gabriele (2019): Kreatives Problemlösen in PISA 2012. In: Haager, Julia Sophie/ Baudson, Tanja Gabriele (Hrsg.): Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben (Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 97-102.

Gellert, Uwe/Hümmer Anna-Marietha (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 11. Jg., Heft 2, S. 288-311.

Gibson, Anja/Helsper, Werner/Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle (2024): Mehr als Meritokratie? In: Blaha, Kathrin/Boger, Mai-Anh/Geldner-Belli, Jens/Körner, Nadja/ Moser,Vera/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Inklusion und Grenzen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 297-328.

Gnas, Jessica/Mack, Elena/Matthes, Julia/Preckel, Franzis (2023): Intelligenz, Kreativität und Hochbegabung. Verstehen – erkennen – fördern. Paderborn: UTB.

Hänsel, Dagmar (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, Heft 1, S. 101-115.

Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies. 14. Jg., Heft 3, S. 575-599.

Henschel, Alexander (2020): Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff. Wien: Zaglossus.

Henschel, Alexander (2024): Biopolitische Funktionen Musischer Kunsterziehung in der deutschen Sonderschule. Eine Zeitschriftenstudie (1928-1961). In: Kaiser, Michaela/Brenne, Andreas/Ahokas, Nina (Hrsg.): All inclusive? Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion. München: kopaed, S. 41-72.

Hopstein, Gesine (2024): Lernförderliche Leistungsbewertung. Impulse aus der Kunstpädagogik. In: Kunst + Unterricht. Heft 479/480 (Vernetzt lernen und leisten), S. 51-54.

Horvarth, Kenneth (2024): Zur folgenreichen Unmöglichkeit, Potenziale zu prüfen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6, S. 758-774.

Hummrich, Merle/Meseth, Wolfgang (2022): Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion. In: Frohn, Julia/Bengel, Angelika/Piezunka, Anne/Simon, Toni/Dietze, Torsten (Hrsg.): Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-82.

Kaiser, Michaela (2022a): Zur genderbezogenen Konfiguration künstlerischer Leistung im Kunstunterricht – ein kunstpädagogisches Differenzdilemma. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Online: https://zkmb.de/zur-genderbezogenen-konfiguration-kuenstlerischer-leistung-im-kunstunterricht-ein-kunstpaedagogisches-differenzdilemma/ [31.03.2025].

Kaiser, Michaela (2022b). Leitbilder künstlerischer Leistung. In: Empirische Pädagogik. 36. Jg., Heft 3, S. 343-358

Kaiser, Michaela (2023): Die Bildung Aller? Geschichte und Geschichten inklusiver Kunstpädagogik, Online: https://kunst.uni-koeln.de/kpp/wp-content/uploads/sites/5/2024/02/KPP58_Kaiser.pdf [24.10.2025].

Kaiser, Michaela/Wender, Marvin (2025): Kunst – Wissen – Teilhabe: Zur Wissensvermittlung über und den diversitätsbezogenen Orientierungen von Kunstlehrkräften. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 15. Jg., Heft 3, S. 567-584.

Kerbs, Diethart (1976): Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation (Beiträge zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung). Köln: DuMont.

Kienzle, Hermann (1930): Die Ausbildung des Zeichen-, Schreib- und Handarbeitslehrers an der Gewerbeschule Basel. In: Schulzeichnen. Heft 5, S. 13-15.

Kottmann, Brigitte/Miller, Susanne/Zimmer, Marianne (2018): Macht Diagnostik Selektion? In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG), 11. Jg., Heft 1, S. 23-38

Li, Jian/Xue, Eryong/Guo, Siyuan (2025). The effects of PISA on global basic education reform: a systematic literature review. In: Humanities and Social Sciences Communications. 12. Jg., Artikel 106.

Mackert, Nina (2022): Critical Ability History. Für eine Zeitgeschichte der Fähigkeitsnormen. In: ZZF – Centre for Contemporary History/ Zeithistorische Forschungen. 19. Jg., Heft 2, S. 341-354.

Martins, Cat (2014): The Arts in Education as Police Technologies. Governing the Child‘s Soul. In: European Education, 45. Jg., Heft 3, S. 67-84.

Martins, Cat (2017): From Scribbles to Details. The Invention of Stages of Development in Drawing and the Government of the Child. In: Popkewitz, Thomas A./Diaz, Jennifer/Kirchgasler, Christopher (Hrsg.): A Political Sociology of Educational Knowledge. Studies of Exclusions and Difference. New York: Taylor & Francis, S. 105-118.

Martins, Cat (2023): Learning Through the Senses: Colonialities in the Making of the Western ‚White‘ Child. In: Martins, Cat (Hrsg.): The Historicization of the Creative Child. Porto: i2ADS – Instituto de Investigação em Arte.

Martins, Cat (2025): The Invention of Childhood Creativity: Colonialities and the Production of Difference. New York: Routledge.

Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Neuhaus, Till/Vogt, Michaela (2023): Der Wandel sonderpädagogischer Wissensordnungen in Überprüfungsverfahren. Ein Vergleich zwischen DDR und BRD (1959-1975). In: Zeitschrift für Pädagogik, 69. Jg., Heft 2, S. 186-199.

Neuhaus, Till /Vogt, Michaela (2025). Intelligenzdiagnostik und der konzeptionelle Wandel des ‚Hilfsschulkindes' (ca. 1830–1930) – Eine historische Fallstudie. In: Reichert, Maren/Gollub, Patrick/Greiten, Silvia/Veber, Marcel (Hrsg.): Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion in Erziehung, Bildung und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-32.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016a): Kerncurriculum für die Oberschule Schuljahrgänge 5-10, Kunst. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016b): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10, Kunst. Hannover.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

OECD (2014): Bildung auf einen Blick 2014. OECD-Indikatoren. Bielefeld: Bertelsmann.

OECD (2020): Bildung auf einen Blick 2020: OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv.

Peez, Georg (2009): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Pettersson, Daniel/Lindblad, Sverker/Popkewitz, Thomas S. (2019): Education Governance by Numbers. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Handbuch Educational Governance Theorien, Bd. 43 (Educational Governance). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 691-710.

Pfahl, Lisa (2008): Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert. Discussion Papers. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Popkewitz, Thomas (2023): Indigenous Foreigner, Traveling Libraries and Settlements. In Martins, Cat (Hrsg.): The Historicization of the Creative Child in Education. Porto: i2ADS.

Raunig, Gerald & Wuggenig, Ulf (2007). Kritik der Kreativität. Vorbemerkungen zur erfolgreichen Wiederaufnahme des Stücks Kreativität, In. Dies. (Hg.): Kritik der Kreativität. Wien: Turia+ Kant, S. 9-15.

Reckwitz, Andreas (2012): Vom Künstlermythos zur Normalisierung kreativer Prozesse: Der Beitrag des Kunstfeldes zur Genese des Kreativsubjekts. In: Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 98-117.

Reckwitz, Andreas (2016): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Reckwitz, Andreas (2021): Subjekt. 4. Auflage (Einsichten. Themen der Soziologie. Band 2). Stuttgart: utb.

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59 Heft 3, S. 291-307.

Zahn, M., & Pazzini, K. J. (2011). *Lehr-Performances*. Wiesbaden: Springer.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2018): Leistung als Paradigma. Eine Einführung in die Konzeption des Bandes. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.

Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung'. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma: Zur Ent-

stehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-60.

Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 95-118.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christine (2015): Leistung. Paderborn: Schöningh.

Schimank, Uwe (2018): Leistung und Meritokratie in der Moderne. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer, S. 19-42.

Schürch, Anna (2019): ‹Natürliche Kunsterziehung› – Biologismen im kunstpädagogischen Diskurs. In: Art Education Research. 10. Jg., Heft 15. Online: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2019/02/AER15_Schuerch_D_20190218.pdf [10.09.2025].

Schulz, Frank (2000): Eine Frage des Talents? In: Kunst + Unterricht. Heft 246/247, S. 66-68.

Seitz, Simone/Weigand, Gabriele (2019): Warum inklusive Schulen leistungsförderliche Schulen sind. In: Stechow, Elisabeth V./Hackstein, Phillipp/Müller, Kirsten/Esefeld, Marie/Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-230.

Seitz, Simone/Kottmann, Brigitte/Kaiser, Michaela/Schwermann, Anna (2025): Leistungsförderung inklusiv gestalten. Weinheim: Beltz.

Sturm, Tanja (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In: Erziehungswissenschaft. 26. Jg., Heft 2, S. 25-32.

Sturm, Tanja (2023). Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht: Leistung – Differenz – Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Verheyen, Nina (2018): Die Erfindung der Leistung. München: Hanser Berlin.

Winner, Ellen/Drake, Jennifer E. (2022): The Child as Visual Artist. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Wolbring, Gregor (2008): The Politics of Ableism. In: Development. 51. Jg., Heft 2, S. 252-258.

Wuggening, Ulf (2016): Kreativitätsbegriffe. Von der Kritik zu Assimilation, Vergiftung, Ausschlag. Vorwort zur Neuauflage von Kritik der Kreativität In: Gerald Raunig/Ders.(Hrsg.): Kritik der Kreativität. Wien: Transversal Texts, S.11-77

Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hg.) (2011): Unterrichten auf der ganz großen Leinwand. Lehr- Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Der Beitrag geht der Frage nach, wie ‚Leistungsdifferenzen' im Kunstunterricht der Sekundarstufe konstruiert und bearbeitet werden. Auf der Basis der dokumentarischen Interpretation von narrativen Interviews werden Prozesse genderbezogener Differen-

zkonstruktionen im Sinne des *doing difference* nachgezeichnet. Kunstunterrichtliche Leistungsdifferenzen werden entlang der Unterscheidung in anerkennenswerte und weniger anerkennenswerte künstlerische Leistung konstruiert und bearbeitet sowie individuell genderbezogen zugeschrieben. Die Kunstlehrpersonen rekurrieren auf diese Unterscheidung – und die kunstunterrichtlichen Praktiken der Schüler*innen ergänzen diese: Schüler*innen werden kontrastierenden Gruppen entlang impliziten, leistungsbezogenen Differenzlinien genderbezogen zugeordnet. Durch die sich aktiv wiederholende Bezugnahme auf diese im Diskurs eingelassene Struktur der Binarität von männlicher und weiblicher Ästhetik wirken Kunstlehrpersonen an der Herstellung einer vergeschlechtlichten künstlerischen Leistung mit. Solche kunstunterrichtlichen Handlungspraktiken führen zu einer Plausibilisierung und Routinisierung bei der Zuordnung von Geschlechterpositionen, was als kunstpädagogisches Differenzdilemma im Beitrag herausgearbeitet wird.

Das doppelte Mandat der Kunstpädagogik

Im kunstpädagogischen Fachdiskurs wird – analog zum bildungswissenschaftlichen Diskurs – auf die kritische Reflexion von Leistungsdifferenzen vor dem Hintergrund ungleichheitstheoretischer (Sternfeld 2013), poststrukturalistischer (Kaiser & Brenne 2022a) und postkolonialer Rahmungen (Mörsch 2017) referenziert. Diese sind durch die Annahme verbunden, dass dominante kulturelle Vorstellungen über die ‚gute' und ‚anerkennenswerte' Leistung solche Diskurse leiten (Wagener 2020) – so auch mit Blick auf die ‚gute' und anerkennenswerte künstlerische Leistung (Kaiser & Brenne 2022b) – die auf der Ebene des Kunstunterrichts Einzelnen hierarchisierend im Modus von besser oder schlechter zugeschrieben wird (Stojanov 2011).

Als „Kern der pädagogischen Ordnung" (Reh 2013: 674) entfaltet Leistung ihre Wirkmächtigkeit insbesondere in den unterrichtlichen Praktiken und solchen der Leistungsbewertung (Breidenstein & Thompson 2014). Diese insgesamt noch wenig beforschte performative Konstruktion von Leistungsdifferenz im Sinne der binären Unterscheidung von anerkennenswerter und weniger anerkennenswerter bzw. ‚guter' und ‚schlechter' künstlerischer Leistung entfaltet subjektivierende Wirkung – eben auch als schulisches Leistungsversagen (Ricken 2018: 53). Diesbezüglich wird vielfach auf habituelle Passungsprobleme und Hegemonien verwiesen, die sich auch in Formen des Klassismus, Rassismus oder Ableismus ausdrücken (Akbaba & Bräu 2019). Entsprechend sind Schüler*innen auch im Kunstunterricht beständig mit Verhaltens- und Leistungserwartungen konfrontiert (vgl. Nohl 2019: 29), die von ethnischen (Mörsch 2017), Geschlechter- (Lüth 2015) und Herkunftsdifferenzen (Sternfeld 2013) überlagert sind.

So impliziert das Denken und Sprechen über künstlerische Leistung zugleich auch das Nachdenken über Leistungsdifferenzen und hiermit verwobene Verständnisse von Normalität und Andersheit bzw. Normativität und Diversität, was sich in unterschiedlichsten (kunstpädagogischen) Theoretisierungen der Inklusion niederschlägt (Kaiser & Brenne, 2022a). Kunstpädagogisch stellt sich entsprechend die Frage, was als ästhetisch ‚normal' bzw. ‚abweichend' wahrgenommen wird und welche Normen diese Beurteilung lenken. Analog sind mit einem Blick auf die Diversität von Schüler*innen die Vorstellungen von Ästhetik, Normativität und der Umgang mit ihrer Diversität nicht unabhängig voneinander zu denken, denn die Annahme einer normativen künstlerischen Ästhetik als Voraussetzung für eine gezielte Förderung fachspezifischer Kompetenzen im Sinne des ‚Künstlerischen' bzw. ‚Nicht-Künstlerischen' impliziert, dass solche Unterscheidungen durch die kunstpädagogischen Akteur*innen selbst vorgenommen werden und auf einem fachimmanenten Diskurs beruhen (kritisch: Reichenbach & van der Meulen 2010). Es wird damit suggeriert, dass bereits vor der Rezeption und der Produktion von Kunst feststeht, wie der künstlerische Rezeptions- und Produktionsprozess individuell verlaufen wird. Dem geht somit eine gedankliche Entscheidung voraus, die auf spezifischen *künstlerischen Normen* beruht.

Die Kunstpädagogik hat es – so die These – mit einem *‚doppelten Mandat'* zu tun, denn die Offenheit und Unbestimmtheit der Gegenwartskunst schließt zum einen unmittelbar an die Kontingenz des künstlerischen Prozesses selbst an (Engel 2015), zum anderen wird über Bestrebungen der Standardisierung von Kunstpädagogik und der gedanklichen Herstellung anerkennenswerter und weniger anerkennenswerter künstlerischer Leistung (Kaiser & Brenne 2022b) die Abweichung von kunstpädagogischen Normen erst markiert.

Künstlerische Leistung – ein Paradox?

Der Umgang mit künstlerischen Leistungsdifferenzen ist im Kunstunterricht seit längerer Zeit und bis heute durch die kontinuierliche Reflexion und Rekontextualisierung differenter Bezugsnormorientierungen sowie hier anschließender Formen der Leistungsbewertung geprägt – ausgehend von einer naturalistischen Nachahmungslogik über die Bezugnahme auf Stufenmodelle der Zeichenentwicklung bis hin zur verstärkten Wertschätzung der Authentizität, Originalität und dem expressiven Gehalt der Werke im Kunstunterricht (Peez 2011). Als dominante Referenzen für kunstunterrichtliche Leistung erweisen sich – den aktuellen kunst- und subjektorientierten Ansätzen folgend – individuelle Entwicklungsnormen sowie kriteriale Maßgaben. Mit dem Geschmacksurteil ist jedoch auch die subjektive Evidenz von Beurteilenden angesprochen (Peez 2004), die vorgibt, sich im Sinne Kants (1790) über ein intersubjektives ästhetisches Empfinden, das mit einem spezifischen ästhetischen Phänomen in Zusammenhang steht, zu legitimieren. In Verflechtung mit den kulturtheoretischen Ausgangspunkten Bourdieus (1987) und den hiermit in Verbindung stehenden habituellen Orientierungen von Kunstpädagog*innen ist dieses dann allerdings zunehmend in die Kritik geraten (Otto 1972; Peez 2004). Dennoch nimmt die subjektive Evidenz nach wie vor erheblichen Einfluss auf die kunstunterrichtliche Anerkennung und Bewertung künstlerischer Leistung (Peez 2004), was einer intransparenten Form der Leistungsbewertung Vorschub leistet, bis heute aber gängige kunstunterrichtliche Praxis ist (Peez 2011).

Künstlerische Leistung sowie normative Vorstellungen von ‚guter' künstlerischer Leistung erweisen sich somit als verhandelbare Konstruktionen, die sich sowohl historisch als auch kulturell unterscheiden, denn offen bleibt, „welche Lernstandards intersubjektiv im Bereich der visuellen oder ästhetischen Literalität formulierbar sind" (Busse 2004: 227), was abermals eine Zuspitzung in der Diskussion um Bildungsstandards und die Bedeutung übertragbarer und nachhaltiger Kompetenzen – im Gegensatz zu den früher anvisierten Lernzielen (vgl. die kunstpädagogische Diskussion: Wagner 2018) – findet. An dieser Stelle ist in besonderer Weise ablesbar, dass der Anerkennung und Förderung künstlerischer Leistung kollektiv geteilte Vorstellungen davon zugrunde liegen, was 'gute' künstlerische Leistung (im Kunstunterricht) ausmacht und wie diese am besten gefördert wird (Wagener 2020).

Der Kunstunterricht ist im Hinblick auf die Frage nach künstlerischer Leistung mit dem Paradox der allokativen und hierarchisierenden Funktion des schulischen Leistungsprinzips im Widerspruch zur Programmatik kunst- und subjektorientierter kunstdidaktischer Konzeptionen konfrontiert (Legler 1995; Schwerdtfeger 1960; Read 1957; kritisch Otto 1964, 1972). Gängige Kritik ist, dass die hierarchisierende und selektierende Funktion der Leistungsbewertung Prozesse von Einschließung und Ausschließung bzw. Normalität und Andersheit akzentuiert, wobei es in der Kunst gerade um eine Auflösung dieser dialektischen Positionen geht und vielmehr die Kontingenz, also die Unbestimmtheit, Ergebnisoffenheit und Ereignishaftigkeit des Künstlerischen als Bezugspunkt von Kunstunterricht, hervorgehoben wird (u.a. Engel 2015; Kaiser & Brenne 2020). Vor diesem Hintergrund wird die inklusive Weiterentwicklung von Kunstunterricht gefordert, in der Kunstdidaktik jedoch noch oft ohne die spannungsreiche Herausforderung der *„Berücksichtigung" oder „Nicht-Berücksichtigung" von Differenz* – insbesondere von Leistungsdifferenz.

Leitbilder künstlerischer Leistung – Studiendesign

Dieses Desiderat soll mithilfe einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive (Bohnsack 2021) aufgegriffen werden, indem gefragt wird, *wie in kunstunterrichtlichen Praktiken von Kunstlehrkräften Differenzen bearbeitet und/oder hergestellt werden.* Die mikroanalytische Betrachtung nimmt jene Praktiken und Prozesse in den Blick, vor deren Hintergrund soziale Realität – hier die Konstruktion und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im Kunstunterricht – hervorgebracht wird. Im Gegensatz zu anderen konstruktivistischen Perspektiven wird der fachliche und institutionelle Kontext mit den formalen Regeln des Systems Kunst und Schule, die es an seine Mitglieder stellt, nicht ausgeblendet: Künstlerische Leistungsdifferenzen werden als Ausdruck unterschiedlicher alltäglicher kunstunterrichtlicher Praktiken verstanden, in denen Differenzkonstruktionen in zwei nicht voneinander losgelösten Modi erfolgen, sowohl explizit, begrifflich, wie z. B. in Form verbaler Äußerungen, als auch implizit, also in körperlichen und sprachlichen Praktiken eingelagert (Bohnsack & Nohl 2001: 22). Diese Forschung fokussiert die letztgenannten Differenzkonstruktionen und ihre Bearbeitungsformen im professionellen Kunstlehrkräftehandeln.

Diesen wurde im Rahmen des Projekts ‚Leitbilder künstlerischer Leistung' nachgegangen. Hierzu wurden in Kooperation mit

zehn Schulen des Sekundarbereichs in Niedersachsen, Bremen und Nordrhein-Westfalen sowie in Brandenburg und Berlin narrative Interviews (Schütze 2016) mit Kunstlehrkräften zu ihren Sichtweisen auf Diversität durchgeführt. In die Narration der ganz persönlichen Erfahrungen von Kunstlehrpersonen im Hinblick auf Leistung im Kunstunterricht, von der Förderung bis hin zur Anerkennung – so der Eingangsimpuls, sind Gefühle, Kognitionen und Selbstbeschreibungen eingebettet, während sich Beschreibungen von Handlungsabläufen auf die Darstellung von Wiederholungen, z.B. routinierten Handlungen, konzentrieren (vgl. Rosenthal & Loch 2002: 5). Damit werden Narrationen generiert, die es erlauben, situierte Handlungsabläufe, die hinführende Handlungsgeschichte und ex-post Bewertungen zu rekonstruieren (ebd.), zumal Sichtweisen auf Leistungsdifferenzen nur sehr bedingt durch die Interviewten selbst bewusst expliziert werden. Insofern geht das narrative Interview über reflektierte Alltagstheorien der interviewten Kunstlehrpersonen hinaus, indem es Erinnerungsprozesse und deren Übersetzung in sprachliche Narrationen provoziert (ebd.).

Das Datenmaterial wurde mithilfe der Dokumentarischen Methode analysiert (Nohl 2017), so dass implizite Sinnstrukturen rekonstruiert und fallübergreifende Sinnzusammenhänge mit dem Ziel der sinngenetischen Typenbildung aus dem Interviewmaterial herausgearbeitet wurden. Es bedarf des „Einblicks in das handlungspraktische Wissen und in die Eigendynamik der Interaktion und der habitualisierten Praxis“ (Bohnsack 2021: 120), da tiefer liegende Strukturen im konkreten Handeln nicht mehr bewusst sind, aber eine große Bedeutung für das Handeln der Personen im Feld haben (vgl. ebd.). Die Herstellung kunstunterrichtlicher Differenzordnungen entsteht somit im Vollzug von Unterricht und ist über die Erzählung und Beschreibung des Unterrichts zu rekonstruieren.

Leitbilder künstlerischer Leistung

Die Verwirklichung optimaler künstlerischer Leistungen

Der Umgang mit Differenz im Kunstunterricht stellte sich für Lehrkräfte des Faches Kunst auf besondere Weise als handlungsleitend heraus, da sich hierüber die geteilten Verständnisse zur eigenen Professionalität aktualisieren: Über die Analyse konnte herausgearbeitet werden, dass sich die Verwirklichung einer optimalen künstlerischen Leistung im Sinne der Transformation künstlerischer Begabungen in künstlerische Spitzenleistungen als zentrales Anliegen erweist und die Aushandlung der Kriterien für eine ‚optimale‘ künstlerische Leistung als erstrebenswerte Leitfigur in allen Interviews konstitutiv wird, was exemplarisch in der folgenden Interviewsequenz aufscheint:

„Und das war so ne Sternstunde (.) Da hat sie so sensationell gestisch gearbeitet, dass alle sagten: >Boa, was ist denn da passiert? Die ist gar nicht wiederzuerkennen< Und die hat mit der Veränderung eine der besten Abiturklausuren geschrieben von allen.“

(Frau Pfau, Z. 901-905, Gymnasium Hamburg[1])

Das sich hier dokumentierende Bestreben der Transformation künstlerischer Begabungen in künstlerische Spitzenleistungen erfährt in Bezugnahme auf den Kunstunterricht insofern eine neue Wendung, als sich das Zeigen einer optimalen künstlerischen Leistung an der professionellen Förderung differenter Leistungspotentiale ausrichtet und künstlerisch-ästhetische Prozesse als vergleich-, antizipier- und förderbar im Sinne der Optimierung verhandelt werden.

Dies spitzt sich im Hinblick auf den kunstunterrichtlichen Umgang mit Unterschieden, in besonderer Weise mit Blick auf die drei Vergleichsdimensionen

- die Gestaltung eines ‚guten‘ Kunstunterrichts,
- die Bilder und Ordnungen ‚guter‘ Schüler*innen und auf
- die Anforderungen an ‚gutes‘ Kunstlehrkräftehandeln zu,

da sich die Anerkennung und Förderung einer optimalen künstlerischen Leistung über den Verdacht – nach oben und unten – von der Norm abweichender künstlerischer Leistungspotentiale konstituiert (s. Abb. 1).

Gemessen an ihren künstlerischen Leistungen werden Schüler*innen als ‚Andere' kenntlich gemacht und zum Identifikationsmoment für die kunstpädagogische Professionalität, so auch bei Frau Sperling, Fachlehrerin an einem Gymnasium in Oldenburg, die einer individualisierten Leistungsförderung einen besonderen Stellenwert einräumt:

„Also das war für mich einfach ganz toll diese vielseitige Begabung von Tom auch zu strukturieren und das dann so'n geniales Ergebnis dabei rumkommt. […] Und ich bin auch noch ganz euphorisch, weil er jetzt gerade das Ok bekommen hat, dass er genommen wurde in Weimar."

(Frau Sperling, Z. 475-525, Gymnasium Oldenburg)

Das Bestreben der Überführung künstlerischer Begabungen in künstlerische Spitzenleistungen aktualisiert sich sekundarstufenbezogen, denn es stellt sich hier verstärkt die Herausforderung, kunstunterrichtliche Förderung für die Schüler*innen zu gewährleisten und institutionell zu lenken, die aus Sicht der Lehrpersonen hiervon besonders profitieren – beispielsweise um ein Kunststudium aufnehmen zu können. Ebenso wie race, class und gender scheint auch Leistungsheterogenität als eine von außen kommende ‚Tatsache' in der Wahrnehmung von Kunstlehrkräften gesetzt zu sein und in der binären Unterscheidung von ‚guter' und ‚schlechter' respektive ‚anerkennenswerter' und ‚weniger anerkennenswerter' Leistung zu operieren. Dieses Verständnis künstlerischer Leistung spiegelt sich alle Dimensionen übergreifend wider.

Bilder und Ordnungen ‚guter' Schüler*innen

In allen Interviews hat sich als besonders interessant herausgestellt, dass die Bilder und Ordnungen ‚guter' Schüler*innen überlagert sind von genderbezogenen Thematisierungen. Aus diesem Grund soll im Weiteren nicht auf die Vergleichsdimensionen des kunstunterrichtlichen Umgangs mit künstlerischer Leistung eingegangen werden, sondern es sollen dominante genderbezogene Aktualisierungen der Thematisierung von Leistungsdifferenz präsentiert werden, die hier eine Querlage bilden. Hierzu wird exemplarisch für die Studie eine längere Interviewsequenz von Frau Drossel, Lehrerin an einer Gesamtschule in Tuttlingen, angeführt:

„Letztes Jahr haben wir dann ne abstrakte Plastik, die eine innere Eigenschaft, die mich antreibt, gemacht und dabei sind tolle Sachen rausgekommen. Also, Yannik zum Beispiel, der hat da n Wahnsinnsding hingezaubert. Ne ungegenständliche stark abstrahierte Plastik. Boah, das war großartig. Eigene Befindlichkeiten in so'ne symbolische Sprache zu gießen und nicht total platt zu werden. Also nicht zu sagen, so und dann mach' ich wieder die Herzchen und Blümchen da rein […] Und wie hab' ich dann, sag' ich mal, nen bestimmten Abstraktionsgrad und so ne übergeordnete formale Ebene gefunden, dass es eben nicht so platt ist. Aber da hab' ich mich mit Rumholzen bei den Noten mehr als zurückgehalten. Und wenn sich die Mädels da echt super Mühe gegeben haben und trotzdem musste dann das dicke Herzchen da rein oder das Blümchen, dann hab' ich echt gesagt, das ist trotzdem gut, weil die können das nicht besser, die ist, mein Gott, das Kind ist n sechszehnjähriges Mädel. So. Und dann is' n Herzchen und Blümchen jetzt einfach @das Symbol schlecht hin@ die malen sich das dann ja auch immer noch überall hin […] Da kann ich doch nicht reingrätschen und sagen >nee, du musst das jetzt sehen wie' n echter Künstler<."

(Frau Drossel, Z. 379-398; Gesamtschule Tuttlingen)

Am exemplarischen Fall wird der implizite Bedeutungsgehalt, ‚gute' Kunst sei männliche Kunst, aufgezeigt. Elaboriert wird dieser Orientierungsgehalt anhand eines Beispiels aus dem Kunstunterricht, welches auf eine ‚ungegenständliche, stark abstrahierte Plastik' des Schülers Yannik als Beispiel einer optimalen, ja geradezu ‚wahnsinnigen' künstlerischen Leistung rekurriert und einführend die Trias ‚guter' künstlerischer Leistung, Ungegenständlichkeit und Männlichkeit herstellt. Im Weiteren wird dieser Zusammenhang ausdifferenziert, wenn Frau Drossel thematisch macht, ‚Mädchen könnten keine Kunst' und hierüber die Reichweite dieser Trias über den gegenläufigen Horizont des ‚platten', detailliert-emblematischen künstlerischen Arbeitens einschränkt. Weiterbearbeitet wird dieser Orientierungsgehalt, wenn Frau Drossel dann argumentiert, dass ein gewisser Abstraktionsgrad, wie an Yanniks Arbeit ablesbar, Ziel optimaler künstlerischer Leistung sei, sie jedoch die Grenzen dieses Ziels insofern aufwirft, als sie sich mit dem ‚Rumholzen' bei den Noten doch stark zurückhalte, wenn die Mädchen dieses Ziel nicht erreichten. Hinter dem Begriff des Rumholzens scheint die Redewendung der ‚Axt im Walde' zu stehen. Es dokumentiert sich in diesem Ausdruck, dass Frau Drossel eine entsprechende Konnotierung der eigenen Professionalität ablehnt.

Im Folgenden tritt dann die Vorstellung, Jungen seien die ‚guten' Künstler, konturierter hervor, wenn Frau Drossel als negativen

Gegenhorizont zur ungegenständlichen Leistung von Yannik die mit Herzchen und Blümchen verzierten Arbeiten *der* Gruppe der Mädchen beschreibt, die auf barmherzige Weise Verständnis der Lehrperson verdienen, da sie es ‚mein Gott' nicht ‚besser können'. In antithetischer Weise entwirft Frau Drossel das Bild des sechzehnjährigen Mädchens, das aufgrund der peerkulturellen Prägung auf eine entsprechende Ikonografie zurückgeworfen ist, die in den 1990er Jahren als „Mädchenästhetik" (Kämpf-Jansen 1991) diskutiert wurde, und die symbolisch steht für das Kitschige, das in den künstlerischen Habitus inkorporiert ist. Hier wird das generelle So-Sein einer gesamten Gruppe herausgestrichen.

Divergierend zur männlich konnotierten Position *des* echten Künstlers kann von den Mädchen eine solche Leistung nicht abverlangt werden. Doch gilt es eben ihre Peerkultur zu schonen, anstatt diese anzutasten – hier ‚reinzugrätschen'. Dies impliziert im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie *der* Mädchen und *der* Jungen zunächst eine den Rollenerwartungen entsprechende kunstdidaktische Behandlung: Die Etablierung eines ‚Schonraums' für eine scheinbar anti-künstlerische Ikonografie *der* Mädchen bzw. eine Förder-Forderlogik einer Mädchen-und-Jungen-Kunstpädagogik.

Späterhin im Interview wird die Betonung des Nicht-Künstlerischen relativiert, wenn Frau Drossel hervorhebt, dass dieses Merkmal kein unveränderliches sei:

„Also, dass sie dann wirklich ganz viel so klein-futzelig arbeiten, dass das Gesamte aus dem Blick kommt. Die Jungs sind dann eher so das Genie im Chaos. Aber ich hab' das Gefühl, die Mädchen sind insofern auch lernfähig, dass das besser werden kann, wenn man ihnen dann zeigt, wie's gehen kann und sagt >So wie du's machst, macht's kein Künstler<."

(Frau Drossel, Z. 676-680; Gesamtschule Tuttlingen)

Die Vergeschlechtlichung künstlerischer Leistung – ein kunstpädagogisches Differenzdilemma

Im Spannungsfeld der Berücksichtigung und Nicht-Berücksichtigung von Differenz aktualisieren sich Zuschreibungsprozesse entlang der Kategorie Geschlecht, was mit Hagemann-Whites (1984) Konzeptualisierung von Doing Gender als die Vergeschlechtlichung von künstlerischer Leistung herausgestellt werden kann. Die soziale Konstruktion von Geschlecht als eine in Strukturen geronnene Zweigeschlechtlichkeit (Bourdieu 1997) bleibt übersehen. Durch die sich aktiv wiederholende Bezugnahme auf diese im Diskurs eingelassene Struktur der Binarität von männlicher und weiblicher Ästhetik wirken Kunstlehrpersonen dann selbst an der Herstellung einer vergeschlechtlichten künstlerischen Leistung mit. Solche kunstunterrichtlichen Handlungspraktiken führen zu einer Plausibilisierung und Routinisierung bei der Zuordnung von Geschlechterpositionen, was als kunstpädagogisches Differenzdilemma hervorzuheben ist.

Mit dieser genderbezogenen Konfiguration von künstlerischer Leistung ist eine Ontologisierung künstlerischer Leistungsfähigkeit verbunden, die bei Schülerinnen zu einem Ausschluss aus dem Wettbewerb mit ihren Mitschülern führen und im Zuge dessen mit der Absprache einhergehen kann, sich leistungsfähig zu zeigen und damit ihren Status mädchenhaft konnotierter Kunst zu verlassen. Geschlecht wird somit im Kunstunterricht zu einem Ort der Re-Installation binärer Zweigeschlechtlichkeit – ganz im Gegensatz zu den Erfordernissen einer an ‚inclusion and sustainability' (UNESCO 2019) ausgerichteten Gesellschaft.

Künstlerische Leistung ist – so kann resümiert werden – keine feststehende Sinneinheit, sondern wird in fragilen kunstunterrichtlichen Handlungspraktiken genderbezogen zugeschrieben. Leistungsdifferenzen und ihre genderbezogenen Überlagerungen können begriffen werden als im konkreten Unterricht hergestellte Unterschiede, die mit Bedeutung versehen werden und als unterrichtliche respektive schulische Ordnungen wirken. Solche Konzeptionen können somit als Ordnung des professionellen Kunstlehrpersonenhandelns gedeutet und theoretisiert werden, die den Akteur*innen vorgängig ist und zugleich in der Wiederholung, dem Wiedereinsetzen dieser Ordnung, durch die Akteur*innen selbst fixiert wie auch transformiert wird.

Wünschenswert – ja notwendig – wäre deshalb ein stärker strukturbezogener Blick, der die Wirkmächtigkeit des kunstwissenschaftlich und -pädagogisch abgesunkenen Wissens um kunstunterrichtliche Differenzordnungen und die in ihnen fundierten Zuschreibungen und Erwartungen systematischer begreift. Dies wiederum wäre Voraussetzung dafür, Schüler*innen und Lehrper-

sonen im Kunstunterricht davor zu bewahren, in den immer gleichen Modus geschlechtsbezogener (Selbst-)Zuschreibungen einzutreten.

Anmerkungen

[1] Namen von Personen und Organisationen sind pseudonymisiert

Literatur

Akbaba, Y. & Bräu, K. (2019). Lehrer* innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 179-200). Leverkusen: Barbara Budrich.

Bee, G. S. & Kämpf-Jansen, H. (2002). Jungen im Kunstunterricht benachteiligt. Von einer erneut zu führenden Geschlechterdiskussion anlässlich eines Projekts „Stadt“ im 4. Schuljahr. *BDK-Mitteilungen* 2, S. 13-19.

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung*. (10. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. & Nohl, A. M. (2001). Youth Cultures and Actionism. *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-37.

Bourdieu, P. (1997). Die männliche Herrschaft. In: B. Krais (Hrsg.) *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. (S. 153–217. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Breidenstein, G., & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 89-109). Weilerswist: Velbrück.

Brenne, A. (2021). Künstlerische Kompetenzen und Inklusion. In A. Brenne, E. Ossowski & C. Seidel (Hrsg.). *Come Together. Künstlerische Kollaborationen im Kontext der Implementation inklusiver Kompetenzen*. (S. 11- 42). München: kopaed.

Busse, K.P. (2004): *Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten. Norderstedt*: Books on demand.

Engel, B. (2015). Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen. In K. Böhme & B. Engel (Hrsg.), *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen* (S. 60–85). München: kopaed.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS.

Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: weiblich — männlich*? Opladen: Leske + Budrich.

Heil, C. (2017). Inklusion und aktuelle Kunst. Das Blickregime befremden und Normalität dekonstruieren. In M. Blohm, A Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 209-216). Hannover: fabrico.

Kämpf-Jansen, H. (1991). Mädchenästhetik. Annäherung an einen Begriff. In: A. Staudte & B. Vogt (Hrsg.) *Frauen Kunst Pädagogik. Theorien, Analysen, Perspektiven*. (S. 103-105). Frankfurt a.M: Ulrike Helmer Verlag.

Kaiser, M. & Brenne, A. (2022a, i.D.). Ästhetik – Normativität – Diversität. In: C. Fischer & D. Rott (Hrsg.) *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule*. Münster: Waxmann und UTB.

Kaiser, M. & Brenne, A. (2020). Kontingenzbearbeitung – Regulativ inklusiver kunstpädagogischer Professionalisierung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2(1), doi: 10.21248/QfI.22

Kant, I. (1790/1990). *Kritik der Urteilskraft.* Hamburg: Felix Meiner.

Legler, W. (1995). »Weil es die Schönheit ist, durch welche
man zu der Freiheit wandert«. Anmerkungen zum historischen Verständnis und zur Aktualität von Friedrich Schillers Briefen »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« aus dem Jahre 1795. Teil I, *BDK-Mitteilungen* 2, S. 10-14.

Lüth, N. (2015). Geschlecht und andere Töne. Gute Gründe, die Palette der Kunstpädagogik zu erweitern. *Böwke Mitteilungen*. S. 144-145.

Mörsch, C. (2017). Die Bildung der Anderen mit Kunst. Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung. *Kunstpädagogische Positionen* (35). Verfügbar unter http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP35_Moersch.pdf, Letzter Zugriff am 29.11.2021

Münte-Goussar, S. (2008). Norm der Abweichung. Über Kreativität. *Kunstpädagogische Positionen* (18). Verfügbar unter http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/HamburgUP_KPP18_Muente_Goussar.pdf, Letzter Zugriff am 29.11.2021

Nohl, A. M. (2019). *AdressatInnen und Handlungsfelder der Pädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.

Nohl, A. M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode*. (5.Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Otto, G. (1964). *Kunst als Prozeß im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.

Otto, G. (1972/2011). Anmerkungen zur Problematik von Leistung und Zensur – Nicht nur im Kunstunterricht. In G. Peez (Hrsg.). *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht*. (S. 174-181). Seelze: Klett Kallmeyer.

Peez, G. (2004). Ästhetisches Urteil und Evidenzurteil. *Kunst+Unterricht*, 287, 38.

Peez, G. (2011). Bewertungsmethoden und Beurteilungsnormen gestern und heute. In G. Peez (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht* (S. 182-190). Seelze: Klett Kallmeyer.

Read, H. (1957). *Kunst und Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Forum-Verlag.

Rebentisch, J. (2017). *Theorien der Gegenwartskunst – zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Reh, S. (2013). Die Produktion von (Un-) Selbständigkeit in individualisierenden Lernformen. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S.189-200). München: Fink.

Reichenbach, R. & van der Meulen, N. (2010). Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 795-805.

Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung': Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43-60). Wiesbaden: Springer VS.

Rosenthal, G., & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In: D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.). *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. (S. 221-232). Bern: Huber.

Schütze, F. (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich.

Schwerdtfeger, K. (1960). *Bildende Kunst und Schule*. Hannover: Schroedel.

Sternfeld, N. (2013). Verlernen Vermitteln. *Kunstpädagogische Positionen* (30). Verfügbar unter http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf, Letzter Zugriff am 29.11.2021

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs.* Wiesbaden: Springer VS.

Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis.* Wiesbaden: Springer VS.

Wagner, E. (2018). *Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs.* Verfügbar unter https://www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstpaedagogische-theorie-lehrplanentwicklungen-deutschen, Letzter Zugriff am 29.11.2021.