

Ernst Wagner

Auf dem Weg zu einer interkulturellen Kunstpädagogik

An den Schulen wächst der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (1) In fremden kulturellen Traditionen aufgewachsen oder in hybriden Szenen und Milieus lebend unterscheiden sich deren Werte von den Weltbildern, die unsere deutschen Schullehrpläne prägen. Weder die Kulturen der Herkunftsländer noch die neuen, meist urbanen und subkulturellen Hybridmilieus in den Immigrationsländern (von der „Kanak Sprak“ bis zum Hip Hop) spielen in der Schule eine Rolle. Wenn aber gute Pädagogik die Kinder dort abholt, wo sie sind, dann ist es gerade auch für das „Kulturfach“ Kunst fatal, wenn in seinen Lehrplänen, in seiner Lehrerbildung und in seiner Unterrichtspraxis die „fremden Kulturen“ und hier vor allem die „fremden Bildtraditionen“ nicht vorkommen.

Die Diagnose „fatal“ gilt umso mehr, wenn man bedenkt, dass gerade die Welt der Bilder die Chance für Migranten wie Nichtmigranten böte, gemeinsam etwas Neues mit ganz ähnlichen Voraussetzungen zu lernen: eine nonverbale Sprache, die Sprache der Bilder, jenseits von Sprachbarrieren. Auf diese Weise kann es im Fach Kunst zu einer Zusammenarbeit, einem Dialog kommen, der den Anspruch des Begriffs „interkulturell“ auch einlöst. Unterricht im Bereich der visuellen Sprachen kann damit auch zur Inklusion beitragen. Der ursprünglich in anderem Kontext eingeführte Begriff der Inklusion mit der Bedeutung, den gezielten und gewollten Umgang mit Vielfalt zu fördern (kein Schüler wird als „andersartig“ und eine Klasse wird als Einheit vieler unterschiedlicher Schüler gesehen), wird im interkulturellen Kontext mit neuem Leben gefüllt.

Unabhängig von den allgemeinen pädagogischen Überlegungen leistet die Bilderwelt jedoch noch etwas entscheidend Anderes: Die vielfältigen, fremden, neuen, ungewöhnlichen, überraschenden Kulturen, die mit den Kindern in unsere Klassenzimmer strömen, bieten einen für den Kunstunterricht faszinierenden Reichtum. Gerade im Vergleich des Eigenen mit dem Anderen entsteht ein didaktisches Potenzial, das im Alltag des

Unterrichts bislang kaum genutzt ist. Das beginnt bei ungewohnten Bildformulierungen, wie wir ihnen etwa in Völkerkundemuseen begegnen, wiederholt sich im aktuellen, globalen Kunstgeschehen und endet bei den unterschiedlichen Lesarten der „Ikonen“ unseres kollektiven Welt-Bild-Gedächtnisses, seien es die Bilder der rauchenden Twintowers oder die der Mohammedkarikaturen. Die Künste und die Bilder können in diesem Kontext des Reichtums durch Vielfalt (Diversity) sogar die Funktion einer „Elementarschule der Pluralität“ (Welsch 1998, S. 165) mit gesellschaftlicher Modellfunktion bekommen. Aleida Assmann hat in einer für unser Fach besonders eindrücklichen Form darauf hingewiesen, wie wichtig das kulturelle Gedächtnis, das gerade in den Gattungen der Bildenden Kunst – von der Architektur bis zur Fotografie oder Mode – seine Ausprägung findet, für das Selbstverständnis einer Gesellschaft oder für ethnisch geprägte Milieus ist. (Assmann 2009)

In diesem Sinne muss interkulturelles Lernen zu einem notwendigen und integralen Bestandteil zeitgenössischer Kunstpädagogik werden – auch vor dem Hintergrund der globalen Prozesse kultureller Pluralisierung: Nachdem unsere Kultur- und Museumspädagogen, Kunstwissenschaftler und Ausstellungskuratoren den Euro- und Ethnozentrismus längst aufgegeben haben, wird es jetzt auch für die Kunstpädagogen Zeit, an diese Entwicklung anzuschließen. Die Künstler von Nam June Paik über Shrin Neshat bis Ai Weiwei haben es ja längst schon vorgemacht.

Von besonderem Interesse in unserem Kontext ist der islamisch geprägte Orient. Die Argumente dafür sind vielfältig: Die meisten Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben dort ihre Wurzeln, in der Auseinandersetzung mit der islamischen Welt liegt im Moment die größte gesellschaftliche und politische Herausforderung. Außerdem hatte Europa lange „an einem Unterlegenheitsgefühl gegenüber der islamischen Welt gelitten. Europa konnte sich nur davon befreien, indem es das Bild des Islam entstellte [...]. Es gehört zu den aufregendsten neueren Erkenntnissen

der westlichen Orientalistik, dass der *Anteil des Islam am westlichen Selbstverständnis* weit größer ist als bisher angenommen.“ (Blankenstein 2009, S.46) (2) Ein Beispiel bildet etwa das vielfach im Mund geführte „Bildverbot“ im Islam, etwa wenn die dadurch begründete Zerstörung der Buddha-
statuen von Bamiyan (Weltkulturerbe – ein interessanter Begriff in diesem Kontext) durch die Taliban im März 2001 das letzte Argument in der Vorbereitung der westlichen öffentlichen Meinung auf den Krieg gegen Afghanistan war.

Um eine interkulturelle Kunstpädagogik entwickeln zu können, bedarf es einer Grundlegung, die nicht das Fach selbst leisten kann. Die Fragen, ob ein Schüler etwa zur ersten, zweiten oder dritten Migrantengeneration gehört, welche Biografie, soziale Schicht, Religion oder Herkunftsland er hat, sind wichtig für dessen Einstellungen und Werte, für sein Kultur- und Kunstverständnis. Darüber hinaus ist die Diskussion und Klärung der Beschreibungs-

modelle (Milieu, Schicht oder Ethnie?) zentral. Die Ausbildung bestimmter kultureller Formen, ein spezifischer Umgang etwa mit Bildern oder die Partizipation an der Kultur der Mehrheitsgesellschaft können zusätzlich wichtige Kriterien zur Unterscheidung der verschiedenen Migrantengruppen sein. So kann dann auch eine qualitative (und quantitative) Beschreibung von Migrationsbewegungen in Europa sowie eine Analyse der europäischen Gesellschaften im Hinblick auf ihren Charakter als Einwanderungsgesellschaften geschehen. Auf der Basis dieser Daten können zentrale Leitfragen einer interkulturellen Kunstpädagogik entwickelt und beantwortet werden, die Konsequenzen für die Entwicklung der Lehrpläne oder von Schulbüchern wie für die Fortschreibung von Lehreraus- und Fortbildungskonzepten haben müssen.

Neun mögliche Leitfragen einer interkulturellen Kunstpädagogik

	Vergleich verschiedener kultureller Ausprägungen (internationale Kontexte)	Analyse globaler Konzepte (internationale Kontexte)	Herausarbeiten des Hybridcharakters bestehender Traditionen (regionale, nationale Kontexte)
auf der Ebene kunstpädagogischer Konzepte	Wodurch unterscheidet sich die Kunstpädagogik in verschiedenen Ländern/Kulturen?	Wie wird der Begriff „Arts Education“ etwa bei der UNESCO oder bei INSEA definiert?	Inwiefern reagieren fachdidaktische Paradigmenwechsel auf globale Entwicklungen?
auf der Ebene des Kunstbegriffs (als Bezugspunkt für das bildnerische Gestalten im Kunstunterricht)	Welches Verständnis von Kunst ist zentral? Wie sind die Vorstellungen vom Künstler oder die von der künstlerischen Produktion in den Kulturen?	Ist „global Art“ eine neue Kategorie künstlerischer Produktion, die sich aus der Migration (des Künstlers, von Formen, der Märkte und Ausstellungen) speist?	Kann die europäische Kunstgeschichte als Hybridgeschichte im Kontext von grenzüberschreitenden Einflüssen und Reise-/Wanderungsbewegungen neu geschrieben werden?
auf der Ebene des Bildbegriffs (als Bezugspunkt v. a. für die Rezeption im Kunstunterricht)	Wie konstituiert sich der Bildbegriff in den Kulturen und wie sind die Relationen untereinander zu beschreiben?	Wie werden „global Icons“ (z.B. politische, wissenschaftliche oder Werbe-Bilder) in verschiedenen Kulturen unterschiedlich rezipiert?	Wie kann der (für alle Objekte behauptete, grundlegende) transkulturelle Hybridcharakter von Objekten der eigenen Kultur begriffen und interpretiert werden?

Jede dieser Leitfragen muss nun umgehend – möglichst in wissenschaftlich begleiteten Unterrichtsversuchen – ausdifferenziert werden. So können etwa bei der Leitfrage nach dem Kunstbe-

griff (2. Zeile, 1. Spalte – grau hinterlegt) folgende Aspekte – im Sinne einer Komparatistik – bedeutsam werden: In welche Kunstgattungen differenziert sich die Kunst in den verschiedenen Kultu-

ren/Milieus? Gibt es überhaupt einen Kunstbegriff als Überbegriff (wie in den meisten europäischen Sprachen) oder gibt es ausschließlich verschiedene Künste? Mit welchen Themen beschäftigen sich diese? Gibt es Tabus? Welche Systeme haben sich in der jeweiligen Geschichte ausgeprägt? Haben Bilder auch magische, kultische, religiöse, dekorative, diskursive, kontemplative Funktionen? Welches sind die Leitmedien (Malerei, Fotografie, Buchillustration, Internet)? Werden Themen der Kunst in der Gesellschaft diskutiert? Wenn ja, welche und wie? Welche Leitbegriffe sind in aktuellen Diskursen entscheidend (z. B. Erbe, Avantgarde, Moderne, Entwicklung, Innovation)? Welche Legitimationsfiguren gibt es für die Künste (Teilhabe am Schönen, Kunst als das „Andere“ etc.)? Wie ist das Verhältnis von Kunst und Religion? Kunst und Staat? Gibt es eine Trennung zwischen Volks- und Hochkunst, zwischen Alltagsästhetik und Kunst, zwischen U- und E-Kultur? Gibt es einen zu unserem Wort „Kitsch“ analogen Begriff? Einen Begriff von Jugendkultur? Werden Kinderbilder wertgeschätzt, indem sie z. B. von den Eltern in der Wohnung aufgehängt werden? Wie werden dort andere (und welche) Bilder gehängt? Gibt es eine Hierarchie der Gattungen? Welche Vorstellungen gibt es von einem Künstler? Seiner Rolle? Wie ist sein sozialer Status? Wie ist seine Tätigkeit definiert? Gibt es eine Theorie des künstlerischen Akts? Gibt es ein Konzept von Kreativität, von schöpferischer Tätigkeit? Welches sind die Rezeptionsmodelle? Wie sollen sich die Betrachter vor Kunstwerken verhalten? Gibt es Unterschiede in den Sehkulturen? Welche Funktion haben Kunstwerke für die Gesellschaft? Und natürlich: Welche dieser Aspekte sind für die Kunstvermittlung im jeweiligen Land besonders wichtig?

Die Fragen sind die eines Zentraleuropäers – die Fragen der Kollegen aus Russland, Bosnien, der Türkei, aus Tunesien, Indien, Brasilien oder China wären vermutlich andere. Je nach den Antworten müsste der Kunstunterricht im interkulturellen Kontext jeweils anders aussehen – und er müsste wohl die Fragen als solche thematisieren. Analoges gilt zu den Leitfragen, wie sie oben skizziert sind.

Anmerkungen

1) Die gängige Definition nennt „Menschen mit Migrationshintergrund“ zum einen Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit (Ausländer), dann Personen, die seit 1950 zugewandert sind und schließlich Kinder und Jugendliche mit mindestens einem zugewanderten/ausländischen Elternteil – unabhängig von sozialem Status und Herkunftsland.

2) Georges Khalid, in Berlin lebender Islamforscher, hat am gleichen Ort auf brillante Weise den Hybridcharakter der Konstrukte „Orient“ und „Okzident“ in ihrer sich gegenseitig konstituierenden Funktion herausgearbeitet (ebd. S. 22 f.). Siehe dazu auch die Untersuchung von Hans Belting, Florenz und Bagdad, München 2008.

Eine ausführliche Fassung dieses Textes finden Sie unter: <http://www.wagner-mchn.de/texte/interkultur.htm>

Literatur

- Assmann, Aleida: Erinnerungsräume, München 2009
- Blankenstein, Heidemarie: Die Ersten ihres Fachs. In: KulturAustausch, Zeitschrift für internationale Perspektiven, 11/2009, S. 46.
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken, Stuttgart 1998, S. 165 (hier zitiert nach Herrmann, Fatma: Künstlerische Gestaltung in der interkulturellen Erwachsenenbildung, Wiesbaden 2009, S. 140)