
Interkulturelles Verstehen durch Kunst im Zeitalter der Globalisierung

Xuan Gao



München 2009

Interkulturelles Verstehen durch Kunst im Zeitalter der Globalisierung

Xuan Gao

Dissertation
an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik
der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von
Xuan Gao
aus China

München, 2009

Erstgutachter:

Zweitgutachter:

Tag der mündlichen Prüfung:

PD Dr. Dr. Elisabeth Zwick

Prof. Dr. Rudolf Tippelt

10.07.2009

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
I Forschungsstand und Fragestellung	8
1.1 Forschungsstand und Probleme der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland.....	9
1.1.1 Entwicklungsgeschichte und Forschungsstand	9
1.1.2 Probleme und Kritik	16
1.1.3 Eigene These I: Offenheit und Respekt als Basis der Interkulturellen Pädagogik	32
1.1.4 Interkulturelles Verstehen	37
1.2 Globalisierung als neue Herausforderung der interkulturellen Pädagogik.....	38
1.2.1 Zeitalter der Globalisierung.....	38
1.2.2 Dimensionen.....	43
1.2.3 Kulturelle Globalisierung.....	44
1.2.4 Eigene These II: Pädagogische Aufgabe.....	53
1.3 Eigene These III: Kunst als Zugangsmöglichkeit für interkulturelles Verstehen	57
II Interkulturelles Verstehen durch Kunst (Kunst als Zugangsmöglichkeit für interkulturelles Verstehen.....	61
2.1 Was ist Kunst?.....	62
2.1.1 Entwicklung des Kunstbegriffs in Europa.....	64
2.2.2 Kunst in China	72

2.2 Was ist Kultur?.....	93
2.2.1 Kulturbegriff	94
2.2.2 Kulturdimensionen.....	96
2.3 Ästhetische Erfahrung und Bildung zur Offenheit und Respekt	103
2.3.1 Was ist ästhetische Erfahrung	103
2.3.2 Ästhetische Bildung: Offenheit, Respekt und Identitätsbildung gehören dazu.....	106
2.3.3 Rezeptive und produktive Prozesse	108
2.4 Chancen und Beiträge der Kunst bzw. des Kunstunterrichts für interkulturelles Verstehen	112
2.4.1 Das Erwecken des Interesses am Unbekannten	113
2.4.2 Stärkung und Bildung der Kulturellen Identität.....	115
2.4.3 Bildung eines historischen, religiöses und politischen Wissens und Bewusstseins	123
2.4.4 Ausbildung der „Emotionalen Intelligenz“	125
2.4.5 Förderung von Grundqualifikationen interkulturellen Handelns	126

III Praktische Empfehlungen und Beispiele – interkulturelles Verstehen durch Kunst 148

3.1 Empfehlungen und Vorschläge im Bereich Kultur und Kunst für das interkulturelles Verstehen.....	148
3.1.1 Interkultureller Dialog.....	148
3.1.2 Vorschlag einer offenen Kunstpädagogik	150
3.1.3 Weitere Empfehlungen und Vorschläge	158
3.2 Praktische Beispiele: Kunst als Objektiv - Ästhetische Erfahrung mit fremden Kulturen in Rezeptionsprozess	160

3.2.1 Dialog-Führung in der Foto-Ausstellung „Humanism in China“ in Pinakothek der Moderne 2007	160
3.2.2 Vergleich der historischen Kunstwerken aus verschiedenen Kulturen	165
3.3 Praktische Beispiele: Kunst als Prozess - Ästhetische Erfahrung in Produktionsprozess	169
3.3.1 Artsprogramm von Siemens in Peking	169
3.3.2 „Deutsch Wissen“ -- Ein Vermittlungsprojekt für die Documenta 12	170
Schlussfolgerung	173
Literaturverzeichnis	176

Einleitung

Wissenschaftler fast aller Disziplinen sprechen heute von Globalisierung. Dank des technischen Fortschritts ist die heutige Welt durch raschen Wandel, zunehmende Globalisierung und immer komplexere wirtschaftliche, technische, gesellschaftliche und kulturelle Beziehungen gekennzeichnet. Die steigende Verflechtung im Bereich Ökonomie, die darauf bezogene Ausweitung des Welthandels und Internationalisierung von Produktion sowie der Bedeutungsverlust von Raum und Zeit haben erhebliche Folgen für Kulturen, Identitäten und Lebensstile. Kulturelle Globalisierung ist allerdings ein spezifisches Phänomen, die sich in einer Parallelität von Regionalisierung und Globalisierung widerspricht. Als Resultat ist einerseits der Verlust der eigenen kulturellen Identität, andererseits ein Anstieg des kulturellen Bewusstseins und Entfremdung der Kulturen zu verzeichnen. Durch diese Widersprüchlichkeit werden Kulturen nie globalisiert (vgl. Huntington 2006). Es führt deswegen im Prozess der Globalisierung zur Konflikten.

Das Rad der Globalisierung rollt unaufhaltsam nach Vorne. Um die kulturellen Konflikte zu vermeiden und sich auf die globalisierende Welt vorzubereiten, müsste das interkulturelle Verstehen eine immer wichtigere Rolle spielen. Globalisierung stellt also der Interkulturellen Pädagogik eine neue Herausforderung. Ist unsere Interkulturelle Pädagogik schon vorbereitet dafür? Wie kann das interkulturelle Verstehen überhaupt realisiert werden?

Die Interkulturelle Pädagogik gilt inzwischen als eine etablierte Fachrichtung der Erziehungswissenschaft. Der Forschungsstand zeigt uns allerdings, dass der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland eine stabile theoretische Basis fehlt und die meisten Konzepte sehr problemorientiert sind. Da diese Disziplin ursprünglich auf die „Ausländer-Pädagogik“ aus den 70er-Jahren zurückgeht, die sich vornehmlich mit den MigrantInnen und ihren Kindern beschäftigte, ist die Interkulturelle Pädagogik heute immer noch durch eine hohe

Konzentration auf die Migrations- und Integrationsprobleme charakterisiert, die zur Beschränkung der Forschung führt. Im Zeitalter der Globalisierung muss es verstärkt darum gehen, in dieser Disziplin neue Wege zu suchen, die nicht mehr nur zu dem harmonischen Zusammenleben in einer Migrationsgesellschaft, sondern zur besseren Vorbereitung auf die globalisierende Welt hinführt.

Da die Kunst in unserer Zeit stärker als in den vergangenen Epochen gesellschaftliche Aufgaben hat, liegt vor allem auch in diesem Bereich ein fruchtbarer Boden für die Interkulturelle Pädagogik. Der ästhetische Beitrag der Kunst soll in der postmodernen Gesellschaft, in der die Kraft der Traditionen und des philosophischen Gedankens unterschätzt wurden, wieder anerkannt werden. Kunst ist eine schöpferische Tat des Menschen, der die eigene Existenz und seine Umgebung gestaltet, und nimmt die menschlichen Kulturen auf. So sollte Kunst bzw. die ästhetische Erfahrung auch eine Zugangsmöglichkeit zum interkulturellen Verstehen bieten.

In diesem Sinn werden in dieser Arbeit neue Thesen vorgestellt, die eine Verknüpfung beider Bereiche suchen, und einen Beitrag zur Forschung der Interkulturellen Pädagogik leisten sollen.

Die Arbeit gliedert sich in drei Kapitel.

Im ersten Kapitel geht es um den Forschungsstand und die Kritik der Interkulturellen Pädagogik. Die Globalisierung sowie die Besonderheiten der kulturellen Globalisierung werden dann dargestellt. Danach werden meine Thesen sukzessive vorgestellt.

Im zweiten Kapitel werden zuerst die Kunst-Verständnisse und die geschichtlichen Entwicklungen in Europa und in China skizziert. Anschließend wird die Kunst-Kultur-Beziehung bezüglich des Kulturbegriffs diskutiert. Schließlich werden die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung für interkulturelle Bildung und die Beiträge der Kunst im interkulturellen Bereich präsentiert.

Im letzten Kapitel werden Thesen des Interkulturellen Dialogs und einige ausgewählten praktischen Konzepte und Projekte zum Schluss vorgestellt.

I Forschungsstand und Fragestellung

Die Termini „Interkulturelle Erziehung“ und „Interkulturelle Pädagogik“ sind oft abwechselnd benutzt. Der Titel des Buches „Einführung in die interkulturelle Erziehung“ wurde ab der dritten Auflage als „Einführung in die Interkulturelle Pädagogik“ geändert. Der Autor Auernheimer hielt diese Änderung für gerechtfertigt, „weil man inzwischen – anders als noch 1995 bei der zweiten Auflage – von einem eigenständigen pädagogischen Fachgebiet sprechen kann (Auernheimer 2007, Vorwort zur 3.Auflage)“. In dieser Arbeit wird deshalb der Terminus „Interkulturelle Pädagogik“ durchsetzend benutzt.

In diesem Kapitel geht es um den Forschungsstand der Interkulturellen Pädagogik und um meine eigenen Fragestellungen. Drei Thesen werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt:

These I (siehe 1.1): Ausgehend vom Forschungsstand und den Problemen der heutigen Interkulturellen Pädagogik in Deutschland stelle ich meine eigene These vor. Interkulturelle Pädagogik gehört zu allgemeiner Bildung. Dabei sollen Offenheit und Respekt als Basis des interkulturellen Verstehens betrachtet werden. Das Ziel der Interkulturellen Pädagogik soll nicht nur ein harmonisches Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft sein, sondern ein Interkulturelles Verständnis, das über die geschlossene Gesellschaft hinaus geht.

These II (siehe 1.2): In diesem Abschnitt wird die Globalisierung thematisiert. Die Beschreibung der Globalisierung unseres Zeitalters dient zu Unterstützung und Verstärkung von These I, dass die Interkulturelle Pädagogik sich dem Zeitalter der Globalisierung anpassen und verändern soll. Die Darstellung der kulturellen Globalisierung führt zu These II: Die kulturelle Identität ist im Zeitalter der Globalisierung

besonders wichtig und gilt auch als unerlässliche Basis des interkulturellen Verstehens.

These III (siehe 1.3): Nachdem die Basis und das Ziel der Interkulturellen Pädagogik dargestellt wurden, wird meine These III in Abschnitt 1.3 vorgestellt: Kunst ist ein Zugangsmöglichkeit für interkulturellen Verstehen. Kunst hat besondere Charakter, die für Interkulturelle Pädagogik relevant sind.

1.1 Forschungsstand und Probleme der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland.

1.1.1 Entwicklungsgeschichte und Forschungsstand

Die Interkulturelle Pädagogik gilt inzwischen bereits als eine wichtige, etablierte Fachrichtung der Erziehungswissenschaft. Da diese Disziplin noch relativ jung ist, sind viele Begriffe, Konzepte, Theorien usw. sehr umstritten. Auch im internationalen Vergleich wird "Interkulturelle Pädagogik" unterschiedlich verstanden. Die Konzepte der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland sind meistens problemorientiert, und es fehlt eine stabile theoretische Basis. Das Rad der Globalisierung rollt unaufhaltbar nach Vorne. Ist unsere Interkulturelle Pädagogik schon vorbereitet dafür? Ist interkulturelle Bildung wirklich realisierbar oder ist sie nur ein Wunsch?

Um diese Fragen zu beantworten, muss zuerst die Wurzel der heutigen Probleme der Interkulturellen Pädagogik aufgezeigt werden. In Deutschland geht diese Disziplin ursprünglich auf die „Ausländer-Pädagogik“ von den 70er-Jahren zurück, die sich vornehmlich mit den MigrantInnen und ihren Kindern beschäftigt. Die ganze Konzeption und die Problematik der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland geht auf diese Wurzel zurück. Von dort ausgehend wird hier die geschichtliche

Entwicklung kurz geschildert, um die aktuelle Diskussion zu verstehen und die Problematik aufzeigen zu können.

Geschichtliche Entwicklung

Viele Autoren zitieren die „Phasen“ von Nieke. Nieke hat die Entwicklung in der Konzeptualisierung von „Ausländerpädagogik“ und „Interkulturelle Erziehung“ in Deutschland in sechs Phasen¹ eingeteilt (Nieke 2008, S.13):

- I. Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen: „Ausländerpädagogik“ als Nothilfe
- II. Kritik an der „Ausländerpädagogik“
- III. Konsequenzen aus der Kritik: Differenzierung von Förderpädagogik und Interkultureller Erziehung
- IV. Erweiterung des Blicks auf die ethnischen Minderheiten
- V. Interkulturelle Erziehung und Bildung als Bestandteil von Allgemeinbildung
- VI. Neo-Assimilationismus

Die erste und zweite Phase nach Nieke gelten unbestritten als der Anfang der Überlegung zur multikulturellen Problematik in Deutschland.

Ab Mitte der 50er Jahre wirbt die BRD Arbeitnehmerinnen aus Italien, Portugal, Jugoslawien, Spanien, der Türkei und aus Griechenland an. Der Aufenthalt ist zunächst begrenzt geplant und die so genannten „Gastarbeiterinnen“ kommen ohne Familienangehörige. Mit der Phase der Familienzusammenführung kommen die Kinder der angeworbenen Arbeitskräfte in die Schule. Die erste grundlegende Aufgabe, die sich daraus ergab, bestand darin, den ausländischen Schülern möglichst schnell so viel Deutsch beizubringen, dass sie dem Unterricht überhaupt folgen konnten“. Es wurden spezielle Vorbereitungsklassen eingerichtet, in denen vor allem Deutsch unterrichtet wurde. Dadurch ist die

¹ Nieke hatte 1986 drei Phasen unterschieden, und 1995 differenzierte er zwischen vier und 2000 zwischen fünf Phasen. 2008 fügt er einen sechste Phase hinzu, weil sich der Diskurs in den letzten Jahren wesentlich geändert hat.

„Ausländerpädagogik“ als eine neue Zielgruppenpädagogik entstanden (vgl. Nieke 2008). Sie ist ausschließlich für die ausländischen Kinder gedacht und basiert auf dem defizitären Ansatz, dass den Immigrantenkindern Deutschkenntnisse fehlen, die sie ausgleichen müssen. Der Integrationsdruck liegt einseitig bei den „Ausländern“ und ihren Kindern, die dadurch als Sondergruppe stigmatisiert werden.

Seit den 80er Jahren wurde das Konzept der „Ausländer-Pädagogik“ zunehmend und scharf kritisiert. Erstens wurde kritisiert, dass durch vorschnelle Hilfsangebote pädagogischer Art eine Verschleierung der politischen Verantwortung für die Problematik stattfände. Man sah eine Gefahr darin, die Aufmerksamkeit von den soziostrukturellen Ursachen der Schwierigkeiten durch sozialpädagogische Hilfen abzuziehen, die lediglich zu ihrer Milderung fähig seien. Zweitens wurde die Stigmatisierung der Zielgruppe kritisiert.

Als Folge dieser Kritik entstand zunächst ein Förderkonzept mit einem leitenden Zielbegriff der Integration, das aber auch schnell kritisiert wurde, da diese Konzept von Integration einerseits im Widerspruch zu der damalige offiziell Zielsetzung einer „Erhaltung der Rückkehrfähigkeit“ steht. Andererseits führt es zu einen Widerstand gegen die Dominanz der Kultur der Majorität.

So tritt in der Konsequenz der Begriff der „interkulturellen Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft“ auf. Hierbei wird – im Unterschied zur „Ausländerpädagogik“ – die Beidseitigkeit des Lernprozesses in den Vordergrund gestellt. Für die Pädagogik entstand eine neue Aufgabe, und zwar auf ein Leben in einer neu entstehenden multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten.

Einige Kritiker sahen Gefahr darin, dass dieser Terminus „Interkulturelle Erziehung“ nur oberflächlich benutzt wird, und die bisherigen Konzepten damit nicht viel geändert wird (vgl. Nieke 2008, S.17). Die Pädagogen begannen dann, - die dritte Phase nach Nieke-, zu differenzieren, zwischen Förderungen für ausländische Kinder und Jugendliche, und der

neuen Aufgaben der Vorbereitung für alle auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft. Es findet eine Neubewertung der verschiedenen Kulturen statt, die gleichberechtigt von einander lernen können und müssen. Zunehmend wird vom Dialog zwischen den unterschiedlichen Kulturen gesprochen. Die Fähigkeit, die aus dem interkulturellen Lernen erwächst, wird als interkulturelle Kompetenz bezeichnet. Mit den neuen Konzeptionen entstanden auch neue Angriffsflächen für Kritiken, wie u.a. folgende Kritik: Zu starke Betonung der kulturellen Verschiedenheit könnte dazu führen, dass die Diskriminierung ungewollt verstärkt wird (vgl. Gaitanides 1983).

Im Zuge der Beschäftigung mit der Lebenssituation der Minderheiten von „Wanderarbeitnehmern“, wurden mehr und mehr Ähnlichkeiten mit der Lebenssituation von Minderheiten, deren Status durch die Zugehörigkeit zu einer Ethnie definiert ist, generell deutlich. Andere ethnische Minoritätengruppen wie Flüchtlinge, oder sprachliche Minderheiten wie die Dänen in Schleswig-Holstein oder die Sorben in Brandenburg, fielen jetzt auch stärker auf (vgl. Nieke 2008, S.18); ebenso bezog man andere strukturell benachteiligte Gesellschaftsgruppen wie Behinderte und Frauen, alte Menschen und sexuell Andersartige vermehrt in Untersuchungen mit ein.

Trotz aller Kritiken setzt sich die Einsicht durch, dass die Interkulturelle Pädagogik als eine Vorbereitung auf ein Zusammenleben von Angehörigen verschiedener Lebenswelten in einer multikulturellen Gesellschaft ein selbstverständlicher Bestandteil von Allgemeinbildung sein soll. Im Laufe der Globalisierung ist dieser Bestandteil der Allgemeinbildung immer wichtiger geworden und wird immer stärker diskutiert.

Als Folge des 11. Septembers fügt Nieke noch die sechste Phase dazu, nämlich die Phase des „Neo-Assimilationismus“. Die Diskurse des „Neo-Assimilationismus“ sind davon gekennzeichnet, dass „sie faktisch eine Zwangsakkulturation fordern, also eine eigene Anstrengung der Zuwanderer, ihre Herkunftskultur zu verlassen und sich der

Mehrheitskultur möglichst vollständig anzupassen. Wer dies nicht mag oder kann, wird Sanktionen unterworfen, die bis zur dauerhaften Ausweisung gehen soll (Nieke 2008, S.21).“

Während die ersten fünf Phasen eine positive geschichtliche Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland beschrieben, scheint es sich bei der sechsten Phase um einen starken Rückschritt und eine Abweichung vom Sinn und den Aufgaben der interkulturellen Pädagogik. Die Herkunftskultur ist wie eine Hautfarbe, die nicht einfach gewechselt werden kann. Die Zwangsakkulturation wird nicht funktionieren. Und die Frage ist vor allem, warum müssen sich immer die Minderheiten anpassen und verändern. Jeder Fortschritt einer Gesellschaft muss eigentlich von den Mehrheiten gefördert und gemacht werden. Darüber werde ich im Abschnitt 1.1.3 noch näher diskutieren.

Niekes Phasen werden oft zitiert bei der geschichtliche Entwicklung der Theorien der interkulturellen Pädagogik, wobei andere Autor(Inn)en schon verschiedentlich darauf hingewiesen haben, dass dieselbe Periodisierung nicht unbedingt für die Praxis in den verschiedenen pädagogischen Feldern und für die Bildungspolitik gilt. So meint Auernheimer, dass man sich bei jedem historischen Rückblick darüber im klaren sein muss, „dass es sich um einen Rekonstruktionsversuch handelt, bei dem sich je nach Perspektive unterschiedliche Einschnitte, paradigmwechsel identifizieren lassen“ (Auernheimer 2007, S.34-35). Man hat sich daran gewöhnt, den Diskussionsverlauf entlang der Migrationsgeschichte zu gliedern, da die Einwanderungsbewegungen ebenso wie die Ausländerpolitik Einfluss auf die Problemdefinitionen und Debatten gehabt haben. Die Forschungsförderung orientiert sich oft an den jeweils aktuellen politischen Themen. Aber man darf die allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen nicht vergessen, die zu Neuorientierungen oder thematischen Ergänzungen innerhalb der Erziehungswissenschaft geführt haben. Auch andere Fachdisziplinen haben während des Diskussionsverlaufs immer wieder neue Denkanstöße gegeben. (vgl. Auernheimer 2007, S. 35)

Interkulturelle Pädagogik als ein eigenständiges Fachgebiet begann in den 80er-Jahren mit der Gründung der wissenschaftlichen Einrichtungen. An der FU Berlin wurde z.B. das „Institut für interkulturelle Erziehung und Bildung“ (heute „Institut für Interkulturelle Erziehungswissenschaft“) gegründet, das eine Vorreiterrolle spielte. Die Forschung war bis dahin immer noch in geringem Ausmaß theoriegeleitet und stark bedarfsorientiert.

In den 90er-Jahren etablierte sich die Interkulturelle Pädagogik als ein Fachgebiet der Erziehungswissenschaften. Nach dem ersten Versuch einer „Einführung in die interkulturelle Erziehung“ von Auernheimer (1990) folgten in den 90er-Jahren Ansätze einer systematischen Grundlegung (Kordes 1994, Krüger-Potratz 1994, Nieke 2008, Holzbrecher 1997), auch zahlreiche kritische Beiträge zu Grundbegriffen einer interkulturellen Pädagogik. (vgl. Auernheimer 2007, S. 51)

Knoll fasst drei Richtungen innerhalb der Interkulturellen Pädagogik zusammen (vgl. Knoll 2003):

- **den begegnungsorientierten Ansatz:** Er setzt bei der kulturellen "Differenz" und "Vielfalt" in der Gesellschaft an. Umgang mit Mitgliedern anderer Nationalität gilt als zentrales Problem der interkulturellen Pädagogik. Dabei wird eine Chance darin gesehen, die Begegnung mit dem jeweils Anderen als Bereicherung zu erleben. Persönlicher Kontakt und Austausch sollen dazu beitragen, dass einerseits alte Vorurteile abgebaut, andererseits neue Einstellungen und Verhaltensweisen aufgebaut werden, die zur gegenseitigen Verständigung und zur sozialen Assimilation der Migrantenkinder beitragen (vgl. Knoll 2003, Nieke 2008).

- **den strukturorientierten Ansatz:** Er konzentriert sich auf die gesellschaftlichen Strukturen und Ungleichheiten für die Minderheiten. Interkulturelle Pädagogik ist hier ein Aspekt nicht des sozialen Lernens, sondern eher der politischen Bildung. Die Lebensverhältnisse der Zuwanderer müssen verbessert werden. Die diversen Formen der institutionellen Diskriminierung, wirtschaftlichen Ausbeutung und

gesellschaftlichen Marginalisierung müssen beseitigt werden. Nur damit können Menschen unterschiedlicher Kultur und Herkunft friedlich und konstruktiv zusammenleben (vgl. Diehm/Radke 1999).

- **den bilingualen Ansatz:** Er zielt weniger auf Integration und Assimilation als auf Isolation und Segregation ab. Die Bilingualisten haben die Meinung, dass in der Schule die ausländischen Muttersprachen und die dazugehörigen Herkunfts- und Migrantenkulturen als gleichberechtigte Bildungsinhalte eingeführt werden sollen. Der Grund für diese Meinung ist die Annahme, dass die Zuwandererkinder sich andernfalls von ihren Familien entfremden, eine beschädigte Identität entwickeln und ein negatives Selbstwertgefühl ausbilden (vgl. Siebert-Ott 2001).

Trotz den unterschiedlichen Schwerpunkten fokussieren alle drei Ansätze auf die Problem der Migration. Der geschichtlichen Entwicklung entlang sehen wir den engen Zusammenhang von Migration und interkulturelle Pädagogik. Die Interkulturelle Pädagogik als ein eigenständiges Fachgebiet ist wie früher immer noch von „Migration“ „Ausländer“ und „Integration“ tief geprägt, obwohl die Ausländerpädagogik schon in den 80er Jahren kritisiert wurde.

Inzwischen steht die „Interkulturelle Erziehung“ im vielen Lehrplan der Schule: Die Stellung der der Interkulturellen Erziehung im Lehrplan für bayrische Hauptschule Kap II.1 (Lehrplan für bayrische Hauptschule, Gesamtlehrplan, Kapitel II.1 2004, S. 17) ist folgendes:

„Schüler aus verschiedenen Herkunftskulturen und mit unterschiedlichen Muttersprachen besuchen die Schule. Lehrkräfte und Lernende können daraus Lernchancen entwickeln und Schule als interkulturellen Begegnungsort gestalten. Interkulturelle Erziehung wendet sich an alle Schüler gleichermaßen. Durch Einblicke in andere Kulturen sowie Religionen und deren Geschichte kann es gelingen, kulturelle Identität zu stärken und Vorurteile abzubauen. Jeder kann sensibilisiert werden, die eigene Kultur zu bejahen, andere Lebensgewohnheiten zu tolerieren und

die Kultur des anderen anzuerkennen. Dabei geht es nicht allein um Erziehung zur Toleranz oder um intellektuelles Verstehen, sondern darüber hinaus um das Erleben, das Begreifen und das Verarbeiten anderer kultureller und religiöser Werte. Schüler können lernen, Fremdes wahrzunehmen, ohne es als Bedrohung zu empfinden und kulturelle Vielfalt als eine wechselseitig bereichernde Chance zu erkennen. Durch die Entwicklung von Kompetenz, mit dem Fremden umzugehen, wird ein lebenslanger Lernprozess eingeleitet, der Feindseligkeiten abbaut und ein positives Zusammenleben ermöglicht“.

Trotz dem Fortschritt der Einstellung der interkulturellen Erziehung steht hier ein harmonisches Zusammenleben innerhalb einer Einwanderungsgesellschaft immer noch im Mittelpunkt.

Gerade angesichts der Globalisierung soll Interkulturelle Pädagogik neue Aufgaben haben und braucht auch neuen Orientierungen. Im folgenden werden die Probleme der heutigen Konzeptionen der Interkulturellen Pädagogik dargelegt.

1.1.2 Probleme und Kritik

1.1.2.1 Kritik an dem Ausgangspunkt

Die deutschen Wissenschaftler in dieser Disziplin sehen ausnahmslos die Einwanderung als den Ausgangspunkt der interkulturellen Pädagogik. Auernheimer schildert drei Herausforderungen für interkulturelle Erziehung: „erstens die innergesellschaftliche, vor allem migrationsbedingte, Multikulturalität, zweitens die Vereinigung Europas mit seinen unterschiedlichen Sprachen, Traditionen und Kollektivgeschichten, drittens die Herausforderung der Weltgesellschaft mit ihrer kulturellen Vielfalt, mit der Tendenz zu kulturellen Grenzziehungen einerseits und dem Zwang zu Kooperation und zum interkulturellen Dialog andererseits (Auernheimer 2007, S.9).“ Unter diesen Herausforderungen

sieht er die Erste, bzw. die Einwanderungsbewegung als das direkte Motiv für interkulturelle Bildung.

Nohl detaillierte vier Konzepte interkultureller Pädagogik, wobei er die „Ausländerpädagogik“ als das Erste vorgestellt hat. Diese vier Konzepte sind folgende: die „Ausländerpädagogik“, die „klassische interkulturelle Pädagogik“, die Antidiskriminierungspädagogik“ und sein eigenes Konzept „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeit“. Alle vier Konzepte konzentrieren sich auf die Konflikte einer multikulturellen Gesellschaften (vgl. Nohl 2006).

Nieke hat ausschließlich die Perspektive von einem so genannten „Aufnahmeland“. Seiner Meinung nach kann „Interkulturelle Erziehung nur dann und solange sinnvoll sein, wenn die Betroffenen an Besonderheiten ihrer Kultur, d.h. ihrer Lebenswelt innerhalb der Aufnahmegesellschaft festhalten möchten“ (Nieke 2008, S. 73). Aber wenn die Angehörigen der zweiten oder der folgenden Generationen von Zuwanderern genau so behandelt werden möchten und gezwungenermaßen an diesen Besonderheiten festhalten müssen, dann muss sich die Zielrichtung von Interkultureller Erziehung verschieben: „es kommt dann nicht auf die Unterstützung der Minoritäten in den Besonderheiten ihrer Kultur und das Werben für ein Verständnis für diese Besonderheiten bei den Angehörigen der Majorität an, sondern darauf, Majorität und Minoritäten deutlich zu machen, warum den Angehörigen der Minorität die Anerkennung versagt wird“ (Nieke 2008, S. 73). Dabei nutzt er die Wörter „Unterstützung“, „Besonderheiten“, „Werben für Verständnis“, und „Anerkennung“, die eigentlich erklärt haben, warum den Minoritäten die „Anerkennung“ versagt wird. In diesen Wörtern spiegelt sich das Überheblichkeitsgefühl der Majorität wider. Die Einheimischen haben die Meinung, die Problematik einer multikulturellen Gesellschaft liegt an der Minderheiten und deshalb sollen sie unterstützt werden, um die Probleme zu mildern oder zu lösen. Die eigentliche Zielgruppe der interkulturellen Erziehung nach Nieke sind die Minoritäten, auch wenn es nicht so geäußert wird. Das Denken über Einwanderung,

Migration und Integration leitet und beschränkt auch die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik.

1.1.2.2 Kritik der Zielsetzung

Zwei Beispiele aus den zahlreichen Fassungen der Zielsetzung Interkultureller Pädagogik sind folgendes:

Leitmotive nach Auernheimer:

- „ das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Anderssein,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog.“ (Auernheimer 2007, S.21)

Zielkatalog der KMK-Empfehlung für interkulturelles Lernen (1996):

(Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". Beschluss der KMK vom 25.10.1996.).

- sich ihrer jeweiligen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden,
- über andere Kulturen und Lebensweisen Kenntnisse und Einsichten erwerben,
- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln,
- kulturelle Vielfalt als Bereicherung und Herausforderung empfinden,
- Differenzen anerkennen und das Anderssein der anderen respektieren,
- anderen kulturellen Lebensformen begegnen und sich mit ihnen produktiv auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten,
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernst nehmen,

- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln,
- Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in Schule, Gesellschaft und Staat finden,
- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können

Die Interkulturelle Pädagogik verfolgt hohe Ziele, von den Leitmotiven bis zu dem konkreten Zielkatalog. Sie sind allerdings oft nur schwer zu verwirklichen. Probleme und Kritik an den Zielsetzungen sehe ich vor allem in drei Punkten:

- Die Zielsetzungen umfassen zu viele verschiedene Ebenen.
- Die Ziele haben ihre Grenzen und widersprechen sich.
- Es gibt viele einseitige Zielsetzung, die auf die Minderheit fokussiert sind.

Im folgenden wird jeweils eine Fassung von Zielsetzungen analysiert, um das Problem genauer zu schildern.

Problem 1: Zielsetzung in zu vielen verschiedenen Ebenen

Um das Problem 1 zu erläutern wird hier die Fassung von Walter als Beispiel genommen. Er hat die Aufgaben und Ziele der interkulturellen Erziehung nach Nennungshäufigkeit zusammengefasst (Walter 2001, S.13):

1. Interkulturelle Verständigung, interkulturelle Toleranz
2. Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit
3. Prävention von Fremdenfeindlichkeit u. Rassismus
4. Fördern kultureller Identität, von Selbstachtung
5. Erziehung zum Bilingualismus
6. Fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip
7. offener Unterricht, Lebensweltorientierung der Schule

8. Sichern des Schulerfolgs

Diese 8 Aufgaben oder Ziele sind viel zu umfangreich und überladen. Die Ziele 1 bis 4 stellen z.B. politische Postulate dar. Das Ziel Chancengleichheit oder soziale Gerechtigkeit ist viel zu allgemein. Sie sind nicht unbedingt Ziele der interkultureller Pädagogik, sondern von vielen anderen Bereichen wie Politik und Sozialwissenschaft. Für die Interkulturelle Pädagogik dienen die Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit eher als Grundlagen, wenn sie überhaupt realisiert werden könnten. Ganz im Gegenteil fokussieren hier die Aufgaben 5 bis 8 auf den rein Schulpädagogischen Bereich und sind wiederum viel zu eng definiert. Die interkulturelle Erziehung verlangt ein kontinuierliches Konzept vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Das Ziel wie „Sichern des Schulerfolgs“ sollte eher als eine Aufgabe eines konkreten Konzeptes gesehen werden.

Dieses Beispiel zeigt das typische Problem von solchen Fassungen der Zielsetzungen. Die Zielsetzungen in zu vielen Ebenen führen zu Irritationen auf dem Weg zur Zielrealisierung. Für diese relativ neue wissenschaftliche Disziplin soll sich die Zielsetzung von den konkreten Aufgaben der verschiedenen Konzepte unterscheiden und genauer und einfacher formuliert werden.

Problem 2: Grenzen und Widerspruch der Zielsetzungen

Die interkulturelle Erziehung verfolgt hohe Ziele, wie schon erwähnt, diese sind allerdings oft nur schwer zu verwirklichen.

Nieke gehört inzwischen zu den meisten zitierten Autoren im Bereich interkultureller Pädagogik. Er hat zehn Ziele der interkulturellen Erziehung und Bildung zusammengefasst, die von vielen Konzepten als Leitfaden und Grundgedanken übernommen werden. Daher ist es hier sinnvoll, die Zielfassung von Nieke als Beispiel zu analysieren, um die Grenzen und den Widerspruch der heutigen Interkulturellen Pädagogik in Deutschland darzustellen.

Die zehn Ziele nach Nieke sind:

- „(1). Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus,
- (2). Umgehen mit der Befremdung,
- (3). Grundlegen von Toleranz,
- (4). Akzeptieren von Ethnizität, Rücksichtnehmen auf die Sprache der Minoritäten,
- (5). Thematisieren von Rassismus,
- (6). Das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus,
- (7). Ermunterung zur Solidarität; Berücksichtigung des asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minderheit,
- (8). Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung - Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus,
- (9). Aufmerksamwerden auf die Möglichkeit gegenseitiger kultureller Bereicherung,
- (10). Thematisierung der Wir- Identität: Aufhebung der Wir- Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität?“ (Nieke 2008, S.75).

- (1). "Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus"

Ethnozentrismus heißt, „die Eingebundenheit des eigenen Denkens und Wertens in die selbstverständlichen Denkgrundlagen der eigenen Lebenswelt oder Ethnie“ (Nieke 2008, S.76). Die Eingebundenheit in die Denk- und Wertgrundlagen der eigenen Lebenswelt ist nach Nieke nicht überwindbar. Deshalb kann das Ziel der interkulturellen Erziehung und Bildung ein „aufgeklärter Ethnozentrismus“ sein, das heißt, ein Bewusstsein zu schaffen, dass diese Eingebundenheit unvermeidlich sei, und jeder ohne diese Aufklärung leicht in seinem eigenen Kulturzentrismus befangen und gefangen bleibe.

Diese These hat aber ein eigenes Dilemma: Die Schwierigkeit der Überwindung des Ethnozentrismus hängt selbst von den Denkmustern, Werten und Offenheit einer Kultur ab. Bei mancher Kultur ist diese

Überwindung möglich und leichter, bei mancher ist eine Aufklärung fast unmöglich.

Aufgeklärter Ethnozentrismus kann vielleicht Konflikte vermeiden, die von dieser Eingebundenheit und Missverständnissen verursacht sind, reicht aber nicht aus für ein gegenseitiges Verständnis. Wenn jeder meint, dass der Ethnozentrismus unvermeidlich sei, versucht natürlich auch keine mehr, dies überhaupt zu überwinden. Es bringt dann nur Fernhalten und Höflichkeiten gegenüber den Fremden. Die weiteren Zielsetzungen der Interkulturellen Pädagogik sind davon gesehen gar nicht mehr realisierbar.

(2). "Umgehen mit der Befremdung"

Wie man mit den Fremden umgeht, gilt bei vielen AutorInnen als die erste Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik. „Umgehen mit der Befremdung“ als ein Ziel der Interkulturellen Erziehung, meint es, das negative Gefühl gegenüber dem Fremden, wie Angst, Abwehr und Ablehnung, abzubauen. Nach psychologischer Forschung ist es auch möglich, die Gefühle durch kognitive Beeinflussung und gedankliche Aufarbeitung umzubilden.

Nach dieser These werden bereits viele Versuche der interkulturellen Verständigung unternommen, indem sie Gelegenheiten zum Kennen lernen schaffen, die aber nur als oberflächlich eingestuft sind.

Das Umgehen mit der Befremdung soll nicht nur darauf gerichtet sein, dass nach der Begegnung das Fremde nicht mehr bedrohlich, sondern nur noch exotisch wirkt. Viel mehr muss dieses Ziel auf tiefere Ebenen gerichtet sein, um eine innerliche Offenheit zu erwecken.

(3). "Grundlegen von Toleranz"

Toleranz ist die Grundlage für ein gewaltfreies Zusammenleben in einer pluralistischen Demokratie. Toleranz im Kontext Interkultureller Pädagogik wird in einem weiteren und anspruchsvolleren Verständnis

gesehen und soll sich zeigen in einem toleranteren Umgang mit anderen Kulturen, Lebenswelten und ihren Personen, selbst wenn einige Dinge den eigenen, bekannten Orientierungen und Denkmustern widersprechen. Im öffentlichen Raum wie z.B. in der Schule, in welchem das Aufeinandertreffen vielfältiger Lebensformen die eigene in Frage stellen und Unsicherheit und Abwehr gegenüber „Störfaktoren“ auslösen kann, wird das Thema der gegenseitigen Toleranz, das Geltenlassen anderer Lebensformen zu einem entscheidenden Faktor für das menschliche Zusammenleben in einer Gesellschaft (vgl. Nieke 2008 S. 79).

Im Bereich des Schulunterrichts sind aber trotz ausführlicher Beschreibung und Bedeutungs Betonung der Toleranz kaum entsprechende Unterrichtsvorschläge zu finden. Einerseits erweisen sich diese meistens als theoretisch dürftig und oberflächlich, andererseits bezieht sich die Erziehung zur Toleranz meistens auf religiöse und auf politische Toleranz.

Auernheimer kritisiert den Begriff „Toleranz“. Nach Ihm diene die Toleranzforderung „im Konfessionsstreit nach der Reformation der politischen Befriedung. Sie sollte, von der herrschenden Gruppe gewährt, der jeweiligen konfessionellen Minderheit die notwendige Sicherheit bieten. Toleranz impliziert daher immer schon eine Machtasymmetrie, was der Sprachgebrauch enthüllt. Wollten sich etwa Einwanderer als tolerant gegenüber der Majorität bezeichnen, würde dies als Arroganz gewertet“ (Auernheimer 2007, S. 21).

(4). "Akzeptieren von Ethnizität, Rücksichtnehmen auf die Sprache der Minoritäten"

Unter "Ethnizität" wird das "Bewusstsein und die Präsentation der Zugehörigkeit zu einer Ethnie" verstanden (Nieke 2008, S. 79). Dieser offene Umgang und die Selbstverständlichkeit, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Minorität demonstrieren zu dürfen, ohne die Erwartungshaltung anderer übergestülpt zu bekommen und sich

unauffällig anpassen zu müssen, ist keinesfalls der Normalfall. Dieser Umgang mit dem Erlebnis der Fremdheit durch die Konfrontation der eigenen Kultur mit einer unbekanntem und dadurch befremdenden Kultur, macht die Notwendigkeit zur Reflexion und des Bewusstmachens des eigenen Ethno- oder Soziozentrismus deutlich, der einer eurozentrischen Haltung vorausgeht. Laut Nieke ist die Akzeptanz von Ethnizität in verschiedenen Feldern der institutionellen Erziehung realisierbar; was sich beispielsweise zeigen kann in einer verständnisvollen Reaktion auf lebensweltliche, kulturell bedingte Gewohnheiten im Zusammenhang mit Kleidung, Essen, Verhaltensformen, usw. (vgl. Nieke 2008, S. 80). Ein weiterer Punkt wäre auch die Einführung eines erweiterten Religionsunterrichts, der neben den christlichen Konfessionen auch den Islam und andere Religionen in den Lehrplan aufnehmen sollte, wodurch aber große institutionelle Probleme entstehen können.

(5). "Thematisieren von Rassismus"

Die Schule/ die Erziehung muss auf den zu beobachtenden wachsenden Rassismus reagieren. Im Mittelpunkt sollte eine Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus stehen, die Kindern und Jugendlichen häufig unbewusste Abwertungstendenzen und Vorurteile gegenüber Minoritätengruppen bewusst machen und diese dadurch verringern bzw. Verhindern kann; zudem soll ihre gesellschaftliche Fragwürdigkeit durch pädagogische Thematisierung verdeutlicht werden (vgl. Nieke 2008, S. 82).

Aufgabe der interkulturellen Erziehung ist es in diesem Zusammenhang, das Unbehagen, das oft auch Kinder und Jugendliche den Angehörigen der Minoritäten entgegenbringen, zu thematisieren und dabei die kulturellen Hintergründe deutlich werden lassen. Aber die Erfolge sind von einzelnen Unterrichtsprojekten abhängig.

(6). "Das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus"

Bei dem "Versuch, die Besonderheiten einer Kultur im Sinne von Lebenswelt zu berücksichtigen und ihnen eine Eigengeltung zu verschaffen, besteht unvermeidlich die Gefahr"(Nieke 2008, S. 82), dass auch Kultur, die nicht mehr gelebt wird, künstlich aufrecht erhalten werden kann. Somit könnte Kultur als "Folklore" abgewertet werden, was aber nicht Sinn "Interkultureller Erziehung" ist. Nieke macht dafür eine unzulässige Gleichsetzung von "Kultur" und "Nation" verantwortlich, weil dabei nicht berücksichtigt wird, dass sich die Kultur der Migranten und Migrantinnen im Rahmen ihres weiteren Lebens weiterentwickelt hat. Um dem zu begegnen, könnte man die Gemeinsamkeiten betonen "statt nur die Besonderheiten der jeweiligen Zuwandererkulturen im Kontrast zu den Lebenswelten der Einheimischen in den Blick zu rücken"(Nieke 2008, S. 83). Dieses Ziel zu verwirklichen ist oft nicht einfach, da die Gemeinsamkeiten oft sehr oberflächlich sind. Diesem Ziel ist auch im Hinblick auf Ziel 1 und 4 leicht zu widersprechen. Es wird problematisch, auf der einen Seite Ethnizität zu betonen, und auf der anderen Seite, die Gemeinsamkeit.

(7)."Ermunterung zur Solidarität; Berücksichtigung der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minderheit"

Solidarität unter Minoritäten soll gefördert werden. Diese Aufforderung gilt für Majoritäten wie für Minoritäten gleichermaßen. Die Angehörigen der Minoritäten sind zur gegenseitigen Solidarität zu ermuntern, um ihre politische Kraft zu stärken. Das Engagement und die tätige Unterstützung auf Seiten der Mehrheit ist eine Grundlage im interkulturellen Bildungsprozess, um den Minoritäten in die Stärkung ihrer eigenen Identität zu ermöglichen.

(8). "Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung - Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus"

Der Umgang mit Konflikten ist dann sehr schwierig, wenn Verhaltensorientierungen und Wertüberzeugungen mit eingebunden sind, die sich grundlegend unterscheiden. Dies muss bedacht und gezielt

eingeeübt werden. Dafür braucht man Verfahren, die darüber entscheiden, welchen Anforderungen nachgekommen werden kann und welchen nicht. Dabei muss für die Betroffenen deutlich sein, auf welchem Hintergrund bestimmte Entscheidungen getroffen wurden und welche Folgen mögliche Alternativen hätten (vgl. Nieke 2008, S. 84).

In der Praxis ist es beim Lösen von Konflikten kaum möglich, alle Kulturen gleich zu behandeln. Erforderlich wäre, dass gängige Muster überdacht werden, bei denen meist die Dominanz der Kultur der Majoritäten festzustellen ist, die nicht zu rechtfertigen ist.

(9). "Aufmerksamwerden auf die Möglichkeit gegenseitiger kultureller Bereicherung"

Der Gedanke sich durch die Übernahme von Elementen aus anderen Kulturen die eigene zu bereichern kann und soll durch Interkulturelle Erziehung und Bildung angeregt und gefördert werden (vgl. Nieke 2008, S. 85).

„Bildung muss dazu befähigen, die Vielfalt der europäischen Kulturen als Bereicherung des eigenen Lebens zu erfahren.“ (Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, S.12) Die heutigen Gesellschaften können nur überleben und funktionieren, wenn verschiedene Kulturen gemeinsam existieren und Individuen, abhängig von Umständen und Bedürfnissen, sich von einer zur anderen Kultur bewegen und unterschiedliche Kulturen kennen lernen können. Die Chancen, sich zwischen Kulturen hin- und herzubewegen, die Welt sprachlich von verschiedenen Seiten her begreifen zu können und sich durch einen Kulturaustausch gegenseitig zu bereichern, müssen richtig erkannt werden.

Bei der interkulturellen Erziehung ist die gegenseitige Bereicherung durch "Übernahme von Elemente aus anderen Kulturen in die eigene" (Nieke 2008, S. 85) entscheidend, z.B. bei der Bemühung um die Folklore der Migrantengruppen.

In der Tat ist aber meistens nur eine einseitige Bereicherung realisiert. Das Problem besteht darin, dass Minoritäten von Majoritäten in ihrer "nationalen, gesellschaftlichen und kulturellen Herkunft als rückständig" angesehen werden und die Majorität sich aus diesem Grund möglicherweise weigert, Elemente der jeweiligen Minderheiten zu übernehmen. Dies ist besonders bei solchen problematisch, die auf die Majorität befremdend wirken.

(10). "Thematisierung der Wir- Identität: Aufhebung der Wir- Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität?"

Die Auseinandersetzung mit den Grundtendenzen der Abwehr und Abgrenzung, also der Befremdung und Konkurrenz, gehört zu den Grundaufgaben. Die Gründe, aus denen Wir-Grenzen entstehen, die kulturell verschiedene Gruppen trennen und den Boden der Feindseligkeit und der Ablehnung nähren, müssen durch Interkulturelle Erziehung und Bildung bewusst gemacht werden und eine Neudefinition des „Wir“ im Hinblick auf alle Menschen und Lebenswelten weltweit, nicht nur innerhalb eines Nationalstaates, stattfinden. Dennoch darf die Wir-Grenze einer Nation als „größte Einheit ständigen friedlichen Sozialverhaltens, die Menschen bislang hervorgebracht haben“ (Moore 1982, S.641) nicht einfach in Frage gestellt werden; dieselbe Leistung müsste von den heutigen übernationalen Organisationen wie der UN erbracht werden, was eine grundlegende Umorientierung der Konfliktlösungsformen zwischen Gruppen in Form einer sog. „Weltinnenpolitik“ bedeuten würde. Interkulturelle Erziehung und Bildung muss sich ihrer Verantwortung sowohl im Sinne eines vernünftigen Zusammenlebens im kleinen Rahmen wie in der Stadt, im Stadtteil, in der Schule, in der Familie usw., als auch im großen, globalen Rahmen klar sein und auf sie hinarbeiten. (vgl. Nieke 1995)

Diese Aufgabe ist nicht einfach zu erfüllen. Auch im Zeitalter der Globalisierung ist die globale "Wir - Identität" fast unmöglich. Die Kulturen werden nie richtig globalisiert, weil die Menschen von Natur aus die Grenze brauchen, um eigene Identität zu bewahren. Im Kapitel 1.2.3.

wird die Möglichkeit oder die Unmöglichkeit der „Wir - Identität“ näher thematisiert.

Problem 3: Einseitige Zielsetzung, fokussiert auf die Minderheit

Schon durch die Analyse der zehn Zielen von Nieke kann man feststellen, dass trotz des Wandels von der Ausländerpädagogik bis zur interkulturellen Pädagogik, immer noch viele einseitige, auf die Minderheiten fokussierte Zielsetzungen zu sehen sind.

Beispiel : Ziele der Interkulturellen Pädagogik in der Broschüre „Qualität für Kinder, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogisches Rahmenkonzept zur Weiterentwicklung der Kindergarten-, Hort- und Tagesheimpädagogik“ (Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München: München 2000):

1. Ziele zur emotionalen Stabilisierung des Kindes
2. Ziele zur interkulturellen Aufgeschlossenheit
3. Ziele für die Sprachkompetenz
4. Ziele für die Elternmitarbeit
5. Ziele für die Teamarbeit
6. Ziele für die Öffentlichkeitsarbeit

Der Inhalt dieser Zielsetzung fokussiert fast ausschließlich auf die Minderheit bzw. die Migrantenkindern Es besteht die Gefahr, dass sich unter dem Name „interkulturelle Pädagogik“ tatsächlich „Ausländer Pädagogik“ verbirgt.

1.1.2.3 Problem der praktischen Realisierung

Ist interkulturelles Verstehen überhaupt lernbar? Sind die Ziel, die ich im letzten Abschnitt kritisiert habe, davon vor allem „ein positives Zusammenleben innerhalb der Einwanderungsgesellschaft“, mit den

problemorientierten Theorien der heutigen Interkulturellen Pädagogik wirklich realisierbar?

Wünschen und Wirklichkeit fallen nicht selten auseinander. Tatsächlich scheitern viele Projekte und Vorhaben an der ungenügenden Vorbereitung und an der unreflektierten Durchführung. Lehrerinnen/Lehrer und Erzieherinnen/Erzieher sollten sich über die spezifischen Schwierigkeiten und Gefahren bewusst sein, die beim interkulturellen Lernen auftreten können. Knoll hat ein paar der am häufigsten vorkommenden Probleme und Fehleinschätzungen kurz genannt: „

- Kulturelle Differenzen werden gar nicht mehr wahrgenommen, weil Harmoniebedürfnis und Verständigungswille übermäßig ausgeprägt sind.
- Kulturelle Unterschiede werden - bewusst oder unbewusst - geleugnet, um Nationalismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit nicht weiter zu begünstigen.
- Kulturelle Unterschiede werden so fest und streng kategorisiert, dass vorhandene Vor-urteile und Stereotype bestätigt, nicht beseitigt werden.
- Armut und Benachteiligung von Minderheiten werden so emotional dargestellt, dass nur Unverständnis, Hochmut und Überheblichkeit befördert werden.
- Der Stolz auf die Menschenrechte als Errungenschaft der europäischen Aufklärung verleiht eine moralische Integrität und Überlegenheit, die eine verfeinerte Art der Diskriminierung darstellt.“ (Knoll 2003, S.3)

Die Fallstudien von Auernheimer, Blumenthal, Stübig und Willmann (1996) zeigen auch deutlich die Distanz zwischen den Wünschen und der Realisierung der bisherigen interkulturellen Konzeptionen: Untersucht wurden 5 Schulen, davon 2 Grundschulen, 2 Gesamtschulen und eine Mittelpunktschule mit Grund- und Sekundarstufen. (Die

Gemeinsamkeit von den 5 Schulen ist: sie haben alle einen hohen Anteil an Migrantenkinder.)

Die Ausgangsfragen sind:

-wird die von ErziehungswissenschaftlerInnen propagierte Interkulturelle Erziehung an Schulen realisiert?

- Welche Ideen haben dort Eingang gefunden?

- Welche Problemdefinitionen findet man an Schulen mit einem hohen oder zunehmenden Anteil an Migrantenkindern?

- Welche Haltungen und Handlungsmuster findet man bei Lehren und Lehrerinnen?

- Welche institutionellen Hemmnisse bestehen für eine auf Chancengleichheit und auf Beachtung kultureller Unterschiede bei gleichzeitiger Bekämpfung von Fremdgefährdung gerichteten Schulpraxis?

Die positiven Ergebnisse bestehen vor allem in folgenden: Sozialklima, Lehrer-Schüler-Beziehung, Schüler-Schüler-Beziehung (Toleranz oder Indifferenz) , und Schule-Eltern-Beziehung. Die negativen Ergebnisse zeigen sich darin, dass sich die Sozialerfahrungen zusehr auf den Vormittagsunterricht beschränken. Umgang mit unterschiedlichen Wertvorstellungen ist schwierig (z.B. Verständnis der Geschlechtsrolle, Verweigerung der Teilnahme an Sportunterrichten und Klassenfahrten usw.) .

Für die meisten Migrantenkinder und –jugendlichen wurden Herkunftskultur und –Sprache als bedeutungslos oder zumindest als nachrangig eingeschätzt. Man wollte keine Unterschiede machen, nehme sie auch gar nicht mehr wahr. Man wollte kulturelle Unterschiede nicht zu stark thematisieren, nicht die Aufmerksamkeit darauf lenken. Lehrer und Lehrerinnen meinen auch, dass ihnen die kulturelle Herkunft und

Bezugssystem gleichgültig seien, aber in der Tatsache können manche von denen sogar die fremden Namen nicht korrekt aussprechen.

Diese Fallstudien weisen auf die Beschränkung der heutigen interkulturellen Pädagogik hin. Genau die **Konzentration auf die Migranten-probleme** der Konzeptionen führt zu der Beschränkung und den Schwierigkeiten bei der Realisierung. In der alten chinesischen Philosophie wurde oft erwähnt, dass man nicht lediglich die Symptome einer Krankheit bekämpft, sondern nach die Essenz suchen muss.

Ingrid Dietrich (vgl. Dietrich 1997) spricht vom Problem des Klischees. Während auf der Ebene der Theorie inzwischen eine ins Unübersehbare gewachsene Anzahl von Konzeptionen, Standortbestimmungen, bildungs- und migration- politischen Prämissen und Definitions-Entwürfen darzustellen und gegeneinander abzugrenzen ist, gilt es auf der Ebene der praktischen Realisierung dagegen, manches gängiges Klischee zu kritisieren: Die Folklore-Einlage im Sport- oder Musikunterricht, der Essens-Stand südländischer Eltern auf dem Schulfest, die Einbeziehung des „Exotischen“ aus deutsch geprägter „Tourismus-Perspektive“, wo es passt.

Interkulturelle Pädagogik bedeutet jedoch nicht, mit klischeehaften Versatzstücken fremder „Kulturen“ zu jonglieren und damit, ohne es zu wollen, die Abwehr- und Ausgrenzungsmechanismen der deutschen SchülerInnen den „Fremden“ gegenüber implizit zu verstärken. Eine solche Praxis läuft Gefahr, zu einer „Ethnisierung“ von Kindern und Jugendlichen beizutragen, die diesen oft selbst peinlich ist. → Dieses Gefühl wird oft von der Mehrheitskultur übersehen. Ein solches Insistieren auf exotischen Elementen kann sich schnell auswirken als Stigmatisierung, da im allgemeinen auf „Anders-Sein“ die Strafe der Lächerlichkeit steht (vgl. Dietrich 1997).

Die Schwierigkeiten der Realisierung bestehen noch in der Uneinigkeit über die Realisierungsform. Es besteht noch Uneinigkeit darüber: soll

interkulturelle Bildung als gesondertes Unterrichtsfach, oder als durchgehendes Unterrichtsprinzip verankert werden?

Im sozialen Arbeitsbereich und in der Erwachsenenbildung hat die interkulturelle Bildung schon einen festen Platz in den Lehrplänen, Programmen, Seminar, Übungen. In der Schule ist sie zur Zeit noch nicht durchsetzbar.

1.1.3 Eigene These I: Offenheit und Respekt als Basis der Interkulturellen Pädagogik

Multikulturelle Pädagogik v.s. Interkulturelle Pädagogik

Nach den Analysen der heutigen Probleme Interkultureller Pädagogik lässt sich anerkennen, dass „Interkulturelle Pädagogik“ sowohl bei der Theorie als auch bei der praktischen Realisierung mit „Multikultureller Pädagogik“ verwechselt wird.

Multikulturelle Pädagogik beschäftigt sich mit unterdrückten Minderheiten innerhalb einer Einwanderungsgesellschaft. Von den Kindern solcher Gruppen wird erwartet, dass sie die gemeinhin üblichen Schulen besuchen und die Sprache und Kultur der dominanten Gruppe erlernen. Es ist deutlich, dass was heute in der Schule unter den Namen „Interkulturelle Pädagogik“ gemacht wird, in der Tat meistens nur „Multikulturelle Pädagogik“ ist.

Auernheimer meint: die „leitende Perspektive der Interkulturellen Pädagogik ist die Idee einer multikulturellen Gesellschaft, die auf zwei Grundsätzen basiert: dem Prinzip der Gleichheit und dem Prinzip der Anerkennung (Auernheimer 2007, S.20)“. Die Perspektive fokussiert hier auf die multikulturelle Gesellschaft.

Neben Auernheimer haben auch anderen Autorinnen über die Basis der interkulturellen Erziehung unterschiedlich erläutert. Manche haben sie auch als Ziel bezeichnet, häufig genannt sind vor allem:

- Sozialgerechtigkeit,
- Gleichheit (Alle Kulturen sind gleichwertig.),
- Werte und Normen anerkennen, vor allem interreligiöse,
- Menschenrechte (z.B. Beschneidung der Mädchen bei den Massai).

Wann man die oben genannten Ziele oder Basis betrachtet, ist es deutlich, dass diese ausschließlich auf eine harmonische multikulturelle Gesellschaft hinweisen. Eine „Interkulturelle“ Perspektive muss dagegen über eine Gesellschaft hinausgehen, und sich auf eine globalisierende Welt beziehen.

Die chinesische traditionelle Medizin kritisiert die medizinischen Behandlungen, die nur die Symptome und nicht die Essenz bekämpfen (治标不治本), was der Lage der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland entspricht. „Interkulturell“ zu sein, gehört im Zeitalter der Globalisierung zur allgemeinen menschlichen Bildung. Interkulturelle Pädagogik soll sich nicht auf die Beziehung der Minderheiten und Mehrheiten und auf das Zusammenleben der Menschen aus verschiedenen Kulturen in einer Einwanderungsgesellschaft konzentrieren, sondern, **jeden Mensch** interkulturell bilden. Dazu gehören zwei Basisaufgaben der Interkulturellen Pädagogik, die bis jetzt noch wenig erwähnt sind: **Offenheit und Respekt.**

Interkulturelle Pädagogik soll auf Offenheit und Respekt als Basis setzen. Nur mit Offenheit und Respekt ist das Interkulturelle Verstehen überhaupt realisierbar. Ohne Offenheit und Respekt sind Gleichheit und Anerkennung (Basis der Interkulturellen Pädagogik nach Auernheimer) auch gar nicht denkbar.

Offenheit

Offenheit ist die Bereitschaft, etwas Neues zu akzeptieren, und sich damit zu beschäftigen. Kulturelle Offenheit ist also Offenheit gegenüber anderen Kulturen, ist die Bereitschaft einer Person, mit anderen Kultur zu interagieren. Sie findet ihren Niederschlag z.B. in der Bereitschaft, ausländische Produkte zu erwerben, andere Kulturen zu bereisen, oder im Ausland für eine gewisse Zeit zu arbeiten.

Menschen mit viel Offenheit sind:

- intellektuell neugierig, offen für neue Ideen,
- interessiert an Ästhetischem wie Kunst, Musik und Poesie,
- geneigt zu Abwechslung (statt Routine) und zu neuen Aktivitäten, neuen Reisezielen, neuem Essen usw.,
- aufmerksam für eigene und fremde Emotionen,
- bereit, traditionelle Werte in Frage zu stellen,
- bereit, sich zu verändern.

Offenheit ist nicht nur ein persönlicher Charakter, sondern auch ein Charakter von Kultur. Kulturen haben verschiedene Maße von Offenheit, die die Offenheit des einzelnen Menschen, der in diesem Kulturkreis lebt, beeinflusst.

Kulturen ändern und entwickeln sich. Wenn wir die Geschichte der Kulturen nachblättern, ist es nachzuweisen, dass Offenheit eine unerlässliche Voraussetzung für die Entwicklung einer Kultur sowie Entwicklung einer Nation ist. Wenn eine Kultur ihre Tür öffnet, erlangt sie eine kontinuierliche und stabile Entwicklung. Wenn eine Kultur in sich geschlossen bleibt und die Beeinflussungen von anderen Kulturen blockieren, führt dies zu gesellschaftlichem Rückschritt.

Deutschland ist weit davon entfernt, als ein kulturell offenes Land zu gelten. Viele AutorInnen gehen davon aus, dass in Zukunft nicht mehr nationale Schranken, sondern religiöse, geschichtliche, kulturelle und soziale Unterschiede die eigentlichen „Landesgrenzen“ markieren werden. Der Anschlag am 11. September 2001 belegt diese Aussage auf

grausame Weise. Um zu vermeiden, dass aus Kulturunterschieden globale Konflikte erwachsen (vgl. Huntington 2006), bedarf es einer zunehmenden Bereitschaft der Kulturen zur Interaktion, aber auch der Bereitschaft, bestehende Unterschiede als Bereicherung und nicht als Gefahr zu werten und sich selbst zu verändern. Dafür braucht man neben Offenheit noch Respekt gegenüber die Fremden und anderen Kulturen.

Respekt

Wir müssen immer öfter mit Menschen aus ganz unterschiedlichen Traditionen, Kulturen und Religionen kontaktieren oder zusammenleben – Menschen unterschiedlicher Herkunft und Geschichte, mit verschiedenen Vorstellungen, Handlungsweisen, Ideen, mit unterschiedlichen Möglichkeiten, Sorgen und Träumen. Ohne Respekt entstehen schnell Vorurteile und Ungleichheit – sogar Ausgrenzung und Gewalt – ob in direkter oder in versteckter Form.

Respekt ist eine „Haltung, die zeigt, dass man jemanden oder etwas sehr achtet.

Respekt...

-bedeutet einen anderen Menschen anzuerkennen und zu achten, so wie er oder sie ist.

-ist für jede Beziehung wichtig, damit sie gelingt.

-beruht auf Gegenseitigkeit.

-heißt Rücksicht und Wertschätzung im Umgang mit anderen Menschen – unabhängig von Alter, sozialer Stellung, Herkunft oder Beruf.

-bedeutet auch Achtung gegenüber mir selbst.

-ist gewaltlos.

-steht nicht immer für das, was jemand hat oder kann. Entscheidend ist, wer jemand ist.

-ist wichtig, um Grenzen überwinden zu können und anderen Menschen so zu begegnen, wie sie sind.

-macht das Leben reicher und das Zusammenleben wertvoller.

Respekt ist oft schwierig, weil Menschen über ihren eigenen Schatten springen müssen. Den ersten Schritt zu machen, ist gar nicht so leicht und überfordert oft. Wenn man anderen Kulturen begegnet, fühlt man sich manchmal unsicher und hat vielleicht Angst vor dem Fremden. Doch nur wenn man aufeinander zu geht, kann man zu einander finden. Respekt ist kein passives Anerkennen und unverbindliches „Ja“-Sagen. Durch gegenseitigen Respekt wird die Gesellschaft aktiv mitgestaltet und gerechter und interkultureller – eine Gesellschaft, in der Akzeptanz, Partizipation aller, gegenseitige Anerkennung der Menschenwürde, Zivilcourage und Solidarität gelernt und gelebt wird. Nur wenn man sich gegenseitig anschaut und respektiert, können die Grenzen überwunden werden.

Respekt bedeutet auch Achtung gegenüber sich selbst, eigene Kulturelle Identität bewusst zu machen und sie zu anerkennen.

Nur mit Offenheit und Respekt statt Überlegenheitsgefühl oder Unterlegungsgefühl ist ein interkulturelles Verstehen möglich.

Um einen Perspektivenwechsel zu erlangen, ist es nötig, sich der eigenen Befremdung bewusst zu werden. Mit Offenheit und Respekt kann man diese Befremdung hinterfragen und sich mit den auslösenden Faktoren auseinandersetzen. Konflikte können entstehen aus der auf beiden Seiten empfundenen Andersartigkeit und Fremdheit, und sind auch durch unterschiedliche kulturelle Identitäten und Deutungsmuster belastet. Interkulturelle Pädagogik soll die vorhandenen Konflikte benennen und die dahinter verborgenen Deutungsmuster klären.

Um auf ein zukunftsorientiertes und verantwortungsvolles Handeln in der Begegnung mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen vorzubereiten, sollen Offenheit und Respekt als soziale und emotionale Entwicklung gefördert werden. Die Bereitschaft zum Dialog und zu gewaltfreien

Formen der Konfliktlösung dient als Voraussetzung für ein interkulturelles Verstehen.

1.1.4 Interkulturelles Verstehen

Auernheimer fasst vier Leitmotive der interkulturellen Pädagogik:

- „ das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Anderssein,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog.“ (Auernheimer 2007, S.21)

Dabei betrachtet er wie viele AutorInnen das „Interkulturelles Verstehen“ nur als eine der interkulturellen Kompetenzen, welche „Interkulturelles Verstehen“ sehr unterschätzt.

Die Interkulturellen Kompetenzen, die gelungenen interkulturellen Kommunikationen oder die oben genannten Punkte Offenheit und Respekt, alle diese Aufgaben der Interkulturellen Pädagogik haben ein gemeinsames Ziel: das Interkulturelle Verstehen.

Fremdheit und Verstehen gelten als Grundprobleme der Pädagogik. Die pädagogische Praxis ist generell mit Schwierigkeiten des Verstehens aufgrund von Generations-, Geschlechtsdifferenzen usw. konfrontiert (Auernheimer 2007, S.55).

Die Menschen zu befähigen, mit Fremdheitserlebnissen reflektiert und konstruktiv umzugehen, ist ein vorrangiges Ziel der Interkulturellen Pädagogik. Nur wenn die bewusste Begegnung mit anderen Kulturen herbeigeführt und wahrgenommen sowie Kenntnisse über andere Kulturräume vermittelt werden, kann ein tieferes Verständnis für fremde Lebenswelten angebahnt werden.

Verständnisprobleme entstehen dann, wenn jemand aus der einen Kultur seine Deutungsmuster selbstverständlich für jedermann bekannt unterstellt, jemand aus einer anderen Kultur diese jedoch nicht kennt oder an ihrer Stelle andere hat. Fast alle Konflikte können auf die Verständnisprobleme zurückgeführt werden. Um Konflikte zu vermeiden, besonders im Zeitalter der Globalisierung, wo kulturelle Begegnungen immer öfter passieren, ist das interkulturelle Verstehen ein grundsätzliches Ziel der Interkulturellen Pädagogik. Die extrem schnelle Globalisierung, die ich als Hintergrund meiner Arbeit betrachte, wird im folgenden Abschnitt thematisiert.

1.2 Globalisierung als neue Herausforderung der interkulturellen Pädagogik

1.2.1 Zeitalter der Globalisierung

Die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) bezeichnet Globalisierung als einen Prozess, bei dem verschiedene Länder „durch die Märkte und Produktion, durch die Dynamik des Handels mit Gütern und Dienstleistungen sowie durch die Bewegungen von Technologie und Kapital, immer abhängiger voneinander werden.“ (Plate 1999, S. 3-7)

Eine gängige Definition beschreibt Globalisierung auch als:

„Zunahme der Intensität und Reichweite grenzüberschreitender Austausch- und Interaktionsbeziehungen, wie wirtschaftliche Transaktion, kulturelle und informatielle Austauschprozesse oder grenzüberschreitender Austausch von Schadstoffen“ (Schulze-Engler, Frank 1998, S. 187). Wesentliche Faktoren, die diesen Prozess vorantreiben, sind technische Erfindungen, außenwirtschaftliche Liberalisierung, innerstaatliche Deregulierung, gesunkene Transportkosten und zunehmende Vereinheitlichung technischer Normen. Die Globalisierung von Finanz-, Produktions- und Arbeitsmärkten wird wiederum von

Kapitalakkumulation und institutioneller Rationalisierung gesteuert (Vgl. Jones 1998, S. 287-306). In ihren jeweiligen Ausprägungen verläuft Globalisierung in verschiedenen Weltregionen stark asymmetrisch, muss aber dennoch als globaler Trend verstanden werden. Es handelt sich in starkem Maße um ein ökonomisches Phänomen, dessen gesellschaftliche Auswirkungen unterschiedlich interpretiert werden.

Es besteht durchaus Konsens darüber, dass Globalisierung keinen Endstand oder Stillstand, sondern einen Prozess beschreibt, den wir nicht anhalten und auch nicht ändern können.

Globalisierung ist auch kein neuartiges Phänomen, sondern ein historisches. Der Begriff „Globalisierung“ tauchte Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts auf. Das lässt vermuten, dass es sich bei der Globalisierung um ein neuartiges Phänomen handelt. Beim gegenwärtigen Forschungsstand wiederum, behaupten viele Wissenschaftler, dass die Globalisierung ein Phänomen mit einer längeren historischen Entstehungsgeschichte ist. So z.B. meint der amerikanische Soziologe Charles Derber (vgl. Derber 2003), dass Globalisierung kein neuartiges Phänomen ist. Im Laufe der historischen Entwicklung hätten sich immer wieder Globalisierungsschübe ereignet, etwa in der von ihm ausführlich behandelten Ära des Kolonialismus und Imperialismus. Es gab in der älteren Geschichte immer wieder Globalisierungsanläufe, die aber stets irgendwann einmal abbrachen. Nach Osterhammel (vgl. Osterhammel 2003) kann man sie als Vorgeschichte der Globalisierung betrachten. Immanuel Wallerstein versteht dann „ein(en) neuerliche(n) Globalisierungsanlauf, der mit dem Aufbau der portugiesischen und spanischen Kolonialreiche seit der Zeit um 1500 begann, als Anfang einer im Prinzip irreversiblen weltweiten Vernetzung“ (Osterhammel/Petersson 2003, S.25). Europa, Afrika, Asien und Amerika wurden durch Entdeckungsreisen und regelmäßige Handelsbeziehungen erstmals in einen direkten Kontakt gesetzt.

Herbert Giersch meint: „Globalisierung ist nur ein neues Wort für einen schon lange währenden Vorgang: die räumliche Ausbreitung der

kapitalistischen Wirtschaftsweise bis an den Rand der Welt. Der Prozess der Globalisierung ist im Trend und irreversibel“ (Schwengel 2001, S. 59). Dieses Wort hat seit Ende der achtzig Jahre eine immer größere Verbreitung gefunden.

Wissenschaftler fast aller Disziplinen sprechen heute von Globalisierung. In kaum einer der wissenschaftlichen, öffentlich-politischen, wirtschaftlichen oder alltagspraktischen Diskussionen fehlt noch dieser Terminus. Aber obwohl die inzwischen vorliegenden Forschungsergebnisse für einzelne Wissenschaftler längst nicht mehr überschaubar sind, ist es nicht gelungen, einen einheitlichen Begriff der Globalisierung zu erzielen.

Nach Christian von Weizsäcker (1999, S.47) wurde der Begriff Globalisierung erstmals Anfang der 80er Jahre in der Marketingliteratur erwähnt, wobei er von einer Globalisierung von Marken, wie z.B. Coca-Cola oder BMW sprach. Dies spiegelt sich in der Tatsache, dass die Marktwirtschaft die ursprüngliche und stärkste Antriebskraft der Globalisierung war und ist (vgl. Li, 1997). Daher wird Globalisierung oft als eine zunehmende weltweite, in erster Linie wirtschaftliche Verflechtung durch die Ausdehnung freier nationaler oder regionaler Märkte zu Weltmärkten mit einheitlichen ökonomischen Prinzipien bezeichnet. Sie umfasst die Integration der Märkte für Waren, Dienstleistungen und Kapital, und auch die Herausbildung multinationaler Unternehmensstrukturen durch Kooperationsverträge, Kapitalverflechtung und Zusammenschlüsse.

Solche auf die Ökonomie fixierten Definitionen reichen natürlich nicht aus für alle Wissenschaften, da Globalisierung auf keinen Fall ein bloßer wirtschaftlicher Vorgang ist. Es handelt sich vielmehr um einen multidimensionalen Prozess.

So versteht Ulrich Beck Globalisierung ökonomisch, ökologisch, kulturell, politisch und zivilgesellschaftlich (Beck 1997, S. 26). Dabei führt er den Begriff „Die Zweite Moderne“ ein, die mit Mitte/Ende des 20.

Jahrhunderts beginnt und den Prozess der Globalisierung sowie die Herausbildung einer Weltgesellschaft umfasst. Es existieren in der Zweiten Moderne „nebeneinander die verschiedenen Eigenlogiken der ökonomischen, kulturellen, wirtschaftlichen, politischen, zivilgesellschaftlichen Globalisierung, die nicht aufeinander reduzierbar oder abbildbar sind, sondern jede für sich und in ihren Interdependenzen entschlüsselt und verstanden werden müssen“ (Beck 1997, S. 29).

Auch Teusch hat ein multidimensionales Globalisierungsverständnis. Globalisierung bedeutet und bewirkt im Kern „die Relativierung von Grenzen“(Teusch 2004,S. 86), sofern diese Relativierung in einem globalen Kontext stattfindet. Dabei bezieht sich der Begriff „Grenzen“ nicht nur auf den Staat oder das Handeln, sondern auch auf viele anderen Dimensionen wie technische, kulturelle und so weiter. Für ihn sind aber die einzelnen Dimensionen auf keinen Fall gleichgewichtig bzw. von gleicher Bedeutung. Es besteht grundsätzlich eine Wechselwirkung zwischen den Dimensionen.

Neben der Frage nach Dimensionalität hat Teusch noch viele andere Fragen beantwortet, die in der wissenschaftlichen Globalisierungsdebatte häufig umstritten sind, wie z.B.: enger oder weiter Globalisierungsbegriff, absolute oder tendenzielle Globalität, neuartiges oder historisches Phänomen, Monokausalität oder Multikausalität, interessengeleiteter oder eigendynamischer Prozess und positive oder negative Folgen. Er möchte damit ein differenziertes und komplexes Globalisierungsverständnis entwickeln. Nach der Erörterung dieser Fragen hat Teusch Globalisierung wie folgt charakterisiert: „Globalisierung ist ein multidimensionaler, multikausaler, weitgehend eigendynamischer, dialektischer und im Hinblick auf seine Folgen ambivalenter Prozess, der über eine länger zurückreichende historische Genese verfügt, jedoch erst in jüngster Zeit eine ‚neue Qualität‘ angenommen hat“ (Teusch 2004, S.84).

Von den zahlreichen Definitionsversuchen besteht eine, aber auch die einzige Übereinstimmung darin, dass man unter dem Begriff

Globalisierung keinen Zustand, sondern einen Prozess versteht. Im Vergleich zu den ähnlichen Begriffen wie z.B. „Internationalisierung“, „Liberalisierung“ oder „Transnationalisierung“ ist der Globalisierungsprozess umfassender und übergreifender (Teusch 2004, S.86). Während sich die genannten Begriffe jeweils auf eine Ebene beziehen, schließt die Globalisierung fast alle Ebenen ein, die sichtbare und unsichtbare, die konkrete und abstrakte. Der Begriff Globalisierung ist in gewissen Maßen eine Fortsetzung oder ein Zusammenschluss der genannten Begriffe, die in den jeweiligen Jahrzehnten auch Debatten aufgehoben haben.

Globalisierung ist ein Prozess, der zur Globalität führt oder führen soll. Es stellt sich nur die Frage, ob Globalität überhaupt ein erreichbarer Zustand ist.

Ulrich Beck spricht von "Globalität" (1997, S.27) im Sinn einer Weltgesellschaft, in der wir heute bereits in dem Sinn leben, dass sich Gruppen und Länder nicht voneinander abschließen können, sondern sich notwendigerweise aufeinander beziehen müssen. Und Globalisierung meint dementsprechend „die Prozesse, in deren Folge die Nationalstaaten und ihre Souveränität durch transnationale Akteure, ihre Marktchancen, Orientierungen, Identitäten und Netzwerke unterlaufen und querverbunden werden" (Beck, S.28).

In vielen Ländern kann von „Globalität“ bisher jedoch kaum gesprochen werden. In Afrika und Lateinamerika sowie in großen Teilen Asiens weckt die Globalisierung politischen und kulturellen Widerstand, der in den folgenden Teilen der Arbeit noch genau diskutiert wird. Globalisierung wird dort eher als Bedrohung betrachtet (vgl. Bühl 2005).

Ob Globalität ein erreichbarer Zustand oder nur ein Wunsch ist, ob sie willkommen ist oder nicht, wir leben schon mitten im Zeitalter der Globalisierung. So spricht der chinesische Soziologe Li Shenzhi davon, dass wir „Zeuge des heftigen Aufschwunges, den dieser Globalisierungsprozess erfährt“ (Li, 1997) werden. Die wissenschaftlichen Disziplinen, die Globalisierungsforschung betreiben,

können auch deswegen keinen klaren und einheitlichen Begriff definieren, weil sie selbst von Globalisierung betroffen sind und ständig von ihr verändert werden.

1.2.2 Dimensionen

Sowie in der Begriffserklärung schon erwähnt ist, ist Globalisierung nicht allein ein wirtschaftlicher Prozess, sondern umfasst auch politische, soziale und kulturelle Faktoren. Zusammenfassend werden solche Dimensionen in der folgenden Tabelle gezeigt, die oft in der Globalisierungsdebatte auftreten:

Dimensionen	Erscheinungsformen
kommunikativ	Internet, E-Mail, weltweit empfangbare Fernsehsender, weltweit agierende Nachrichtenagenturen und -sender
technisch	Mikroelektronik, Gentechnik, Straßen-Verkehr, Flug- und Zugverbindungen, Transportkapazitäten, Produktionsausstoß
wirtschaftlich	Unternehmens- und Kapitalkonzentration, Ungleichgewicht im Welthandel, Arbeitsplatzverluste durch Standortverlagerung
politisch	weltweiter Abbau von Handelsschranken, Binnenmarkt der EU, Liberalisierung des Geldtransfers und der Kapitalmärkte; Nationalstaaten verlieren an Bedeutung, Einzelstaaten können nur noch begrenzt wirtschafts- und geldpolitisch sowie ökologisch handeln, Welthandelsabkommen, Standorttrivalität der Nationen
sozial	ungleiche Einkommens- und Vermögensverteilung, Arbeitslosigkeit und Einkommenseinbußen durch Standortverlagerungen, Wanderungsbewegungen der Beschäftigten, zurückgehender Einfluss der Gewerkschaften

ökologisch	weltweite Wasser-, Luft- und Bodenschäden, Meeresverunreinigungen, Klimaveränderung, Ozonloch, Atomkraftwerke
kulturell	einerseits verschwinden originäre Kulturen und Sprachen, andererseits wird kulturelle Identität wichtiger

Da das Thema Globalisierung nicht das Hauptthema dieser Arbeit ist, wird es hier nicht auf einzelne Dimensionen eingehen. Was jedoch für diese Arbeit relevant ist, ist die Auswirkung der Globalisierung auf den kulturellen Bereich, die sogenannte Kulturelle Globalisierung.

1.2.3 Kulturelle Globalisierung

„Die Menschen definieren sich über Herkunft, Religion, Sprachen, Geschichte, Werte, Sitten und Gebräuche, Institutionen. Sie identifizieren sich mit kulturellen Gruppen: Stämmen, ethnischen Gruppen, religiösen Gemeinschaften, Nationen, und, auf weitester Ebene, Kulturkreisen. ... Wir wissen, wer wir sind, wenn wir wissen, wer wir nicht sind und gegen wen wir sind.“ (Huntington 2006, S.23)

Menschen suchen und brauchen ihre Identität, Kulturen auch. Aber man geht heute ins Theater und schaut ein Stück an, dessen Regisseur aus Deutschland, dessen Schriftsteller aus den USA, dessen Musiker aus Brasilien, und dessen Schauspieler aus Afrika, Asien und Europa kommen. Soll ein solches Phänomen als kulturelle Globalisierung bezeichnet werden? Werden Kulturen wirklich globalisiert?

Insofern stellt sich die Frage, wie sich im Zeitalter der Globalisierung das Verhältnis der Kulturen zueinander entwickeln wird.

Wenn wir den Globalisierungsprozess ausschließlich auf ökonomischem Gebiet betrachten, dann ist er anhand von Indikatoren statistisch

quantifizierbar. Der Anstieg von Welthandel und Weltproduktion ist zahlenmäßig erfassbar. Die kulturellen Auswirkungen der Globalisierung hingegen können nicht empirisch gemessen werden und sind sehr umstritten.

Die neuen Kommunikations- und Informationssysteme ändern das alltägliche Leben der Menschen auf der Welt, und lassen die unterschiedlichen Kulturen nicht unbeeinflusst. Die universelle Entwicklung der Waren- und Finanzmärkte und die starke Verflechtung von Finanzen und Ökonomie bewirkten eine Internationalisierung von Arbeit und Tourismus. Ebenso führte die, größtenteils aus politischen, sozialen und ökonomischen Gründen erzwungene Mobilität zu einer Vernetzung der Kulturen.

Homogenisierung , universale Kultur?

Als auffälligstes Merkmal der Homogenisierung der kulturellen Globalisierung wird die weltweite Angleichung von Gütern und Populärkulturen beschrieben. Fast überall auf der Welt findet man McDonald; In Europa und Asien sind die Wohn- und Kleidungskulturen sich immer ähnlicher geworden. In Branchen wie der Mode oder Musik entsteht auch ein relativ homogenes Konsumverhalten. Diese Tendenz wird oftmals dahingehend interpretiert, dass multinationale Unternehmen, die so genannten „global players“, einen einheitlichen „Lifestyle“ vorgeben, und somit zur Entstehung einer universalen Kultur beitragen (Vgl. Schwengel 2001, S. 33).

Die „Homogenisierung“ oder das Entstehung einer „universalen Kultur“ basiert auf der Annahme, dass durch eine Anpassung des Konsumverhaltens und eine Vereinheitlichung der Film- und Fernsehbranche sowie anderer Teilbereiche des Alltagslebens lokale Traditionen schrittweise verschwinden werden. Die hauptsächlich durch das Westen geprägten Güter würden letztlich zu einer weitgehend homogenen Kultur beitragen. Berger stellt dazu fest, dass:

„(...) die Ausbreitung der Populärkultur nicht bloß eine Sache des äußerlichen Verhaltens ist, sondern auch wirkungsvolle Glaubens- und Wertvorstellungen beinhaltet. Man betrachte beispielsweise die Rockmusik. Ihre Anziehungskraft ist keineswegs bloß einer spezifischen Präferenz für laute Töne und gefährliche Verrenkungsstänze zuzuschreiben. Die Rockmusik symbolisiert gleichzeitig eine ganze Reihe von kulturellen Werten, wie Selbstbefreiung, Spontaneität, freigesetzte Sexualität, und, was besonders wichtig ist, die Absage an jegliche, als verkalkt empfundene Tradition“ (Berger 1998, S.113.).

Für die These von kultureller Homogenisierung steht das Schlagwort „McDonaldisierung“ der Welt (Featherstone 1990, S.75). Durch die gestiegene Mobilität, die Verbreitung von Massenkommunikationsmedien, die weltweite Anziehungskraft des westlichen Wohlstandsmodells und die Standardisierung von Produkten entstünde ein neu begründetes globales Bewusstsein. Dabei wird davon ausgegangen, dass die weltweite Verbreitung von politischen Strukturen und der Konsum importierter Güter vereinheitlichend wirken (vgl. Sucharewicz 2004).

Auch viele Ökonomen betrachten die Marktwirtschaft als eigentliche Triebkraft der Geschichte der Welt, und alle anderen menschlichen Entwicklung sollten davon determiniert sein.

Re-Lokalisierung, Hybridisierung und Fragmentierung

Das Phänomen der „Homogenisierung“ kann man auch so analysieren, dass es sich ausschließlich auf eine äußerste Schicht der Kultur bezieht (siehe Kapitel 2.2.2). Von einer „Kulturelle Globalisierung“ in tieferen Schichten ist in vielen Ländern kaum zu sprechen, so z.B. in Afrika und Lateinamerika, in Russland und in Teilen Asiens. Und in diesen Ländern wird Globalisierung von Vielen eher als Amerikanisierung wahrgenommen, die eine Gegenkraft geweckt hat (vgl. Bühl 2005).

Die weltweite Verbreitung von Fast Food und Jeans kann auch anders bewertet werden. Die Ausweitung westlicher Standards bedeutet längst nicht die Ausweitung westlicher Werte. Es gibt Vereinheitlichungs-

Tendenzen, aber auch den Versuch, sich der Vereinheitlichungstendenzen dadurch zu entziehen, dass man auf die eigenen Wurzeln zurückgeht.

Ereignisse, wie der 11. September, sprechen für die Prognose von Huntington (vgl. Huntington 2006), wonach trotz oder gerade durch die zunehmende Globalisierung kulturelle Zugehörigkeiten einen immer höheren Stellenwert erlangen. Wenn gegen bestehende Strukturen vorgegangen wird, werden entsprechende Gegenbewegungen erzeugt. Die Ausdehnung globaler Formen ökonomischer, politischer oder kultureller Art kann deshalb nicht reibungslos vonstatten gehen.

Ulrich Beck stellte bei Überlegungen zum Einfluss der Globalisierung auf gesellschaftliche Systeme eine neuartige Gleichzeitigkeit von Differenz und Heterogenität fest (vgl. Beck 1997, S. 55.). Die immer massivere Ausbreitung westlicher Konsumgüter ist demnach gleichzeitig auch Auslöser für ablehnende Reaktionen. Gerade weil weltweit die Kulturangebote immer ähnlicher zu sein scheinen, erleben kulturelle Werte eine Renaissance. Lokale Bezüge und nationale Traditionen werden aufgewertet und dienen der Identitätswahrung. Für das doppelseitige Phänomen der Globalisierung bei gleichzeitiger Bekräftigung des Partikularen, prägte der englische Soziologe Roland Robertson den Ausdruck „Globalisierung“.

„The relationship between the global and the local is extremely complex, as is apparent in recent research in cultural studies, area studies, and anthropology. Conceptualizations of a global-local dialectic are particularly useful as they create a theoretical space for reconciling culturalist analyses emphasizing the specificity of the local with political economy approaches stressing the universality of the global” (Jones 1998, S. 287-306).

Die Re-Lokalisierung ist mittlerweile fester Bestandteil globaler Kulturangebote geworden. Wenn z.B. multinationale Unternehmen den Kontext ihres Absatzmarktes ignorierten, müssten sie schmerzliche

Konsequenzen feststellen. Beispielsweise musste der Musiksender MTV Abschied von einem einheitlichen Konzept nehmen und strahlt mittlerweile 28 regionalspezifische Sendungen aus.

Kulturen waren bereits in ihren Urformen niemals frei von äußerer Beeinflussung. Im Zeitalter der Globalisierung veränderte sich allerdings das Ausmaß der gegenseitigen Vermischung. Kulturen rücken näher aneinander, ständig wechselnde Moden und immer kurzlebige Kulturformen entstehen. Durch Migranten, Touristen und die internationale Popkultur werden kulturelle Gewohnheiten übertragen. Popstars aller Länder touren um die Erde, Modedesigner lassen ihre neuesten Modelle rund um den Globus präsentieren, Touristen und Einwanderer importieren ihre eigenen Bräuche. Die fremden Güter, Bilder und Informationen fließen dann in bestehende Traditionen ein (vgl. Sucharewicz 2004).

Trotz dieser beschriebenen Tendenz, ist zeitgleich eine Kulturalisierung zu beobachten, welche ursprüngliche Traditionen wieder aufleben lässt. Indigene Völker, ethnische und transnationale Zusammenschlüsse berufen sich auf ihre rituellen Besonderheiten. Ein neues Bewusstsein für den eigenen Ursprung, wirkt den Kreolisierungstendenzen direkt entgegen. Die permanente Präsenz fremder Bilder, übertragen durch elektronische Medien, unterhöhlen nationale Identitäten und zeigen Lebensweisen, die lokalen Kontexten widersprechen. Autoren wie Benjamin Barber legen nahe, dass aufgrund dieses Schockerlebnisses einige Gruppen als Ersatz für die verlorene nationale Bindung nach lokalgebundenen Identifizierungen suchen (Vgl. Barber 2001).

Modernisierung und Identität der Individuen

Die Kräfte der Modernisierung greifen auch unmittelbar in soziale Beziehungen ein. Früher war jedes Individuum in soziale Subsysteme und gesellschaftliche Hierarchien eingebunden. Die Menschen binden sich eng miteinander und finden leicht ihre Identität und ihre Rolle in der Gesellschaft. In vielen Entwicklungsländern ist es immer noch so. In der

hoch modernisierten Gesellschaft hingegen haben die technologische Fortschritte, materielle Wohlstand und persönliche Autonomie eine negative Kehrseite.

„Die beginnende Industrialisierung, das Anwachsen der Städte, die zunehmende Mobilität und ähnliche Entwicklungen leiten eine Herauslösung des Menschen aus traditionell gewachsenen Bindungen, Glaubenssystemen, Sozial-Beziehungen ein. Die soziale Mobilität entfernt, ja mehr noch: entfremdet (...)“ (Beck-Gernsheim 1994, S.125).

In einer globalisierten Welt, in der Grenzen verschwimmen, differenzieren sich die Erfahrungshintergründe und Lebensentwürfe der Individuen immer weiter aus und verlieren an gesamtgesellschaftlicher Verbindlichkeit. Modernisierung führt zu einer zunehmenden Individualisierung und einem Wandel persönlicher Beziehungen und traditioneller Lebensstile. Gleichzeitig erfordert die Moderne ein höheres Maß an Handlungskompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung. Die Individuen in einer modernisierten Gesellschaft fühlen sich dadurch oft unter hohem Konkurrenzdruck und einsam. Sie verlieren dann leicht ihre eigene Identität und ihre Rolle in der Sozialwelt. Deswegen, gerade in Zeiten des schnellen sozialen Wandels, wächst das subjektive Bedürfnis nach persönlicher Stabilisierung und fester Gruppen- Identifikation. In der Folge begeben sich viele Menschen auf die Suche nach Ersatzorientierungen. Vor allem angetrieben von der Furcht vor Verlust der Identität, werden kulturelle und religiöse Bezüge gesucht.

Modernisierung = Verwestlichung?

Die häufig vertretene Prognose, wonach Modernisierung nicht automatisch eine Akzeptanz westlicher Werte mit sich bringe, erfährt damit weitestgehend Bestätigung. Vielen Völkern bietet der Rückgriff auf vertraute Werte und Riten einen willkommenen Halt.

Huntington meint, dass die Zeit, in der die Modernisierung gleichzeitig Verwestlichung bringt, gerade langsam vorbei geht, weil die Verteilung von Kulturen die Verteilung von Macht in der Welt widerspiegelt:

„Die Macht des Westens in Gestalt des europäischen Kolonialismus im 19. Jahrhundert und die amerikanische Hegemonie im 20. Jahrhundert dehnten die westliche Kultur über weitere Teile der Zeitgenossen Welt aus. Der europäische Kolonialismus ist vorbei; die amerikanische Hegemonie schrumpft. Die Erosion der westlichen Kultur folgt in dem Maße, wie einheimische, historisch verwurzelte Sitten und Gebräuche, Sprachen, Glaubensüberzeugungen und Institutionen sich wieder Geltung verschaffen. Die Wachsende Macht nicht westlicher Gesellschaften infolge ihrer Modernisierung bewirkt in aller Welt die Erneuerung nichtwestlicher Kulturen“ (Huntington 2006, S.139).

Huntingtons These: Kulturkampf / Kultur wird nie globalisiert

Während die Vertreter einer westlichen Wertuniversalisierung durch Verschmelzung, Vernetzung und Konvergenz eine friedliche Welt kommen sehen, bestreitet das Samuel P. Huntington (original:1996). Er sagt in seinem Bestseller den „Konflikt der Kulturen“ voraus. Seiner These zufolge gibt es die zunehmende Gefahr einer neuen Gewalttätigkeit zwischen Ländern und Kulturen, die ihre unterschiedlichen Traditionen auf Glauben und Dogma gründen. Es geht nicht so sehr um wirtschaftliche Gegensätze (die Planwirtschaft hat das Spiel ohnehin verloren) oder politische Gegensätze (der Kalte Krieg ist überwunden), als vielmehr um kulturelle Divergenzen. Kulturelle Grenzziehungen soll man nicht unterschätzen (vgl. Huntington 2006).

Folgende Kulturkreise sollen nach Huntington unterschieden werden: der westliche, der östlich-orthodoxe, der lateinamerikanische, der islamische, der japanische, der chinesische, der hinduistische und der afrikanische. Im Zeitalter der Globalisierung gewinnen Kultur, Religion und Ethnizität zunehmende Bedeutung. Die Welt ist voll von Stammeskonflikten und Nationalitätenkonflikten, aber die größte Gefahr geht aus von Konflikten

zwischen Staaten oder Gruppen aus unterschiedlichen Kulturen. Nach Huntington ist heute die Spaltung zwischen der westlichen Kultur und allen anderen Kulturen das zentrale Problem (vgl. Huntington 2006).

Unterschiede zwischen den Kulturkreisen sind grundlegend, sie unterscheiden sich voneinander durch Geschichte, Sprache, Tradition, Kultur und Religion. Die Menschen haben unterschiedliche Ansichten über die Beziehungen zwischen Gott und Mensch, Individuum und Gruppe, Bürger und Staat, Eltern und Kindern, Mann und Frau, und sie haben unterschiedliche Meinungen über die Bedeutung von Rechten und Verantwortlichkeiten, Freiheit und Autorität, Gleichheit und Hierarchie. Diese Unterschiede sind das Ergebnis von Jahrhunderten, und sie werden nicht so bald verschwinden. Die Welt wird kleiner, die Interaktionen zwischen den Völkern nehmen zu, aber gerade sie machen auch die kulturellen Zugehörigkeiten und die Differenzen zu anderen bewusst.

Die Prozesse der wirtschaftlichen Modernisierung lösen die Menschen aus ihren lokalen Identitäten heraus und schwächen die Nationalstaaten als Quellen der Identität. In vielen Teilen der Welt ist die Religion in diese Lücke eingedrungen.

Huntington plädiert dafür, dass westliche Regierungen es unterlassen sollten, in anderen Weltbereichen zu intervenieren, deren Kulturen sie nicht verstehen. Es gibt Kulturen, denen spezifisch westliche Ideale – Demokratie, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit, Freiheit, Trennung von Kirche und Staat – fremd seien. Wenn man an den Universalismus der westlichen Kultur glaube, so führe dies in den Imperialismus – und dies wird Vertretern der westlichen Welt ohnehin von Vertretern der Dritten Welt vorgeworfen. Einer der heißen Streitpunkte sind natürlich die Menschenrechte: Sind sie „universal“ oder westlich“?

Kulturelle Unterschiede sind weniger veränderbar als andere Lebensumstände, und Kompromisse zwischen fundamentalen Weltbildern oder Wert- Auffassungen lassen sich weniger leicht

schließen. Man kann sich zwar unterschiedlichen Kulturen verbunden fühlen, aber es ist unmöglich, ein Halb-Christ und Halb-Muslim zu sein. Nach Huntington wird Kultur also nie globalisiert (vgl. Huntington 2006).

Fazit

Vermischung, Homogenisierung und Differenzierung der Kulturen schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern stehen in unmittelbarer Wechselwirkung zueinander.

Wenn von den kulturellen Folgen der Globalisierung die Rede ist, werden häufig genannt: „Kampf der Kulturen“ und „McWorld“. Globalisierung vollzieht sich zwar auf dem Gebieten Wirtschaft und Technik, aber die verschiedenen Kulturen setzen in ihrer Eigentümlichkeit dem Globalen eine Grenze. Sie gliedern sich sozial unterschiedlich auf, erkennen eigene Ideale, Rechte und Pflichten an.

Kulturelle Globalisierung ist ein vielseitiges Phänomen, das zum einen auf einem Bewusstsein für weltweite Integration, zum anderen auf der Akzentuierung kultureller Differenz beruht. Die Widersprüchlichkeit der kulturellen Globalisierung zeigt sich also in der Parallelität von Regionalisierung und Globalisierung. Innerhalb der internationalen Beziehungen findet einerseits eine Annäherung in vielen kulturellen Bereichen, andererseits eine Entfremdung divergierender Kulturen statt.

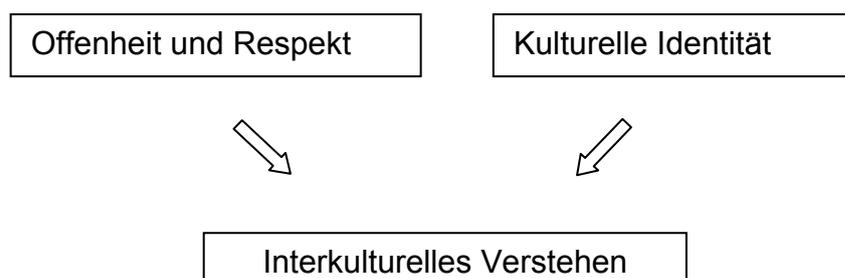
Die steigende Verflechtungsgrad in der Ökonomien, die darauf bezogene Ausweitung des Welthandels und Internationalisierung von Produktion sowie der Bedeutungsverlust von Raum und Zeit hätten erhebliche Folgen für Kulturen, Identitäten und Lebensstile. Als Resultat ist einerseits Verlust der eigenen kulturellen Identität, andererseits ein Anstieg des kulturellen Bewusstseins zu verzeichnen. Diese widerspruchsvolle Entwicklung führt unmittelbar zur Konflikte. „Irgendwo im Nahen Osten kann es sehr wohl ein paar junge Männer in Jeans geben, die Coca Cola trinken und Rap hören, aber zwischen

Verbeugungen in Richtung Mekka eine Bombe basteln, um ein amerikanisches Flugzeug in die Luft zu jagen“ (Huntington 2006, S. 80).

1.2.4 Eigene These II: Pädagogische Aufgabe

Die Herausbildung der kulturellen Identität gehört auch zu den Grundlagen der für eine dem Zeitalter der Globalisierung angemessene Bildung. Die Bildung der kulturellen Identität solle sich auf folgende Ziele konzentrieren: die Fähigkeit, die eigene Kultur im Licht realer Verhältnisse zu erkennen, die Fähigkeit, die eigene Kultur im globalen Netzwerk der Kulturen zu positionieren, und schließlich die Fähigkeit zur interkulturellen Verständigung.

Nach der Thematisierung der Globalisierung stelle ich nun den zweiten Teil meiner These zusammenfassend vor: Im Zeitalter der Globalisierung soll die interkulturelle Bildung zur allgemeinen menschlichen Bildung zählen. Pädagogische Aufgaben sind: nach Innen kulturelle Identität bewusst zu machen, und nach Außen Offenheit und Respekt zu bilden.



Viele Menschen haben Angst vor der sich rasch verändernden Welt und vor der Globalisierung. „Niemand saugt aus der Globalisierung nur Honig. Die Pest in Europa war bereits Ergebnis einer Globalisierung – den Weg der Seidenstraße aus China nahmen nicht nur Gewürze, sondern auch die Erreger der Pest. ... Heute reisen die Erreger von SARS ungleich

schneller als damals.“ So hat sich Roland Salchow (2004), der Staatsrat der Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg in seinen Grußworten auf der Tagung zum Thema Globalisierung geäußert. Diese Äußerungen über eine Globalisierung von Krankheit ist stellvertretend für das nicht selten vorkommende Gefühl, nämlich die Ängst vor der Globalisierung: Angst vor enormer Entwicklung, Angst vor rascher gesellschaftlichen Änderung, und Angst vor dem Wiederaufleben der fremden Kulturen, wie z.B. der „neuen Großen Macht China“ . Wie im Kapitel 1.2.3 schon erwähnt ist, kommen noch die meisten „Ängste“ aus den Kulturellen Bereich. Weil die Globalisierung den Zusammenhang und die wechselseitige Durchdringung zwischen individueller Lebenswelt und globalen Entwicklungen ganz neu arrangiert, stellt sie eine gewaltige Herausforderung für die Pädagogik dar.

Nach Auernheimer lassen sich drei Herausforderungen für interkulturelle Erziehung und Bildung ausmachen: „erstens die innergesellschaftliche, vor allem migrationsbedingte, Multikulturalität, zweitens die Vereinigung Europas mit seinen unterschiedlichen Sprachen, Traditionen und Kollektivgeschichten, drittens die Herausbildung der Weltgesellschaft mit ihrer Kulturellen Vielfalt, mit der Tendenz zu kulturellen Grenzziehungen einerseits und dem Zwang zu Kooperation und zum interkulturellen Dialog andererseits“ (Auernheimer 2007, S.9).

Die Globalisierung, die im letzten Abschnitt ausführlich thematisiert worden ist, bestätigt und unterstützt meine These, dass sich die Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik nicht mehr nur auf die Vorbereitung des Zusammenlebens mit Migranten beschränken soll. Es ist endlich so weit, die dritte Herausforderung nach Auernheimer ernst zu nehmen. Um sich auf die einerseits globalisierende Welt und den andererseits immer schärferen kulturellen Konflikt vorzubereiten, braucht die Interkulturelle Pädagogik eine neue Zielsetzung.

Es gibt eine alte chinesische Weisheit: „Worte, die nahe liegen, aber in die Ferne weisen, sind gute Worte.“ Es fällt nicht schwer, diese Weisheit, die ursprünglich auf Redner gemünzt war, auf Bildung und Pädagogik zu

übertragen. Eine gute Erziehung ist die Erziehung, die an den Erfahrungen und den Interessen der Menschen anknüpft, aber dazu ermutigt, den eigenen Horizont zu überschreiten und über den Tellerrand zu blicken.

Bildung muss Brücken bauen, zwischen Nähe und Ferne, zwischen Vertrautem und Fremdem, zwischen dem Ich und den Anderen. Nur wenn man sich selbst besser kennt, kann er dann auch die anderen besser kennen. Die Vermittlung von Nähe und Ferne, von Heimat und Fremde, von kulturelle Identität und Weltoffenheit in der Epoche der Globalisierung, muss deshalb ein neue, verschärfte Form haben. Im globalen Zeitalter muss sich Bildung von vorneherein in einem maximal erweiterten Horizont entfalten, in einem globalen, weil alles Unmittelbare, Lokale, Vertraute, nur noch in seinen weltweiten Bezügen begriffen werden kann.

Bildung muss auch den gesellschaftlichen Herausforderungen Rechnung tragen. Die Welt ist durch raschen Wandel, zunehmende Globalisierung und immer komplexere wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Beziehungen gekennzeichnet. Information, Bildung und Wissen sind zunehmend die Antriebskräfte der neuen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen. Qualifikationen und Kompetenzen der Menschen werden damit zum zentralen „Rohstoff“, zu ausschlaggebenden Faktoren im internationalen Wettbewerb. Sie sind der Schlüssel für die Zukunft jedes Landes. Um vorausschauend diese enormen Herausforderungen annehmen zu können, brauchen wir ein angemessenes Bildungsfundament, das in einer sich rapide verändernden Welt die notwendigen Orientierungsmarken setzt und zum konstruktiven und kritischen Umgang mit ihr befähigt.

Noch mal zusammenfassend sind folgende Aufgaben der Interkulturellen Pädagogik in einer sich globalisierenden Welt dringend erforderlich:

- Offenheit und Respekt zu bilden,
- Kulturelle Identität bewusst zu machen,

- Interkulturelles Verstehen zu fördern.

Zum Schluss dieses Abschnitts möchte ich noch den Ansatz „multiperspektivische Bildung“ vorstellen, weil Offenheit und Respekt gerade für diesen Ansatz besonders wichtig sind und dieser Ansatz auch wiederum relevant für interkulturelles Verstehen ist. Der Ansatz einer „multiperspektivischen Bildung“ wurde zunächst für die Geschichte-Betrachtung gefordert, d.h., der Geschichtsunterricht sollte die Kollektiverfahrungen und kulturellen Leistungen anderer Völker berücksichtigen. Das Ziel der multiperspektivischer Bildung ist die Dezentrierung der eigenen Weltsicht. Es gilt vor allem, die Perspektive der anderen einzunehmen, sich die Kollektiverfahrung von anderen Kulturen und Gesellschaften und auch deren Leistungen zu vergegenwärtigen (vgl. Auernheimer 2004).

„Die multiperspektivische Bildung soll auf der einen Seite Einblicke verschaffen in die kulturellen Leistungen ‚der anderen‘, deren Beitrag zu unserer Kultur verdeutlichen, außereuropäischen Gesellschaften als zeitweise geschichtsmächtigen Subjekten Anerkennung verschaffen und auf der anderen Seite dazu verhelfen, mit dem fremden Blick auf die europäischen bzw. Westliche Expansion und auf unsere zivilisatorische Mission zu schauen, die Opfer der anderen wahrzunehmen“ (Auernheimer 2004, S.6).

Für interkulturelles Verstehen ist die Multiperspektivität wichtig. Wenn man mit anderen Perspektiven den Fremden anschauen und sich selbst mit fremden Blick betrachten kann, kann ein besseres Verstehen zustande kommen: Dafür braucht man eben die **Offenheit und Respekt**, um mit den Blick auf den Fremden möglichst ohne Vorurteile zu bleiben. Und Sich selbst mit fremden Blick zu betrachten, trägt dazu bei, sich die eigene **Kulturelle Identität** verstärkend bewusst zu machen.

1.3 Eigene These III: Kunst als Zugangsmöglichkeit für interkulturelles Verstehen

„In Bezug auf unsere Erziehung wird sehr deutlich, dass die Gesellschaft sich ändert: Wir brauchen das Modell nicht mehr, in dem es tausend gehorsame Arbeiterbienen gibt und eine Bienenkönigin. Jeder in der Industrie sagt mir, wir erziehen die jungen Leute für die Anforderungen von heute. Wir brauchen keine Leute, die in geraden Linien denken. Wir brauchen Leute, die über ihren Tellerrand schauen, wir brauchen Leute, die Verbindungen schaffen, überraschende Verbindungen. Das ist der Bereich, in dem die Künste überragend sind, in dem Kunst und Erziehung in jeder Beziehung mehr geben können als jede andere Disziplin.“ -- Simon Rattle (in NDRkultur 2008)

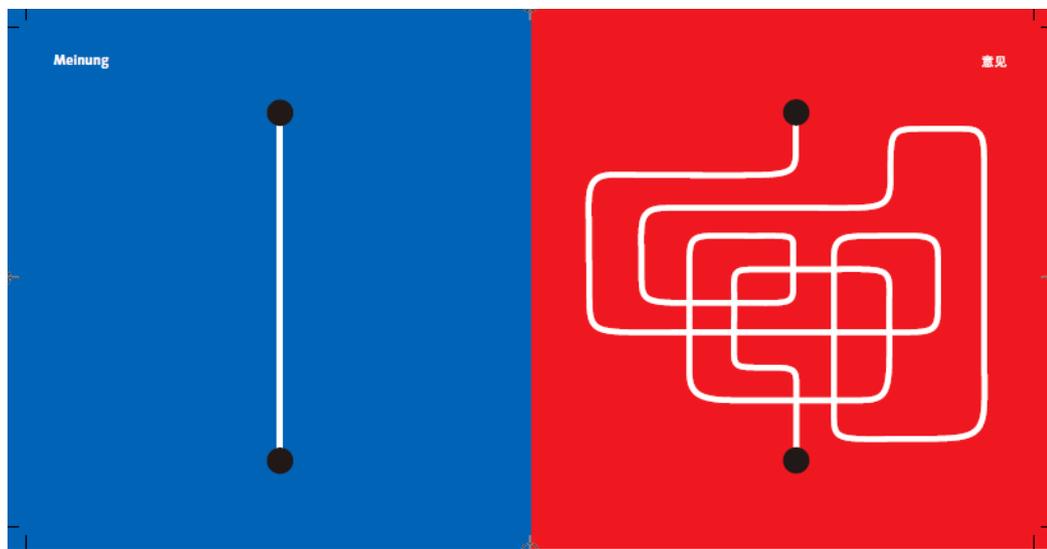


Abb.1: Grafik von Liu, Yang (2007), aus dem Buch „Ost trifft West“.

Die Grafikdesignerin Yang Liu drückt die Mentalitätsunterschiede mit Hilfe von Piktogrammen aus. Blau steht für deutsch, Rot für chinesisch. "Zum Schmunzeln" seien die Darstellungen gedacht, sagt die 31Jährige, die beide Kulturen gut kennt. Mittlerweile lebt sie 18 Jahre in Deutschland, hat Design-Büros in Berlin und Peking gegründet. Ihre Piktogramme erscheinen im Buch „Ost trifft West“ (2007).

„Ost trifft West ist eine Sammlung von Piktogrammen, die die Unterschiede zwischen den beiden Welten gegenüberstellt. Kein wirklicher Management- oder Kulturführer, aber die Bilder zeigen mehr,

als alle Texte, die versuchen die Unterschiede der Mentalität, der Werte und der Weltanschauung von West und Ost zu erklären. Ein kenntnisreiches und witziges Buch, dass tief in die Gedanken und Eigenarten der beiden Erdteile Blicken lässt.“ (Börsenblatt online)

Warum ich die Grafik von Liu Yang als Einführung meiner These nutze, wird schon in dem oben zitierten Beschreibung des Buchs sehr deutlich: Kunst ist in vielen Fällen besser als alle Sprachen für ein Verständnis für fremde Kulturen.

Wichtige Impulse gab mir auch das Studium im Fach Kunstgeschichte. Für mich als eine ausländische Studentin war das Fach europäische Kunstgeschichte besonders schwer, weil ich die meisten kulturellen Hintergründe nicht kannte. Wie Panofsky (1978) sagte, sind umfassende kulturelle Kenntnisse, spezifische Sprach- und Quellenkenntnisse wichtige Voraussetzungen für die ikonologische Interpretation eines Kunstwerks.

Aber durch das Studium der Kunst erlangte ich nach und nach ein Verständnis für die europäische Kultur. Das war für mich ein interessanter Prozess, Kunst- und Kultur-Kenntnisse gegenseitig zu ergänzen und zu vertiefen. Einerseits sind kulturelle Kenntnisse die Voraussetzung für das Verstehen der Kunst. Andererseits eröffnet die Kunst einen interessanten Zugang zu einem kulturellen Verständnis.

Kunst kann als Medium oder Brücke für interkulturelles Verständnis dienen, weil sie folgende Charaktere hat:

- Kunst ist eine Universalsprache (im Vergleich zu den Fremdsprachen),
- Kunst hat keine „richtig“ -„falsch“ Bewertung,
- Kunst ist vorurteilsfrei,
- Kunst hat keine Altersbindung, ist für alle Altersklassen zugänglich.

Im Mittelpunkt meiner Überlegungen steht die stärkere Nutzbarmachung dieser Charakteren der Kunst und des heilenden und gesellschaftlich integrierenden Potentials von künstlerischen Aktionen für die Umsetzung der Gedanken und Ziele Interkultureller Pädagogik. Die Fragestellung ist, welche Aufgaben die Kunst im interkulturellen Bildungskontext leisten kann?

Der künstlerische Prozess bietet die Chance zu wirklicher Interaktion und bildet somit die Basis bei der Herausbildung von Grundqualifikationen interkulturellen Handelns und interkultureller Interaktion. Kunst kann gesehen werden als ein exemplarisches Lernfeld für die Aneignung von Ich-Identität und sozialer Handlungskompetenz. Im Rückblick auf meine Erfahrungen in unterschiedlichsten Bereichen, in denen künstlerische Prozesse stattfinden, bin ich der Meinung, dass sich mit diesen besonders gute Wirkung erreichen lassen, sei es im schulischen Bereich im Kontext eines offeneren Kunstunterrichtskonzepts und im außerschulischen Feld (wie z. B Museen) usw. .

Um die Frage weiterzuverfolgen, welche Möglichkeiten uns die Kunst hinsichtlich einer Bildung zu Interkulturellem Verständnis bietet, ist es wichtig, die Kunst- und Kulturbegriffe zu erklären, die Wirkung der ästhetischen Erfahrung auf Bildung zu Offenheit und Respekt, gerade im Hinblick auf den Umgang mit kultureller Differenz, aufzuzeigen.

Meine Thesen werden nun in folgender Grafik zusammenfasst:

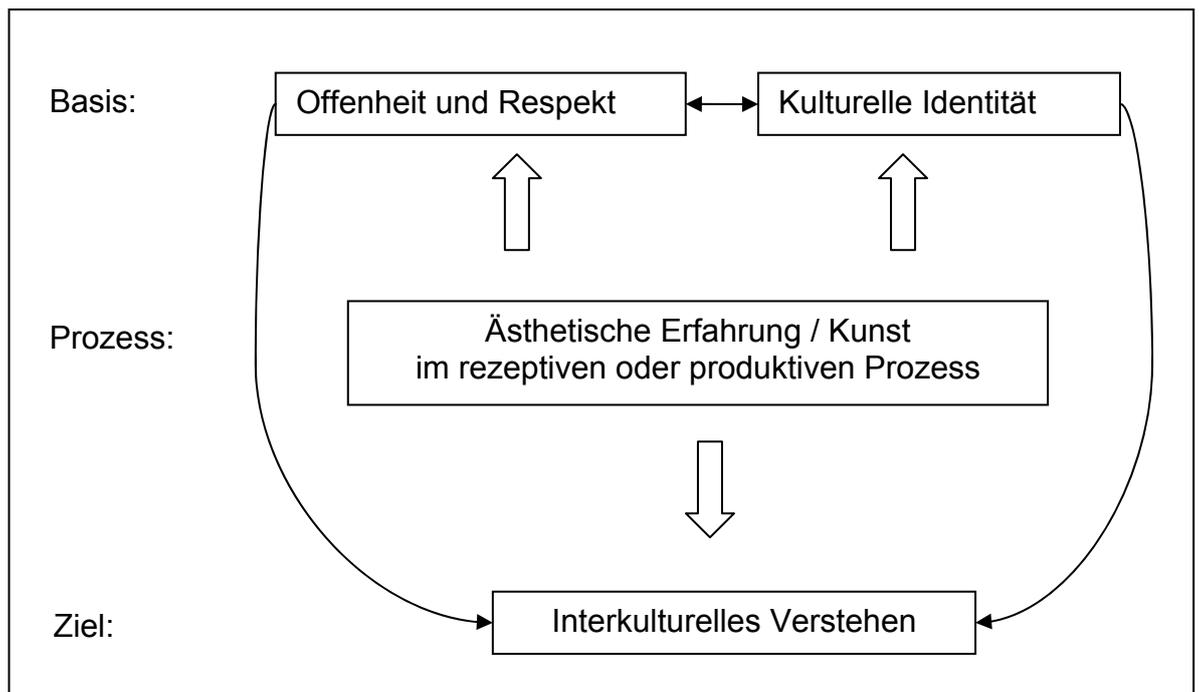


Abb.2: Meine Thesen im Überblick

Offenheit, Respekt und Kulturelle Identität stellen Basen für das Ziel „Interkulturelles Verstehen“ dar. Auf der einen Seite bietet die ästhetische Erfahrung die Möglichkeit zur Bildung der Offenheit und Respekt sowie Bewusstmachung der kulturelle Identität. Auf der anderen Seite kann die Kunst bzw. die ästhetische Erfahrung unmittelbar ihren Beitrag zur interkulturellen Verstehen leisten.

Um die Chance der Kunst innerhalb der Interkulturellen Pädagogik bezüglich eines Weltverständnisses und eines respektvollen gegenseitigen Verstehens zu verdeutlichen, werde ich in den nächsten Kapiteln zuerst die momentanen Kunstverständnisses, die Kulturschichten, und den Sinn der ästhetischen Erfahrung erklären.

Anschließend möchte ich die Möglichkeiten der Kunst für das interkulturelle Verstehen aufzeigen und schließlich meine These mit praktischen Beispielen von Kunstprojekten, die interkulturelles Verstehens ermöglichen, stützen.

II Interkulturelles Verstehen durch Kunst (Kunst als Zugangsmöglichkeit für interkulturelles Verstehen.

In diesem Kapitel handelt es um die Möglichkeit, das interkulturelles Verstehen durch Kunst zu ermöglichen. Welche Beitrage kann Kunst im interkulturellen Bereich leisten?

Um die heutige Aufgabe der Kunst grob zu fassen, die sich auf die interkulturelle Situation bezieht, möchte ich folgende grundlegende Aspekte nennen:

Erstens: Kann Kunst im pädagogischen Bereich eine kommunikative Rolle spielen. Wenn die Kommunikation funktioniert und die Menschen ihre Vorstellungen einbringen können, sich also besser ausdrücken können, führt es zu einem bewussten und reflektierten Umgang im individuellen und sozialen Bereich. Die Kunst kann dazu beitragen, dass Menschen durch die künstlerische Betätigung und Rezeption befähigt werden miteinander zu kommunizieren, in gegenseitigem Verstehen und Verständnis in einen offenen Dialog zu treten.

Zweitens bietet die Kunst- bzw. Die ästhetische Erfahrung mit fremden Kulturen eine Chance zur Bildung der Offenheit und des Respekts. Wenn man ein Kunstwerk von fremden Kulturen betrachtet und das Kunstwerk zu verstehen versucht, findet automatisch der Versuch des interkulturellen Verstehens statt. Einerseits lernt man die Unterschiede und Gleichwertigkeit der Kunst von verschiedenen Kulturen kennen und erwirbt dabei den Respekt zu fremden Kulturen; andererseits lernt man mit einem offenen Herzen die Kunst anderer Kulturen wahrzunehmen, nur so ist ein Verständnis möglich. Durch ein Aufweisen verschiedener kultureller Leistungen oder durch eine Einbeziehung von Kunstgeschichte kann der interkulturelle Aspekt betont und das gegenseitige Interesse geweckt werden.

Schütz meint, dass „Gegenwartskunst und historische Kunst ebenso wie das Gesamt der Bildsorten und weiterer (auch trivialer) ästhetischer Gegenstände als möglicher Fundus für eine rezeptive, eine reflexive und eine produktive unterrichtliche Auseinandersetzung zu Gebote steht“ (Schütz 1998, S.47); ästhetische Arbeit ist ihm zufolge grundsätzlich ein „offener Prozess“, dessen soziale Dimension neue pädagogische Qualität bringe.

Wenn Menschen die künstlerische Arbeit als sozialen Prozess erfahren, bedeute dies nur noch einen kleinen Schritt zum Einüben interkulturellen Verhaltens. Das bedeutet also auch, dass der Umgang mit traditionellen Bildmedien und ihre produktive und reflexive Funktion neu aufgegriffen und Lerneffekte, motivationale Werte und subjektive Wirkungen der ästhetischen Produktionsmethoden handelnd erfahren werden müssen.

Kunstwerke aus den anderen Kulturen als Gegenstände von besonderer ästhetischer Qualität und Ausstrahlung, eignen sich besonders als Unterrichtsmedien, da an ihnen Syntax, Semantik und Pragmatik der Bildsprache einer fremden Kultur exemplarisch erarbeitet werden kann. (vgl. Schütz 1998)

Im folgenden werde ich zuerst die Kunstbegriffe und ihre geschichtliche Entwicklung in Europa und China darstellen, sowie die Kulturbegriffe und Kulturdimensionen. Danach werden die Chance der ästhetischen Erfahrung und schließlich die Funktionen des künstlerischen Prozesses verdeutlicht.

2.1 Was ist Kunst?

Was ist Kunst eigentlich? Diese Frage versuchten und versuchen Künstler, Kunsttheoretiker, Historiker, Philosophen und Soziologen immer wieder zu beantworten.

Picasso:

„Sie erwarten von mir, dass ich ihnen sage, dass ich ihnen definiere, was Kunst ist? Wenn ich es wüsste würde ich es für mich behalten.“

El Lissitzky:

„Wenn du mich fragst, was die Kunst sei, so weiß ich es nicht. Wenn du mich nicht fragst, so weiß ich es.“

Joseph Beuys:

„Das Kunstwerk ist das allergrößte Rätsel, aber der Mensch ist die Lösung.“

Gombrich:

„Es gibt die Kunst gar nicht. Es gibt nur Künstler.“

Vincent van Gogh:

„Ich kenne noch keine bessere Definition für das Wort Kunst als diese: Kunst, das ist der Mensch!“

... ..(vgl. Mäckler 1987)

Die Antworten können sehr unterschiedlich sein. Aber von den letzten drei ist eine Gemeinsamkeit zu sehen, nämlich „der Mensch“. Kunst ist vor allem ein Kulturprodukt, eine Hervorbringung von Menschen, das Ergebnis eines kreativen Prozesses, an dessen Ende entweder das Kunstwerk steht oder auch – wie seit der Moderne – der Prozess selbst als Ergebnis gewertet wird.

In der Lexikon ist Kunst „eine ausgebildete Aktivität, die die Geschicklichkeit bzw. Fertigkeit begrenzt oder ausdehnt, einschließlich des kennzeichnenden Weges von der Weltanschauung“ (Encarta Encyclopädia, 2006).

Das Wort Kunst ist vom lateinischen Wort „ars“ hergeleitet worden und bedeutet soviel wie „Geschicklichkeit oder Fertigkeit. Kunst ist die Geschicklichkeit beim verrichten spezialisierter Handlungen, wie zum Beispiel, die Kunst der Gartenarbeit oder des Schachspielens. „Kunst in seiner breiten Bedeutung bringt, wie auch immer, sowohl Geschicklichkeit als auch kreative Vorstellungskraft in einem

musikalischen, literarischen oder visuellen Zusammenhang mit sich. Kunst versorgt die Personen oder die Menschen die es produzieren und die Gemeinschaft beobachtet es mit einer Erfahrung die ästhetisch, emotional, intellektuell oder eine Kombination aus diesen Qualitäten sein kann“ (Encarta Encyclopädia).

Kunstabgriff kann in verschiedenen Zeiten und Orten sehr unterschiedlich sein. Die Unterschiede der Kunstverständnissen in Europa und in China (oder zwischen Europa und China) werden im folgenden Abschnitt durch die Skizzierung der jeweiligen geschichtlichen Entwicklung verdeutlicht. Dieser Vergleich soll nicht nur dazu beitragen, dass er die Unterschiede zeigt, sondern auch meinen zentralen Aspekt bestätigen, dass das Studieren der Kunst von einer anderen Kultur und ihrer Unterschiede einen Zugang zum Verständnis der anderen Kultur bietet.

2.1.1 Entwicklung des Kunstbegriffs in Europa

Vorgeschichte

Kunst ist vom Ursprung her eine kultische Erscheinung, die sich zeitgleich oder im Zusammenhang mit vorzeitlichen Kulturen oder Religionen entwickelte. Sowohl Malerei und Skulptur, als auch Musik und Tanz und Dichtung treten bereits in der Altsteinzeit in Erscheinung. Zu den frühesten Zeugnissen von Kunst gehören die knapp 40.000 Jahre alten Elfenbeinfiguren aus dem Lonetal, die Flöten aus Geißenklösterle oder die Höhlenmalereien von Chauvet (vgl. Lützel 1975). Historisch entwickelten sich die Künste aus ihrem Beitrag zur materiellen Organisation von Kulturen und Ritualen. In der Frühzeit menschlicher Entwicklung ist das Auftreten von Kunst einer von mehreren Indikatoren für die Bildung von Bewusstsein und menschlichem Denken. Kunst meint in diesem Zusammenhang Verrichtungen oder Darstellungen (z. B.

Musizieren, Bemalung), die keinen unmittelbaren Nutzen zur Lebenserhaltung erkennen lassen.

Bei heutigen Naturvölkern lässt sich die frühe Kultfunktion von künstlerischen Ausdrucksformen ebenso studieren wie eine anthropologische Konstante: das Bedürfnis (sich) zu schmücken, das sich im Ornament zuerst herausgebildet hat. Diskutiert werden außerdem soziologische Funktionen von künstlerisch bzw. ornamental gestalteten Artefakten wie Spangen, Fibeln, Waffen usw. in den Clangesellschaften der Ur- und Frühgeschichte (vgl. Lützeler 1975). Damit fungiert Kunst seit frühester Zeit auch als Distinktionsmerkmal, wie es von der jüngeren Kunsttheorie und – Soziologie diskutiert wird. Da die Vorgeschichte eine schriftlose Epoche ist, gibt es keinerlei Überlieferungen eines zeitgenössischen Kunstbegriffs. **Kunst ist älter als Schrift!**

Antike

Von den frühen bis zu den späten antiken Kulturen, vom ägyptischen Alten Reich über das Klassische Griechenland bis zum späten Rom, sind eine Fülle von Kunstwerken erhalten: Architektur, Skulpturen, Fresken und Kleinkunst. Dass sie als solche bezeichnet werden, ist jedoch ein Anachronismus, denn zur Zeit ihrer Entstehung galten Malerei und Bildhauerei nicht als Kunst, sondern als Handwerk, ihre Erzeugnisse als Produkte von Handwerkern, nicht aber Künstlern. Das Theater war bereits weit entwickelt und geachtet, aber wesentlich Bestandteil kultischer Handlungen.

Als freie Künste (*artes liberales*) wurden in der Antike jene Kenntnisse und Fähigkeiten bezeichnet, die einem freien Mann – nicht aber einem Sklaven – zur Verfügung stehen sollten. Martianus Capella (um 400 vor Chr.) hat insgesamt sieben Künste in zwei Gruppen eingeteilt: das Trivium beinhaltete Grammatik, Dialektik und Rhetorik; das Quadrivium umfasste Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik (vgl. Hauskeller 2002). Von den Schönen Künsten im modernen Sinn war also allein die Musik in der Antike eine anerkannte Kunst. Im Hellenismus wurden

allerdings auch die Medizin und die Architektur zu den freien Künsten gezählt. Niederes Handwerk waren dagegen die mechanischen Künste, die mit der Hand ausgeführt werden mussten, worunter eben auch die Malerei oder die Bildhauerei fielen .

Mittelalter

Mit den Umbrüchen der Völkerwanderungszeit löste sich das antike Kunstleben in Europa so gut wie auf. Der mittelalterliche Kunstbegriff übernimmt jedoch das Schema der artes mechanicae wie der artes liberales, der freien Künste des (philosophischen) Grundstudiums, die in den drei großen Fakultäten Theologie, Jurisprudenz und Medizin vorausgesetzt wurden.

Der bildende Künstler ist nach wie vor Handwerker und in Zünften wie alle anderen Berufe organisiert. Als Individuum tritt er selten in Erscheinung, die Signatur eines Werkes ist unüblich. Auftraggeber für fast alle künstlerischen Produktionen – Malerei, Bildhauerei, Musik, Theater – ist die Kirche. In geringerem Maße lässt sich auch der feudale Adel Auftragsarbeiten liefern. Es entstehen profane und sakrale Ausdrucksformen, Bildtypen, Musikformen und anderes.

Vertrat man in der Antike noch ein naturalistisches Menschenbild und versuchte, die Natur möglichst gut nachzuahmen, so definierte sich Schönheit im Mittelalter über den geistigen (religiösen) Gehalt einer Darstellung, wie er von den Scholastikern als Schönheit Gottes erkannt wurde, die sich in der Kunst widerspiegeln sollte (vgl. Lützelner 1975).

Frühe Neuzeit

Der Stellenwert der bildenden Kunst und der Arbeit des Künstlers ändern sich in der Neuzeit mit dem Übergang zu einer bürgerlichen Gesellschaft: Wo vorher meist im Auftrag von Kirche und Adel Werke geschaffen werden, wächst mit dem gebildeten Kunstsammler ein neuer Rezipiententyp heran.

Dieser Prozess beginnt zuerst in Italien mit der Frührenaissance und setzt sich ab Mitte des 15. Jahrhunderts in ganz Europa fort. Die Städte erstarben und mit ihnen die Kaufleute, die ihre neue Stellung in der Feudalgesellschaft mit Kunst demonstrieren. Der Künstler emanzipiert sich, entdeckt sich als Subjekt, und schafft Werke, deren Hauptzweck nicht mehr die Vorstellung eines Glaubensinhalts oder der Macht eines Fürsten ist, sondern die fachkundige Debatte über Entwurf, Ausführung und Könnerschaft, und Künstler wird Beruf. So entstehen hoch komplexe ikonographische Bild- und Architekturprogramme, die zu enträtseln eine Aufgabe für das Kunstpublikum wird. Es entsteht eine neue literarische Gattung: Ekphrasis, Kunstliteratur, Schreiben über Künstler und Kunst, und Betrachtung („Kunstgenuss“) als Bestandteil der künstlerischen Intention (vgl. Ullrich 2005). Der nunmehr autonome Künstler denkt über seine Rolle nach, was in der bildenden Kunst im Paragone öffentlich gemacht wird.

Die „Wiedergeburt“, die im Begriff Renaissance angesprochen wird, bezieht sich auf die erneute Anknüpfung an die klassische Antike, auf deren Menschenbild und Naturbegriff die Kunstproduktion aufbaut. In der Musik und Literatur blühen profane Werke. Die Notwendigkeit einer katholischen Gegenreformation legt den Grundstock für die Explosion der künstlerischen Produktion in Musik und Bildender Kunst im Barock.

Aufklärung

In der zweiten Hälfte des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts, im Zeitalter der Aufklärung, begannen die „gebildeten Kreise“ (vgl. Ulrich 205, S.45) Gemälde, Skulpturen und Architektur, sowie Literatur und Musik als Kunst im heutigen Wortsinn zu diskutieren. Themenverbindend wurde die Ästhetik in Abgrenzung zum Hässlichen als Kategorie zur Qualifizierung von Kunstwerken begründet. Freiheit wurde zum Ideal für Politik, Wissenschaft sowie für die sich allmählich als eigenständige Bereiche herausbildenden Literatur und Kunst. Der handwerkliche Aspekt künstlerischen Schaffens verlor an Bedeutung. Mit dem deutschen Idealismus stand die Idee über dem Artefakt. Eine der

wichtigsten Voraussetzungen für diesen Prozess war die durch die beginnende Industrielle Revolution beschleunigte Säkularisierung (vgl. Ullrich 2005).

Die Differenzierung zwischen Literatur und Kunst war das Ergebnis der kurz zuvor begonnenen Literaturdiskussion, die sich nicht mehr mit allen geistigen Arbeiten befasste, sondern Romane, Dramen und Gedichte als Literatur in einem gewandelten Wortsinn zusammenfasste. Im Bestreben, ein größeres Publikum anzusprechen, wurde der Terminus Kunst zunächst auf Gemälde und Skulpturen verengt, auf Gegenstände, die in den Zeitungen und Zeitschriften – den Journalen, die es seit dem frühen 18. Jahrhundert gab, vorgestellt und beurteilt wurden. Es entstand ein verbreitetes Rezensionswesen (vgl. Ullrich 2005). Die Begriffe Werk, Original und Genie als Ausdrucksformen der Individualität des Künstlers wurden durch Kant geprägt (vgl. Kant 2002). Man unterschied zwischen inneren und äußeren Bildern. Innere Bilder waren zum Beispiel Sprache, Vorstellungen und die Ideen, äußere hingegen Einrichtungsgegenstände, Bauwerke oder handwerklich gefertigte Produkte.

Dem Freiheitsgedanken gemäß ist der bildende Künstler nicht mehr einem Auftraggeber verpflichtet, sondern produziert unabhängig für einen neu entstehenden Kunstmarkt. Damit wandeln sich zum einen die Themen, die statt religiöser und mythologischer Motive, Porträt und Allegorie nun zum Beispiel auch Schilderungen aus der Arbeitswelt des aufkommenden Industriekapitalismus umfassen. Zum anderen entwickeln sich individuelle Stile, die nicht zuletzt als Markenzeichen, modern gesprochen als Marketinginstrument der konkurrierenden Künstler dienen. Auch Komponisten wie Mozart verabschieden sich aus festen Anstellungen bei weltlichen oder kirchlichen Fürsten. Diese neue Freiheit ist mit entsprechenden Risiken verbunden, das romantische Bild des verarmten Künstlers, verbunden mit dem Geniebegriff sind die Folgen.

Moderne

Die Aufklärung bereitete den Kunstbegriff der Moderne vor. Emanzipierte sich am Ende des Mittelalters der Künstler zum autonomen Subjekt, so emanzipierte sich am Ende des barocken Feudalismus das Kunstwerk selbst und wurde autonom. Im Zeitalter von Maschinen, Arbeitsteilung und Automatisierung veränderte sich der Status von handwerklicher Tätigkeit in der Kunst. Kunst existiert nun nicht mehr in Funktionszusammenhängen. Die in Funktionszusammenhängen verbleibenden Kunstformen konstituieren sich unter dem neuen Oberbegriff Angewandte Kunst für das Kunstgewerbe.

Waren in der Stilkunde bisher mit den Stilepochenbezeichnungen nachträglich dem jeweiligen Kunstschaffen angehängte Termini, so prägen nun Künstler programmatisch oder ihre diskursiven Gegen- und Mitspieler – die neue Gruppe der Kunstkritik – selber ihre Kategorien: es entstehen zahllose, zum Teil parallele Ismen als einem Begriff von Stil statt einem Konzept von Epoche.

Mit dem Beginn der Moderne beginnt zugleich der Antagonismus der Gegenmoderne. Waren bis zur Aufklärung die Adressaten für Kunst nur ein sehr kleiner Kreis (die Kirche, der Adel, das reiche Bürgertum), so erweitert sich das Publikum mit der Entstehung des freizugänglichen Kunstmarktes, den zu seiner Förderung veranstalteten öffentlichen Ausstellungen (Salons) und den in der Presse eröffneten Debatten über Kunst, der massenhaft verlegten Literatur usw.. beträchtlich. Zugleich konzentrierte sich die künstlerische Auseinandersetzung sowohl in bildender Kunst wie der Musik oder Literatur immer stärker auf die Untersuchung der eigenen Entstehungsbedingungen. In dem Maße, in dem sich die Kunst selbst thematisierte (Metakunst), verlor sie das Interesse der breiten Schichten, denen sie als Avantgarde eigentlich vorangehen wollte.

Blieben zuvor Konflikte um Kunst intern und waren beispielsweise patriotischer Natur (florentinisches Disegno contra venezianisches Colore) oder eine Frage des Geschmacks (Rubenisten contra Poussinisten, Streit der Anciens et Modernes usw.), so verweigern nun

ganze Teile der Gesellschaft der Kunst ihrer Zeit die Akzeptanz. Es entwickelt sich eine Gegenmoderne, die sich ihre eigenen Ausdrucksformen sucht, u.a. im rückwärtsgewandten Kitsch und im Anachronismus, in verschiedenen Neoklassizismen oder in der aktiven Diffamierung der Moderne .

Einen Höhepunkt erreicht diese Diffamierung im Nationalsozialismus, der mit dem Schlagwort Entartete Kunst die Klassische Moderne im Ganzen zu treffen versuchte: durch Berufsverbote, höhnische Präsentationen bis hin zur physischen Vernichtung. Ab November 1936 wurden nach und nach alle Abteilungen der Kunst des frühen 20. Jahrhunderts in den deutschen Museen aufgelöst. In der Sowjetunion entstanden in den 20er Jahren die noch als revolutionär empfundene Avantgarden Konstruktivismus und Suprematismus, mit Beginn des Stalinismus gewinnt der anti-moderne Reflex die Überhand und führt zum Sozialistischen Realismus in Literatur, bildender Kunst und Musik (vgl. Ullrich 2005).

Postmoderne

Die postmoderne Anschauung von Kunst stellt zum Teil die Ideen von Freiheit, Originalität und Authentizität wieder in Frage, setzt bewusst Zitate anderer Künstler ein und verbindet historische und zeitgenössische Stile, Materialien und Methoden und unterschiedliche Kunstgattungen miteinander. Kunstbetrieb und Ausstellungsorte werden von einer Metaebene aus hinterfragt. Die Grenzen zwischen Design, Popkultur und Subkultur einerseits und Hochkultur andererseits verschwimmen.

Zeitgenössische Kunst, Kunst der Gegenwart und ähnliche Sammelbegriffe fassen gegenwartsbezogene Kunst nur sehr allgemein. Der Begriff Künstlerische Avantgarde ist für die seit Beginn der Postmoderne entstehende Kunst überholt, da es in offenen Gesellschaften und Kulturen keine allgemeinverbindliche Richtung für eine Vorhut oder für Vorreiter geben kann. Daher wird der Begriff

„zeitgenössische Kunst“ auch zur Umschreibung für künstlerische Arbeiten oder Handlungen benutzt, die in der Gegenwart etwas so wahrnehmbar machen, dass sie kulturell bedeutend in die Zukunft wirken. In diesem Sinne freie und zeitgenössische Kunst ignoriert scheinbar alle Bedingungen, akademischen Regeln und Einteilungen, alle Kunststile, Kunstsparten und kulturellen Grenzen, während sie sich gleichzeitig die Freiheit nimmt, sie je nach künstlerischem Bedarf zu reflektieren, zu bearbeiten und zu nutzen (vgl. Saehrendt / Kittl 2007)

Derartige Kunst repräsentiert ein selbstbestimmtes System Kunst, das sich ähnlich dem selbstbestimmten System Wissenschaft im Laufe der Industrialisierung herausgebildet hat. Zeitgenössische Kunst als global und interkulturell funktionierendes System vereint die Ursprünge in verschiedenen Kulturen, Kunstgeschichte zum theoretischen Fundament von Kunst, wobei für die abendländische Kunsttradition die antike griechische Philosophie als historische Basis besonders bedeutend bleibt. Auch zeitgenössische Kunst lässt herkömmliche Einteilungen, wie Malerei, Bildhauerei, Tanz, Musik, Theater usw. durchscheinen, zeichnet sich jedoch gerade durch ihre Thematisierung, in Frage Stellung, Überwindung, Erweiterung, interdisziplinäre Integration und Ironisierung aus. Heute stehen Fotografie und Performance neben Malerei und Theater, während die Medienkünste sich ohnehin so verorten, wie es jeweils mediengerecht und sachdienlich ist.

Ähnlich wie in der Wissenschaft erschließt sich das umfassende Verständnis der möglichen Bedeutungen von Werken und Arbeiten oft erst durch eingehende Beschäftigung mit dem künstlerischen Gegenstand. Es wird in verschiedenen Kontexten interpretiert, die sich je nach Betrachter und Leser, je nach Publikum und den in das Geschehen Einbezogenen, sowie je nach Interessen der Kritiker und anderen professionelle Vermittlern wandeln und unterscheiden. In der Kunsttheorie wird der zeitgenössische Kunstbegriff intensiv diskutiert. Sie stellt dabei sowohl den Künstler, den Rezipienten, den Kunstmarkt oder das Kunstwerk selbst ins Zentrum der Untersuchung.

2.2.2 Kunst in China

Nach der Skizzierung der begrifflichen Kunstgeschichte in Europa werfen wir nun unseren Blick auf den fernen Osten.

Die begriffliche Entwicklung der Kunst in China ist dennoch durchaus schwer zu verfolgen, weil die wissenschaftlichen Forschungen über Kunst und Kunsttheorie erst sehr spät anfang. Das chinesische Wort, das dem deutschen „Kunst“ entspricht, heißt „艺术“(Yi Shu), das aber ursprünglich als ein Fremdwort aus Europa kam. Während es im alten China keine einheitlichen Überbezeichnung von künstlerischen Tätigkeiten gab, dient das Wort „艺术“ seit etwa 19.Jahrhundert als einen Überbegriff von Malerei, Skulptur, Architektur, Musik, Kaligraphie usw.. Im weitesten Sinn bezeichnet „艺术“ auch weitere menschlichen Tätigkeiten wie Teekunst, Lebensphilosophie und viele anderen mehr.

Weil das chinesische Wort „艺术“ inhaltlich fast identisch mit dem Wort „Kunst“ ist, werde ich im folgenden auch weiter das Wort Kunst als eine Überbezeichnung benutzen.

Die chinesische Kunst zählt zu den ältesten Kulturtraditionen der Menschheit. Sie umspannt einen Zeitraum von 3. Jahrtausend v. Chr. bis zur Gegenwart. In China treffen wir auf eine andere Einstellung und Gewichtung der Künste als in Europa und auch auf eine andere Bewertung der Sinnlichkeit. In den Grundlegenden Abhandlungen des Riten-Klassikers(礼记) tritt vor allem die Musik als zentrale Kunst in den Vordergrund, die sogar mit der Kunst des Regierens verknüpft ist.

„Musik (乐) und Sitte (礼), Strafe (刑) und Gebote (政) sind letzten Endes dasselbe; es sind die Mittel, um die Herzen des Volkes zur Gemeinsamkeit zu bringen (治心) und den Weg der Ordnung (治道) hervorzubringen.“ (Li Gi, übers. von Richard Wilhelm 1981, S.72)

Der Musik erfüllt hier die Rolle, die Ordnung des Dao mit hervorzubringen, so dass sie zentral auch für die Welterschließung insgesamt wird.

Neben der Musik treten später die Kalligraphie, die Dichtung und die Malerei ins Zentrum der Künste. Die drei letztgenannten stehen im sehr engem Zusammenhang. Besonders in der Malkunst sieht man diese enge Verbindung zwischen Malerei, Dichtung und Kalligraphie. Die Chinesen waren das erste Volk der Welt, das die Kunst des Bildermalens nicht als bloße Handfertigkeit ansah, sondern den Maler auf eine Stufe mit dem genialen Dichter stellte.

In dem einflussreichsten Text zur Kunst der chinesischen Malerei dem „Verzeichnis der alten Malerei“ (《古画品录》) von Xie He (谢赫 ca. 479-502) findet sich die erste für die Malerei und im Grund auch für Kalligraphie gültige Formulierung. Das erste der von ihm so genannten Sechs Gesetze (六法) lautet „Energetische Resonanz und Bewegung des Lebens“ (氣韻生動 qi yun sheng dong). Das hier zentrale Wort Qi (气韵) spielt nicht nur für die Künste eine überragende Rolle, sondern auch für die Philosophie, Medizin und andere Bereiche der chinesischen Kultur. In der Dichtung gehört das lebendige qi auch zu den Grundprinzipien. Das Bedeutungsfeld des Worts „qiyun“ ist sehr weit. In der Kunst ist damit vor allem Stimmung und Atomsphären gemeint. Ein gute Kunstwerk ist wie ein schönes Gedicht, in dem man sich philosophisch meditieren kann. Es kommt den Chinesen kindisch vor, in einem Bild nach Einzelheiten anschauen zu halten und sie mit der Wirklichkeit zu vergleichen, viel mehr geht es darum, in die Schönheit der Natur zu versenken, und die Stimmung einer Landschaft zu erfassen.

Anders als im „Abendland“, dessen Kunstgeschichte immer wieder starke Einschnitte in Form von Stilwechseln erlebt hat, ist die chinesische Kunst über Jahrhunderte hinweg von einer erstaunlichen Kontinuität geprägt. In der Ming-Novelle (14. bis 17. Jahrhundert) ist noch ihr Vorbild aus der Tang-Zeit (7. bis 10. Jahrhundert) zu erkennen. Landschaftsgemälde

eines Qing-Malers (17. bis 20. Jahrhundert) sind im Grunde ähnlich aufgebaut wie jene der Song-Dynastie (10. bis 13. Jahrhundert). Ein Grund dafür ist der in China von jeher verbreitete „Respekt vor der Tradition“. Nicht die Schaffung von Neuem war primäres Ziel der Künstler, sondern die möglichst originalgetreue Nachahmung der Vorbilder der Alten – die im Übrigen in keiner Weise als Plagiat oder in anderer Weise als unlauter empfunden wurde und wird. Letztlich fußt diese Auffassung im konfuzianischen Weltbild, das unter anderem dem Schüler die Verehrung des Meisters gebietet.

Gombrich schrieb: „Diese Selbstbeschränkung der chinesischen Kunst auf einige einfache Motive auch der Natur hat etwas Wunderbares. Aber es versteht sich beinahe von selbst, dass diese Einstellung zur Malerei auch nicht ohne Gefahren ist. Im Laufe der Zeit wurde fast jeder Pinselstrich, mit dem ein Bambusblatt oder ein Felszacken gemalt werden konnte, klassifiziert und in der Überlieferung festgelegt, und die allgemeine Bewunderung für die Werke der Vergangenheit wurde so groß, dass die Künstler sich immer weniger auf ihre eigene Eingebung zu verlassen wagten.“ (Gombrich 1996, S.155)

Die begriffliche Entwicklung der Kunst in China, wie gesagt, ist schwer zu verfolgen. Stattdessen wird im Folgenden die geschichtliche Entwicklung der Malkunst (der Literatenmalerei) in China sowie ihre Kontinuität und Selbstbeschränkung skizziert, um die Einstellung und Bedeutung der Kunst in China näher nachzuvollziehen.

Situation der chinesischen Malkunst bis Ende der Qing Dynastie (bis 16.Jh)

Die klassische Literatenmalerei ist wegen ihrer engen Verbindung zur Kalligraphie ein typisch chinesisches Kulturphänomen. Sie ist meistens mit Gedichten oder Aufschriften und Siegeln kombiniert. Die Literatenmalerei hat deshalb größeren kulturellen Gehalt. Im Gegensatz zu den so genannten „groben“ und „unkultivierten“ Bildgattungen wurde

die Literatenmalerei als „hochwertiger“ und „vornehmer“ angesehen (Wang 1982)

Die Literatenmalerei ist eine Malerei, die von einem Literaten oder von einem Gelehrten geschaffen wurde. Ein Literat oder ein Gelehrter ist also kein Berufsmaler. Im Gegensatz zu der Hofmalerei und der Volksmalerei, die von Berufsmalern geschaffen wurden, wird die Literatenmalerei in der alten chinesischen Geschichte meistens von Beamten und hoch gebildeten Intellektuellen betrieben. Ein Berufsmaler, auch wenn er am Kaiserhof tätig war und auch wenn er eine bessere Maltechnik besaß, wurde als ein Maler, der handwerklich arbeitet, als wenig kultiviert betrachtet. Die Werke von den Berufsmalern spielten seit der späten Ming Dynastie (1368 – 1644) allgemein eine untergeordnete Rolle. Die Literatenmalerei, die von den hoch begabten Dichtern, Gelehrten oder Beamten betrieben wurde, auch wenn manche Werke davon künstlerisch nur als schlicht genannt werden können, wurden dennoch als erstrangig betrachtet.

Der Grund und das Geheimnis liegt darin, dass die Literatenmalerei „geschrieben“ ist. Die chinesische Malerei wird also nicht nur „gemalt“. Die bildhafte chinesische Schrift ist im eigentlichen Sinn eine Art von Malerei. Die klassischen chinesischen Schriften sind mit Pinsel und Tusche ausgeführt. Punkt, Linie, Struktur und Komposition sind die Faktoren des chinesischen Schriftzeichens. In der traditionellen chinesischen Malkunsttheorie gibt es zwei wichtige Begriffe: „Schreiben nach Ideen 写意“ und „Schreiben nach der Natur 写实“. Beide Begriffe enthalten das Wort „Schreiben 写“. Das Wort „Schreiben 写“ bezeichnet eine Verdinglichung des Geistes in Medien. Die bildhafte Kombination eines chinesischen Schriftzeichens ist eine Komposition und Rationalisierung der abstrahierten Dinge, das sowohl eine Zusammenfassung des Wesens eines konkreten Objektes als auch die Konkretisierung und Veranschaulichung eines abstrakten Begriffs ist. Chinesische Kalligraphie ist eine abstrakte Kunst, „eine Abstraktion und ein Ausdruck des Lebens, des Gefühls. Und ihrer Schreibkunst liegt in

der Ausdruckskraft des Schriftzeichens und in der freien Darstellungs- und Ausdruckswahl des Kalligraphen, die sowohl mit literarischer Begabung als auch mit künstlerischem Talent verbunden sind. Die kulturelle Intensität der Literatenmalerei offenbart die Geschicklichkeit und die Kreativität des Malers, die literarische Phantasie des Dichters und die Darstellungskraft des Kalligraphen. Die drei Künste hängen nicht nur formal, sondern auch inhaltlich zusammen. Auch Siegel sind traditionell eine Kunstgattung. Das persönliche Siegel des Künstlers oder Dichters, das auf den Bildrand geprägt ist, wird als ein Teil des Kunstwerks betrachtet. Die Sammlersiegel repräsentieren die Wertschätzung der Sammler, bereichern zugleich die Kunstform des Werks. Literatenmalerei ist deshalb ein persönlicher und individueller Informations- und Kulturträger (vgl. Liu 1995).

Ein berühmter Maler, Kalligraph und Kunsttheoretiker Dong Qichang 董其昌 (1555 – 1637), der in der späteren Ming Dynastie (1368 – 1644) lebte, meinte, die erste Literatenmalerei wurde von dem Dichter, Kalligraphen und Maler Wang Wei 王维 (698 – 759) in der Zeit der Tang Dynastie (618 – 907) geschaffen (Dong 1999, S. 55). Dong Qichang hat hier den Begriff der Literatenmalerei in akademischem Sinn festgelegt, und zwar als eine Bildgattung von einem hohen Niveau des geistigen Zusammenhangs zwischen den drei Faktoren: Gedicht, Meditation und Tuschmalerei mit wenig bunter Farbe oder in schwarzweißer Darstellung (ebd., S.124-126). Außer der schriftlichen Überlieferung gibt es heute kein Original des Malers Wang Wei. Doch in seinen Schriften „Über die Landschaft 山水論“ (Wang 1975), können seine Ansichten über die Prinzipien einer idealen Landschaftsmalerei studiert werden. Seine Maltheorie hatte großen Einfluss auf die Entwicklung der chinesischen Literatenmalerei.

In der Tang Dynastie (618 – 907) war die Literatenmalerei noch in ihrer Entwicklungsphase. Die geistige Inspiration durch Daoismus und Buddhismus spielte eine große Rolle. Wang Wei als einer der Avantgardisten der Literatenmalerei war Buddhist. Der Stil „vornehm“, „frei und ungezwungen“ war damals ein intellektueller und künstlerischer

Lebensstil, der von Literaten gelebt wurde. Da die chinesischen Beamten des alten Systems meistens als Literaten und Gelehrte ausgebildet waren, haben sie aus ihrem eigenen Bildungsniveau die Kunstwerke von Kalligraphie und Malerei geschätzt und genossen. Nach alten Berichten, schämten sich die tangzeitlichen Beamten, wenn sie zu Hause keine Meisterwerke von Kalligraphie und Malerei hatten(vgl. Shen 1975, S.28).

Die Geringschätzung der „handwerklichen“ und „naturalistischen“ Malstile nahm in späterer Zeit noch zu. In der Nördlichen Song Dynastie (960 – 1127) behauptete ein berühmter Dichter, Maler und Kunsttheoretiker Su Shi 苏轼 (auch: Su Dongpo 蘇東坡 1037 – 1101), es sei kindisch, wenn man nur über Naturnachahmung, der Ähnlichkeit mit der Natur in der Malerei redet. Er fand, dass die Malerei und Poesie in einem inneren Zusammenhang stehen müssen. Die Darstellung der Lebendigkeit eines Menschen und die Idee eines Bildes sind die wichtigste und auch schwierigste Aufgabe der Malkunst. Die Lebendigkeit eines Menschen hängt nicht von der Exaktheit des detaillierten und naturgetreuen Abbildens des Körpers ab, sondern basiert auf der dargestellten geistigen Ausstrahlung eines Menschen. Nur durch äußere Ähnlichkeit mit der Natur, kann diese wichtige Aufgabe nicht erfüllt werden (vgl. Shen 1975). Die ähnliche Ansicht drückte auch sein Zeitgenosse, Gelehrter und Literat Shen Kuo 沈括 (1036 – 1097?) aus. In seinem berühmten Werk „Skizzen und Notizen am geträumten Bach 夢溪筆談“ kritisiert und verspottet er den berühmten Maler Li Cheng 李成 (919 – 967), dass er die Architektur perspektivisch aus einem feststehenden Sichtwinkel dargestellt hat. Er fand, dass diese „einseitige“ Maltechnik nicht zur echten Malkunst gehört, sondern nur ein „mathematisches“ und „handwerkliches“ Gegenstandsabbild ist. Er bevorzugt eine umfassende Perspektive insbesondere in der Landschaftsmalerei, dass man an jedem Detail des Bildes die dargestellte Landschaft vertiefen und genießen kann (Zong 1994, S.423-424).

Das so genannte „mathematische“ und „handwerkliche,, „Gegenstandsabbild“ ist eine Gattung der chinesischen Malerei, die im Sinne der

„Perspektive“ und nach der Maltechnik auch „Jiehua 界畫“ genannt wird. Die Perspektivische Malerei ist überwiegend die Darstellung von Architektur, Möbeln und räumlichen Gegenständen, in der Werkzeuge wie Lineal und Maßstab benutzt werden, um eine genaue Perspektive und eine realistische Wirkung zu erzielen.



Abb.3: Zhou Wenju (war tätig zwischen 907 – 960): Chongping Huiqi Tujian (Bildrolle von Schachspiel vor einem Doppelwandschirm) In: Wörterbuch der chinesischen bildenden Kunst, Shanghai 1987, Taf. 4

Die „Bildrolle Schachspiel vor einem Doppelwandschirm 重屏會棋圖卷“ (Abb. 1), die während der Fünf Dynastien (907 – 960) vom Maler Zhou Wenju 周文矩 perspektivisch gemalt wurde, ist ein Beispiel dieser Bildgattung. Im Bild sitzen vier Männer um einen Tisch und spielen Schach. Ein Diener steht neben ihnen. Hinter ihnen steht ein Schreibtisch und ein gemalter Wandschirm. Im gemalten Wandschirm wird ein weiterer Raum dargestellt, in dem ein Mann und vier Frauen zu sehen sind. Hinter dem Mann und den vier Frauen, die im gemalten Wandschirm dargestellt werden, steht ein weiterer dreiteiliger Wandschirm mit zwei Flügeln. Auf dem dreiteiligen Wandschirm sind Landschaftsbilder zu sehen. Die Raumvorstellung wird durch den doppelt

dargestellten Wandschirm vertieft: Die Größe der Dinge vermindert sich nach der Raumtiefe zunehmend, bis in die Ferne der mittleren Landschaft, in der sich der Fluchtpunkt befindet.

Ein späterer Maler und Gelehrter Guo Zhongshu 郭忠恕 (? – 977) wurde wegen seiner realistischen und genauen Darstellung von Architektur und Gegenständen, Schriften erwähnt. Zum Beispiel in den Werken „Rangstufen der Malerei vom Haus Deyuzhai 德隅齋畫品“ und „Kritik der berühmten Malerei der Song Dynastie 宋朝名畫評“, beide Schriften, die in der Nördlichen Song Dynastie (960 – 1127) entstanden, wurde die Maltechnik von Guo Zhongshu für die proportionale Genauigkeit und für seine mathematische Präzision sehr gelobt. Man kommentiert in den Schriften, dass seine Malerei wegen der fehlerfreien Darstellung von Gegenständen als architektonischer „Konstruktionsplan“ verwendet werden kann. Seine perspektivische Maltechnik wurde als „Geschick“ und „Können“ bewertet. Der Kunsthistoriker Deng Chun 鄧椿 (lebte in der südlichen Song Dynastie 1127 – 1279) diskutierte die Bewertung der verschiedenen Gattungen in der chinesischen Malerei in seinem Aufsatz „Über das Gesetz und Maß in der Perspektivischen Malerei 論界畫法度繩尺“ (Deng 1975, S.131-132). Er war wohl mit der Rangordnung nicht zufrieden, in der die „Landschaftsmalerei 山水畫“ an erster Stelle, die „Perspektivische Malerei 界畫“ aber an der letzten Stelle steht. Er kritisierte, dass die Perspektivische Malerei, die mit ihrem mathematischen Können und ihrer technischen Geschicklichkeit die Architektur und Gegenstände präzise darstellt, keine einfache Maltechnik ist. Er fand, dass solche Präzision in der Malerei der Tang Zeit (618 – 907) noch niemand erreichte, und dass Guo Zhongshu der erste Maler wäre, der streng nach handwerklichem Gesetz und Maß handelt. Er fügte hinzu, dass der Wert der Perspektivischen Malerei gerade in der Maltechnik liegt, die mit Lineal und Maßstab die Wirklichkeit der Dinge „getreuer“ darstellt als alle anderen Maltechniken (Deng 1975, S.131-132).

Originale von Guo Zhongshu sind heute kaum noch erhalten. Wir können aber durch die theoretischen Schriften über die Perspektivische Malerei „Jiehua 界畫“ erkennen, dass es in China spätestens seit den Fünf Dynastien (907 – 960) Maler gab, die sich mit der präzisen Darstellung von Architektur und Gegenständen mathematisch und konstruktiv beschäftigt haben. Es hing mit der Entwicklungstendenz der Technologie in der Zeit zusammen. Tatsächlich zeigte die nachkommende Song Dynastie (960 – 1279) ein höheres Verständnis für die technologischen Entwicklungen, was mit der am Markt orientierten Wirtschaftsentwicklung und der offenen Politik in dieser Zeit zusammenhing.

Es ist der Charakter von Künstlern, dass sie einerseits den Zeitgeist in ihren Werken widerspiegeln, aber andererseits oft den Sehgewohnheiten der Massen entgegen stehen. Sie suchen immer einen neuen Weg für die Kunst und zeigen immer neue Stile und Kunstrichtungen. Kreativität ist der Kern der Kunst und zugleich das Wesen des Künstlers. Su Shi und Shen Kuo lebten in dem ökonomisch und kulturell blühenden Zeitalter der Nördlichen Song Dynastie (960 – 1127). Sie beide betrachteten die „Gelehrten-Literatenmalerei 士夫画“ als eine hochrangige Gattung der Malerei, weil ihr Stil frei und nicht auf die Oberfläche der Gegenstände beschränkt ist. Diese Kunstanschauung entspricht ihren politischen und literarischen Denkweisen und sollte beinahe eine revolutionäre Wirkung haben, sie übte auf die nachkommenden Generationen einen großen Einfluss aus. Su Shi war in seiner Zeit als hoher Beamter einige Jahre in der Regierung tätig. Seine Eigenwilligkeit und sein kompromissloser wahrheitsgetreuer Charakterzug schaffte Probleme für seine Position. Seine amtliche Karriere war nicht besonders glücklich. Seine hohe Begabung in Dichtung und Malerei wurde von seinen Zeitgenossen sehr geschätzt. Er spielte in der chinesischen Literatur- und Kulturgeschichte eine wichtige Rolle. In der Nördlichen Song Dynastie (960 – 1127) besaß die Literatenmalerei noch keine beherrschende Bedeutung. Die vielfältigen Entwicklungen der Kunstgattungen förderten die Kreativität der Menschen. Die ästhetische Anschauung der großen Literaten und Künstler verstärkte die

idealistisch-romantische Kunstrichtung der Literatenmalerei. Dong Qichang meinte, dass die ästhetische Anschauung von Su Shi die Literatenmalerei gegenüber den anderen Bildgattungen hervor gehoben hat (Dong 1999, S.124-125).

Schreiben nach Ideen 写意 als ein freier Malstil in der Literatenmalerei, der nach dem Willen des Malers in unbefangener Pinselführung ausgeführt ist, konzentriert sich auf die Erfassung des Wesens eines Objektes. Die Ähnlichkeit und die genaue Wiedergabe eines Gegenstandes werden weniger berücksichtigt. Dieser Malstil wurde in der Yuan Dynastie (1271 – 1368) weiter entwickelt und als eine Hauptrichtung der Literatenmalerei angesehen. Die Neigung zu den geistigen Gehalten der Literatenmalerei chinesischer Intellektueller war der Hauptgrund für ihre hohe künstlerische Position.

Seit Mitte der Ming Dynastie (1368 – 1644) ist die Literatenmalerei eine bedeutende Bildgattung. In den späteren Entwicklungsphasen, insbesondere in der Qing Dynastie (1644 – 1911), wurde dieser Malstil als eine „Goldene Regel“ betrachtet. Es ist deshalb kein Wunder, dass der Maler und Gelehrte Zou Yigui 鄒一桂 (auch: Zou Xiaoshan 鄒小山 1688 – 1772), der als Beamter mit dem italienischen Maler Giuseppe Castiglione (chinesischer Name: Lang Shining 朗士寧 1688 – 1766) im Palast der Qing Dynastie (1644 – 1911) zusammenarbeitete, seine Maltechnik gering schätzte. Die naturgetreue Maltechnik der Zentralperspektive, die im 2. Jahrzehnt des 15. Jahrhunderts, mit dem Beginn der Frührenaissance in Europa entwickelt wurde, die mit der Maltechnik der chinesischen Perspektivischen Malerei zu vergleichen ist, wurde von ihm einerseits aus naturalistischer Sicht als „sehr auffällig 甚醒目“ gelobt, andererseits als „zwar technisch, aber nur handwerklich“ beurteilt. Er fand, solche Maltechnik sei „ohne Pinseltechnik“ und deshalb „nicht in die Rangstufen der Malerei einzuordnen 筆法全無雖工匠, 故不畫品“.(Zou 1986, S.527))

Der berühmte „Wuxu Reformator“ Kang Youwei 康有为 (1858 – 1927) verurteilte diese „Goldene Regel“ mit scharfer Kritik, dass es seit der späteren Ming Zeit (dem 17. Jh.) bis in die Qing Dynastie (1644 – 1911) immer weniger Künstler gäbe, die „Mut“ zeigten, diese „Goldene Regel“ zu durchbrechen. Die Künstler seien freiwillig im „Gefängnis“ der alten Regel geblieben (Kang 1999, S. 21-25). Der Kern der chinesischen Kultur wurde nun nur noch zu einer Fassade. Der „freie“ Malstil hatte nun seine Befreiungsfunktion verloren.

Die „Verehrung“ für die klassischen Literatenmalerei in der Qing Dynastie (1644 – 1911) hing einerseits mit der politischen und kulturellen Haltung der Regierung zusammen, andererseits mit der nationalen Gesinnung der Intellektuellen. Die „Konservativität“ der Intellektuellen kann als eine Reflexion der politischen Unzufriedenheit gegenüber der Herrschaft der Qing Dynastie betrachtet werden. Der Grund für die allgemeine konservative Haltung in der Entwicklung der Malkunst in der Qing Dynastie lag aber an der politischen, ökonomischen und kulturellen Fehlorientierung der damaligen Regierung: Die Einschränkung und Unterdrückung des freien Handels in der Gesellschaft begrenzten die Entwicklung der handwerklichen Branchen. Die Schrumpfung der handwerklichen Tätigkeiten hemmte die technische und wissenschaftliche Entwicklung. Es ging so weit, dass der Beruf des Kaufmanns in der Gesellschaft moralisch immer geringer geachtet wurde, und der Beruf als Handwerker keine „glänzende Zukunft“ versprach. Die amtliche Prüfung war für begabte Menschen die einzige Möglichkeit, eine große Karriere zu machen und einen angesehenen Sozialstatus zu bekommen. Das Prüfungssystem wurde in der Qing Dynastie immer steifer und der Inhalt der amtlichen Prüfung wurde immer unpraktischer. Die persönliche Entfaltung der jungen Menschen war stark unterdrückt. Die Hoffnungslosigkeit der Intellektuellen verstärkte ihre Neigung zur Literatenmalerei, denn sie konnten damit ihre Phantasie und Emotion „frei“ ausdrücken. Auch die „glücklichen“ Beamten zeigten gern ihre Vorliebe und Begabung für Kalligraphie und Literatenmalerei, denn sie konnten dadurch ihren Stress besser beseitigen und ihr seelisches und

körperliches Gleichgewicht wieder gewinnen. Die Literatenmalerei und Schreibkunst wurden also im gewissen Sinne ein seelisches und körperliches Heilmittel. Das Geheimnis der therapeutischen Funktion der Literatenmalerei wurde schon in der Ming Zeit (1368 – 1644) von Dong Qichang (1555 – 1637) entdeckt. Er meinte, wenn der Maler das Universum in die Hand nimmt, betrachtet er alles mit Lebenskraft. In verschiedenen Beispielen zeigte er, dass ein Maler ein langes Leben hat, wenn er im Malen Trost und Freude empfindet (vgl. 1999, S. 136.).

Beziehung oder Wechselwirkung der chinesischen Kunst mit anderen Kulturen

Ausstrahlungswirkungen der chinesischen Kunst sind im gesamten ostasiatischen Raum zu beobachten. Besonders ausgeprägt sind sie naturgemäß in Gebieten, die zeitweise unter chinesischer Herrschaft standen wie die „Vasallenstaaten“ Korea und Vietnam, oder von Chinesen besiedelt wurden (Singapur, Malaysia, Indonesien). Aber auch die japanische Kunst verdankt dem Reich der Mitte in dieser Hinsicht sehr viel. In manchen Teilbereichen gelang es den Epigonen sogar, ihr Vorbild zu überflügeln, wie etwa in der in Japan zu höchster Blüte gelangten Lackkunst. Ab dem 16. Jahrhundert wurden chinesische Kunstwerke – insbesondere auch Porzellan – in größerem Umfang nach Europa exportiert, wo sie Einfluss auf die abendländische Kunst gewannen.

Der Einfluss der westlichen Kunst auf China geht auch auf das 16. Jahrhundert zurück. Die ersten Bilder der europäischen Malerei, die nach China gebracht wurden, sind durch den italienischen Missionar Michaele Ruggieri (chinesischer Name: Luo Mingjian 罗明坚 1543 – 1607) vorgestellt worden. Michaele Ruggieri war ein Jesuit. Er kam im Jahr 1579 nach Aomen 澳门 (Macau) und brachte einige Andachtsbilder mit. Im Jahr 1583 wurde ihm erlaubt, eine Kirche in Zhaoqing 肇庆 in der Provinz Guangdong 广东 zu bauen (Zhu 1989, S.2). In seiner Kirche wurden die Andachtsbilder von Maria und Jesus Christus aufgehängt. Er

hat einmal in der Öffentlichkeit die Bilder ausgestellt. Die Leute wurden von den fremden Figuren in den Bildern und von der fremden Malkunst beeindruckt und waren begeistert (Zhu 1989 S.3). In späterer Zeit kamen immer mehr westliche Missionare nach China. Der italienische Missionar Matteo Ricci (chinesischer Name: Li Madou 利玛窦 1552 – 1610) kam im Jahr 1582. Er hat zuerst in Aomen die chinesische Sprache gelernt, dann kam er nach Zhaoqing der Provinz Guangdong. Er hat sich am Anfang wie ein buddhistischer Mönch gekleidet und nannte sich „westlicher Mönch“. Er erforschte gleichzeitig die chinesische kanonisierte klassische Literatur, zum Beispiel die konfuzianischen „Vier Bücher 四书“ und „Fünf Klassiker 五经“. Später hat er sich konfuzianisch gekleidet und nannte sich „westlicher konfuzianischer Gelehrte“ (ebd., S.3). Er wollte die konfuzianische Lehre mit der katholischen Lehre verbinden, dadurch hat er zahlreiche chinesische Beamte und Gelehrte kennen gelernt. Im Jahr 1601 kam er wieder nach Beijing und brachte noch mehr westliche Bildkopien und Bücher mit. (ebd., S.3) Der italienische Missionar Francesco Sambiasi (chinesischer Name: Bi Fangji 毕方济 1582 – 1649) hat im Jahr 1629 ein Buch „Bild und Antwort 画与答“ geschrieben, in dem er die westliche Maltechnik in Form von Fragen und Antworten erklärte. Viele Beamte und Hofmaler haben von ihm die westliche Maltechnik gelernt (ebd., S.4.). Der italienische Missionar Giuseppe Castiglione (chinesischer Name: Lang Shining 郎士宁 1688 – 1766) ist im Jahr 1715 nach China gekommen und wurde als Maler an den Kaiserhof der Qing Dynastie (1644 – 1911) berufen. Er hat über 50 Jahre seines Lebens in China im kaiserlichen Palast verbracht und drei chinesischen Kaiser erlebt: Kangxi 康熙 (1662 – 1723), Yongzheng 雍正 (1723 – 1736) und Qianlong 乾隆 (1736 – 1796). Er hat die chinesische Maltechnik gelernt und mischte sie mit seiner Malerei. Seine westlichen Maltechniken hatten Einfluss auf die chinesischen Hofmaler (ebd., S.5-6).

Bis in die Mitte der Qing Dynastie (1644 – 1911) war die westliche Malerei außerhalb des Kaiserhofs, die meistens mit christlichen Inhalten verbunden war, in der Provinz Guangdong (auch: Kanton), in den großen

Städten wie Shanghai und Beijing, und an manchen anderen Orten zu sehen.

Es begann ein langsam wachsendes Interesse und eine Neugier für immer mehr chinesische Maler, die die westliche Maltechnik erlernten und einsetzten. Aber für die meisten Chinesen, insbesondere für die meisten chinesischen Maler, die nicht in den Orten wohnten, wo die westliche Kunst zu sehen war, blieb sie unbekannt. Die schwierigen Verkehrswege zwischen den Orten und die mangelnde Information über die Außenwelt in dieser Zeit Chinas waren die wichtigsten Faktoren, die eine weitere Verbreitung der westlichen Kunst in China behinderten. Die konservative Haltung des Kaiserhofs, in dem die westliche Malerei nur als exotische „Schätze“ innerhalb des Kaiserhofs angesammelt und genossen wurde, war der Hauptgrund der Unkenntnis der meisten chinesischen Künstler über die westliche Kunst, die außerhalb des Kaiserhofs arbeiteten. Die umfangreiche Literatur, insbesondere in der modernen Zeit (China, The Tree Emperors 1662 – 1715, London 2006), die über die Praxis der abendländischen Malerei in China seit dem Ende des 16. Jahrhunderts berichtet, können unter der modernen Sichtweise verständlicherweise einen falschen Eindruck geben. Die Tatsache ist, dass die Künstler, auch die sich in einem kulturell offenen Ort wie z.B. in der Provinz Guangdong (auch: Kanton) befanden, und die Menschen in der Umgebung, hatten über die westliche Kunst bis zum Ende der Qing Dynastie keine Ahnung.

Der wirklich starke Einfluss der westlichen Kunst auf die chinesischen begann erst im 20. Jahrhundert, wie alle anderen Kulturen, die im Prozess der Modernisierung auch die westlichen Ideologie für sich eingenommen haben.

Geist der „Vierten Mai – Neuen Kulturbewegung“ (1915 – 1919)

Anfang des 20. Jahrhunderts, dem Ende der Qing Dynastie (1644 – 1911), befand sich China nach den Kriegswirren in einer schwierigen politischen und wirtschaftlichen Not. Die Gesellschaft geriet in ein Chaos.

Die Situation der chinesischen Malkunst war unvermeidlich deprimierend. Die Literatenmalerei war auf einige wenige orthodoxe Schulen beschränkt. Die Entwicklung anderer Bildgattungen stand still. Die Berufsmaler, wenn sie kein sicheres Einkommen hatten, arbeiteten dann gern an Kopien und Fälschungen klassischer Meisterwerke, denn sie konnten auf den Kunstmärkten besser verkauft werden und es war für die Künstler zum Überleben notwendig. Jetzt hatte die „Verachtung“ gegenüber der „Handwerklichkeit“ zu einer Paradoxie geführt: Die Technik der Fälschung von klassischen Meisterwerken, die selbstverständlich zur „feinsten“ handwerklichen Arbeit gehörte, wurde immer höher entwickelt. Am Ende der Qing Dynastie war die Fälschung und die Kopie von klassischen Meisterwerken üblich geworden. Das Wort „Künstler“, das ursprünglich mit den Schönheitsschaffenden und kreativen Menschen verbunden war, hatte seinen Charme verloren. Die Vielfalt der chinesischen Malkunst wirkte unter solchen Umständen verwelkt. Eine politische, ökonomische und kulturelle Wandlung war für China dringend notwendig.

Die Geschichte des 20. Jahrhunderts ist für China eine Geschichte der permanenten Revolution und die Geschichte der verschiedenen politischen Massenbewegungen. Zwei Kriege in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts spielten für die chinesische Geschichtsentwicklung eine entscheidende Rolle. Es sind der achtjährige Widerstandskrieg gegen die japanische Aggression (1937 – 1945) und der vierjährige Bürgerkrieg (1945 – 1949).

Den Chinesen wurde nach dem verlorenen Opiumkrieg (1840 – 1842) gegen England zum ersten mal bewusst, dass die Existenz Chinas gefährdet war. Der wiederum verlorene Krieg gegen Japan im Jahr 1894 – 1895 hat vielen Chinesen die Augen geöffnet. Durch mehrere Verträge, in denen China seine Souveränität einbüßte, sind die Chinesen tief verletzt worden. Sie haben begriffen, dass die kaiserliche Regierung der Qing Dynastie nicht mehr fähig war, China aus der Gefahr des Untergangs zu befreien. Die chinesischen Intellektuellen haben tief

erschrocken entdeckt, dass China schon mehrere hundert Jahre Rückstand gegenüber Europa hatte. Die „Yangwu Bewegung 洋务运动“, die seit den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts von der kaiserlichen Regierung durchgeführt wurde, die nur auf den Erwerb westlicher Technik gerichtet war, scheiterte, denn der Import der westlichen Geisteswissenschaften war unerwünscht. Eine komplette Systemreform, die alle Lebensbereiche umfasste, war nun unvermeidlich.

Mit dem zunehmenden ausländischen Kapitalimport der 50er bis 90er Jahre des 19. Jahrhunderts kamen verschiedene westliche Ideologien nach China. Die Intellektuellen Chinas fühlten sich verpflichtet, sich zu bemühen, die westliche Kultur zu verstehen und zu vermitteln. Die westlichen geisteswissenschaftlichen Werke seit dem 16. Jahrhundert in den Bereichen Wirtschaft, Politik, Literatur, Philosophie, usw. wurden gelesen und übersetzt. Sie sind geistige Nahrungsmittel für die chinesischen Intellektuellen, um die westliche Welt und ihre Kultur zu verstehen. Die Schriften des Sozialdarwinismus, der damals in westlichen Ländern verbreitet war, wurden von Yan Fu 严复 (1853 – 1921) übersetzt. Mit nationalem Engagement hat er auch andere verschiedene europäische geisteswissenschaftliche Werke ins Chinesische übertragen. Die Ideologie des Sozialdarwinismus hatte tiefe geistige Wirkung auf die europäischen Länder und hat als ein wichtiger Faktor zu Konflikten und Kriegen geführt. Diese europäische Entwicklung hat die Chinesen erschreckt und nachdenklich gemacht (vgl. He 1980, S. 545).

Im Jahr 1898 entstand die „Wuxu Reformbewegung 戊戌变法“ unter Führung von einigen Intellektuellen. Diese Reformbewegung war ein Versuch, den Kaiser zu überreden, eine politische, wirtschaftliche und kulturelle Reform von oben nach unten durchzusetzen. Dieser Reformversuch führte aber zu einer Tragödie.

Der wichtigste geistige Führer der „Wuxu Reformbewegung“ war Kang Youwei 康有為 (1858 – 1927). Er hat dem Kaiser die Reformvorschläge mehrmals überreicht, um den Kaiser zu bitten, die politische Reform im

ganzen Land durchzuführen. In seinen Reformempfehlungen hat er eine konstitutionelle Monarchie vorgeschlagen. Auch andere Reformen hat er entworfen, z. B. Abschaffung des alten amtlichen Prüfungssystems, Errichtung eines neuen Schul- und Bildungssystems, das an den neuesten natur- und geisteswissenschaftlichen Ergebnissen orientiert ist, Unterstützung der naturwissenschaftlichen Arbeit und der technischen Entwicklung mit Erfindungen, Gründung von Dolmetscher- und Übersetzungsschulen, Aufbau einer freien Presse, Erlauben einer freien Wissenschaftsvereinigung, usw.(vgl. Kang 1990, S.353-362)

Seine Reformvorschläge wurden von Kaiser Guangxu 光緒 (1875 – 1909) akzeptiert. Leider haben die Kaiserinmutter Cixi 慈禧 (1835 – 1908) und die Mächtigen der kaiserlichen Regierung die Reform aber als Rebellion gegen die kaiserliche Herrschaft betrachtet, und streng abgelehnt. Mehrere Reformatoren wurden von der Regierung verhaftet und grausam hingerichtet. Kang Youwei und ein anderer Reformator Liang Qichao 梁啟超 (1873 – 1929) sind ins Ausland geflohen. Die politische Reformbewegung hat ca. 100 Tage gedauert. Sie wird deshalb „Hunderttage Reformbewegung 百日維新“ genannt. Trotz ihres Scheiterns hat sie für die chinesische Geschichtsentwicklung im 20. Jahrhundert eine wichtige Bedeutung. Die Chinesen hatten jetzt die grausame kaiserliche Herrschaft klar erkannt. Die Intellektuellen Chinas hatten nun begriffen, dass es notwendig war, die Herrschaft der absoluten Monarchie durch Revolution zu beenden (vgl. He 1980, S.546).

Dreizehn Jahre später nach der Niederschlagung der „Wuxu Reformbewegung“ hat die „Xinhai Revolution 辛亥革命“ (1911) die kaiserliche Regierung beendet. Die „Xinhai Revolution“ ist eine bürgerliche Revolution, die unter der Leitung von Sun Zhongshan 孫中山 (auch: Sun Yat-sen 孫逸仙 1866 – 1925) geführt wurde. Das revolutionäre Programm und das politische Ziel der „Xinhai Revolution“ hat Sun Zhongshan in „Drei Volksprinzipien„ zusammengefasst: (Sun Zhongshan, Band 1 S.73-81)

1. Beenden der ausländischen und kaiserlichen Herrschaft und Wiederherstellung der nationalen Rechte (Nationalrechte).
2. Gründen einer bürgerlichen Republik (Volksrechte).
3. Bodenreform (Volkswohl).

Im Jahr 1912 wird die erste bürgerliche Republik Chinas gegründet. Das politische Ziel der „Xinhai Revolution“ wurde jedoch nicht erreicht. Im Jahr 1915, drei Jahre nach der Gründung der Republik, erlebte China eine Restauration der absoluten Monarchie. Die Wiederherstellung der monarchischen Herrschaft zeigt die Kompliziertheit der Machtkämpfe zwischen den alten Feudalkräften und den neuen bürgerlichen politischen Aufbrüchen. Der Aufstand gegen die restaurierte Monarchie begann wieder unter der Führung von Sun Zhongshan (vgl. Zhang 1985, S. 87-102). Das monarchische Herrschaftssystem hat eine kurze Zeit gelebt und war dann endgültig zu Ende. Der Revolutionsgeist war jetzt im chinesischen Bewusstsein verankert und ließ sich nicht mehr unterdrücken. Sun Zhongshan wird als Vorläufer der chinesischen Revolution des 20. Jahrhunderts und als der Gründer der ersten chinesischen bürgerlichen Republik von allen Parteien Chinas verehrt.

Das geistige Erwachen des Volkes und die kulturelle Erneuerung Chinas werden für die chinesischen Revolutionäre zur wichtigsten Aufgabe.

Im Jahr 1915 führte der langjährige Streit zwischen den kulturellen Konservativen und den Revolutionären zu einer tief greifenden „Neuen Kulturbewegung 新文化运动“. Diese Bewegung ist in der Tat eine geistige und kulturelle Revolution. Die geistigen Führer der „Neuen Kulturbewegung“ waren die revolutionären Intellektuellen, die einen starken Wunsch nach einer Kultur- und Gesellschaftsveränderung hatten. Viele von ihnen hatten in Ausland studiert. Die Parole: „Nieder mit dem Konfuzianismus 打倒孔家店“ zeigt ihre Entschlossenheit, mit der tausendjährigen konfuzianischen Kulturtradition zu brechen. Die führende Presse der „Neuen Kulturbewegung“ war die Zeitschrift „Neue

Jugend 新青年“. Chen Duxiu 陈独秀 (1880 – 1942) war ihr Chefredakteur (vgl. He 1980).

Die wichtigsten Vertreter und geistigen Führer der „Neuen Kulturbewegung“ waren Lu Xun 鲁迅 (1881 – 1936), Hu Shi 胡适 (1891 – 1962) und Chen Duxiu 陈独秀 (1880 – 1942). Lu Xun 鲁迅 (1881 – 1936) hatte in Japan einige Jahre studiert. Zunächst studierte er Medizin. Später wurde er sich bewusst, dass er als Mediziner die „Seelenkrankheit des chinesischen Volkes und der Nation“ nicht heilen kann. Er wurde Schriftsteller und nutzte seinen Schreibstift als „Waffe“ und „Heilmittel“. Mit seinem ihm typischen Scharfsinn hat er gegen alle grausamen Unterdrückungen gekämpft. Er sah die falsche Moral, die unverbesserliche Unterwürfigkeit und die geistige Abgestumpftheit der Chinesen als Seelenkrankheit an. In seinen literarischen Schriften hat er dies scharf kritisiert. Er ist einer der wichtigsten geistigen Führer der „Neuen Kulturbewegung“. Sein starker Einfluss reicht bis heute (vgl. Fan 1987, S. 324-326).

Hu Shi 胡适 (1891 – 1962) hatte in USA einige Jahre studiert und kam 1917 zurück nach China. Mit starken Interessen für Literatur und an einer Sprachreform hat er in der „Neuen Kulturbewegung“ mit höchster Aktivität teilgenommen. Seine revolutionäre Gesinnung neigte zur Wissenschaft und Vernunft. Er lehnte eine radikale Ideologie ab. Er wurde deswegen von den radikalen Revolutionären kritisiert (vgl. Fan 1987, S. 234-235).

Chen Duxiu 陈独秀 (1880 – 1942) studierte in Japan und Frankreich und war im Literatur- und Kunstkreis der „Neuen Kulturbewegung“ ein unersetzbarer geistiger Führer. Chen war ein radikaler Demokrat. In seiner früheren Zeit wurde er von den bürgerlichen Menschenrechtsideen, dem Sozialdarwinismus, der bürgerlichen Literatur und dem sozialistischen Gedankengut beeinflusst. Im September 1915 hat er als Chefredakteur die „Jugendzeitschrift“ ins Leben gerufen. Die Zeitschrift wurde ab der zweiten Aufgabe in Namen

„Neue Jugend 新青年“ umbenannt. Die „Wissenschaft 科學“ und die „Demokratie 民主“ waren die zwei Parolen der „Neuen Jugend“. Als Motor und Ideenträger der „Neuen Kulturbewegung“ übte die „Neue Jugend“ einen großen Einfluss auf den Entwicklungsprozess der „Vierten Mai – Neuen Kulturbewegung“ aus. 1917 wurde er von dem Rektor der Universität Beijing Cai Yuanpei 蔡元培 zum Leiter der Geisteswissenschaften der Universität Beijing ernannt. Er hat anschließend eine zweite Zeitschrift „Wochenspiegel der kritischen Meinung“ ins Leben gerufen. Die westliche Kultur und das bürgerliche Gedankengut wurden dadurch eingeführt. Mit den Zeitschriften „Neue Jugend“ und dem „Wochenspiegel der kritischen Meinung“ wurde die Universität Beijing die Hauptfront der „Neuen Ideen, Neuen Kulturen, Neuen Moral“. Chen Duxiu spielte in der Aufklärung der Geistesbefreiung der Chinesen eine Hauptrolle. Im Jahr 1921 wurde er zum Generalsekretär der Kommunistischen Partei Chinas von der Gründungsversammlung gewählt. In dem zweiten, dritten, vierten und fünften Parteikongress wurde er als Generalsekretär der Kommunistischen Partei Chinas bestätigt (vgl. Fan 1987, S. 185-196.)

Die geistigen Inhalte der „Neuen Kulturbewegung“, die durch ihre führende Zeitschrift „Neue Jugend“ verbreitet wurden, können in fünf Punkten zusammen gefasst werden:

1. Chen Duxiu meinte, um eine bürgerliche demokratische Republik zu gründen, muss vor allem die alte Ethik und Moral, die der alten absoluten monarchischen Herrschaft diene, beseitigt werden. Die bürgerliche Demokratie achtet den Geist der Gleichheit und Gerechtigkeit in der menschlichen Gesellschaft. Die absolute Monarchie achtet dagegen die unantastbare hierarchische Ständeordnung. Das Scheitern der „Xinhai Revolution“ (1911) zeigt den kompromisslosen Kampf zwischen den beiden Gesinnungen.

2. Die parallele Entwicklung von Wissenschaft und Menschenrechten wird gefordert. Chen Duxiu ging davon aus, ohne demokratisches

Gesellschaftssystem kann sich die Wissenschaft nicht schnell entwickeln. Ohne den wissenschaftlichen Geist kann das demokratische und republikanische System nicht stabil sein. Er behauptete, dass die Wirtschaft der Motor der Modernität ist. Die persönliche Unabhängigkeit soll das große ethische Prinzip der ökonomischen Produktion sein, die auch in der sozialen Ethik wirkt. Die Unabhängigkeit der Individualität und die Unabhängigkeit des privaten Eigentums sollen als zwei große Prinzipien der modernen Lebensform sein. Die beiden Prinzipien sollen einander unterstützen und einander ergänzen. Der materielle Reichtum und die Gesellschaftsdisziplin werden dadurch profitieren.

3. „Nieder mit dem Konfuzianismus!“ Das war die erste große revolutionäre Parole in der chinesischen Geschichte, die mit vollem Kampfgeist die tausendjährige traditionelle Ideologie herausforderte (Zhang 1985, S. 108-112). Die revolutionären Linken glaubten damals wie später in allen revolutionären Massenbewegungen, auch in der „Kulturrevolution“ (1966 – 1976), dass der Konfuzianismus Hauptursache für das rückständige China ist.

4. Die „Literarische Revolution 文学革命“ ist eine Vorhut der „Neuen Kulturbewegung“. Das klassische chinesische Schriftsystem erreichte mit der Erfindung und der Entwicklung der chinesischen Illustration einen Höhepunkt, mit seiner Feinheit in erweiterten Zeichen und der Exaktheit im Ausdruck erreicht das Schriftsystem eine geistige Konzentration in Schriftform und Satzbildung. Die klassische Literatursprache drückt sich kurz und bündig aus, unterschied sich jedoch von der täglichen Umgangssprache. Man glaubte, dass dieses Schriftsystem das „schnelle Lernen“ im Volk behindert. Die neue Literatur und das neue Schriftsystem werden jetzt gefördert. Die klassische Literatursprache soll zugunsten einer Umgangssprache reformiert werden. Die klassische Literatursprache wird jetzt als „abgenutzt“, „schwerverständlich“, „geziert“, „den Adligen (Eliten) schmeichelnd“ scharf kritisiert. Die gesprochene Sprache 白话 oder Umgangssprache wird jetzt als „frische“, „klare“, „ehrliche“, „realistische“, leichtverständliche und demokratische Sprache

bezeichnet und wird als „moderne Literatursprache“ gefördert (Chen 1984, S.493-497). Alle Zeitschriften, die in der „Neuen Kulturbewegung“ mitgewirkt haben, bemühten sich, die „moderne Literatursprache“ zu verwenden. Hu Shi, Lu Xun und Chen Duxiu waren Führungspersonen der „Literarischen Revolution“. Sie waren gleichzeitig auch Vorbilder der Avantgarde der „modernen Literatursprache“. Die moderne Literatursprache hat durch die „Neue Kulturbewegung“ ihre Entwicklungsbasis bekommen.

5. Die umfangreichen sozialen Probleme wurden in der „Neuen Kulturbewegung“ diskutiert, wie zum Beispiel die Frauenemanzipation, das Patriarchat, die Ehe- und Familienbeziehung, die freie Liebe zwischen Mann und Frau usw.

Die „Neue Kulturbewegung“ war in der Anfangsphase des 20. Jahrhunderts eine starke geistige und kulturelle Revolutionswelle, die sich direkt auf die Kulturtradition richtete und die Menschenseele berührte. Mit scharfer Kritik gegen alle alten und steifen Gesellschaftsordnungen, mit den neuen politischen, ökonomischen und kulturellen Aspekten eröffnete es die Hoffnung auf die Zukunft und drückte gleichzeitig einen starken revolutionären Willen aus. Der Handlungsdrang und der starke Wunsch, eine glänzende Zukunft Chinas schnell zu verwirklichen, führte zu Kompromisslosigkeit und Radikalität. Dieser typische Charakter der chinesischen Revolution des 20. Jahrhunderts hat sich von Anfang an tief in die chinesische Geschichte eingepägt.

2.2 Was ist Kultur?

Der Vergleich der chinesischen und europäischen geschichtliche Entwicklung der Kunst zeigt uns, wie sich die Kunstgeschichte die Kulturgeschichte und sogar die menschliche Geschichte widerspiegelt, Die Fragen, Welche Rolle die Kunst in der menschlichen Kulturen gespielt hat und spielt, versuche ich in diesem Abschnitt zu beantworten.

Im Zuge der Globalisierung findet einerseits ein vermehrter Dialog verschiedener Kunstrichtungen in aller Welt als Weltkunst statt, andererseits wurden regionale Unterschiede tendenziell nivelliert. Eine Dominierung der westlichen Kunst ist zwar immer noch zu beobachten, findet man jedoch unter der oberflächlichen westlichen Bekleidung den eigenen kulturellen Kern. Was ist überhaupt Kultur und was ist der Kulturkern, werden hier zuerst behandelt.

2.2.1 Kulturbegriff

„Die menschliche Geschichte ist die Geschichte von Kulturen“.----Samuel P. Huntington (2006)

Die Auffassungen über den Begriff Kultur sind regional unterschiedlich. Kultur wird im abendländischen Verständnis traditionell in Gegensatz zu Natur gesetzt. Das Wort Kultur kommt aus dem Lateinischen. Das lateinische Wort *Cultura* bedeutet Landwirtschaft, Feldbestellung, bebautes Land (zurückgehend auf das Verb *colere, colo, colui, cultus* - pflegen, anbauen) - als Gegensatz zu Natur - und so wurde das Wort Kultur bis ins 19. Jahrhundert verwendet.

Die Präsenz der „Kultur“ als ein selbständiger, abstrakter Begriff ist ab Ende des 18. Jahrhunderts. Moses Mendelssohn schrieb im Jahr 1784 in der *Berlinischen Monatsschrift*: „Die Worte Aufklärung, Cultur, Bildung sind in unsrer Sprache noch neue Ankömmlinge.“ Dabei erlangt der Begriff „Cultur“, gekoppelt mit dem damaligen Glanzbegriff „Aufklärung“, eine diskursleitende Geltung. Die Bezeichnung „neue Ankömmlinge“ beziehen sich jedoch nicht auf die Wortkörper, sondern auf eine semantische Innovation, indem das alte Wort aus dem Lateinischen neue, vielfältige Sinnbezüge erhalten. Der früheste lexikalische Beleg für „Kultur“ findet sich in der 4. Auflage von Walchs *Philosophischem Lexicon*, 1775: „Cultur, zeigt eine Verbesserung einer Sache an, so durch hilfreiches Zutun und Bemühen erreicht wird. Man sagt sowohl von leblosen als auch von lebenden Dingen, sie sind cultivirt,

wenn sie nämlich in einen vollkommenen Zustand versetzt worden, in welchem sie nicht von Natur sich befinden. Man cultivirt den Ackerbau, die Pflanzen, Blumen, Menschen, usw.“

Eine weltweite sehr verbreitete und wahrscheinlich häufigste zitierte Definition ist von Tylor bestimmt, in seiner wichtigsten Publikation „Primitive Culture“ (1871) versucht er Kultur so zu definieren:

„Culture, or civilisation, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by a man as member of society.“

Kultur ist „das komplexe Ganze, das Wissen, Überzeugungen, Kunst, Gesetze, Moral, Tradition, jede andere Fertigkeit, Gewohnheit einschließt, die Menschen als Mitglieder einer Gesellschaft erwerben.“

Kultur und Zivilisation

Kulturbegriff wird oft von dem Begriff Zivilisation abgegrenzt. Im amerikanischen Sprachraum werden die Begriffe Kultur und Zivilisation meist synonym oder abwechselnd genutzt. „Kampf der Kulturen“ von Huntington (2006) hat z.B. das Übersetzungsproblem, weil der deutsche Sprachgebrauch für „Kultur“ und „Zivilisation“ nicht dem Englischen und Französischen entspricht.

Perpeet (Perpeet, 1997) meint, dass die Entgegensetzung von den beiden Begriffen aus den Deutschen stammt und auf Kant zurückführt. In den meisten Zusammenhängen ist der Begriff Zivilisation übergreifender als Kultur, das heißt, Kultur ist ein Bestandteil zur Zivilisation. Zivilisation kann als Summe der Erkenntnisse, Fähigkeiten, und technischen Hilfsmittel zur Bewältigung alltäglichen Lebensanforderung verstanden werden (vgl. Schaub/Zenke 1995). Zivilisation meint alle die Gestaltungen, die uns das Leben in einer unwirtlichen Natur überhaupt ermöglichen, erträglich machen und angenehm werden lassen können,

während Kultur in erster Linie zweckfreie Schöpfungen des menschlichen Geistes meint, zu denen Kunst, Religion und Philosophie zählen.(Nieke 2008). In dem chinesischen Sprachraum werden „Kultur“ und „Zivilisation“ mit „文化“ und „文明“ bezeichnet, deren Bedeutung der in dem deutschen Sprachraum entspricht.

Eine andere Abgrenzungsweise differenziert Kultur in drei Bereiche, wobei der erste Bereich „Werkzeug-Kultur“ eigentlich als Zivilisation gilt. Dieser Bereich bezeichnet alle Formen des gestaltenden Umgangs mit der Natur, einschließlich der dafür erforderlichen materiellen Manifestationen und Techniken (vgl. Nieke 2008). Die anderen zwei Bereichen sind nach Nieke die Sozial-Kultur und Symbol-Kultur. Während die Sozial-Kultur den gesamten Bereich des sozialen Reglements des Zusammenlebens wie z.B. Riten, Bräuche, Sitte, Recht, Normen, Werte usw. umfasst, bezeichnet die Symbol-Kultur eher das, was in der Entgegensetzung zu Zivilisation mit Kultur gemeint ist, also die zweckfreien Schöpfungen des menschlichen Geistes, dazu gehören auch die jeweils verwendete Sprache. Zivilisation deckt in diesem Verständnis hauptsächlich das politische, wirtschaftliche und technische Leben. Im Gegensatz dazu hat Kultur einen engeren, überwiegend religiösen, künstlerischen und geistigen Bezug.

Es ist hier nicht die Absicht, eine genaue Abgrenzung und Bedeutungsdifferenz von Begriffe Kultur und Zivilisation aufzustellen, sondern die Kulturdimensionen, die im interkulturellen Kontext wichtig sind, herauszufinden.

2.2.2 Kulturdimensionen

Kulturdimensionen lassen sich hauptsächlich in zwei Kategorie verteilen: „materiell“ und „mental“.

Während die materielle Kultur Technik, Essen, Bekleidung usw. umfasst, gehören die Werten, Normen, Ritualen zur mentalen Kultur. Eine weite

Definition von Kultur soll beide Kategorie beinhalten. Was wir hier aber brauchen, im interkulturellen Kontext, ist eine enge Kulturdefinition, nämlich die mentale Kultur.

Eine Kultur manifestiert sich auf verschiedene Weise: manches ist sichtbar, vieles ist aber unsichtbar (vgl. Blom/Meier, 2002). Während sich die sichtbare Seite der Kultur leicht erkennen, vergleichen und verstehen lässt, macht die unsichtbare Seite der Kultur das interkulturelle Verstehen besonders schwer. Zur Visualisierung des Kulturaufbaus bedienen sich Autoren nicht selten der in Abbildung 3 ersichtlichen Darstellung der Kulturzwiebel bzw. des Schichtenmodells, welches auf dem dreischichtigen Modell von Schein (1995) basiert. Die einzelnen Schichten stellen dabei die Schalen der Zwiebel dar, die nach und nach abgeschalt werden müssen, um die darunter liegende Schicht sichtbar werden zu lassen.

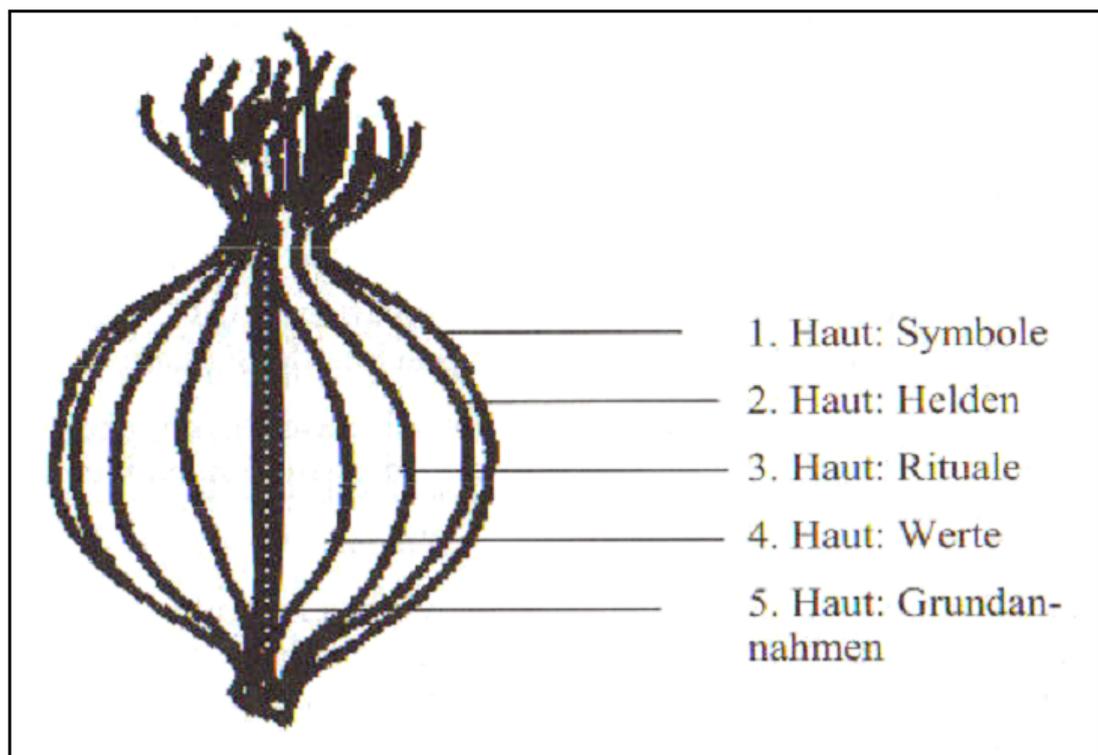


Abb.4: Kulturzwiebel (Blom/Meier 2002: S. 4f)

Die sichtbare Kulturäußerungen finden wir an der Oberfläche der Zwiebel. Im Innern befinden sich der unsichtbare, schwer zu erkennende Kern.

Nur wenn die äußeren Schichten abgeschält werden, wird der innere Kern erst erkennbar. Das Schälen der Kulturzwiebel ist ein langer und mühsamer Prozess, deshalb kommt oft vor, dass die Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur häufig nur auf den oberflächlichen Schichten verbleibt. Ein wirkliches interkulturelles Verstehen könnte nur dann realisiert werden, wenn die innerste Schicht entdeckt und geforscht wird.

Blom/Meier (vgl. 2002: S.41ff) hat die jeweiligen Schichten wie folgt beschrieben:

Symbole – erste Haut der Kulturzwiebel – sind direkt wahrnehmbare Zeichen einer Kultur. Beispiele dafür sind die Sprache, Nahrungsmittel, Architektur, Häuser, Denkmäler, Kunst, Mode, Kleidung usw.. Die in dem ersten Kapitel genannten „Kulturglobalisierung“ beschränkt sich meistens auf dieser Ebene. Das Phänomen, dass McDonalds z.B. überall auf der Welt zu sehen ist, bedeutet nicht, dass Kultur nun globalisiert wird. Es bezieht sich schließlich nur auf den oberflächlichsten und kleinsten Teil der Kultur.

Helden – zweite Haut der Kulturzwiebel – sind die, die Eigenschaften haben, welche in einer Kultur hoch angesehen sind.

Rituale – dritte Haut der Kulturzwiebel – sind regelmäßig wiederkehrende, kollektive Tätigkeiten, die in einem Kulturkreis oft um ihrer selbst willen ausgeübt werden, z.B. Weihnachtsfeier in der westlichen Welt, Frühlingsfest in China, oder Beten und Singen in der Kirche usw.. Die Nutzung und Funktion der Rituale sind für Außenstehende meistens nicht leicht nachvollziehbar. Durch Rituale werden wichtige Werte und Grundannahmen nochmals bekräftigt oder reflektiert.

Die vorletzte und erste „unsichtbare“ Schicht reflektiert die entsprechenden Werte und Normen der jeweiligen Gesellschaft. Werte spiegeln kulturspezifische, gefühlsmäßige Einstellungen sowie wertende Aussagen bezüglich gut/böse, aufregend/langweilig usw. wider. Normen

hingegen basieren auf den kulturspezifischen Bewertungen „richtig“ und „falsch“. Sie signalisieren somit, wie sich Kulturmitglieder verhalten sollten.

Den Kern der „Zwiebel“ bilden die unbewussten kulturellen Grundannahmen, z.B. über das Verhältnis von Mensch und Umwelt und über Raum und Zeit. Sie stellen die Basis für den Lebensalltag der Menschen dar und machen es ihnen möglich, sich in ihrer Umwelt zurechtzufinden. Sie liegen also auf dem stärksten und existentiellsten Grundbedürfnis der Menschheit, dem Überleben, begründet (vgl. Trompenaars 1993).

Hofstede versucht Kultur zu definieren unter Verwendung einer Analogie zur Art und Weise, wie Computer programmiert sind. Er bezeichnet Kultur als die „mentale Programmierung“ oder „mentale Software“ der Menschen in ihrem gesellschaftlichen Umfeld. Der sozialanthropologische Begriff Kultur umfasst die Denk-, Fühl- und Handlungsmuster der Menschen.

Bezüglich der mentalen Software räumt Hofstede (2001) ein, dass die Verhaltensweisen und Reaktionen eines Individuums von diesen beobachteten kollektiven Handlungsmustern abweichen können. Der Grund hierfür liegt in Hofstedes (2001) Annahme, dass die Programmierung des Geistes teilweise genetisch vererbt und zum Teil nach der Geburt erlernt wird. Diese Vermutung wird durch Hofstedes Pyramide zur mentalen Programmierung untermauert, welche in Abbildung 4 zusehen ist.

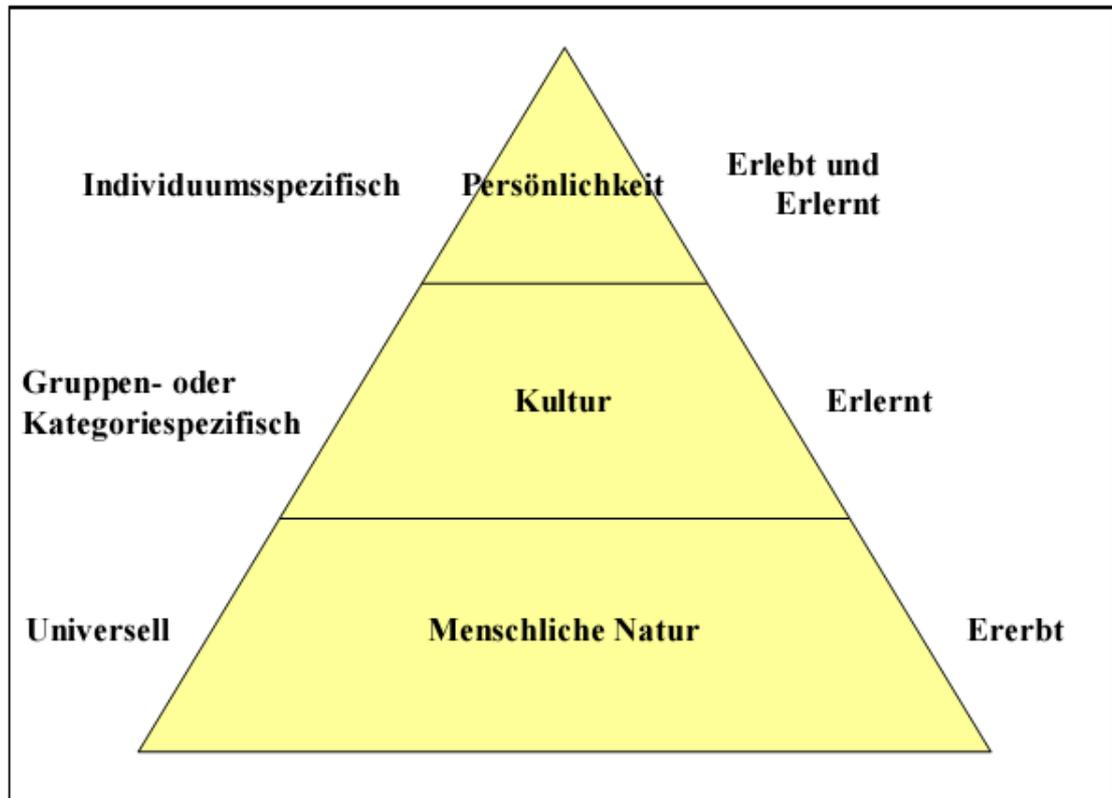


Abb.5: Pyramide der Kultur nach Hofstede (2001, S. 5)

Es wird ersichtlich, dass die „Kultur“ sowohl von der „menschlichen Natur“, als auch von der individuellen „Persönlichkeit“ umschlossen ist. Dabei ist die ererbte „menschliche Natur“ dasjenige Element, welches allen Menschen gleich ist. Darunter sind jegliche menschliche Funktionsweisen und Fähigkeiten zu verstehen. Sie bildet die genetische Basis der mentalen Software. Das Gegenteil dazu bildet die „Persönlichkeit“, welche jeden Menschen als einzigartiges Individuum erscheinen lässt. Durch ererbte Charaktereigenschaften, kombiniert mit selbst gewonnenen Erfahrungen und dem sozialen Umfeld, entwickelt sich die Persönlichkeit, das heißt die individuelle Software (vgl. Hofstede 2001, S.5). Die individuelle mentale Programmierung jedes Menschen entsteht somit aus der Kombination dieser 3 Ebenen.

Definitiv stimmt Hofstede (2001) mit dem Großteil der Forscher darin überein, dass sich Kultur sowohl aus sichtbaren als auch aus unsichtbaren Elementen zusammensetzt. Zur Visualisierung dieser Tatsache zieht er ebenfalls die Kulturzwiebel bzw. das Schichtenmodell

heran und modifiziert es gemäß seiner individuellen Annahmen, wie in Abbildung 5 ersichtlich wird.

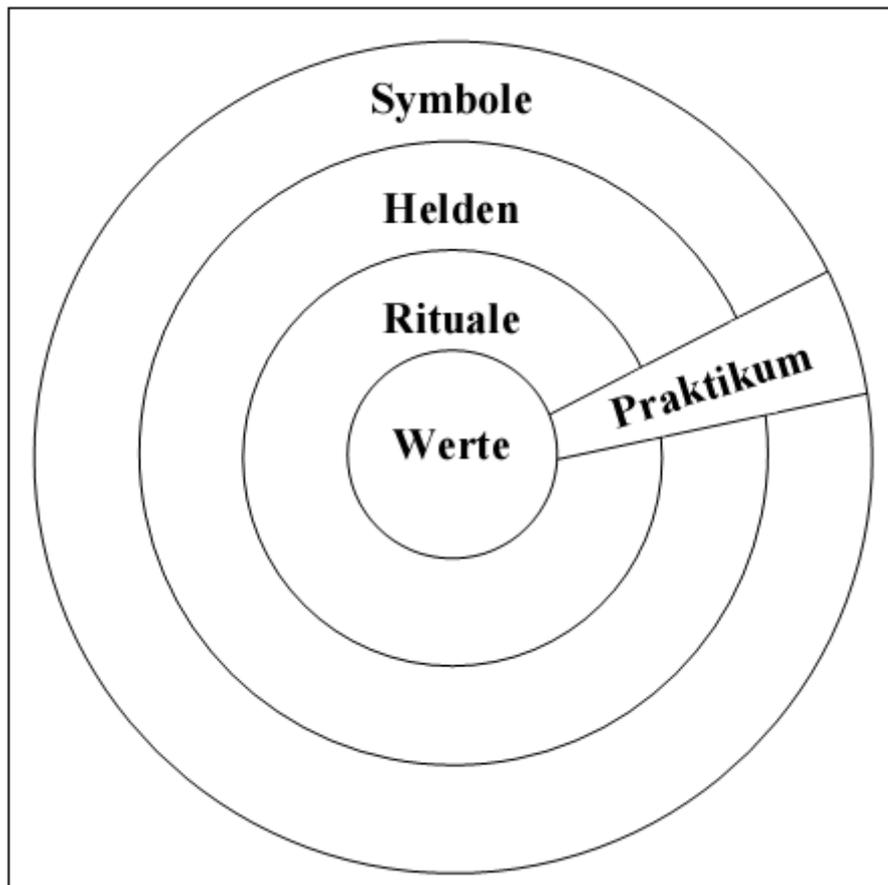


Abb.6: Schichtenmodell nach Hofstede (2001, S.9)

Hinsichtlich ihrer Bedeutung unterscheiden sich die drei äußeren Schichten nicht von denen anderer Kulturforscher. Diese äußeren drei Schichten werden von Geert Hofstede als sichtbare Praktiken bezeichnet, die „kulturexternen“ Personen durch die reine Beobachtung zugänglich werden. Die zugrunde liegenden Werte bleiben für den Kulturfremden unerkant (vgl. Hofstede 2001). Der Grund hierfür ist, dass die kulturellen Werte den unsichtbaren Kern der Kulturzwiebel bilden. Laut Hofstede können Werte als „die allgemeine Neigung, bestimmte Umstände anderen vorzuziehen“ (2001, S.9) definiert werden. Ähnlich den Annahmen anderer Kulturforscher sieht auch Hofstede sie als gefühlsmäßige Orientierungen bezüglich böse/gut, hässlich/schön usw.. Des Weiteren deutet Hofstede Werte sowohl als wünschenswerte Ziele

einer Gesellschaft, als auch als erwünschte Ziele einer Einzelperson. Dabei kommt das Erwünschte dem tatsächlichen Verhalten näher als das Wünschenswerte. Die beiden Deutungsweisen werden durch verschiedenartige Normen unterschieden. Wünschenswertes wird durch die absolute, ethisch richtige Norm zum Ausdruck gebracht. Wohingegen das Erwünschte durch die statistische Norm, das heißt tatsächlich mehrheitlich getroffene Entscheidungen, reflektiert wird (vgl. Hofstede 2001).

Zusammenfassend sind der Kultur Kern die unsichtbare Grundannahmen oder die Grundwerte, die meistens über die Zeit unverändert bleiben und als Basis für Verhaltens- und Denkmuster dienen.

Auf die kulturellen Konflikte, die im Kapitel 1.2.3 „Kulturelle Globalisierung“ aufgezeigt wurden, soll hier noch einmal zurückgekommen werden. Die Wirkung der Globalisierung auf die Kultur zielt meist nur auf die oberen Schichten der Kultur. Der Kern aber bleibt unverändert. Diese Disparität führt oft zu innerlichen Konflikten, die sich unbemerkt sammeln und eines Tages explodieren.

Ein gelungenes interkulturelles Verstehen soll auf die tiefsten Schichten der Kultur stoßen. Nur damit sind Missverständnisse und Konflikte vermeidbar.

Kunst und Kultur

Kunst und Kultur sind untrennbar. Sowohl bei den Kunstbegriffen als auch bei den Kulturbegriffen steht der Mensch im Mittelpunkt. Die kulturelle Relevanz der Kunst bezieht sich auf ihre Bedeutsamkeit für den Menschen. Die Ästhetikerin Gethmann-Siefert (1995) beendet ihre „Einführung in die Ästhetik mit der Bekräftigung der „kulturellen Relevanz der Künste“. Kunst hat also eine „unverzichtbare Rolle in einer spezifisch menschlichen Kultur“ (Gethmann-Siefert 1995, S.268). Kunst ist einerseits der „Kulturmacher“, andererseits vermittelt und überliefert Kunst die Grundwerte einer Kultur.

In den folgenden Abschnitten werden die Chance und die Möglichkeiten der Kunst für Interkulturelles Verstehen auf zwei Ebenen, die Ebene der ästhetischen Erfahrung und die Ebene der Kunst, analysiert.

2.3 Ästhetische Erfahrung und Bildung zur Offenheit und Respekt

2.3.1 Was ist ästhetische Erfahrung?

„Ästhetische Erfahrung bezieht sich nicht auf Kunsterfahrung, sondern ist ein Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren.“ (Otto 1994, S.56)

Ohne authentische ästhetische Erfahrungen ist menschliche Bildung gar nicht denkbar. Oevermann sagte, dass ästhetische Erfahrung „als solche die Basis jeglicher Erkenntnis, vor allem aber jeglicher Erfahrungserweiterung und -modifikation bildet“ (Oevermann 1996, S.15).

Was sind aber ästhetische Erfahrungen? Ästhetische Erfahrungen lassen sich produktiv und rezeptiv im Alltag „in Ereignissen und Szenen“ machen, „die das aufmerksame Auge und Ohr des Menschen auf sich lenken, sein Interesse wecken und, während er schaut und hört, sein Gefallen hervorrufen“ (Dewey 1934/ 1980, S.11), so der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey in seiner Sammlung von Vorlesungstexten „Art as Experience“ aus dem Jahre 1934 (Dewey 1934/ 1980). Dewey nennt u.a. beispielhaft das Behagen, das man empfindet, wenn man ein Feuer entfacht „und dabei die hochschießenden Flammen und die zerfallene Glut betrachtet.“ (ebd., S.11) Ein Mensch, der dieses Feuer entzündete und schürt, würde - nach dem Sinn seiner Tätigkeit befragt - evtl. zur Antwort geben, dass „das Feuer besser brenne. Von dem sprühenden Farbenspiel, das vor seinen Augen abläuft, ist er indessen nicht weniger fasziniert, und seine Phantasie nimmt daran lebhaften Anteil. Er bleibt also kein kühler Beobachter.“ (ebd., S.11) Das völlige Involviertsein in eine Tätigkeit in

Verbindung mit der Faszination, die vom Wahrnehmungsakt innerhalb dieser Tätigkeit selbst ausgeht, kennzeichnet die ästhetische Erfahrung.

Ein zweites Beispiel entfaltet Ulrich Oevermann: „Wer nachts auf einen hohen Berg biwakiert, kann gar nicht anders, als in den außerordentlich klaren Sternenhimmel zu schauen und er wird dabei selbst dann, wenn er über ein reichhaltiges naturwissenschaftlich fundiertes Vorwissen von der Astrophysik verfügen und darunter das Sichtbare differenziert subsumieren können sollte, nicht verhindern können, sich in ein durchaus krisenhaftes Erschauern über die Weite des Kosmos und die Unendlichkeit im wahrsten Sinne des Wortes zu verlieren, ja mit einem Winzigkeitsgefühl geradezu darin zu verschwinden.“ (Oevermann 1996, S.8) Oevermann geht es hier um „ein Handeln, das in nichts als Wahrnehmen besteht, dessen Zielgerichtetheit sich in der Wahrnehmung von etwas erschöpft“ (ebd. S.1). In dieser Wahrnehmung, in der die ästhetische Erfahrung entsteht, „lassen wir ein gegenüberstehendes Anderes, eine Welt ganz auf uns wirken, nehmen wir sie neugierig ganz in uns auf, schmiegen wir uns dem anderen ganz an, öffnen wir uns für Neues, für bis dahin Undenkbares, Unvorstellbares, selbst dann, wenn es sich um ganz vertraute Gegenstände handelt.“ (ebd., S.2)

Dewey war einer der führenden Köpfe des philosophischen Pragmatismus, weshalb er gegen das Primat der „Nutzlosigkeit“ ästhetischer Erfahrung in der philosophischen, an Kunsterfahrung ausgerichteten Ästhetik argumentierte. Menschliches Wahrnehmungsverhalten und menschliche Erfahrung sei nie von Nutzlosigkeit geprägt, sondern immer interessengeleitet (Dewey 1934/1980, S.11). Dies gilt auch angesichts der Tatsache, dass Erfahrungsprozesse nicht vorausbestimmbar und planbar sind. Im Wechselspiel zwischen Subjekt und Objekt gewinnen wir zudem "Interesse an unserer Interesselosigkeit" (Wulf 1997, S.1125), wie Christoph Wulf die innere Motivation für ästhetische Erfahrungsmomente formuliert.

Peez hat die Strukturmomente von ästhetische Erfahrung zusammengefasst und chronologisch geordnet: „

- Aufmerksamkeit für Ereignisse und Szenen, die Gefallen und Interesse wecken und hierdurch unmittelbares Spüren der Wahrnehmung bedingen;
- Offenheit und Neugier;
- Versunkensein und emotionales Involviertsein im Augenblick;
- Genuss der Wahrnehmung selbst mit hiermit verbundenem Lustempfinden;
- Spannung und Überraschung, die Staunen vor dem wahrgenommenen Phänomen auslösen können;
- Erleben von Subjektivität und Individualität im Wahrnehmungsprozess;
- Anregung der Fantasie durch Entdeckung von neuen Assoziationen zu scheinbar Bekanntem und Gewohntem;
- Reflexion über die eigene Wahrnehmung und deren Prozesshaftigkeit mit hierdurch bedingte nötiger Distanz zum eigenen Wahrnehmungserleben, zu Abschluss der ästhetischen Erfahrung;
- Voraussetzung für die Reflexion sind Wissen und Einsicht, die sich aus früherer Wahrnehmung und Erfahrung ergeben;
- In-Beziehung-Setzen der eigenen ästhetischen Erfahrung mit kulturellen und künstlerischen Produkten;
- Festhalten der ästhetischen Erfahrung in ästhetischer Produktion;
- Mitteilen dessen, was die ästhetische Aufmerksamkeit zwingend erreget (kommunikativer Aspekt). „ (Peez 2005, S. 20)

Ästhetische Erfahrung kann in den vielfältigsten Ausdrucks- und Gestaltungsformen geklärt und mitgeteilt werden. Diese Ausdrucksformen sind natürlich kulturell geprägt und in sozialen Kontexten eingebettet. Die Verflechtung von Kulturaneignung und Kulturproduktion ist kennzeichnend für ästhetische Erfahrungen (Duncker 1999, S.16f.). In jedem auf diese Weise aus einer oder mehreren

ästhetischen Erfahrungen heraus entstandenen ästhetischen Objekt bzw. Kunstwerk ist somit "eine Krise der Abweichung und des Ausgesetzt-Seins enthalten, die zugleich in der Erfahrungsartikulation eine Lösung erfährt" (Oevermann 1996, S.40). Ausdruck im kulturellen Kontext bedeutet immer auch, dass ein so geschaffenes Werk nicht zusammenhanglos für sich entsteht, sondern, dass es an bisherige Kulturphänomene, z.B. Kunst anschließt, sich hierauf bezieht.

Kenntnisse über historische und zeitgenössische Kunstwerke gehören zu der ästhetischen Bildung. Ästhetische Erfahrungen können ermöglicht werden durch Erschließen, Verstehen und Genießen von künstlerischen Werken, sowohl im Prozess der Rezeption von bildender Kunst, als auch im Prozess der bildnerischen Produktion.

2.3.2 Ästhetische Bildung: Offenheit, Respekt und Identitätsbildung gehören dazu.

Da Offenheit und Respekt unmittelbar zur allgemeinen menschlichen Bildung gehören, fällt es hier schwierig, auf diesen einzelnen Punkten einzugehen. Stattdessen wird hier einen Überblick über ästhetische Erfahrung und menschliche Bildung gegeben.

Spinner (2006) hat Thesen zur ästhetischen Bildung zusammengefasst:

„Ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten gehört zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen und ist wichtiger Bestandteil allgemeiner Bildung“ (Spinner 2006). Es grenzt sich ab vom zweckrationalen und vom wissenschaftlich-objektivierenden Zugang zur Umwelt. In bildender Kunst, Musik, Literatur und szenischem Spiel hat die Menschheit über die Jahrtausende diesen Zugang kultiviert; er spielt aber auch in der Naturwahrnehmung, in der Architektur, der Kochkunst, der Kleidung usw. eine Rolle. Grundlage des ästhetischen Zugangs zur

Welt ist die sinnliche Wahrnehmung, also das intensive Sehen, Hören, Spüren, auch das Schmecken und Riechen.

Ein zentraler Aspekt ästhetischer Bildung besteht in der Imagination. Musik, Bilder, Erzählungen, Theaterstücke sind nicht bloße Wiedergabe alltäglicher Wirklichkeit, sondern entspringen dem Bedürfnis des Menschen, über die Beschränkungen des Alltäglichen hinauszugehen. In der Begegnung mit künstlerischen Werken soll die Imaginationsfähigkeit der Menschen zur Entfaltung gebracht werden.

Ästhetische Erfahrungen bedeuten ein Unterbrechen von Alltagsroutinen und werden oft durch ein Verfremden des Gewohnten ausgelöst. Sie setzen deshalb die Bereitschaft voraus, sich auf Überraschendes und Fremdes einzulassen. Ästhetische Bildung bedeutet in diesem Sinne, für Ungewohntes offen zu sein.

Ästhetische Bildung schließt auch Reflexionsfähigkeit ein, die in enger Verbindung mit aufmerksamer Wahrnehmung, Emotion und Imagination steht. Ästhetische Bildung verbindet damit menschliche Grundfähigkeiten, die oft genug getrennt voneinander auftreten. Einige wichtige Aufgaben der ästhetischen Bildung sind, diese Grundfähigkeiten zusammenzuführen und die Erfahrung zu vermitteln, wie sie sich wechselseitig steigern können und dabei ihre Einseitigkeit verlieren.

Zum ästhetischen Erleben gehört noch die Erfahrung der Bedeutungserweiterung: Der Wald im Märchen wird zum Beispiel Ort von Angst und Bewährung, ein Fluss im Film zum Zeichen von Fernweh und Heimatlosigkeit, in einer Melodie kann der Hörer eine Grundstimmung seiner Lebenserfahrung wieder finden. Im ästhetischen Unterricht kommt es darauf an, ein solches symbolisches Verstehen und Gestalten immer neu erfahrbar werden zu lassen. Symbolische Bedeutungszusammenhänge haben sich über Jahrhunderte herausgebildet und werden ständig umgestaltet. Ästhetische Bildung schließt deshalb auch einen Einblick in solche Traditionen ein.

Ästhetische Bildung als Bereitschaft, sich auf Fremdes einzulassen und in der Imagination die eigene Alltagswirklichkeit hinter sich zu lassen, schließt die Fähigkeit des Fremdverstehens ein. Zur ästhetischen Bildung gehört **Offenheit für kulturelle Vielfalt**; das gilt bezogen auf frühere künstlerische Ausdrucksformen, für Werke aus anderen Kulturen in der gegenwärtigen Welt.

Zur ästhetischen Bildung gehört auch die Fähigkeit, sich kommunikativ über Kunsterfahrungen austauschen zu können. Die Gespräche sollen das Einbringen subjektiver Sichtweisen ermöglichen und sie sollen von einem **Respekt** für abweichende Auffassungen anderer getragen sein.

Zu betonen ist schließend die Bedeutung, die die ästhetische Bildung für die **Identitätsentwicklung** hat. Ästhetisches Gestalten beruht auf dem Einbringen von Subjektivität, die in ein eigenes Werk (Bild, Text, musikalisches Stück ...) eingeht oder die im fremden Kunstwerk gespiegelt wird. Ästhetische Bildung ist so in der Arbeit an der eigenen Identität verwurzelt. Besondere Bedeutung gewinnt das Ästhetische für Selbstwerterfahrung: Jedes ästhetische Genießen bedeutet, dass der Rezipierende sich selbst für wert hält, eine (zwecklose) ästhetische Erfahrung machen zu dürfen. In noch gesteigertem Maße gilt das für das eigene Gestalten. Ein Ernstnehmen der ästhetischen Erfahrungen und Gestaltungen ist deshalb immer auch eine Unterstützung der eigenen Identität. Nur wenn dies gelingt, kann von Bildung gesprochen werden (vgl. Spinner 2006).

2.3.3 Rezeptive und produktive Prozesse

Im Folgenden werden die Prozesse ästhetischer Bildung skizziert, die hauptsächlich mit der Rezeption von Bildender Kunst und der künstlerischen Produktion einhergehen.

Ästhetische Erfahrung in Rezeptionsprozessen

Es geht hier um ästhetischen Erfahrung, die nur im Dialog mit symbolisch-präsentativen Ausdrucksformen Bildender Kunst existiert (vgl. Kirchner 2004, S.7). Diese ästhetische Erfahrung basiert auf der spezifischen, singulären Struktur eines künstlerischen Objekts und ist nur dort zu gewinnen. "Ästhetische Erfahrung im engeren Sinn unseres Verhaltens zur Kunst wurzelt in der ästhetischen Qualität von Erscheinungen der Dingwelt, in denen ein Vorgang zum Gipfel, eine Erfahrung zur Erfüllung gelangt ... " (Jauss 1991, S. 192). Als Gegenstände ästhetischer Erfahrung sind die materielle Substanz, der am Werk sichtbare Produktionsprozess, die Gestaltung und deren Sinnhaftigkeit sowie die künstlerischen Bezugssysteme zu bezeichnen.

Das Spezifische der ästhetischen Erfahrung im Umgang mit Kunstwerken wird aus kunstwissenschaftlicher Perspektive mit dem Begriff der Anschauung charakterisiert, die sich nicht nur auf den visuellen Sinn beschränkt, sondern vielmehr „einen nichtbegrifflichen, holistischen Zugriff“ meint (Kirchner 2004, S.7). Die Identität eines Bildes liegt in seiner Anschaulichkeit, im "sinnlich organisierten Sinn" (Boehm 1996, S. 149). Rezeptionsästhetisch gewendet formuliert Bättschmann (1988, S. 126): "Anschauung ist die produktive Tätigkeit des Subjekts am Bild". Diese aktive Leistung des Betrachters im Prozess ästhetischer Erfahrung verortet Rüdiger Bubner (1989, S. 36) zwischen den Polen Anschauung und Begriff. Gemeint ist ein Zwangloses Spiel der Reflexion" (ebd., S. 91), das sich zwischen den begrifflich nicht fassbaren ästhetischen Phänomenen und den Versuchen, diese Wesenszüge verbal zu erläutern, bewegt: "Flüchtete sich die Reflexion in den Begriff, so gäbe sie die Basis der ästhetischen Erfahrung auf und tauschte das Reich der Kunst gegen die Selbstgewissheit des Denkens. ... Die begriffliche Aussage verfremdet die Lebendigkeit der Begegnung mit Kunst, so dass die Reflexion von der Leere des abstrakten Begriffs wieder zur Unmittelbarkeit der Anschauung zurückstrebt. Dort vermeinte sie doch zu haben, was der Begriff nicht zu fassen imstande ist" (Bubner 1989, S. 65).

Die ästhetischen Phänomene verweigern sich dem sprachlichen Zugriff und sind nur in ihren simultanen, sinnlich-symbolischen Beziehungen untereinander erfahrbar. Ausgangspunkt der ästhetischen Erfahrung am Werk ist der subjektive Zugang, der nicht nur durch Motiv oder Material, Komposition oder Farben, Produktionsverfahren, Handlungsvollzüge, kunstgeschichtliche Bezüge ausgelöst wird, sondern auch **Offenheit** beim Betrachter erfordert. Die subjektiv bedeutungsvollen Empfindungen und Erfahrungen bilden Anknüpfungspunkte für die weitere Begegnung mit dem Werk: „Sinnstiftende Deutungsbewegungen tragen in Korrespondenz mit der Werkstruktur zum Erschließen des Sinns bei“ (Kirchner 2004, S.8). Dabei sind die Deutungen keineswegs beliebig, sondern an die materiellen, kompositorischen und motivischen Vorgaben des künstlerischen Objekts gebunden.

Die Kommunikation über ein Werk geschieht vorwiegend sprachlich. Auch wenn der ästhetisch produzierte Sinn nicht in Sprache übersetzbar ist, trägt der Austausch über ein künstlerisches Objekt durch die weitergehende Beschäftigung damit zum tieferen Verständnis bei. Insbesondere die prozessuale Konstitution des Sinns durch den Rezipienten, in die auch die eigenen Produktionserfahrungen eingehen, ist Bestandteil der ästhetischen Erfahrung. Voraussetzung für diese Sinnkonstitution ist die Bereitschaft, offen zu sein, Ungewohntes wahrzunehmen, Irritationen zu schätzen, neugierig zu sein, Kontexte zu bilden, zu genießen, kontemplativ zu versinken und Neues aufzunehmen.

Das Kennen lernen historischer und zeitgenössischer Kunstwerke gehört zu den grundlegenden Inhalten des Kunstunterrichts. Es werden hierdurch nicht nur Gestaltungsprozesse hinsichtlich Motiv, Technik oder Material angeregt und damit die Ausdrucksrepertoires erweitert, sondern es entwickeln sich auch Werkverständnis und Deutungsrepertoire. Der Dialog mit Kunst und über Kunst bedeutet, dass Eindrücke in Sprache gefasst werden, dass Aussagen über Wirkungen begründet werden, Absichten abgeleitet und Einzelelemente wie Materialien, Motive, Gegenstände, bildnerische Mittel in größere Zusammenhänge

eingeordnet werden. Darüber hinaus gilt es, gestalterische Strukturen zu erkennen, Motive Themen zuzuordnen, zu kategorisieren sowie gesellschaftliche Kontexte zu erschließen, in die ein Werk eingebettet ist (vgl. Kirchner 2004).

Ästhetische Erfahrung in Produktionsprozessen

Menschen „zeichnen und malen, formen, bauen und konstruieren. Sie drücken sich durch Bewegung und Tanz aus. Sie fotografieren, sammeln unterschiedlichste Dinge“ (Kirchner 2004, S.8). Dieses Spektrum bildnerischer Tätigkeiten gilt es zu nutzen, zu fördern und zu erweitern.

Die bildnerische Produktion unterstützt nicht nur das Erweitern des individuellen Ausdrucksrepertoires, sondern auch das Entwickeln von differenzierter Wahrnehmungsfähigkeit, ästhetischer Sensibilität und Bildkompetenz, die das kritische Urteilsvermögen einschließt. Das anthropologisch verankerte Mitteilungs- und Ausdrucksbedürfnis dient der Verarbeitung, Klärung und dem Verständnis von Lebenswirklichkeit. Das Erlebte findet eine nonverbale Form des Ausdrucks. Es wird vom nicht kommunikativen Inneren nach außen gebracht, bildnerisch geformt und damit kommunikativ. Die Funktion des bildnerischen Ausdrucks bezieht sich nicht nur auf das Zeichnen und Malen, sondern auf das gesamte Spektrum bildnerischer Aktivitäten (Performance, plastisches Gestalten, Rauminstallationen). Gerade für Menschen aus verschiedenen Ländern, die unterschiedlichste Sprachen sprechen, bietet der nichtsprachliche, bildnerische Ausdruck die Möglichkeit, Wünsche, Ängste, Fantasien darzustellen, ohne sie in Sprache fassen zu müssen.

Der Gestaltungsprozess darf nicht als mechanisches Herstellungsverfahren verstanden werden, sondern als geistige Tätigkeit, die im Umgang mit dem Material Ausbildung erfährt. „Das Wechselspiel von Idee, Zufall und Hervorbringung, von Materialspuren, die Assoziationen auslösen, Erinnerungen anstoßen und die Bildfindung weitertreiben, das Suchen und Finden von Formen sowie das Erproben ungewöhnlicher, unkonventioneller Lösungswege sind Faktoren, die den prozessualen

Charakter der Werkgenese konstituieren“ (Kirchner 2004, S.9). Das Material wirkt im Produktionsprozess als sinnkonstitutives Element. Spezifische Materialreize, wie z.B. Reispapier (宣纸) aus chinesischer Tuschemalerei bieten bestimmte ästhetische Erfahrungs- und Erkenntnischancen, die ein interkulturelles Verständnis ermöglichen können. Das gestalterische Tun kann damit ein Prozess sein, der von Intensität und Flexibilität, Vergnügen und ausgeprägter Intentionalität sowie von fantasievoller Vorstellungsbildung gekennzeichnet ist. Der Prozesscharakter bindet die volle Aufmerksamkeit und Konzentration, da jede bestimmte ästhetische Handlung eine erneute ästhetische Bezugnahme verlangt. Mit diesem Dialog geht eine gedankliche Beschäftigung einher, die sowohl kompositorische als auch inhaltliche Elemente umfasst. Dieses gedankliche Befasstsein, das mit der sinnlich basierten, d. h. visuellen, taktilen, und körperlich zum Teil anstrengenden Produktion verwoben ist, konstituiert die ästhetische Erfahrung (vgl. Kirchner 2004, S.10).

2.4 Chancen und Beiträge der Kunst bzw. des Kunstunterrichts für interkulturelles Verstehen

Ein interkulturelles Ereignis kann auf vielfältige Weise geschehen: Durch touristische Aktionen, durch Arbeit, durch Sport, und durch Politik. Die kulturelle und interkulturelle Bildung entwickelt sich besonders auf der Basis nonverbaler, emotionaler, körper- und bewegungsorientierter Ausdrucksformen. Gerade in den Künsten hat man eine universelle Sprache die Kommunikation auf nonverbale Weise gestattet. Die Kunst ist als eine Universalsprache für alle Altersgruppen zugänglich. Sie ist neutral, hat keine „richtig - falsch“ Bewertung. Es ist in unserem alltäglichen Leben nicht selten, dass Menschen mit unterschiedlichen Sprachen sich durch Filme, Musik und Bildenden Kunst kommunizieren, Dies ist auch die Grundidee, warum Kunst für interkulturelles Verstehen wichtig ist.

Kunst dient aber nicht nur als Medium der Kommunikation. Manchmal ist Kunst sogar ein effektives Medium der Unterscheidung und Befremdung. Es bilden sich sehr rasch über ästhetische Präferenzen so genannte Geschmacksgemeinschaften in der Gesellschaft, die sich ganz deutlich voneinander unterscheiden und bei denen es wenig Gemeinschaftlichkeit zwischen den unterschiedlichen Mitgliedern gibt. Bei Musik z.B. kann man relativ schnell an sich selbst erkennen, welchen Kulturkreis man angehört. Genau diese enge Beziehung zwischen Kunst und Kulturkreis soll durch interkulturelle Kunst- und Kulturarbeit für das Verstehen anderer Kulturkreise genutzt werden (vgl. Fuchs 2006).

Wie im Kapitel 2.3 erwähnt, funktioniert die interkulturelle Kunstarbeit deshalb, weil es zu dem Modus der ästhetischen Erfahrung gehört, sich auf Fremdheits-Erfahrungen einlassen zu können. Genau dies ist der Erfahrungsprozess, in dem wir uns mit einer fremdartig empfundenen Kunst durchaus genussvoll konfrontieren können.

Um auf die positiven Aspekte der Eigenschaften bildnerischer, gestalterischer Prozesse noch näher einzugehen, möchte ich im folgenden ausführlicher auf für die Interkulturelle Pädagogik relevanten Funktionen der Kunst eingehen.

2.4.1 Das Erwecken des Interesses am Unbekannten

„Das Unbekannte bekannt machen wollen, das Unbekannte nicht kennen; das Unbekannte nicht bekannt machen können, das Bekannte bekannt machen wollen. Das Bekannte nicht Unbekanntem bekannt machen wollen, das Bekannte immer wieder erkennen wollen; das Bekannte nicht immer bekannt machen wollen. Das Bekannte bekennen, das Bekannte nur denen, die es kennen, bekannt machen. Das Bekannte wieder unbekannt machen wollen, das Unbekannte immer noch kennen wollen“ (Erich Fried 1979).

Kunst kann einen entscheidenden Beitrag leisten, beim Heranführen an eine andere Kultur, und beim Kennen lernen der eigen- und fremdkulturellen Geschichte des Landes und seiner Menschen.

Da die moderne Kunst nicht die starren Formen kultureller Bildung und Kulturpädagogik kennt, wird es auch immer schwieriger eindeutige Kategorisierungen zu finden. „Die Kunst des 20. Jahrhunderts hat die Palette der Kunstmöglichkeiten eminent erweitert und hat sich Experimenten der Diversität verschrieben. Für diese Kunst gibt es keinen einheitlichen Kanon mehr....“ (Welsch 1991). In der Auseinandersetzung mit aktueller Kunst im Bereich der kulturellen Erziehung und Bildung kann ein Weg begangen werden, mit Experimentierfreude und Neugier auf Unbekanntes, Fremdes und Unstabiles zu reagieren. Gerade die Kunstpädagogik und ihre Zweck- bzw. Ziellosigkeit in offenerer umgesetzter Form könnte Modellcharakter haben für das Aushalten von Spannungen und als Experimentierfeld des ungewohnten Umgangs miteinander dienen. Lernen wird dann interessant, wenn es Neues und Unbekanntes zulässt; neue Erfahrungen machen bedeuten jedoch auch Sicherheit verlieren durch das Aufgeben des Alten, durch die Entscheidung Bekanntes nicht zu konservieren. Dieses Beharren gibt Sicherheit, bedeutet aber auch Stagnation; Kunstpädagogik muss Wert legen auf eine fortwährende Balance zwischen dem Erproben des Neuen und den sichernden Rückgriff auf Altes und darauf achten, dass die Wahrnehmungen der Menschen heute nicht mehr auf einen Nenner zu bringen sind.

„Das gehört zur Logik der Subjektivität und zur gesellschaftlichen Entwicklung der Moderne...“ (vgl. Welsch 1991). Sie bietet die Chance, Lust an und in der Differenz, an und mit Fremdheit zu entwickeln und bietet einen Raum, in dem die Selbstproduktion des individuellen Subjekts ebenso gewährleistet ist wie die Neugier an der Selbstproduktion anderer. Indem beispielsweise im Kunstunterricht verstärkt Wert gelegt wird auf das Aufzeigen verschieden kultureller Leistungen der Herkunftskultur und das gegenseitige Interesse an fremdkulturellen Bräuchen, Gegenständen und geschichtlichen Hintergründen, kann gegenseitige Toleranz und Akzeptanz gelingen. Eine Möglichkeit wäre das Mitbringen von ästhetischen Gegenständen (Stoffen, Bildern, Fotos,...), die einen Hinweis und einen Bezug zu der

jeweiligen Kultur herstellen. Auch die Einbeziehung von Kunstgeschichte bietet hier ausgezeichnete Möglichkeiten, Zusammenhänge und Hintergründe einer Kultur und spezifischer Lebenswelten seiner Menschen bekannt zu machen.

2.4.2 Stärkung und Bildung der Kulturellen Identität

Als ein Hauptziel Interkultureller Pädagogik ist die Ausbildung und Förderung der Interkulturellen Identität, eine Identitätskonzeption, die universalistische Persönlichkeitsmerkmale, welche als Konstituenten kultureller Identität auf der Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Verhaltensebene konkrete, zur interkulturellen Interaktion notwendigen Ich-Leistungen beschreiben, näher bestimmt werden kann. (vgl. Otten 1985, S.45 ff). Übergeordnet ist hier quasi eine „transkulturelle, personale Erziehung“ verlangt, die das dialektische Verhältnis von einerseits notwendiger kultureller Vermittlung, das Kennen lernen von kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden, um diese in Beziehung zu setzen, und andererseits im Rückbezug auf die gemeinsame Persönlichkeit Maßstäbe und Werte für ein zukünftiges Zusammenleben zu entwickeln, in das Zentrum ihrer Überlegungen stellt. Interkulturelle Identität setzt also eine Reorganisation der Ich-Strukturen auf höherer Ebene und damit eine Beförderung von Ich-Identität voraus.

Folgende Möglichkeiten bietet Kunst bzw. Ästhetische Erfahrung durch Förderung folgender Bereiche :

Stärkung der Ich-Identität

*„...Es geht darum, durch ein
Entgrenzen aller Sinne am Ende
im Unbekannten anzukommen...
Denn ICH ist ein anderer...“ (Arthur Rimbaud)*

„Identität“ ist ebenso wie die Begriffe „Bewusstsein“, „Subjektivität“ oder „Ich“ in Europa erst mit dem Beginn der Neuzeit hervorgetreten, während man in der Antike und im Mittelalter „Identität“ als Begriff im philosophischen Kontext anwendete. Es gab ihn entweder als formallogisches Postulat ($a=a$), als metaphysische These der Selbigkeit, der Unveränderlichkeit des Seins (Parmenides) und letztlich bereits in der differenzierten Form der sich selbst entzweierenden Differenz produzierenden und wieder aufhebenden Einheit bei Heraklit. Sie bezeichnete jedoch keine lebenspraktische Handlungsanweisung; in der Neuzeit findet man die persönliche und kulturelle Identität nicht mehr fertig vor und muss demzufolge eine Art „Identitätsarbeit“ (vgl. Auernheimer 1993) leisten, um sie zu erstellen.

Was ist das „Ich“? Ist das Ich mein Körper, meine Gedanken, mein Name, meine Karriere, meine Überzeugungen oder meine Konfession? Ändert sich das Ich beim Wechsel der Religion oder der Kultur? Ist der Name ein wichtiger Teil des Ich? Ist meine Glaubenseinstellung ein wichtiger Teil meines Ich? Etikettierungen sind wirklich sehr wichtig für uns. „Wir sind Deutsche“ oder „Wir sind Chinesen“ sagen wir, aber sind wir das wirklich? Kann man nicht behaupten, dass sich, wenn man das Land, die Kultur wechselt, auch das Ich ändert? Ist es vielleicht nicht nur das alte Ich unter neuen politischen und kulturellen Bedingungen? Wir verbringen den Großteil unseres Lebens damit, auf unsere eigenen Etikettierungen und die der anderen zu regieren. Könnte es nicht sein, dass Zuschreibungen und Gruppierungen zum „Sein“, aber nicht zum „Selbst“ gehören? Was sich im ständigen Wechsel befände, wäre das Sein, das Selbst ist nichts von alledem. Sobald wir das Selbst mit dem Sein identifizieren, beginnt das Leiden. Würden wir aufhören, uns über das Sein, d.h. über das Geld, den Namen, die Nationalität, die Religion, das Geschlecht, den Partner, die Freunde, andere Personen oder irgendeine Fähigkeit zu identifizieren und zu definieren, können wir das Ich keimen lassen. Da Mensch und Umwelt in einem dialektischen Verhältnis stehen, muss ein Subjekt aktiv, reflexiv und intentional gestaltend sein. Die Ausbildung einer stabilen Ich-Identität als Ausdruck

der gelungenen Synthese zwischen subjektiver Bedürfnisstruktur und Erwartungen der Gesellschaft und des sozialen Umfeldes, bildet die Grundlage notwendiger Handlungsautonomie. Ein positives Selbstbild und die Anerkennung des eigenen Selbstwerts sind die Basis für die Einfühlungsfähigkeit und Explorationswunsch.

Der Kulturwissenschaftler Herman Bausinger formuliert folgendes:

„Das analytische Konstrukt der Identität bezeichnet die Fähigkeit des einzelnen, sich der Kontinuität seines Lebens und damit auch seiner „Einmaligkeit“ über alle Wechselfälle und Brüche hinweg bewusst zu bleiben. Die Ich-Identität wird dabei überhaupt erst sichtbar und verständlich in ihrer sozialen Dimension. Die individuelle Fähigkeit zur Identität ist von der Gesellschaft her organisiert und begrenzt. Identität ergibt sich aus den Interaktionen mit anderen. Will der einzelne sich als identisch erfahren, so muss er sein eigenes Verhalten und die Erwartungen der Anderen in eine ausgewogene Beziehung bringen; er muss gesellschaftlichen Ansprüchen genügen, darf sich aber dabei nicht aufgeben, er muss also auch in der Lage sein, Erwartungen zu enttäuschen. Dies ist dann ohne Verlust des sozialen Kontaktfeldes möglich, wenn er seine eigenen Ziele und Verhaltensnormen mit denen der anderen koordiniert, wenn er sich also bis zu einem gewissen Grade mit anderen identifiziert“ (1982).

Auf der subjektiven Ebene bedeutet Identität im Einklang mit sich selbst und seinen Vorstellungen zu sein, sowie Teil zu sein einer Kultur, teilzuhaben an der Existenz und der Gestaltung gemeinsamer Überlieferungen, an Sprache und Geschichte und einen Bezug zu einem gemeinsamen System von Werten, Symbolen, Standards und Normen.

Der Umgang mit künstlerischen Inhalten und der künstlerische Schaffensprozess selbst leistet mittels der Stärkung des persönlichen Ausdrucksvermögens einen entscheidenden persönlichkeitsfördernden Beitrag zur Individualisierung und bietet eine Chance zur ästhetischen Selbstverwirklichung, wodurch die Chancen vergrößert werden, das

eigene Leben nach eigenen Interessen, als Ausprägung von Individualität, zu gestalten. Innerhalb eines Konzeptes, das persönliche, differenzierte und vielfältige Identitäten sowie subjektive Wahrnehmung und Gestaltungsform entwickeln will, kann Individualisierung im Hinblick auf die Ausbildung persönlicher, kultureller Identität ausgebildet werden.

Eng verbunden mit der Ausbildung der individuellen, persönlichen Identität ist jene der sozialen und kulturellen Identität. Wer gestaltet, wird mit sich selber konfrontiert, tritt mit sich selbst in Beziehung. Die gestaltende Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk führt zwangsläufig zu einer Verlangsamung der Wahrnehmung und hilft dabei, im Vorgang des Rezipierens sinnliche Vorstellungen und Imaginationsfähigkeit zu entwickeln, die Grundqualifikationen für ästhetisches Verhalten auch im Umgang mit anderen Menschen sind. Im kreativen und künstlerischen Tun geht es darum, Neugier, Freude und Lust zu entwickeln, das immer wieder Andere im Eigenen zu entdecken, und gleichzeitig Unsicherheit und Ängstlichkeit vor den Tiefen des Unbekannten, vor den unklaren Konturen fremder Seiten anzunehmen, fremde Seiten in der eigenen Person und in anderen als Anreiz zu empfinden. Die autonome künstlerische Arbeit erscheint als ein unverzichtbares Experimentier-, Reflexions- und Erkenntnisfeld, als ein Mittel der Befreiung und Stätte von Lust und Kraft. Künstlerische Tätigkeit fördert nicht nur die Wahrnehmungs-, Reflexions- und Kritikfähigkeit des einzelnen, sondern schafft auch dem Sinnlichen und dem Besinnen Raum, Zeit und Atmosphäre.

Kunst bietet Möglichkeiten der Selbstgestaltung, -organisation und – Regulation. Im bildnerischen Prozess bestehen selbstregulierende, integrierende Kräfte, die heilend und harmonisierend wirken und vorhandene, eng mit dem Bedürfnis nach Sinn verbundene, kreative Prozesse befriedigen (vgl. Schottenloher 1994, S.38). Selbstregulation kann durch den kreativbildnerischen Prozess gefördert und erlernt werden. Die Projektion auf die Ebene des Bildes erlaubt, durch die Distanz unbewusste oder konflikthafte Inhalte auszudrücken und

äußerlich zu bearbeiten, um diese dann wiederum ins Innere aufzunehmen; dadurch wird abgespaltenes und verdrängtes Material in die Persönlichkeitsstruktur integriert und selbstregulative Prozesse nicht länger blockiert.

Im Prozess der ästhetischen Gestaltung können sich Denken, kritische Wahrnehmung, Ahnen und Empfinden wieder verbinden und werden in der Erfahrung mittelbar, verarbeitet und assimiliert. Gefühl und Verstand, Erleben und Erkennen, Empfinden und Wahrnehmen verbinden sich, Bewusstes und Unbewusstes wird verdichtet. Man wird konfrontiert mit den eigenen Grenzen, so dass ein realistisches Bild der eigenen Persönlichkeit entsteht. Es geht darum, einen Ausdruck zu finden, die Kreativität im Fluss zu halten; dabei wirken „primär- und sekundärprozesshafte, triebbestimmte affektive und ich-bestimmte kognitive Leistungen zusammen“ (Putz-Plecko in Schottenloher 1994, S.26). Benedetti schreibt zu dem Thema der sich vereinenden Gegensätze im Kunstobjekt, das Selbst- wie Weltaspekte enthält und beide anspricht:

„Selbstaspekte erscheinen dem Künstler im Spiegel der Welt, so wie umgekehrt die Welt erst durch Selbst -Projizierung als kreatives Bild erfahren wird“ (Benedetti 1992, S.269).

Durch kulturelle Selbstdarstellung anhand eigener kreativer Produktion, durch die intensive Beschäftigung mit sich selbst und mit Kunstwerken, wird die Lust am Erlebnis und an der Erkenntnis des Ästhetischen, an der Entdeckung und Wahrnehmung subjektiver und objektiver Zusammenhänge geweckt und das Selbstwertgefühl, die eigene Selbstschätzung durch die Erfahrung, etwas zu erschaffen, tätig zu sein im kreativen Prozess, gestärkt. Die Konzentration auf den bildnerischen Prozess setzt ungeahnte Ressourcen in Bewegung, welche der bzw. die Gestaltende aktiv für die Lebensgestaltung einsetzen kann.

Bildung der sozialen Identität

„Gemeinsames Rezipieren und Produzieren erzeugt eine soziale Identität“ (Mann/Schöter/Wangerin 1995, S.105). In dieser Aussage wird die soziale Dimension der Kunst angesprochen. Wenn ästhetische Erfahrung auch potentielle Selbsterfahrung ist, hat dies folglich auch Konsequenzen für den Umgang innerhalb der Gruppe und geht bis hinein in die Gesprächsführung.

Alle Kunst hat eine soziale Dimension, indem sie auf eine zu erforschende Weise in die Gesellschaft hineinwirkt und andererseits gesellschaftliche Wirklichkeit auf sie zurückschlägt. Nimmt man beispielsweise die Kunstform des Dada, die mehr sein wollte als bloße Verneinung der traditionellen Kunstbegriffe und –werte; die bestehende Kluft zwischen Kunst und Leben sollte sich praktisch in der Präsentation von Wirklichkeit, so genannten „ready made“, wie sie Duchamp einbrachte, aufheben. Rolf Wedewer nannte dies „Abbau der Souveränität des Ästhetischen durch die künstlerische Reflexion des Faktischen“ (1971, S.59). Während in der traditionellen Plastik noch zwischen Bronze und Stahl gewählt wurde, bedienten die Dada-Objektkünstler sich alltäglicher Materialien; das ready made war nicht mehr Ausdruck von Negativität und Polemik, sondern Grundelement eines neuen Ausdrucksrepertoires. Im Zweiten Manifest der Nouveaux Réalistes heißt es: es gehe darum, die Grundlagen einer neuen Ausdrucksform zu definieren, um das „spannende Abenteuer der in sich und nicht durch das Prisma der begrifflichen oder imaginativen Beschreibung wahrgenommenen Realität“, dessen Kennzeichen die Einführung einer Wechselbeziehung im wichtigen Stadium der Mitteilung ist. Es geht um die Verbreitung von Sensibilität jenseits der logischen Grenzen der Wahrnehmung und um die Empfindsamkeit als eine Möglichkeit der Realitätsaneignung; Yves Klein sagte, „der Mensch wird den Raum erst erobern können, wenn er ihn mit seiner eigenen Empfindsamkeit durchdrungen hat“.

Einer der wichtigsten internationalen Happening-Künstler Wolf Vostell meinte: „Kunst und Mensch können in ihrer Verschmelzung Kunst sein.“

Der Mensch lebt, um zum Kunstwerk zu werden, welches dann Kunst produziert“ (Vostell 1980, S.29). Das Ziel ist über die Grenzen formuliert; es geht um den ganzen Menschen und seine Bindungen an und seine Bewegungen in seiner Wirklichkeit, um die psychischen wie sozialen Bedingungen und um ihre Umsetzung in Objekten und Handlungen und ihre Veränderbarkeit. Ziel ist die permanente Fortführung der durch künstlerische Strategien in Gang gesetzten Sensibilisierungen, die als Bewusstseinsprozesse das Begreifen von und das Eingreifen in Wirklichkeit in Fluss halten, bis Kunst=Leben und Leben=Kunst ist. Romain beschreibt als gemeinsame Absicht unterschiedlicher künstlerischer Praxisbereiche, „ganzheitliche“ Erfahrungen aus der Kunst in spezialisierte Bereiche des gesellschaftlichen Lebens zu transferieren und Wahrnehmungsprozesse, die durch den Alltag in unserer Gesellschaft eingeengt sind, durch „ganzheitliche“ Aspekte künstlerischen Denkens aufzubrechen (vgl. Romain in Schottenloher 1995, S.16).

Im gestalterischen Prozess und nicht in dem Ergebnis, das in seinem ästhetischen Werte mehr oder weniger immer subjektiven Meinungen und Beurteilungen unterworfen ist, liegt die pädagogische Bedeutung der Arbeit in und mit der Gruppe. Wangerin (1997) betont, die von dem zugrunde liegenden Kunstwerk ausgehende eigene Gestaltungstätigkeit als einen Symbolisierungsprozess zu verstehen, der die Wirkungen des Werkes auf den Betrachter ausspricht.

Die Arbeit in der Gruppe

Hier hängt die Gruppenatmosphäre entscheidend vom Umgang des Gruppenleiters bzw. der Lehrperson mit den Gruppenmitgliedern bzw. Klassenmitgliedern ab. Der Leiter der Gruppe muss sachlich und methodisch kompetent sein, zudem aber auch hinsichtlich seiner Persönlichkeit, seiner Offenheit und seinen emotionalen, sozialen und motivierenden Fähigkeiten wirken. Auch sollten die Arbeitsorte eine angenehme Ausstrahlung haben und sich positiv auf das kreative Schaffen auswirken.

Ist das Thema geklärt, im hiesigen Falle eines, das sich auf interkulturelle Zusammenhänge und Problematiken bezieht, kann der Gruppenprozess auf verschiedene Arten in Gang gesetzt werden. Entweder wird ein Kunstwerk präsentiert, welches in direktem Bezug zu dem Thema steht, und daraufhin Assoziationen der einzelnen Mitglieder innerhalb der Gruppe gemeinsam besprochen und ausgetauscht. Jeder Betrachter muss sich in Ruhe und ungestört auf das Objekt einlassen können, damit die emotional förderliche Rezeption des ästhetischen Gegenstandes möglich ist. Im Bereich der Malerei könnte dieser Beitrag zur Interkulturellen Pädagogik geleistet werden durch die Präsentation von Werken ausländischer Künstler, um über das Bild, die Plastik usw.. und die Künstlerperson, ihre biographischen Hintergründe, einen Zugang und ein stärkeres Interesse und Verständnis für die andere Kultur zu erreichen.

Des weiteren könnte ein Werk ausgewählt werden, welches gerade die Grundthemen interkultureller Begegnungen innerhalb des Bildthemas aufgreifen und so der Interpretation und Diskussion zugänglich machen; Begegnungssituationen können sowohl negativ besetzt werden wie beispielsweise in Darstellungen von Befremdung, Konkurrenz, Kampf, Krieg usw.. oder positiv dargestellt werden wie in Situationen des gemeinsamen Feierns auf Festen, des Gesprächs, des friedvollen Zusammenseins in einer Gruppe.

Bildung der kulturellen Identität

Treffen verschiedene Kulturen aufeinander, wird die Selbstverständlichkeit kultureller Vorgaben durch die Erkenntnis, dass neben der individuellen Sicht auch eine „andere“ Sicht existiert, beeinflusst. Sie wird sowohl von der sich entwickelnden Subjektivität, dem „Ich“ als auch von alternativen Orientierungsmöglichkeiten in der Begegnung mit fremden Kulturen aus dem Gleichgewicht gebracht. Durch die Herstellung einer „kulturellen Identität“ muss der Einzelne, trotz zweifacher Infragestellung des kulturellen Orientierungsrahmens, der eigenen kulturellen Vorgaben vergewissern, um einer Angst vor Desorientierung und

Handlungsunfähigkeit entgegenzuwirken. Häufig wird dieses Maß an Toleranz bestimmt durch das Entdecken von Gemeinsamen in einer anderen Kultur; die Frage der Assimilierung taucht hier auf, d.h. was sich nicht assimilieren lässt, muss aus dem eigenen Bereich verbannt werden.

Durch Selbstanerkennung wird auch Anerkennung des Fremden, des Anderen möglich, Selbstversenkung und das Besinnen, der reflexive Umgang mit der eigenen Person und ein versuchtes Verständnis eigener Handlungen und Einstellungen, sind die Basis für einen offenen Umgang mit anderen, für die Entwicklung der Fähigkeit des Zuhörens, des unvoreingenommenen Wahrnehmens des anderen. Durch diesen intensiven und tiefen persönlichen Zugang zu Kunstwerken wird auch der Zugang zu sich selbst, zum Gegenüber und zur Gruppe ermöglicht. Das bedeutet eine neue Form der Kommunikation. Diese „kreative Rezeption“ (vgl. Mann/Schröter/Wangerin 1995), die Verschränkung von Rezeption und eigener Produktion, auch innerhalb der Gruppe, die Kunsterfahrung und Selbsterfahrung, sei sie nun stärker kunstorientiert oder selbstorientiert, erlebnisorientiert oder krisenorientiert in ihren Zielen, eignet sich dazu, den eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus und die Eingebundenheit des eigenen Denkens und Wertens in die selbstverständlichen Denkgrundlagen der eigenen Ethnie und Kultur zu erkennen.

2.4.3 Bildung eines historischen, religiöses und politischen Wissens und Bewusstseins

Es ist eine Aufgabe der heutigen Bildungssysteme, die „jeweils eigene Kultur der Kinder zu fördern und zu entwickeln, (!) und sie gleichzeitig für die größere Welt vorzubereiten, wo sie anderen begegnen werden (Niekrawitz 1990, S.44).

Der Dialog der Religionen könnte verstärkt, und Hintergründe, Entstehungsgeschichten oder Traditionen anhand von Bildern,

Fotografien usw. vermittelbar gemacht werden. Hier kann die künstlerische Theorie und Praxis ansetzen und Erstaunliches leisten. Wenn also die Kunstgeschichte immer parallel zur allgemeinen Geschichte verläuft, dann kann historisches und politisches Wissen und Bewusstsein in und durch Kunst vermittelt werden. Während zu Beginn der „Neuen Malerei“ die Ungebrochenheit, die in dem Wunsch steckt, ein in erster Linie schönes Bild zu malen, etwas Revolutionäres; das Schöne in einem Bild, einem Kunstwerk, signalisiert nicht nur Bejahung des Lebens oder einer gewissen Weltanschauung, sondern spiegelt in ihrer Dichte und Konzentration auch eine Tradition und Sicht wieder, die die Welt positiv sah. Zum Beispiel war eine Gattung der Malerei des 19. Jahrhunderts jene des Biedermeier-Stils (1815-48; wesentliche Vertreter der Epoche waren u.a. Karl Begas, Carl Spitzweg, F.G. Walsmüller), geprägt von Genreszenen, bäuerlichen und bürgerlichen Eindrücken, Märchen und Sagen (Weltflucht) oder Portraits; bedingt war diese Stilrichtung durch das Scheitern der Deutschen Einheit und einem damit verbundenen Rückzug in die Privatsphäre und das „Familienglück“. Des weiteren trat ab ca. 1850 der internationale Kunststil des Realismus (bekannte Vertreter waren u.a. J.F. Millet, Gustave Corbet, Edouard Manet) auf, der sich gegen die weltfremde Idealisierung, den Prunk und das Heroentum der Akademiemalerei wendet, und dem genauen Naturstudium und der Darstellung des Alltäglichen (Naturalismus) auch die wahrheitsgemäße und kritische Zeitschilderung, wie das Aufbegehren der Arbeiter und Bauern, hinzu fügt. So steht also jedes Kunstwerk, jede Künstlerpersönlichkeit in engster Verbindung mit dem gesellschaftlichen und politischen Hintergrund und bietet durch dieses Medium der Kunst einen lebhafteren und spannenderen Zugang (natürlich auch durch andere Medien wie Photographie, Film, Plastik, usw..) zu diesen Wissensgebieten. Zudem wird die Fähigkeit zum transkulturellen und transferierenden Denken erlernt.

2.4.4 Ausbildung der „Emotionalen Intelligenz“

„Doch angesichts der Krisen, vor denen wir und unsere Kinder stehen, und angesichts der Hoffnungen, zu denen die Kurse in emotionaler Erziehung berechtigen, müssen wir uns fragen: Sollten wir diese für das Leben überaus wichtigen Fähigkeiten nicht jedem Kind beibringe?“, endet Daniel Colemans 1995 erschienenes Buch über „Emotionale Intelligenz“, in welchem die Bedeutung des „EQs“, des Emotional-Quotienten, und die Wichtigkeit von Wiedervereinigung von Herz und Verstand in unserer aktuellen Gesellschaft diskutiert wird. Er äußert sich kritisch zu dem Thema der vernachlässigten Erziehung unserer Kinder zu emotionaler Kompetenz, z.B. zum Umgang mit Zorn und befremdlichen Situationen, zu Empathie und Impulskontrolle usw.. Er kritisiert die Fixierung unserer Schulen und unserer Kultur auf akademische Fähigkeiten, auf die akademische Intelligenz des „IQs“, der einen nicht auf die Wechselfälle und das Durcheinander des Lebens vorbereitet und keine Garantie für Wohlstand, Ansehen oder Glück im Leben ist. Emotionale Intelligenz steht also für eine Art Metafähigkeit, von der es abhängt, wie gut wir unsere sonstigen Fähigkeiten, darunter auch den reinen Intellekt, zu nutzen verstehen.

Die Heranbildung emotionaler Fähigkeiten, wie jene, Gefühle zu erkennen, zu benennen, auszudrücken, ihre Heftigkeit einzuschätzen und mit ihnen umzugehen oder Stress zu verringern, Impulse zu zügeln bzw. Unterschiede zwischen Gefühlen und Taten zu erkennen, ist ebenso wichtig wie die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten, also z.B. in der Lage zu sein, im Selbstgespräch, im inneren Dialog mit einer Aufgabe fertig zu werden, soziale Hinweise zu erkennen und zu deuten, das eigene Verhalten zu erkennen und sich selbst aus der Sicht der größeren Gemeinschaft zu sehen, eine positive Lebenseinstellung zu haben oder sich selbst realistisch wahrzunehmen bzw. die Sichtweise anderer zu verstehen. All jene Fähigkeiten stehen in direktem Zusammenhang mit bestimmten Verhaltensfähigkeiten, die zum einen nonverbal wie Kommunizieren durch Blickkontakt, Gesichtsausdruck, Tonfall,

Körperhaltung und eben auch durch künstlerische Methoden wie Malerei, Musik, Literatur usw., und auch verbal durch Äußerung von Bitten, Eingehen auf Kritik, gegenseitigem Zuhören und Helfen usw., zum Ausdruck kommen und folglich auch durch gerade nonverbale Formen wie in der Malerei trainiert werden kann.

2.4.5 Förderung von Grundqualifikationen interkulturellen Handelns

Fähigkeit zur Reflexion

Die für interkulturelle Bildung notwendige Reflexionsfähigkeit, also die eigene Kultur und Person aus einer gewissen Distanz wahrzunehmen, um dadurch offen zu sein für fremdkulturelle Eindrücke, kann im Erlernen der Fähigkeit zur Ästhetischen Reflexion erlernt und exemplarisch geübt werden. „Inhalt der Ästhetischen Reflexion ist die Analyse und Interpretation visueller Sachverhalte im Sinne einer erweiterten Form der Kunst- und Werkbetrachtung“ (Eid/Langer/Ruprecht 1994, S.239). Das Ziel ist, aus visuellen Eindrücken Erfahrungen und Erkenntnisse gewinnen und mit sprachlichen Begriffen darüber zu kommunizieren. Diese Fähigkeit, die Aussage ästhetischer Objekte (Kunstwerke wie Gemälde, Grafiken, Plastiken, Architekturen; Objekte der Massenmedien wie Filme, Fotos, Comics usw.; Gebrauchsgegenstände wie Möbel, Werkzeuge usw.; Natur und Umwelt) zu entschlüsseln, und zwar nicht nur im Bereich der Kunst, sondern auch im erweiterten Sinn hinsichtlich Bedeutung und Form aller Objekte und Erscheinungen, beschränkt sich im Kunstunterricht auf einige wenige Bereiche. Besondere Aufmerksamkeit liegt auf dem reflektierenden Gespräch über ästhetische kontemporäre Phänomene wie zeitgenössische Kunst, Massenmedien, Probleme der Umweltgestaltung, welche meist einer näheren Erläuterung durch die Künstler selbst bedürfen. Um die eigene gestalterische Tätigkeit zu beeinflussen und zu erweitern, um Anregungen und Impulse zu bekommen, ist es nötig bezüglich der Ästhetik der Objekte zu reflektieren.

Kowalski (1968) betont hier das Verstehen der bildnerischen Absicht und historischen Bedingtheit menschlicher Werke, „um der Gegenwart offen und kritisch gegenüberzutreten“ und spricht von einer Verhaltensweise im Menschen, „die den bildnerischen Bereichen der Welt angemessen ist“.

Dem Lernenden sollen Fähigkeiten vermittelt werden, ästhetische Phänomene wahrzunehmen, zu erleben, sie zu benennen, zu beschreiben, zu hinterfragen und ihre Aussage und Bedeutung festzustellen sowie ihre Abhängigkeit von ihrem historischen Umfeld zu sehen. Außerdem soll er erkennen, dass ästhetische Phänomene nicht nur der Information, sondern auch der Manipulation dienen können, dass sie unterschiedliche Funktionen haben können, und dass es eine Wechselwirkung zwischen ihrer Form und ihrem Inhalt gibt. Des Weiteren will der Unterricht helfen, gestalterische Phänomene ästhetischer Phänomene zu erkennen und ihre subjektive Wertung zu verdeutlichen. Da sich die Wahrnehmung von Kunstwerken, die als Zeichen jedoch vielschichtiger organisiert sind als die Wirklichkeit, von unseren Alltagswahrnehmungen unterscheidet, ist eine erweiterte Sichtweise nötig. Kunstwerke können durch ihre ungewohnten und neuen Ausdrucksweisen das Wahrnehmungssystem des Betrachters irritieren und neue Denkprozesse anregen.

„ Die Schwierigkeiten der Ästhetischen Reflexion liegen in der Tatsache, dass optische Phänomene meist sehr komplex und zudem subjektiv interpretierbar sind. Außerdem kann die Sprache die Gleichzeitigkeit visueller Sinneseindrücke nur ungenügend wiedergeben. „Die Dichte der Sinneseindrücke kann durch Begriffe in eine sprachliche Form gebracht, nicht aber reproduziert werden. Die Wahrnehmungen werden also durch die Sprache formalisiert und auf Begriffe reduziert. Diese Einschränkung macht es zugleich möglich, gewonnene Erkenntnisse zu vergleichen, Theorien zu bilden, z.B. über die Bedeutung von Zeichen. Mit Hilfe optischer Zeichen versucht der Künstler, sein ideelles Verhältnis zur Umwelt mitzuteilen. Ob die Mitteilung (das Bild) nicht nur

wahrgenommen, sondern such erkannt wird, hängt von der Bereitschaft und Fähigkeit des Empfängers ab, Form – und Farbelemente, ihren Entstehungsprozess, ihre Abhängigkeit von Zeit und Umwelt, eben ihre Struktur, zumindest in Teilbereichen identifizieren zu können. Identifikation heißt Wieder erkennen, heißt Verfügbarmachen von vorher Gewusstem. Verfügbar bleibt dem Betrachter eines Bildes jedoch nur das, was er aus einem diffusen Feld von Wahrnehmungen herausgreifen und als Zeichen identifizieren kann. Dabei sind Begriffe das unverzichtbare Bezugssystem, das es ermöglicht, sich mit Aufbau und Zuordnung, Aussage und Abhängigkeit von Zeichen rational auseinanderzusetzen“ (Burkhardt 1973, S.1).

Da Interkulturelles Lernen auf die reflexive Auflösung der zunächst als ungeordnet und orientierungslos empfundenen interkulturellen Begegnungssituationen zielt, um damit eine Basis für gemeinsame gegebenenfalls auch neue Orientierungsmuster individuellen Handelns zu schaffen. Das entscheidende Lernziel interkultureller Lernprozesse ist die im Begriff der „kulturellen Identität“ zusammengefasste Reflexionsfähigkeit, deren Intention es ist, „die eigene Gesellschaftsordnung durch internationale Begegnungen kritischer zu sehen, und von den anderen Kulturen zu lernen, um die eigene Kultur zu reformieren bzw. in ihren vermeintlichen Fehlentwicklungen zu überwinden“ (Danckwortt in Thomas 1995, S.196). Erst wenn es gelingt, bewusstseinsmäßig hinter die eigenen kulturellen Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster zurückzutreten, wird eine Einsicht in die historische Bedingtheit möglich und ethnozentrische Eingeschränktheit der unterschiedlichen kulturellen Welten deutlich. Somit ist Reflexion des eigenen Umfeldes, sozial und gesellschaftlich, die Voraussetzung für Akzeptanz und Verständnis gegenüber fremdkulturellen Lebensformen und –Orientierungen.

Reflexionsfähigkeit schließt auch die Fähigkeit zur „Rollendistanz“ (vgl. Sternecker 1992) bzw. reflexiven Selbstobjektivierung interkultureller Verständigung mit ein, um eigene Wahrnehmungs- und

Verhaltensmuster in ihrer kulturellen Bestimmtheit zu erfassen. „Im Wege einer solchen (inter-)kulturellen Selbstreflexion wird der Fremde vertraut, da sie sich nicht mehr bloß als fremde Wirklichkeit präsentiert, sondern vom Boden der eigenen kulturellen Eigenart her entschlüsselt wird“ (Arnold in Sternecker 1992, S.6 f.). Fehlt die Fähigkeit, sich gegenüber sich selbst und der eigenen Kultur reflexiv zu distanzieren, kommt es leicht zu Vorurteilen und Unsicherheiten bei Kulturbegegnungen. Erst reflexives Einbeziehen spezifischer gesellschaftlicher und kultureller Hintergründe macht Verstehen möglich. Auch John Dewey klagt in seinem Buch „Art as Experience“ (1934), welches die Theorie der Kunst von einer Theorie der Erfahrung her entwickelt, darüber, dass die Kunst in einen Sonderbereich verwiesen werde, „in dem sie fern von all jenen Mitteln und Zielen ist, die menschliche Bestrebungen, Mühen, Errungenschaften zum Ausdruck bringen“ (Dewey 1988, S.9).

Der Ursprung der Kunst liege seiner Meinung nach in der menschlichen Erfahrung, zudem bedauert er das Bestreben, die „Kunst auf einen entrückten Sockel zu stellen“ (Mann u.a. 1995, S.68). Er konstatiert die „Trennung zwischen der Kunst und den Dingen bzw. den Situationen der alltäglichen Erfahrung“, und erachtet es als kritisch, dass sich viele Theoretiker rühmen, „diese Trennung aufrechtzuerhalten oder gar zu vertiefen“ (Dewey 1988, S.12).

Orientierungsfähigkeit

Kunst kann in unserer heutigen globalisierenden Welt als Orientierungsangebot dienen. „Menschliches Sein, einschließlich der zentralen, religiösen und weltanschaulichen Problematik des Lebens, bezogen auf die Gemeinschaft und von ihr bestimmt, abhängig von der Welt und auf sie mit dem ganzen Sein eingestellt, ist der eigentliche Inhalt der Kunst. Diesen Inhalt dem Schüler zu erschließen und ihn so weit zu führen, dass er sich später das Kunstwerk selber erschließen kann, indem er sich seiner auslösenden und anregenden Wirkung stellt, ist das erste Ziel aller Erziehung zu Kunst (Staguhn, 1967, S.305). Der

Künstler versucht also sein „In-der-Welt-sein“ zu begreifen; Kunst hat also einen ständigen Bezug zu Wirklichkeit.

Da sich Ästhetische Praxis mit Erkennen und Wahrnehmen beschäftigt, kann hier der Ausdruck „Sich ein Bild von etwas machen“ sowohl wörtlich als auch übertragen verstanden werden. Im künstlerischen Prozess kann sich der Tätige ein Bild vom Ist-Zustand oder vom gewünschten Zustand machen; Kunst ist somit vergangenheits-, gegenwarts- und zukunftsbezogen. Alles Tun beinhaltet einen Gegenwarts- und einen Zukunftsaspekt. „Um die Zukunft aufzubauen, muss auf die Gegenwart Acht gegeben werden“, lautet Montessoris These. In der Gegenwart, im Hier und Jetzt, muss auf die Zukunft hingearbeitet werden, muss der mit Wünschen, Hoffnungen und Zielen verbundenen Zukunftsaspekt betont werden.

Durch die Fähigkeit, sich ein Bild von etwas zu machen, das geistige Bild umzusetzen in ein Konkretes, durch den bildhaften Ausdruck innerer Vorstellungen, gelingt eine Selbstorientierung in der Umwelt und ermöglicht z.B. dem LehrerIn einen Einblick in die subjektive Weltsicht und die Wirklichkeitswahrnehmung der Schüler. Kunstunterricht sollte sich folglich stärker an dem Aspekt der Wirklichkeit orientieren. Die Ansichten über das Verhältnis von Natur und Kunstwerk unterliegen sich wandelnden Gesichtspunkten, stellt Kowalski fest; die Kunstwerke sind stets in ihrer historischen Eingebundenheit verhaftet „und nur soweit verständlich, als ihre Gehalte im Denken der Gegenwart unmittelbare Wirkung haben (1968, S.26).

Kreativität und Fähigkeit zum innovativen Denken

„Kreativität ist Tönung der gesamten Haltung gegenüber der äußeren Realität; kreative Wahrnehmung gibt dem einzelnen das Gefühl, dass sein Leben lebenswert ist (vgl. Winnicott 1971) .

Unter den Kreativitätsbegriff fällt alles, was ehemals mit produktivem, erfindendem, originellem, imaginativem, genialem und schöpferischem,

entdeckendem, lateralem, divergentem und spontanem Denken und Verhalten in Verbindung gebracht wurde. Gemeint ist die Fähigkeit, sich etwas vertraut zu machen, und es sich durch einen neuen Standpunkt wieder zu entfremden; schöpferisch sein bedeutet imstande sein, sich selbst immer wieder neu in Beziehung zu setzen zu den Dingen, sich ständig neu zu definieren. Auch Leonardo da Vinci ermunterte seiner Schüler dazu auf, die innere Welt mit der äußeren zu verkoppeln und durch diesen ständigen Austausch ein Fließen zwischen Realem und Imaginiertem zu erhalten und dadurch auch eine Ausweitung der Person zu erreichen (vgl. da Vinci in Ludwig 1979).

Im Bereich der Kreativitätsforschung wurden vielfältige Untersuchungen unter pädagogischen, soziologischen und psychologischen Aspekten durchgeführt, die zur Entwicklung von Kriterien zur Beurteilung kreativer Produkte und Techniken führten, die eingefahrene Denkgewohnheiten durchbrechen sollten. Diese Ergebnisse fanden als didaktische Konzepte des Lernens Eingang in die Unterrichtsforschung; Kreativität kann hinsichtlich der Persönlichkeit, des Produktes oder des Prozesses gesehen werden, wobei das Hervorbringen einer neuen Idee oder eines neuen Produktes auf die Erfahrungswelt eines einzelnen oder auf die Gesellschaft bezogen sein kann. Guilford bezeichnet Kreativität als „ein Verhaltensmuster, das die folgenden Faktoren enthält: Sensibilität für Probleme, Einfühlung, Flüssigkeit, neuartige Ideen, geistige Flexibilität (müheloses Wechseln eines Bezugssystems), synthetische Fähigkeit, analytische Fähigkeit, Umorganisations- bzw. Neudefinierungsvermögen, Grad der Komplexität bzw. Kompliziertheit der begrifflichen Struktur, die man zu beherrschen vermag, Motivationsfaktoren, Einstellungen und Temperament“ (1950 in Antley 1966), während Wollschläger Kreativität definiert als „die Fähigkeit, neue Zusammenhänge aufzuzeigen, bestehende Normen sinnvoll zu verändern und damit zur allgemeinen Problemlösung in der gesellschaftlichen Realität beizutragen“ (1972, S.11).

Für Max Wertheimer ist „Kreativität...der Prozess der Zerstörung einer Gestalt zugunsten einer anderen“. Der vorübergehende Verlust aller Ordnung, die Symmetriebrechung wird zur Vorbedingung der Erfindung einer neuen produktiven Ordnung. Kreativität wird damit nichts als ein andauerndes Vermögen einer Person begriffen, das diese vor anderen auszeichnete. Vielmehr kennzeichnet dieser Terminus eine besondere Form der Dialektik von gezielter Kontrolle und sich selbst überlassenem Wahrnehmen und Denken, einer Dialektik, in welcher die Destruktion einer alten Ordnung dem Aufbau einer neuen, übergreifenden Ordnung vorangeht“ (Lantermann 1992, S.79).

Des Weiteren spielt die Bestimmung von Persönlichkeitsmerkmalen für die Erkennung so genannter „kreativer Persönlichkeiten“ als Voraussetzung für gezielte Förderung sowie für die Beurteilung und Beeinflussung von (kreativen) Gruppenprozessen eine Rolle. Kreative Personen zeichnen sich aus durch ihre Vorliebe für Neues, eine große Konflikttoleranz, die Vorliebe für komplexe und mehrdeutige Situationen und eine große Frustrationstoleranz. Außerdem sind sie energisch, erfolgsmotiviert, unkonventionell, mutig, reagieren unabhängig und gelten als sozial introvertiert und zeigen ein höheres Verantwortungsgefühl als Nicht-Kreative. Auch sind sie stärker theoretisch und ästhetisch und geringer sozial und religiös wertorientiert (vgl. G. Ulmann 1970) Entscheidend für die Kreativität ist die Lust am Schaffen, an der Arbeit, die man selbst bestimmt ohne ruck von außen und ohne Erwartung einer Belohnung, sondern einfach so, weil das Problem, die Aufgabe, der Fluss des Geschehens einen ganz in Anspruch nimmt. Wenn kein Gedanke an den möglichen Erfolg kein entsprechendes Gefühl das Wechselspiel von Tun und Schauen, Kontrolle und Gewährenlassen stört. Eine solche Haltung verlangt, wie Lantermann (1992) meint, den souveränen Umgang mit sich selbst und zumindest in der Arbeit ein hohes Maß an Selbst-Distanzierung und Selbstkritik sowie an Anarchie und Unabhängigkeit. Wer Ambivalenzen schlecht ertragen kann, Konflikte meidet, wer immer gleich auf Lösungen,

auf klare Linie aus ist und sich vor vagen Zielen ängstigt, lässt seiner Fähigkeit zum produktiven Schaffen wenig Raum.

In dem Zusammenhang des „Lehrbarmachens“ von schöpferischem, kreativem Denken erlangte das Konzept des „Problemlösenden Denkens“, das nicht nur den erfolgreichen Verlauf von Denkvorgängen sichert, sondern auch zur Bewältigung sozialer Situationen, vor allem in interkulturellen Begegnungen, dient, an Bedeutung. Man unterscheidet bei Denkopoperationen konvergierendes Denken, das „Regeldenken, das Nachdenken, das reproduktive und primär konzentrierte Denken, welches linear, direkt und einseitig das Problem in den Griff unter Anwendung orthodoxer Denkvorstellungen und üblicher Schemata“ und divergierendes Denken, „das produktive Denken des Neuen, das phantasiereiche Denken, wobei die Denkinhalte als überraschend und neu empfunden werden...“ (vgl. Heinelt 1971), welches als Voraussetzung für Kreativität gesehen wird und mehrere Problemlösungen angeht. Guilford ist der Auffassung, dass das divergierende Denken bestimmt wird mit drei Merkmalen, die für kreatives Verhalten bestimmend sind, die da wären Flüssigkeit (quantitativer Aspekt kreativer Produktion), Flexibilität (qualitativer Aspekt kreativer Produktion) und Elaboration (Fähigkeit, Problemlösungen sorgfältig auszuarbeiten).

Wallas (1972) entwickelte ein Vierphasenmodell bezüglich des Ablaufs eines kreativen Prozesses. Er unterscheidet bei der kreativen Produktion:

1. Präparationsphase: problemdefinition und Sammlung von Informationen und Wissen. Dazu zählt die gesamte Lerngeschichte des Menschen, was und wo er etwas gelernt hat. In welcher Weise Begriffe gebildet wurden sowie die Differenziertheit seiner Ausdrucksmöglichkeiten. Das Ende der Vorbereitungsphase ist mit der Definition des Problems, welches von außen her formuliert oder vom einzelnen aus entwickelt werden kann, erreicht.

2. Inkubationsphase: Fortschritt der unbewussten geistigen Arbeit. Nachdem die Problemstellung den kreativen Prozess angeregt hat, werden Kombinationen aller mit dem Problem tangierten Informationen angebahnt und abgetastet; eine originelle Lösung wird um so sicherer gefunden, je lockerer gedacht wird, d.h. je geringer die Belastung durch Blockaden und Frustrationen ist (die eben auch durch das künstlerische Schaffen abgebaut werden können!). Die Frage nach dem Ort, wo sich die Suchphase abspielt, wird unterschiedlich beantwortet. Während Jung, Freud und Anhänger der Tiefenpsychologie das Unterbewusste nennen, spricht Kubie von dem Vorbewusstsein.

3. Illuminationsphase: Auftauchen der Lösung. Kommt eine der Problemlösung entsprechende Kombination von Informationen zustande, ist die Lösung also gefunden, spricht man von einem so genannten Aha-Erlebnis, einem Gedankenblitz oder Inspiration, begleitet von einem auftretenden Lustgefühl. Häufig erfolgt diese Erkenntnisphase in einer Umgebung, die keinerlei Bezug zur Problemstellung hat.

4. Verifikationsphase: Prüfung und Ausarbeitung, Verifikation der Lösung. Es erfolgt eine kritische Analyse der Einsichten und Erkenntnisse; Ideen werden auf ihre Brauchbarkeit hin geprüft und eine Strategie zur Verwirklichung erstellt. Insofern bildet die Fähigkeit zur Kreativität ein unentbehrliches Potential im Umgang mit Interkulturalität; ohne die Entwicklung flexibler Denkweisen und innovativer Herangehensweisen an Problemstellungen, ohne lockere und freie Umgangsformen mit unbekanntem Situationen, wird es kaum möglich sein, Zusammenhänge zu erkennen, sich der Hintergründe für bestehende Probleme bewusst zu werden und daraufhin neue Lösungsstrategien zu entwickeln. Gerade im Umgang mit der Befremdung wird kreatives Verhalten wichtig, um nicht nur die eigene kulturelle Eingebundenheit zu erkennen, sondern auch die des anderen und die sich daraus schlussfolgernde Forderung nach alternativen Umgangsweisen und Reaktionen auf diese Begegnung bzw. diesen Konflikt.

Erst wenn kreative Denktechniken vermehrt einbezogen und die kreative Suchphase bewusst eingeplant wird, wird sich der Denkstil und die Verhaltensweise der Schüler gerade gegenüber unbekanntem und fremden Situationen wie Personen ändern. Oft wird die Fähigkeit, frei über Informationen zu verfügen, von äußeren Umständen erschwert; ist man z.B. starken seelischen Belastungen ausgesetzt oder muss sich permanent mit vielfältigen Problemen und Konflikten auseinandersetzen, fällt es schwer, Ideen zu entwickeln und einfallsreich zu sein. Wollschläger begründet die Notwendigkeit kreatives Verhalten zu fördern damit:

„Die Entwicklung und Förderung von Kreativität wird in der Regel als eine sehr anspruchsvolle Zielsetzung bezeichnet. Dabei wird übersehen, dass die Eigenschaften eines kreativen Menschen, z.B. Sensibilität, Originalität, Phantasie, Spontaneität, Reflexionsvermögen und kritisches Bewusstsein...die Voraussetzungen darstellen, um gesellschaftliche Realität, vor die jeder Mensch gestellt ist, überhaupt zu bewältigen“ (ebd., 1972, S.11).

Da das in jedem Menschen vorhandene Kreativitätspotential meistens nicht in dem Maße entwickelt wird wie es eigentlich möglich wäre, wurden Trainingsmethoden entwickelt, die kreative Fähigkeiten wecken und fördern, und durch das Training flexibler Denk- und Verhaltensweisen die Bereitschaft zur Selbstmotivation sowie zu offenem Sozialverhalten wesentlich beeinflussen können wie beispielsweise das Aufzählen von Eigenschaften, morphologische Methoden, Brainstorming oder der Checkliste, im künstlerischen Bereich eher das freie Assoziieren, kreatives Schreiben (über sich selbst und ihr Leben oder über andere(s); z.B. Gedichte, Briefe, Gedanken, kurze Erzählungen, Text-Bild-Collagen, Rollendialoge usw.), Collagieren, szenisches Interpretieren (Phantasiereisen, innere Dialoge, Rollenmonologe, Statuen, Rollengespräche mit anderen Figuren, szenisches Spiel usw.), szenisches Einfühlen in Bilder und Texte, Gedichte, Standbilder bauen, Modellieren, Photographie, Videofilmen, Computer (Bildbearbeitung mit

z.B. „Photoshop“), „Recording“ (Aufnahmen der Instrumente, der Gedichte, Performances usw.), Raumgestaltung und natürlich das Malen (Struktureles Malen, Kommunikatives Malen, Malen als Abbilden oder symbolisches Chiffrieren, Malen nach Musik, blindes Malen usw.).

Sensibilität und Empathie

Als Sensibilität bezeichnen wir die Möglichkeit, Materialeigenschaften mit Fingerspitzengefühl oder dem Gefühl anderer Sinnesorgane zu beurteilen, und die Fähigkeit, differenziert wahrzunehmen und auf das Wahrgenommene feinfühlig zu reagieren. Notwendig dafür sind unsere Sinnesorgane, indem wir sehen, hören, schmecken, riechen und berühren stellen wir einen Kontakt zur Umwelt her. Was unsere Wahrnehmung zu leisten imstande ist, wurde in der Wahrnehmungspsychologie erforscht; sie kommt beispielsweise zu dem Ergebnis, dass Berührung noch gespürt wird, wenn ein Sandkorn aus 1cm Höhe auf die Haut fällt oder Zucker noch geschmeckt werden kann, wenn ein Teelöffel in 10 Liter Wasser aufgelöst ist.. Die so genannte Unterschiedsschwelle, also der Punkt, an dem zwei annähernd gleiche Reize noch unterschiedlich wahrgenommen werden, beweist unter anderem die enorme Arbeitsleistung unserer Sinnesorgane.

Durch praktisches und kreatives Tun kann Sensibilität geübt, gesteigert und systematisch gefördert werden; erfahrungsgemäß weiß man, dass Menschen auf den Gebieten ihrer täglichen Erfahrung überdurchschnittliche Fähigkeiten entwickeln können. Deshalb bezog man die Sensibilisierung in den Erziehungsprozess mit ein. Maria Montessori erkannte die Bedeutung der Sinneswahrnehmung und sah in der Entwicklung der Sinne die Voraussetzung für jede intellektuelle Tätigkeit. Sie entwickelte Trainingsmethoden für die verschiedenen Sinnesorgane, die demselben Grundschema folgen; es wird mit wenigen, stark kontrastierenden Reizen begonnen und verringert die Unterschiede im Lauf der Übung bis zu feinsten Differenzierungen. Beispielsweise kann die Wahrnehmung des Gesichts- und Tastsinns trainiert werden durch Übungen wie: Ordnen beliebiger Objekte nach Größe, Form und

Farbe, Spiel mit Farbmemory, Suchen von gleichen Farbtönen in der Natur, Zusammensetzen eines Puzzles, Ertasten von verdeckten Gegenständen.

Man unterscheidet zwischen „Perzeptueller Sensibilität“, der Möglichkeit zur differenzierten Wahrnehmung durch die Sinnesorgane, „Geistiger Sensibilität“, der Möglichkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, Schwierigkeiten zu erkennen und richtig einzuschätzen, und „Sozialer Sensibilität“, der Möglichkeit, sich in menschliches Verhalten und zwischenmenschliche Beziehungen einzufühlen und als Grundlage humanen und toleranten Handelns (vgl. Eid/Langer/Ruprecht 1994, S.191). Da die geistige und soziale Sensibilität auf dem Bereich der perzeptuellen Sensibilität aufbauen, also dort, wo Reize unmittelbar sinnlich wahrgenommen werden, liegt auch in ihm das Interesse des Kunstunterrichts. Nur in Zusammenhang mit geistiger bzw. Sozialer Sensibilität kann das Training der unmittelbaren Wahrnehmung gesehen werden.

Zu den fachspezifischen Unterrichtszielen gehören die Fähigkeiten:

- visuelle Reize differenziert wahrzunehmen und nach bestimmten Kriterien zu ordnen
- visuelle Empfindungen zu erläutern
- Gefühle zu visualisieren
- Im Bereich des visuellen Kulturangebots Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden.

Trotz eines permanenten Anstiegs technischer und elektronischer Geräte und ihrer „Übergriffe auf ungefilterte Sinneserfahrung“ und einem damit einher gehenden Verlust an primären Sinneseindrücken, ist es wichtig, die Kinder und Jugendlichen zu einer bewussten Wahrnehmung dieser Entwicklung zu sensibilisieren und ihm den Kontrast zwischen natürlichen und manipulierten Reizauslösern zu verdeutlichen. Gerade in diesem Zusammenhang bietet der Kunstunterricht große Chancen. Die Aktivität der Sinne bedingt auch die Ausbildung kognitiver Leistungen

und somit jene der Empathie, der Fähigkeit, „Gefühle als konstituierendes Element sozialer Einstellung zu begreifen..., zu akzeptieren und sich dementsprechend zu verhalten“ (vgl. Otten 1995, S. 54); affektive Elemente wie Kreativität, Offenheit, Toleranz und Vorurteilsfreiheit gehören dazu.

Differenzierung und Intensivierung der Wahrnehmung und Sensibilität sowie Kritikfähigkeit gegenüber den Erscheinungen der Umwelt, den eigenen kulturellen Einflüssen und Eingebundensein in die Umgebung, sowie gegenüber den in ihr agierenden Mitmenschen, ermöglichen zudem die wache Teilhabe am Umweltgeschehen, die eine Voraussetzung für den Umgang mit anderen fremdkulturellen Gruppen und Personen darstellt.

Im Hinblick auf die Interkulturelle Pädagogik ist es immens wichtig, die Sensibilität und die Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit bzw. – Differenzierung wieder zu steigern.

Indem der Einzelne wieder fähig wird, sich selbst bewusster und intensiver wahrzunehmen, sich zu sensibilisieren, wird er in die Lage versetzt, den Anderen als Person aus einem anderen Blickwinkel zu sehen, der ihm ermöglicht im Mitgefühl mit dem Gegenüber in eine weiterentwickelte Art zwischenmenschlichen Kontaktes zu treten. Des weiteren beinhaltet die Fähigkeit zur sensiblen Wahrnehmung und Empathie auch jene, aufmerksam zu werden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung. Erziehung zu Empathie, die sich versteht als „die vertiefte Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellungen und Lebensbedingungen des anderen einzufühlen, sich der eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster sowie Projektionen bewusst zu werden und Situationsdefinitionen entsprechend dem eigenen wie auch dem fremden Selbstverständnis vorzunehmen“ (Nestvogel 1994, S.70), gilt als wesentliches Merkmal und knüpft an Essingers Vorstellung von Interkultureller Erziehung als Friedenserziehung und umfassendes Prinzip an, die zu Empathie, welche auch Sympathie mit dem Anderen einschließt, Solidarität,

interkulturellem Respekt als auch gegen das Nationaldenken erziehen soll (vgl. Essinger 1987, S.40). In interkulturellen Begegnungssituationen sind enorme kognitive Differenzierungsleistungen wie Distanzgewinnung gegenüber eigenen kulturbedingten Verhaltensmustern nötig; hierbei sichern empathische Fähigkeiten die Möglichkeit eines produktiven und aktiven Umgangs mit dem Gegenüber und seinem Anderssein und das Vermögen in der interkulturellen Interaktion persönliche Verhaltensweisen und Handlungsziele mit Rücksicht auf den Kommunikationspartner auszuwählen. Im künstlerischen Interaktionsprozess kann dieser Umgang mit unbekanntem Situationen und Personen erfahren und eingeübt werden.

Genussfähigkeit als Einstieg in ein aktives Kulturverhalten

„Selbstgenuss im Fremdgenuss“, heißt es bei Jauss (1982, S.84), für den ästhetische Erfahrung ohne Genuss nicht denkbar ist, und nur ein genießendes Verstehen dem ästhetischen Charakter des Kunstwerks angemessen ist. Der Rezipient genießt durch das Kunstwerk hindurch sich selbst, er genießt also sich selbst in der Erfahrung des Kunstwerks, was gleichzeitig bedeutet, dass Kunsterfahrung immer auch Selbsterfahrung ist. Für Geiger (1913) liegt der ästhetische Genuss vor allem in der Identifikation, die eine Affiziertheit des Ichs voraussetzt. Er meint, „das Ich richtet sich im Akt des Genießens auf den Gegenstand; dann nimmt es im eigentlichen Gehalt des Genusses dasjenige auf, was vom Gegenstande kommt, gibt sich dem Gegenstande hin, und der Gegenstand strahlt in das Ich hinein“ (Geiger in Wangerin 1997, S.31).

Der selbständige lustvolle Umgang mit bildnerischen Methoden, die Fähigkeit zu kreativem Schaffen, kann als Einstieg in ein aktives Kulturverhalten dienen. Sigmund Freud hat gesagt, der Genuss des Kunstwerkes gehe hervor aus der Befreiung von Spannungen in unserer Seele; der Erfolg der Kunst liegt für ihn gerade darin, dass sie uns „in den Stand setzt, unsere eigenen Phantasien nunmehr ohne jeden Vorwurf und ohne Schäden zu genießen“ (Freud in Mann/Schröter/Wangerin 1995, S.34).

Die hedonistische Philosophie des Aristipp sieht im Glück und Tugend vereinenden Genuss, der Befriedigung physischer und psychischer Bedürfnisse, das Ziel allen menschlichen Handelns, wobei nur der Weise zu wahren und beständigen Genuss fähig ist.

„Vergnügen ist das Einzige, wofür man leben sollte. Nichts altert so schnell wie das Glück“, sagte Oscar Wilde; und alles, was uns Vergnügen oder Genuss bereitet, nehmen wir gerne an und auf. Diese Wirkung der Kunst sollte nicht unterschätzt werden; solange der pädagogisch arrangierte Umgang mit ihr diese Chance übersieht, sie weiterhin als einen nur objektiven Gegenstand erachtet, und den Selbsterfahrungswert durch Kunsterfahrung ignoriert, wird er seine Adressaten nicht erreichen. Genussfähigkeit trägt bei zur Stärkung des Selbstwertgefühls, zur Anerkennung von Meinungen und Gefühlen, zur Erweiterung der Frustrationstoleranz und steigert dadurch auch die Lebensqualität. Aus diesen Gründen verdient sie auch die Berechtigung als Unterrichtsziel. Konkret wahrnehmbare Im Kunstunterricht hergestellte Werke enthüllen doch häufig sehr persönliche Einstellungen, spiegeln individuelle Aussagen wieder. Erfolgserlebnisse tragen sehr zur psychischen Stabilisierung bei. Nachdem Lange bereits 1901 von der „Erziehung des Kindes zur Genussfähigkeit“ sprach, wobei er Genuss, in Anbetracht der Gefahr, Kindern und Jugendlichen das Gefühl zu geben, sie seien kreativ und produzierten Kunst, auf die Rezeption von Kunstwerken beschränkte, wandelte der Kunstunterricht seine Ziele ab. Im Mittelpunkt standen jetzt die Fähigkeit, ästhetisches Handeln zur Befriedigung eigener Bedürfnisse einzusetzen, ästhetische Bedürfnisse bei der Umweltgestaltung zu verwirklichen und ästhetische Phänomene als individuelle Genussquelle zu benutzen, die das Leben bereichert und verschönert. Erfolgt die Beschäftigung mit Farbe, Ton oder anderen Materialien ohne Druck und ohne eine bestimmte Erwartungshaltung, bedeutet dies meist einen lustvollen Umgang. Dazu gehören auch Dinge wie die Gestaltung des Zimmers, des eigenen Aussehens (Kleidung, Frisur, usw..), die Entscheidung bezüglich des eigenen Handelns und der Bewegung. Genussvoll kann es ebenso sein, in Film und Spiel

aufzutreten und Kunstobjekte kennen zu lernen, sei es in ihrem Entstehungszusammenhang oder im Rahmen von Exkursionen.

Im interkulturellen Kontext kann Genussfähigkeit auch bedeuten, die Begegnung und das Kennen lernen als positives, lustvolles Erlebnis zu erfahren; hier eignet sich das Medium der Kunst (Objekte) besonders, da das künstlerische Werk meist in engem Zusammenhang mit Genuss und lustvoller Empfindung steht. So kann also das Kunstobjekt eine angenehm wirkende Vermittlerfunktion einnehmen und leichter den Zugang zu unbekanntem Formen öffnen.

Organisations- und Handlungskompetenz

Der erlernte Umgang innerhalb der ästhetischen Organisation kann einen Grundstein legen in der Ausbildung von sozialer Handlungs- bzw. Organisationskompetenz im interkulturellen Rahmen, zum Verständnis dessen, warum durch und in Kunst soziale Handlungskompetenz erworben werden kann, die für das interkulturelle Handeln notwendig sind, soll kurz auf die Psychologie interkulturellen Handelns eingegangen werden. Die Psychologie interkulturellen Handelns, die sich mit den psychischen Vorgängen im Kontext interkultureller Begegnungen zwischen Menschen befasst, vermutet, die psychischen Leistungspotentiale in den Bereichen „Denken“, „Urteilen“, „Empfinden“ und „Handeln“ seien womöglich (noch) nicht mit den Anforderungen unserer heutigen Globalisierung mitgewachsen. So gebe es seit längerer Zeit deutliche Anzeichen für eine Diskrepanz zwischen psychischen Anforderungen und Leistungsfähigkeit.

Interkulturelles Handeln meint, „dass zielgerichtetes, motiviertes, erwartungsgesteuertes und geplantes Verhalten ausgeführt wird, in das eigenkulturelle und fremdkulturelle Steuerungs- und Regulationselemente einfließen“ (Thomas 1996, S.17). Die Bewältigung von Situationen, in denen interkulturelles Handeln gefordert ist, kann auf unterschiedlichen Qualitätsniveaus stattfinden; wenn also diese Qualifizierung zum interkulturellen Handeln eine Gegenwarts- und

Zukunftsaufgabe darstellt, dann wäre interessant zu wissen, auf welchen Erkenntnisgrundlagen und mit welchen Methoden sie zu meistern ist. Eine „Interkulturalitätsstrategie“ (vgl. Krewer 1996, S.147-164) sieht Interkulturalität idealerweise als ein dialogisch zu konstruierendes Produkt, welches erst durch den Kontakt zwischen den Vertretern der beiden Kulturen zustande kommt. Dabei können sowohl neue „dritte Lösungen“, als Interkultur entstehen („Synergie“), als auch eine Verständigung über Gemeinsamkeiten und vorhandene Überschneidungsbereiche aus der Sicht der beteiligten Kulturen erzielt werden. Krewer geht zudem von der Grundthese aus, dass Kulturstandards „als spezifische Orientierungssysteme aufzufassen sind, die konstruiert werden, um eigenes und fremdes Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln in spezifischen INTERkulturellen Kontaktsituationen verständlich und kommunizierbar zu machen, oder kurz gesagt, Kulturstandards sind Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Begegnungen!“ (Krewer 1996, S.152).

Die dynamische Herausbildung von Kulturstandards im Kontakt mit einer kulturell verschiedenartigen Person beruht nicht auf den unterschiedlichen Quellen von Vorannahmen über das jeweilige Gegenüber, sondern auf einem dynamischen Prozess des Fremdverstehens. Hier erscheinen zwei Aspekte wichtig; einerseits die interaktive Konstruktion von „neuen Brücken“ interkultureller Verständigung und die Partnerabhängigkeit des Selbsterlebens (vgl. Krewer 1996). Soziale Handlungskompetenz wird als Bedingung und Wirkung interkultureller Begegnungen gesehen; die soziale Kompetenz erweitert sich durch interkulturelles Handeln (vgl. Eder in Thomas 1996, S. 411). Die Begriffe „soziale Fähigkeit“ und „soziale Kompetenz“ finden zunehmend Verwendung, um auszudrücken, dass erfolgreiches Interaktionsverhalten als Resultat einer komplexen Fähigkeit in Wechselwirkung mit der spezifischen Interaktionssituation steht. Wenn soziale Kompetenz definiert werden kann als „komplexes Gefüge von Wahrnehmungen, Denk- und Handlungsfertigkeiten, die durch die Notwendigkeiten sozialen Zusammenlebens bestimmt werden“ (Zimmer

1978, S.483), dann kann diese Fähigkeit durch das gemeinsame kreative Tun in der schulischen Sozialform des Projekts oder der Gruppenarbeit im Kunstunterricht, die der außerschulischen Realität am nächsten kommt, in Jugendhäusern, privaten Zusammenkünften, usw..., exemplarisch vermittelt werden. Hier können sich die unterschiedlichen Fähigkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder im Ergebnis ergänzen, die Vorzüge arbeitsökonomischen Vorgehens werden in einer Spezialisierung auf diverse Bereiche der Herstellung deutlich.

Mit dem Begriff der ästhetischen Organisation bezeichnet man das Gestalten mit dem Ziel, formale Strukturen und Bedeutungsgehalte in Übereinstimmung zu bringen. Realisiert werden kann dieses Vorhaben in unterschiedlichen Bereichen wie im Zeichnen, Malen, Film und Puppenspiel oder Umweltgestaltung usw..., die sowohl individuelle Gestaltungsformen anregen als auch zu einer zukünftigen Verbesserung der Sachkompetenz in allen Bereichen der Gestaltung beitragen; die Schule ist nur zur Vermittlung exemplarischer Möglichkeiten in der Lage. Ästhetische Organisation als ein Grundanliegen des Kunstunterrichts steht also grundsätzlich in Wechselbeziehung zur ästhetischen Reflexion. Befähigt werden soll zu unter anderem dazu, handwerkliche bzw. technische zur ästhetischen Organisation dienlichen Verfahren anzuwenden, Material und Werkzeug zu handhaben, gestalterische Gesetzmäßigkeiten anzuwenden sowie ästhetische Gestaltungen zu begründen. Des Weiteren wird Wert gelegt auf die Fähigkeit, ästhetische Gestaltungen zu begründen und subjektive Bedürfnisse durch bewusste Gestaltung zu befriedigen (vgl. Eid/Langer/Ruprecht 1994).

Auch Kowalski (1968) beschreibt als ein didaktisches Ziel des Faches die Vermittlung von sachlichem Können der handwerklichen und bildnerischen Inhalte. Er legt einen Schwerpunkt auf die Vermittlung von zweckgerichteten Arbeitsmethoden, „die es jedem ermöglichen, den eigenen Umweltbereich nach bildnerischen und anthropologischen Einsichten zu ordnen“ (vgl. Kowalski, S.90). Indem die Kinder lernen, bildnerisch und handwerklich zu organisieren, zu gestalten, erfahren sie

auch ihre eigene Handlungsfähigkeit. Ihnen wird bewusst, dass Reflexion und Organisation bzw. Handeln sich aufeinander beziehen und nur im ständigen Austausch sinnvoll und funktional sind. Der Umgang und die Bearbeitung gewährt auch die Erfahrung der Veränderbarkeit verschiedener Materialien und vorgegebener Verfahren, der künstlerische Prozess bietet sich dadurch quasi als Trainingsfeld zur Einflussnahme in interkulturellen Begegnungssituationen an.

Kommunikations- bzw. Dialogfähigkeit

„Kunst ist die höchste Form der Kommunikation“ (L. Ron Hubbard).

Da es also Fakt ist, dass „internationale Verständigung also nicht nur des Lernens in interkulturellen Kontexten und auf der Basis spezifischer interkultureller Lernmotive bedarf, sondern darüber hinaus einer Basis gemeinsamer Interessen der Kommunikationspartner in den beteiligten Nationen und einer Metakommunikation über diese Interessen, Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen selbst“ (vgl. Breitenbach in Sternecker 1992), muss nach neuen Formen des Austauschs gesucht werden. Der Dialog, die Kommunikation ist das basale Thema aller zwischenmenschlichen Beziehungen, sei es der innere Dialog einer Person, jener „zwischen“ Personen oder Gruppen, Kulturen, usw.. Diese Fähigkeit, das „Zwischen“, von dem auch Martin Buber in seinem „dialogischen Prinzip“ spricht, zu füllen, ist Aufgabe der Kultur und der Kunst, die uns vielfältige Formen der Kommunikation bietet; sie ist geprägt von der individuellen Handschrift ihrer Schöpfer. Die subjektiven Gefühle und Empfindungen, die sie auslöst, können so vielfältig sein wie die Anzahl ihrer Betrachter. Dieser Punkt macht es auch so interessant, die bedeutsamen Zusammenhänge von künstlerischer und Interkultureller Erziehung zu veranschaulichen. Unter Kommunikation versteht man die zwischenmenschliche Beziehung auf der Grundlage gemeinsamer Verständigungssysteme und ermöglicht so aggressionsfreies Handeln zwischen Individuen, zwischen Individuum und Gruppe und zwischen Gruppen, sie ist folglich die Grundlage gemeinsamen Handelns. Man verständigt sich über Zeichen oder

Zeichensysteme akustischer, visueller oder taktiler Art. (z.B. Sprache, Bilder, Mimik, Gestik, Schmuck, Kleidung, Bewegungsart, usw..). Heutzutage kommt es durch verschiedene kontrakommunikative Gegebenheiten wie z.B. Frontalunterricht in der Schule, Überorganisation oder erstarrte Strukturen und Verhaltensregeln wie es in den meisten Bereichen der Fall ist, zu einer Verhinderung und Unterdrückung freier Kommunikation. Oft wird bei nicht sachbezogenen Fragen das Grundbedürfnis nach zwischenmenschlichen Beziehungen in Kommunikationszentren isoliert und bestimmten Beratern zugewiesen. Kunstunterricht soll die kommunikativen Bestandteile visueller Phänomene deutlich machen und zielt daher darauf ab, dem Lernenden zu vermitteln, dass Kommunikation der Austausch von Informationen, Gefühlen und Meinungen ist, ihm einen Überblick zu geben über Formen der Kommunikation durch subjektive Zeichen (Zeichnung, Gestik) und Zeichensysteme (Schrift, Verkehrszeichen), ihn fähig zu machen, Kommunikationsangebote visueller Art zu formulieren und zu begründen, auf diese einzugehen, sie zu verstehen und anzuerkennen. Außerdem soll der Lernende erkennen, dass Zeichensysteme nicht nur der Kommunikation, sondern auch der Manipulation dienen und er soll in der Lage sein, zwischen rationalen und emotionalen Informationen zu unterscheiden.

Die Fähigkeit zu kommunizieren muss mit adäquaten Lehr- und Lerninhalten verbunden werden, da sie sich nicht einfach so lehren und lernen lässt; Kunst, Architektur, Film, Fernsehen, graphische Darstellungen, usw.. als informationstragende visuelle Phänomene, aber auch die Art des Unterrichts und die Verfahren eignen sich zur Kommunikationsförderung. Gerade der Kunstunterricht bietet sich aufgrund seiner vielzähligen Kommunikationsmöglichkeiten und seiner Offenheit für soziale Begegnungen und zwischenmenschliche Kontakte, an. Durch die Erweiterung des nonverbalen Ausdrucksraumes können neue Wege der Selbstdarstellung und der individuellen Expressivität vermittelt werden, wodurch sich auch die Beziehungen innerhalb der Gruppe und zwischen den einzelnen Personen verändern und entwickeln

können. In bestimmten im Kunstunterricht notwendigen Unterrichtsformen wird soziales Lernen von und mit anderen gelernt und in der Partner- und Gruppenarbeit trainiert; der Unterricht dient als erzieherisch wertvolle Plattform, um durch gegenseitige Hilfestellung und arbeitsteilige Verfahren soziale Verhaltensformen wie Toleranz, Rücksicht, Anerkennung und Verantwortlichkeit zu üben. Kommunikative Kompetenz als eine Grundqualifikation interkulturellen Handelns, als Fähigkeit zu „interkultureller Metakommunikation“ (vgl. Sternecker 1992), bietet die Chance, den offenen Austausch und die Auseinandersetzung über z.B. kulturbedingte Kommunikationsstörungen oder Probleme der Interaktion zu suchen und mit unbekanntem Situationen, Menschen und Kulturen in den Dialog zu treten. Nur im kommunikativen Austausch werden Grenzen überschritten und neue Brücken gebaut.

Die Leistungen, die die Interagierenden aus verschiedenen Kulturkreisen in interkulturellen Begegnungs- und Kommunikationssituationen zu erbringen haben, sind ungleich größer und differenzierter als jene zwischen Partnern gleicher Gesellschaftssysteme. Interkulturelles Verstehen verlangt „wirkliche Interaktion“, d.h. eine permanente Nachfrage, Abklärung und Interpretation (Treuheit/Otten 1994, S.58). Dazu gehört außerdem das Bestreben, den soziokulturellen Hintergrund des Interaktionspartners kennen zu lernen und anzuerkennen sowie Bereitschaft zur objektiven Vermittlung von kulturellen Zusammenhängen, d.h. die Fähigkeit im interpretativen Sinn zu kommunizieren. Es muss den einzelnen Personen möglich sein mit andern über eigene kulturelle Muster zu sprechen, sich in die Lage des anderen versetzen zu können und auch aus der Sicht des anderen das Eigene, d.h. spezifische kulturelle Bedeutungsmuster und Wertorientierungen wahrzunehmen und aus variierter Sicht neu zu bewerten. Nur durch die gemeinsame Aufarbeitung und Reflexion kann es zu einem Prozess des reziproken Verstehens und der Verständigung kommen und der dialogische Austausch im Hinblick auf eine gemeinsame Weiterentwicklung gelingen. Die Zielsetzung der Erziehung, kulturelle Vielfalt, die Differenzen und Widersprüche transparent zu machen und gemeinsam zu bearbeiten, um

dadurch Themen wie Rassismus und interkulturelle Konflikte zur Sprache zu bringen und neue Formen im Umgang mit Kulturkonflikten bzw. Befremdungssituationen zu gestalten, kann besonders im bildnerischen Prozess verwirklicht werden. Es entsteht ein Dialog in und durch die Kunst, in welcher sich zum einen das existentielle Grunderlebnis als Dialog darstellen lässt, zum anderen die integrative Qualität künstlerischer Prozesse sowie die Erkenntnis, dass Kunst Brücke zu einer größeren Öffentlichkeit sein kann, deutlich wird. Eine Verbindung polarer individueller und sozialer Aspekte wird somit aufgezeigt.

Ein Objekt entsteht in und lebt aus Beziehung, so also auch im übertragenen Sinn jede verbale oder nonverbale Interaktionsebene. Im gemeinsamen Arbeitsprozess werden Kooperationsbereitschaft, Solidarität und partnerschaftliche Einstellung als Grundformen sozialen Verhaltens erfahren und gelernt, die entscheidend beitragen können zu einer größeren Akzeptanz von Ethnizität, zu einer Verbesserung hinsichtlich des Aufmerksamwerdens auf Möglichkeiten interkultureller Bereicherung und damit auch zu einem Schritt in Richtung Aufhebung der Wir-Grenze in globaler Verantwortung und der Grundlegung von Offenheit und Respekt. Durch das gemeinsame Schaffen muss sich der Einzelne mit den Anderen aus der Gruppe konfrontieren und auseinandersetzen, im gemeinsamen Tun sucht jeder seinen Teil am Gesamtwerk beizusteuern, sich kooperativ am gemeinsamen Ziel zu orientieren und darauf hinzuarbeiten. Entscheidend ist die Phase des Kennenlernens und der gegenseitigen Annäherung, die Suche nach Gemeinsamkeiten und das „in Form bringen“ gefundener Übereinstimmungen sowie konträrer Meinungen und Haltungen.

III Praktische Empfehlungen und Beispiele – interkulturelles Verstehen durch Kunst

3.1 Empfehlungen und Vorschläge im Bereich Kultur und Kunst für das interkulturelles Verstehen

3.1.1 Interkultureller Dialog

Das dialogische Prinzip Bubers

Buber (1994) geht davon aus, dass in jedem Menschen die Wahrheit angelegt ist als Grundlage des Dialogs.

„Zu allen Zeiten wohl ist geahnt worden, dass die gegenseitige Wesensbeziehung zwischen zwei Wesen eine Urchance des Seins bedeutet, und zwar eine, die dadurch in die Erscheinung trat, dass es den Menschen gibt. Und auch dies ist immer wieder geahnt worden, dass der Mensch eben damit, dass er in die Wesensbeziehung eingeht, als Mensch offenbar wird, ja dass er erst damit und dadurch zu der ihm vorbehaltenen gültigen Teilnahme am Sein gelangt, dass also das Du-sagen des Ich im Ursprung alles einzelnen Menschwerdens steht“ (Buber in Grötzinger 1994, S.20).

Der künstlerische Prozess ist nach Buber (vgl. Buber 1997) eine Möglichkeit das „Zwischen“, also sowohl Selbsterkenntnis wie Begegnung und Auseinandersetzung zu ermöglichen und erfahrbar zu machen; der Glaube an die Fähigkeiten einer Person durch einen anderen kann diese schöpferischen Energien freisetzen, wechselseitige Anerkennung das Selbstvertrauen und die Zuversicht stärken.

Buber ist der Auffassung, „Kunst ist weder Impression naturhafter Objektivität noch Expression seelenhafter Objektivität; Kunst ist Werk und Zeugnis der Beziehung der substantia humana und substantia rerum,

das gestaltgewordene Zwischen“ (Buber 1994, S.38). Die gemeinsame Arbeit an einem Bild, einer Skulptur, einem Szenario, einem Musikstück, hat die Form eines dialogischen Prozesses, eines Austauschs zwischen dem Eigenen und dem Fremden.

Interkultureller Dialog heißt: von einander lernen

Dialog kann nur zwischen Individuen in Begegnungen auf gleicher Augenhöhe stattfinden. Wichtig dafür ist die Bereitschaft und Offenheit, voneinander zu lernen – nur so kann ein interkulturelles Verstehen gestärkt werden. Interkultureller Dialog beruht auf die wechselseitige Offenheit für „andere“ Kulturen, aber auch auf Fähigkeit über die „eigene“ Kultur zu reflektieren – mit anderen Worten, die Bereitschaft, etwas über andere und sich selbst zu lernen und sich dadurch weiterzuentwickeln.

Interkultureller Dialog heißt: produktive Wahrnehmung von Differenz

Interkulturelle Kultur- und Kunstarbeit bedeutet nicht Arbeit für MigrantInnen. Interkulturelle Kultur- und Kunstarbeit unterliegt häufig der Versuchung, als Kompensation für strukturelle gesellschaftliche Probleme zu dienen. Wenig produktiv ist auch eine unkritische Rhetorik, bei der kulturelle Vielfalt als Reichtum gefeiert wird, aber Spannungen und Konflikte unter den Tisch gekehrt werden. Ein interkulturelles Kultur- und Kunstangebot bedeutet in erster Linie eine dialogische Chance, die diese Spannungen aufzugreifen und zu thematisieren vermag. Die Chance von zeitgemäßer Kultur- und Kunstarbeit liegt in der produktiven Wahrnehmung von Differenz.

Interkultureller Dialog bedarf eines politischen Auftrags und budgetärer Verantwortung

Die Vorschläge und Empfehlungen für die Kunst- und Kulturverwaltung, sowie für öffentliche Kunst- und Kultureinrichtungen bedürfen eines

klaren kulturpolitischen Auftrags und klarer budgetärer Verantwortung. Damit zielt man auf die interkulturelle Öffnung von öffentlich geförderten Institutionen durch gesetzliche Regelungen und Vorgaben, um Management und MitarbeiterInnen, Programmgestaltung, Marketing und Zielgruppenorientierung sowie Außen- und Innenarchitektur im Sinne einer Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten von kultureller Vielfalt und Dialog zu fördern.

3.1.2 Vorschlag einer offenen Kunstpädagogik

Projektorientierter Unterricht

Zur Durchführung der Ästhetischen Erziehung im Kunstunterricht eignet sich insbesondere der „projektorientierte Unterricht“, welcher am ehesten den kooperativen und kommunikativen Ansatz erfüllt und die Schüler zu eigenverantwortlichem Handeln durch selbstbestimmte Tätigkeiten erzieht. Um einen umfassenderen und gemeinschaftsfördernden Unterricht im Projekt zu verwirklichen, müssen strukturelle Lehrplanänderungen erfolgen. Ein Projekt hat nach Otto sieben Kriterien zu erfüllen; und zwar soll es:

- Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen,
- Bezug auf Lebenssituationen nehmen, nicht auf Dinge,
- Fächer überschreiten,
- von den Schülern selbst geplant bzw. mitgeplant werden,
- produktorientiert sein oder als Fallstudie wenigstens sekundäre Produkte hervorbringen,
- subjektive Interessen zu gesellschaftlicher Relevanz ausweiten und
- komplexe Aufgaben arbeitsteilig lösen (vgl. Otto 1974, S.222 ff.).

Im projektorientierten Kunstunterricht kann also das im späteren Leben in unserer interkulturellen Gesellschaft erforderliche Kooperationspotential trainiert werden und durch inhaltliche Bezugnahme zu Themen

interkultureller Art gemeinsame Umgangsformen entwickelt werden. Ausgehend von einem komplexen Thema, das die Interessen und Bedürfnisse der Klasse berücksichtigt, lassen sich gemeinsam Ideen hinsichtlich der Wahl der Medien, der Darstellungs- und Sozialformen finden. Beispielsweise kann innerhalb des Bereichs Farbe eine Idee heißen, eine Gemeinschaftsarbeit zu planen, die sich aus der Kombination von Ornamenten und Mustern aus verschiedenen Kulturen zusammensetzt, und in welcher sich letztlich unterschiedliche Facetten in einer neuen Arbeit integrieren. Dadurch bringt der einzelne einen individuellen Beitrag in ein Gesamtes mit ein, eröffnet den anderen einen Zugang in seine kulturellen Wurzeln und kann selbst erkennen, inwiefern sich Gemeinsamkeiten zu den anderen erkennen lassen.

Das Konzept der „Kreativen Rezeption“ von Mann, Schröter, Wangerin

Das Konzept der Kreativen Rezeption bringt sowohl kunstpädagogische als auch kunsttherapeutische Ansätze zusammen und koordiniert diese; gerade in der Umsetzung Interkultureller Erziehungsziele erscheint sie daher als äußerst geeignet.

„Kreative Rezeption ist nichts anderes als die Inszenierung solcher Erfahrungsräume zwischen einem Kunstwerk und den Rezipienten einer Gruppe“ (Wangerin 1997, S.26).

In diesem Konzept geht es um den Umgang mit Kunstwerken in der Verschränkung von Kunsterfahrung und Selbsterfahrung in der Gruppe und um den Gedanken, Kunst in den Lebenszusammenhang der Menschen zurückzuführen und das Verstehen der Kunst anzubinden an die Erfahrungen der Menschen. Basierend auf dem kommunikativen Kunstbegriff Deweys, der in seinem Buch „Art as Experience“ (1934) die Theorie der Kunst von einer Theorie der Erfahrung her entwickelte, und sagte, „wer Kunst verstehen will, muss auf den Alltag des Lebens zurückgehen, um die ästhetischen Eigenschaften zu entdecken“ (Dewey 1988, S.18), geht es in diesem Konzept auch darum, die Kontinuität

zwischen ästhetischer Erfahrung und den gewöhnlichen Lebensprozessen wiederherzustellen. Mann, Schröter und Wangerin erproben dieses, sich auf das noch wenig erschlossene Feld identitätsorientierter Kulturarbeit beziehende, Konzept, welches auf der Annahme aufbaut, jede Begegnung eines Rezipienten mit Werken der Literatur, des Theaters, des Films, der Bildenden Kunst und der Musik sei stets auch eine Begegnung mit sich selbst.

Das Konzept antwortet auf das wachsende Interesse an den Künsten, an kultureller Selbstdarstellung und an der Partizipation an sozialer Kommunikation in Gruppen, und kann in den unterschiedlichsten Bereichen angewandt werden (in der Schule, in Stadtteilzentren, Jugendhäusern, Kliniken, Einrichtungen der Erwachsenen-, Frauen-, Seniorenbildung etc.). Somit bietet es vor allem in unserer gegenwärtigen, sich ständig wandelnden und aus einer Vielzahl differenter Gruppen und Kulturen bestehenden Gesellschaft, eine adäquate Form der Vermittlung und des Interkulturellen Lernens.

Zentrale Aspekte der kreativen Rezeption

Zu den basalen Punkten kreativer Rezeption zählen:

- Wahrnehmung und Erfahrung in der Kunst
- Wahrnehmung des eigenen Ichs im Spiegel des jeweiligen Kunstwerks
- und beides, Kunstwerk und verstehendes Ich, im Spiegel der Gruppe.

Wichtig ist der Gedanke der Gleichzeitigkeit von Kunsterfahrung und Selbsterfahrung, der Wunsch nach einer Erweiterung der Lebensmöglichkeiten, nicht zuletzt durch ästhetischen Genuss, sowie nach einem lebendigen Austausch von Erfahrungen in der Gruppe. Die Teilnehmenden wollen Kunstwerke vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungswelt rezipieren und sich innerhalb der Gruppe mit den Werken und sich selbst beschäftigen. Kreative Rezeption interessiert sich in erster Linie für Kunstwerke in der Wahrnehmung ihrer Rezipienten, da

jede Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk zugleich auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person ist; es geht darum, wie sich die Teilnehmer/innen in den Kunstwerken erfahren. Die Gestaltenden artikulieren ihre Vorstellungen in eigenen ästhetischen Werken und machen ihre inneren, durch das Kunstwerk ausgelösten, Prozesse sichtbar.

Die eigene kreative Tätigkeit ist zugleich ein Mittel, um in das Kunstwerk hineinzukommen; sie dient quasi dem Verstehen jenes Werkes, ist somit Teil ästhetischer Bildung; außerdem ist sie eine präsentative, häufig non-verbale Symbolisierungsleistung, welche das durch das Kunstwerk hervorgerufene Erlebnis der Rezeption darstellt und verarbeitet. Durch das Schreiben, Malen, Collagieren, musikalisches Improvisieren, Bauen von Standbildern etc., wird das Rezeptionserlebnis der eigenen wie der Gruppenreflexion zugänglich gemacht und damit Erfahrungsräume eröffnet; ästhetische Bildung wird zu einem identitätsbedeutsamen Konzept der Selbstbildung erweitert und überwindet so ihr Festhalten an lernzielbestimmten, schulischen Verfahren.

Das Kunstwerk und seine pädagogische Funktion

„Obgleich die Kunst unzertrennlich und eins ist, und beide, Phantasie und Empfindung, zu ihrer Hervorbringung tätig sein müssen, so gibt es doch Kunstwerke der Phantasie und Kunstwerke der Empfindung, je nachdem sie sich einem dieser beiden ästhetischen Pole vorzugsweise nähern; zu einer von beiden Klassen aber muss jedes künstliche und poetische Werk sich bekennen, oder es hat gar keinen Kunstgehalt.“ (Schiller)

Der Aussage „Ästhetische Gegenstände von besonderer Qualität und Effektivität sind Kunstwerke. Diese bilden die exemplarische Mitte der ästhetischen Erziehung“ (Schütz 1998, S.13), möchte ich kritisch entgegenhalten, dass diese Definition von Kunstwerk wie sie auch in der heutigen Kunstpädagogik verwendet wird, von der Annahme ausgeht, Kunst habe einen bestimmten Zweck zu erfüllen und müsse sich als

qualitativ und effektiv bemessen lassen können, obwohl sich wirkliches Tun nur im zweckfreien Tun offenbart. Diese Auffassung von einer Messbarkeit von künstlerischen Werken widerspricht der eigentlichen Intention, der Umgang und die Produktion von Kunstwerken solle einen intensiven, persönlichen Zugang zu den Werken und zu sich selbst bzw. zu anderen ermöglichen und für die Wahrnehmung des Selbst sensibilisieren, Erinnerungen, Phantasien, Konflikte, etc. wachrufen oder bewusst machen. Das Persönliche, Spontane, Assoziative und Emotionale sowie Phantasie und Kreativität darf in der Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Kunst nicht unterdrückt werden, sondern bedarf einer Unterstützung hinsichtlich ihrer Entfaltung und Nutzung für Reflexion und Erkenntnis. Diebold schreibt in seinem Werk „Anarchie im Drama“, jedes Kunstwerk bilde „einen Organismus aus Stoff, Gefühl und Idee – gleich wie im Menschen Körper, Seele und Geist wechselwirkend zu seiner Ganzheit werden“.

Das Kunstwerk wie der ästhetische Gegenstand im allgemeinen, der sich als Bezugsobjekt der ästhetischen Erziehung heteronom zum Menschen verhält, führt immer schon eine didaktische Dimension mit sich; diese werden in der Struktur, in der Genese, in den Qualitäten und in der Rezeption sichtbar und zielen auf Vermittlung (vgl. Schütz 1975). Ästhetische Gegenstände, d.h. alle sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände und Phänomene, vor allem die gesamte optisch und haptisch wahrnehmbare Welt, gehorchen also nicht eigenen, statischen Gesetzen, sondern unterliegen gesellschaftlichen Prozessen, sind folglich in den historischen Rahmen eingebunden. Dazu gehören die Bilder, die Architektur, Design und die Massenmedien, d.h. alle auf ästhetische Wirkung hin konzipierten Gegenstände. Berücksichtigt man ihre „anthropogene Bestimmtheit“ (vgl. Schütz 1975), wird offensichtlich, dass sie auch in der Lage sind, die gesamte Komplexität menschlichen Seins wiederzuspiegeln.

Kunstwerke als Spiegel gesellschaftlicher und historischer Verhältnisse und personeller Zustände reflektieren den Zeitgeist, stellen

biographische Bezüge her. Der Künstler/die Künstlerin kreiert und erschafft seine individuelle Sicht der Welt, macht sie dem Betrachter sichtbar in seinem Werk und gibt mittels seines künstlerischen Ausdrucks sein lebensgeschichtliches Potential preis. Ebenso wirken Kunstwerke unmittelbar in die Erfahrungen ihrer BetrachterInnen hinein und können dadurch und durch Assoziationen ihre eigene Sicht der Dinge, ihre Wünsche und Haltungen, die ein Zugang zu verborgenen Vorstellungen und Bildern sein können, verändern.

Da also „jedes Kunstwerk ein Zwiegespräch mit jedem ist, welcher davorsteht“ (Hegel), kann dieser Umgang mit ihnen das Weltverständnis bereichern und erweitern oder auch zur kritischeren Sichtweise beitragen. Bilder eignen sich in besonderem Maße zur Projektionsfläche für eigene Wünsche, Erfahrungen der Betrachtenden, die in der gestaltenden Tätigkeit fixiert werden können, welche zudem auch dem Bildverständnis und seiner Komposition dient.

Mann, Schröter und Wangerin sehen in den, unmittelbar in die Erfahrungen der Rezipienten hinein wirkenden, Kunstwerken, eine Möglichkeit zu einer stärkeren Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit des Selbst, einer Bewusstmachung von Erinnerungen, Phantasien, Konflikten und Haltungen sowie eines neuen Umgangs mit sich und mit anderen. Im Konzept der kreativen Rezeption kommen Anteile des Kunstwerks und des Rezipienten so zusammen, dass sie durch das entstehende Produkt auch sichtbar, bewusst und der Reflexion sowie dem Gespräch zugänglich gemacht werden. In der Chance, mit dem Kunstwerk, mit sich selbst und mit den anderen Erfahrungen, und durch die Konfrontation mit dem Ungewissen und Neuen Entdeckungen zu machen; die Funktion des Kunstwerks entspricht der eines Übergangsobjektes.

Im Zusammenhang der Kriterien für die Auswahl von geeigneten Kunstwerken für die Arbeit in der Gruppe wäre zum einen der mögliche lebensgeschichtliche Bezug, d.h. die Teilnehmer/innen können das Objekt aufgrund seiner Thematik, seiner ästhetischen Struktur und den

Voraussetzungen für das Verstehen, beziehen auf ihre eigenen Lebenserfahrungen, finden also einen Zugang. Wichtig ist zum andern in diesem Kontext auch, dass Bilder und Texte für den Betrachter viel Freiraum, viel Offenheit für die Entdeckung eigener Erfahrungen in den Kunstwerken lassen; je offener ein Kunstwerk in seiner Aussage und seiner Darstellung, desto mehr Raum für die eigene Imaginationskraft gibt es, und desto besser eignet es sich für die kreative Rezeption und die Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe. Zudem spielt der Betrachterstandort und die Perspektive hinsichtlich der Wirkung und der Art der Wahrnehmung eine große Rolle. (vgl. Mann/Schröter/Wangerin 1995) Die aktuelle Sicht des Objekts als „offenes Werk“ geht nicht von einem Kunstbegriff (wie er in der klassischen Antike existierte) aus, der Schönheit, Geschlossenheit und Vollendung fordert und für alle klassischen und klassizistischen Kunstrichtungen verbindlich war, sondern vielmehr von offener konzipierten, repräsentativen Kunstwerken. Umberto Eco (1973) spricht im „offenen Kunstwerk“ von der Bildung eines Formbegriffs, von der Form als einem Möglichkeitsfeld am Beispiel des Informellen, das nicht Tod der Form bedeutet.

Die Verknüpfung von Kunsterfahrung und Selbsterfahrung im Prozess der Kreativen Rezeption

Der Verlauf des Prozesses lässt sich folgendermaßen schildern; nachdem das Kunstwerk präsentiert und genügend Raum und Zeit für die erste eigene Kontaktaufnahme gegeben wurde, folgt die Phase der kreativen, gestaltenden Tätigkeit, die sich aus dem jeweiligen Kunstwerk heraus ergibt und jeweils das symbolisiert, was das Kunstwerk wachgerufen hat. In der kreativen Tätigkeit, die im Gruppenprozess ein- oder mehrfach vorkommen kann und in dem Erfahrungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten gegeben sind, verbinden sich Kunstwerk und Betrachter. Das Produkt bietet die Möglichkeiten des Sichtbar- und Bewusstmachens dieser Verbindung sowie des Zugangs zur Reflexion. Die Ergebnisse werden innerhalb der Gruppe veröffentlicht, wodurch eine Anzahl gemeinsamer Erfahrungen entsteht. Im anschließenden

Gespräch geht es um die verschiedenen Sichtweisen des Kunstwerks ebenso wie um die hervorgerufenen Reaktionen; das verschärfte Hinsehen, zum einen auf die eigenen Gestaltungen, zum anderen auf das Kunstwerk, macht in der Regel Kontextuierungen notwendig und thematische bzw. methodische Weiterführungen sinnvoll.

Die Verschränkung von Rezeption und eigener Produktion in der Gruppe ist also methodisch geeignet, eine doppelte Zielsetzung ins Blickfeld zu rücken; einerseits wirken Kunstwerke unmittelbar in die Erfahrungen ihrer Betrachter/innen hinein, können also den Mitgliedern der Gruppe helfen, im Schutz des Mediums sich selbst besser kennen zu lernen, mit sich selbst und mit anderen in neuer Art umzugehen, und sie können zudem für die Wahrnehmungen unseres Selbst sensibilisieren, Erinnerungen, Phantasien, Konflikte etc. wachrufen bzw. bewusst machen. Andererseits steht eine Intensivierung des Umgangs mit Kunst im Zentrum der Überlegungen des Konzepts, indem die Erfahrungswelt der Mitglieder, ihr lebensgeschichtliches Potential, für ein reicheres Verständnis und eine sensiblere Wahrnehmung von Kunstwerken genutzt werden; hier liegt übrigens ein wesentlicher Unterschied zu den verschiedenen Kunsttherapien.

Da ästhetische Erfahrung, die Beschäftigung mit Kunst, persönlichkeitsbildende Wirkung hat, bedeutet pädagogische Arbeit mit Kunst auch, Erfahrungssituationen zu arrangieren, in denen die Teilnehmer/innen mit dem jeweiligen Kunstwerk, mit sich selbst und mit der Gruppe Erfahrungen machen können, die folglich identitäts- wie kunstbedeutsam sind. Eine solche Erfahrungssituation ist insofern pädagogisch besonders, da sich die Beteiligten „in ihr wieder finden und nicht ihr gegenüber“. Diese Art der Verbindung von Rezeption und eigener Produktion ist ästhetisches Handeln, und zwar in imaginären, aber konkreten, von dem jeweiligen Kunstwerk vorgegebenen Situationen. (vgl. Wangerin 1997)

3.1.3 Weitere Empfehlungen und Vorschläge

Im Idealfall sollen künstlerische Aktivitäten im Sinne des Interkulturelles Verstehens auf drei Ebenen gefördert werden:

- Auf der Ebene der Schule, bzw. Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendlichen.
- Auf der Ebene aller öffentlichen Kunsteinrichtungen, wie z.B. Museen.
- Auf der Ebene der Erwachsenenbildung bzw. in den Unternehmen und Firmen.

Bildungseinrichtungen, insbesondere Schulen und Kindergärten, sind einer der wenigen interkulturellen Orte, indem sich junge Menschen aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus tagtäglich begegnen und miteinander umgehen lernen können. Oft zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche als BotschafterInnen in die Familien und in den Schulen hineinwirken können, wenn ihnen die kulturellen Aktivitäten gefallen haben. Sowohl rezeptive als auch produktive Kunstprozess können in der Schule gefördert werden. Die Auseinandersetzung wie z.B. Bilden aus der chinesischen Malerei (siehe Kapitel 3.2.2) kann zu einem tieferen Verständnis für die chinesischen Denkweise führen. Durch den Vergleich mit der eigenen Kultur kann auch die kulturelle Identität gefördert werden.

Kunsteinrichtungen sind wichtige Partner der Bildungseinrichtungen. Die Kunsteinrichtung als Lernort beschränkt sich nicht auf Kinder und Jugendliche. Lebenslanges Lernen im Museum und in anderen Kultur- und Kunsteinrichtungen betrifft Menschen aller Altersgruppen. Die Ausstellungen wie „Shanghai Modern“ und „Humanism in China“ boten die beste Chance, einen Dialog zu führen und eine andere Kultur zu erleben (siehe Kapitel 3.2.1).

Gerade im Zeitalter der Globalisierung wird auch die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen immer wichtiger. Interkultureller Dialog

ist dabei ein bedeutendes Handlungsfeld, ebenso wie die Förderung von Bildung, Kreativität und Kunst. Ein Beispiel ist die BMW-Gruppe, die bereits seit 1997 einen Preis für Interkulturelles Lernen an herausragende Projekte in den Kategorien Theorie und Praxis verleiht (BMW Group Award für Interkulturelles Lernen). Auch Siemens AG hat das spezifische Kulturprogramm „Siemens Arts Programm“ entwickelt, das seit 1987 Kooperationsprojekte in den Bereichen Bildende Kunst, Darstellende Kunst, Musik, Zeit- und Kulturgeschichte sowie Innerbetriebliche Kulturarbeit entwickelt hat. Die Bandbreite der Aktivitäten im nationalen und internationalen Raum reicht von Kunst- und Kulturausstellungen über Theaterprojekte und Festivals, Performances und Konzerte bis hin zu Kompositionsaufträgen, von Symposien über Publikationen und Internetprojekte bis zu Initiativen, die ungewöhnliche Veranstaltungsformate erproben und die Vielfalt kultureller Kommunikationsformen erweitern (siehe Kapitel 3.3.1).

In den künstlichen Prozessen auf alle diesen Ebenen findet eine interkulturelle Vermittlung statt. Vermittlung heißt Auseinandersetzung mit Objekten; die Erfahrung eines fremden Gegenübers ist somit der Beginn eines Annäherungsprozesses. Kunstpädagogische Methoden können viel zum Erwerb interkultureller Kompetenz beitragen. Entscheidend ist die Erfahrung, gemeinsam kreativ zu arbeiten und dabei unterschiedliche Talente und vielfältige Ideen einzubringen. Damit kommt der Vermittlungsarbeit an Kunsteinrichtungen eine entscheidende Rolle zu, die sich in der Gegenwart im interkulturellen Bereich nur unzureichend widerspiegelt.

Wichtig zu erwähnen ist, dass man in der Vermittlung noch unbedingt interkulturell kompetentes Personal braucht. Interkulturell kompetente Vermittlungsarbeit heißt auch, mit schwierigen Themen umgehen zu können – vor allem, wenn Kunst mit religiösen Kontexten präsentiert wird. Aber auch Nacktheit und sexuelle Konnotationen können bei einzelnen Menschen ablehnende Reaktionen hervorrufen. Wenn es für den Umgang mit diesen Konflikten auch keine Patentrezepte gibt, so sollte

mindestens durch gezielte Weiterbildung und Beratung durch ExpertInnen ein Bewusstsein dafür geschaffen werden.

Im letzten Teil meiner Arbeit möchte ich einige praktische Beispiele oder Konzeptentwürfe vorstellen, die dialogweise für interkulturelles Verstehen einzusetzen sind.

3.2 Praktische Beispiele: Kunst als Objektiv - Ästhetische Erfahrung mit fremden Kulturen in Rezeptionsprozess

3.2.1 Dialog-Führung in der Foto-Ausstellung „Humanism in China“ in Pinakothek der Moderne 2007



Abb.7: Hao Junchen (2003), Beijing "An old man holding a picture of his late wife, fulfilling the couple's joint dream of traveling to Beijing" aus der Ausstellung "Humanism in China"

Die Ausstellung „Humanism in China“ - Ein fotografisches Portrait, wurde zuerst in China gezeigt. Im Jahr 2007 ist diese Ausstellung nach Deutschland gekommen. In einer einmaligen Kooperation von fünf großen deutschen Museen wurde sie nach Frankfurt und Stuttgart in München vorgestellt.

Diese Ausstellung zeigte anhand von 590 Dokumentar fotografien, aufgenommen in den vergangenen fünf Jahrzehnten von rund 250 chinesischen Fotografen, die Menschen in China vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierung. Hinter dem äußeren Glanz des wirtschaftlichen Booms in den Metropolen suchen die Fotografen die Innenseite eines kulturellen Umbruchs aufzuzeichnen. Die Ausstellung gibt Einblick in den Alltag der Menschen in den großen Städten wie auf dem Land. Gerade weil der Blick nicht von einer fremden, westlichen Wahrnehmung bestimmt ist, sondern die Sicht in China lebender Fotografen zum Ausdruck bringt, ist diese Ausstellung mehr als eine fotografische Leistungsschau: Sie ist ein Zeitdokument.

Um ein tieferes Verständnis für die Bilder zu vermitteln, haben die MitarbeiterInnen der Pinakothek der Moderne in München ein spezielles Konzept für Führungsgespräche dieser Ausstellung entwickelt:

Konzept für Führungsgespräche der Ausstellung „Humanism in China“

Für diese Ausstellung wurde die gewöhnliche Führung durch ein Führungsgespräch ersetzt. Das Führungsgespräch wurde durch KunsthistorikerInnen des Team Kunstvermittlung und chinesische Partner geführt.

Der Verlauf eines Führungsgesprächs ist:

1. Begrüßung und kurze Beschreibung der Ausstellung (Bezug, Titel, Zusammenstellung, Stationen, Hängung, Menge)

2. Persönliche Vorstellung der zwei „Akteure“ (bei chinesischen Partnern z.B. zur Herkunft, Motivation für und Dauer des Deutschlandaufenthaltes; bei Kunsthistorikern = Moderatoren: Präsentation als zwar erfahren im Umgang mit und Vermittlung von Kunst/Bildwerken, aber keine China Spezialisten, deswegen Gespräch im Tandem und mit Teilnehmern...)
3. Frage an Besucher: Welche Vorstellungen von China, welches Chinabild bringen Sie mit?
4. Vier Schwerpunkte (4 Kapitel) der Ausstellung benennen. Einstieg bei Kapitel 1 der Ausstellung mit mind. 2 Beispielen. Lockere, von Kunsthistorikerinnen moderierte, aber im Gespräch geführte Betrachtung. Beginn mit Kapitel 1 „Beziehung“.
5. Welche Aspekte spielen grundsätzlich bei der Wahrnehmung und Betrachtung von Fotos eine Rolle? (Erarbeitung durch KunsthistorikerInnen an sichtbaren Beispielen). Es gibt keine neutrale, objektive Abbildung DER Realität.

Was ist zu sehen?

Formales: Farbe/SW, Technik, Größe, Ausschnitt, Komposition
 Wie ist das Bild entstanden? (Schnappschuss - Blick durch Schlüsselloch – gestellte oder konstruierte Situation?)

Wer hat das Foto gemacht? Für wen ist es aufgenommen? Wann (historischer. Kontext)? Fungiert das Bildwerk als Zeichen?

Welche inhaltliche Perspektive/Aussage trifft das Foto, nimmt es eine Deutung vor (Kritik? Woran? Idyllisierung? Wozu? Affirmation?...)

Rolle der Dokumentarfotografie: Gibt es hier formale und inhaltliche Manipulationen und wenn ja, welche?

6. Mindestens zwei Beispiele aus Kapitel 2 „Begehren“ gemeinsam betrachten und besprechen, nun mit „geschärftem“ Blick für den Charakter der Dokumentarfotografie

7. Einschub Kunsthistorikerinnen an Beispielen aus Kapitel 3 „Existenz“: kurze Bemerkungen zu China heute (Daten, politische, soziale, wirtschaftlicher etc. Zustand)

8. mindestens ein Beispiel, das der/die chinesische Partner/-in auswählte aus persönlicher Motivation heraus vorstellt.

9. Kapitel 4 „Zeit“: Freie Betrachtung der Exponate durch die Besucher (5 Min.), dann Zusammenführen und Konzentration durch die Moderatorinnen, herausnehmen von einzelnen Beispielen: Warum berühren uns diese konkreten Bilder besonders? Wie verhält sich unsere Wahrnehmung jetzt im Vergleich zu unseren „mitgebrachten“ Bildern von China? Was macht die Ausstellung mit uns? Wenn die Bilder der Ausstellung als Botschafter fungieren, welche transportieren sie dann? etc.

Die Führungsgespräche sollten in eine offene Diskussion (und Einladung zur Betrachtung der restlichen 580 Fotos) münden

10. Verabschiedung, Hinweis auf weitere Veranstaltungen im Rahmen der Ausstellung

Rollenverteilung:

- KunsthistorikerIn/Vermittler: Gastgeber, Vertreterin der Pinakothek, Fachmann und Fachfrau für Arbeit mit Bildern/Fotografie, Moderation, der/die Gespräche über die Fotos initiiert und lenkt, Informationen gibt sowie Fragen, Beiträge und sprachliche Klippen auf Verständlichkeit und Allgemeininteresse hin lenkt/ zuspitzt.
- Chinesische Partner: orts- und sachkundige „Fachleute“ für China, mit persönlichem Blick auf Land und Bildwerke, die ihre Sicht und Hintergrundinformationen zum Leben in China vor dem

Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen geben können.

Rückblick:

Der Gedanke einer Dialogführung entstand, da das Team der Kunstvermittlung zwar aus ExpertInnen in der Betrachtung von Bildern, jedoch nicht aus SpezialistInnen für China bestand. Die deutschen KunstexpertInnen und die in München lebende Chinesen (China-ExpertInnen) führten einen Dialog gemeinsam mit den Besuchern. Dadurch wurde die Ausstellung aus verschiedenen Blickwinkeln und von unterschiedlichen kulturellen und individuellen Standpunkten betrachtet.

Die Form/Methode des Dialogs zwischen chinesischem und deutschem Partner und die Einbeziehung der Gruppe brachte es mit sich, dass die Veranstaltungen stets unterschiedlich und entsprechend die Sicht auf die Ausstellung und das darin präsentierte China-Bild jeweils sehr verschieden ausfielen – was sehr positiv zu bewerten ist, weil es zeigt, dass es ebenso wenig EINE Wahrnehmung der gezeigten Fotografien insgesamt geben kann wie es EIN China gibt. China hat viele Gesichter, so wie alle andere Kulturen! Eine wichtige Voraussetzung für ein tieferes Verständnis ist es, dass man gegenüber die Wahrnehmung und die Sicht von anderen offen sein muss. In den unterschiedlichen Interpretationen von deutschen und chinesischen FührerInnen wurden die eigenen und fremden Kulturverständnisse ausgetauscht.

Als eine der deutschen FührerInnen schrieb die Kunsthistorikerin Dr. Piereth:

„Das ist als Bereicherung zu sehen, macht aber auch im interkulturellen Dialog ausführlichen Austausch und ständige Kommunikation über die durchgeführte Veranstaltung hinaus notwendig! Denn ansonsten ist für mich als Deutsche und Nicht-Sinologin schwer einzuordnen, welche Äußerungen und Reaktionen als individuell oder alters-/schichtspezifisch einzuschätzen sind, wie viel ggf. Rücksichten oder kulturell geprägte Haltungen seitens der Dialogpartner unserer Seite gegenüber sind. Das dürfte für alle interkulturellen Projekte gelten,

sofern nicht Deutsche beteiligt sind, die über intensive Erfahrungen mit/in dem anderen Land verfügen.“

Ich selbst war eine der chinesischen FührerInnen und hatte nach jedem Dialoggespräch den Eindruck, dass sowohl die Besucher als auch die deutsche Führerin ein tieferes Verständnis gewonnen haben. Auch ich selbst habe eine Wiedererkennung meiner eigenen Kultur bestätigt. Deswegen habe ich dieses Ausstellungsgespräch als Beispiel für ästhetische Erfahrung in Zusammenhang mit interkulturellem Verstehen gewählt. Diese Form, Kunstwerke von anderer Kultur mit unterschiedlichen Sicht zu interpretieren, sollte weiter entwickelt und in der Zukunft im interkulturellen Bereich auch theoretisch geleitet und mehr gefördert werden.

3.2.2 Vergleich der historischen Kunstwerken aus verschiedenen Kulturen

Es geht hier nicht um Projekte, die schon praktisch durchgeführt wurden, sondern um mein eigenes praktisches Konzept, das man beispielsweise als Inhalt des Kunstunterrichts oder eines Kunstprojekts in der Schule einführen kann.

Die Ausdrucksformen der zeitgenössischen Kunst auf der Welt nähern sich nach und nach im Lauf der Globalisierungen. Man geht in die Museen, betrachtet ein modernes Bild, und kann nicht mehr leicht beurteilen, aus welchem Kulturkreis dieses Bild stammt. Im Gegensatz dazu kann man bei der Betrachtung der historischen Kunstwerke vielmehr wahrnehmen, was in der eigenen und in der anderen Kulturen unter "Schönheit", "ästhetische Erfahrung", und den "Künsten" unterschiedlich verstanden wurde.

Das Kennen lernen historischer und zeitgenössischer Kunstwerke gehört schon immer zu den grundlegenden Inhalten des Kunstunterrichts. Es wird jedoch noch selten mit „Interkulturellem Verstehen“ verknüpft. Der

Dialog mit Kunst und über Kunst bedeutet, dass Eindrücke in Sprache gefasst werden, dass Aussagen über Wirkungen begründet werden, Absichten abgeleitet und Einzelemente wie Materialien, Motive, Gegenstände, bildnerische Mittel in größere Zusammenhänge eingeordnet werden. Im interkulturellen Kontext gilt es darüber hinaus, den gesellschaftlichen Hintergrund zu erkennen und die kulturelle Kontexte zu erschließen, in die ein Werk eingebettet ist.

Ein Konzeptentwurf mit Beispiel der Chinesischen Kunst:

(Bild-Beispiele aus der Chinesischen und europäischen Kunst aus dem gleichen Zeitalter²)



v.s.

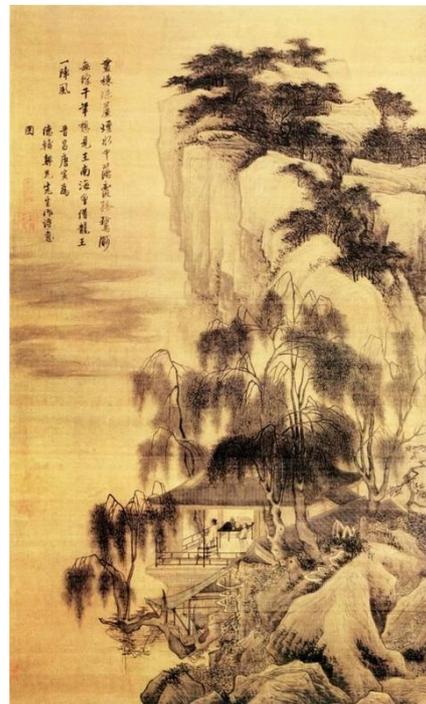


Abb.8 (links): Raffael (1483 - 1520) „Sixtinische Madonna“, um1513, Öl auf Leinwand, 265x196 cm, Gemäldegalerie Alte Meister, Dresden

Abb.9 (rechts): Tang, Yin 唐寅 (1470 - 1523) „Luoxia Guwu Tu“, um 1500, Tuschnalerei auf Seide, 189x105 cm, Shanghai Museum

² Mit meinen ausgewählten Bildern stelle ich die europäische Kunst der chinesischen gegenüber. In diesem Fall ist die europäische Kunst als eine Einheit angenommen, um ein interkulturelles Verstehen zwischen Kulturkreisen zu fördern (vgl. Huntington, 1998). Natürlich sind auch kulturelle Unterschiede innerhalb der europäischen Künsten zu beobachten, die man ebenfalls als Beispiel in solcher Kunstunterricht behandeln kann.

1. Erklärung der Bildauswahl

- Künstler (Rolle und Bedeutung dieses Künstlers in der jeweiligen Kunstgeschichte)
- Zeit (Datierung)
- Rolle und Bedeutung dieses Bildes in der jeweiligen Kunstgeschichte

Am Anfang des Unterrichts stellt der LehrerIn zuerst die beide Bilder kurz vor. Die Frage, von welchem Künstler und aus welcher Zeit die Bilder gefertigt wurden, und aus welchem Grund die Bilder ausgewählt werden, sollen hier beantwortet werden. Der Grund der Bildauswahl kann beispielsweise die vergleichbare Position der Künstler in der jeweiligen Kunstgeschichte sein.

2. Was ist zu sehen?

- Unterschieden in Materialien, Farbe, Form und Ikonographie
- Inhaltsanalyse

Die Schüler beginnen in Ruhe die Bilder zu betrachten, dann wird gruppenweise diskutiert und zusammengefasst, welche Materialien, Farbe, Inhalt usw. von den Bildern zu sehen sind. Die Gruppen tauschen ihre Befunde anschließend in einer gemeinsamen Diskussion aus, um die Unterschiede zu vergleichen. Die Gruppenverteilung kann so gestaltet werden, dass jede Gruppe nur Bilder von einer Kultur betrachtet, damit sie erst bei der Diskussion die Unterschiede zu der anderen Gruppen erlebt.

3. Was ist zu spüren?

- Schönheit
- Stimmung und Atmosphäre
- Persönliche Emotionen der Künstler
- leicht oder schwer zu spüren?

In dieser Phase sollen die SchülerInnen ihre eigene ästhetische Erfahrung mit den Bildern austauschen. Was spürt man, oder welches Gefühl hat man bei der Betrachtung der Bilder? Kann man die persönliche Emotionen der Künstler erschließen? Fällt es leicht oder schwer, die Schönheit hinter den unterschiedlichen Materialien zu empfinden?

4. Die Unterschiede analysieren (Was verbirgt sich dahinter?)

- geschichtlich
- gesellschaftlich
- Religiös
- kulturell

Nach dem Austausch der ästhetischen Erfahrungen in der letzten Phase beginnen die LehrerInnen oder die ProjektleiterInnen zu analysieren, welche gesellschaftlichen, religiösen, und geschichtlichen Hintergrund die Bilder haben. Die aus den Bilder abzulesenden Traditionen in der Kunst sind ebenfalls zu erläutern. Diese Traditionen und die dahinter verborgene Denkweise und Werte bilden gemeinsam den Kulturkern der jeweiligen Kultur.

Die Qualifikation der LehrerInnen oder der ProjektleiterInnen in der Kunst und im interkulturellen Bereich spielt in dieser Phase eine große Rolle.

5. Ziel (Was hat sich gebracht?)

- offene Augen für den anderen
- interkulturelle Bedeutung in Verbindung zu der alltäglichen Begegnung

Eine offene Diskussion ist am Ende des Unterrichts sinnvoll, um die Ergebnisse dieser Unterrichtsform zu evaluieren. Das Ziel ist nicht, die Kunstwerke aus anderen Kulturen besser zu verstehen, sondern Offenheit und Respekt gegenüber anderen Kulturen zu erwecken, und das aus der Interpretation der Kunstwerke erworbene Kultur-Verständnis

in das alltägliche Leben umzusetzen. Auch die eigene Kulturidentität soll nach dem Vergleich gestärkt und bewusster werden.

3.3 Praktische Beispiele: Kunst als Prozess - Ästhetische Erfahrung in Produktionsprozess

3.3.1 Artsprogramm von Siemens in Peking

„We were all Strangers at First“ ---- Yin Xiuzheng, die Künstlerin eines Artsprogramms von Siemens

Mit dem 1987 gegründeten und international wirkenden „Siemens Arts Programm“ als zentrale Säule der Kulturförderung unterstützt Siemens vorwiegend Projekte und Künstler, die zeitgenössische und experimentelle Kunstformen vorantreiben. Im Spannungsfeld zwischen Kultur, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft unterstützt das Siemens Arts Programm die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der zeitgenössischen Kunst und den gesellschaftlichen Fragen der Zeit.

Seit dem Jahr 2000 lädt das „Siemens Arts Programm“ in Kooperation mit der Kommunikationsabteilung des Unternehmens junge chinesische Künstler ein, zusammen mit Mitarbeitern von chinesischen Siemens Tochtergesellschaften Kunstprojekte durchzuführen.

Die Reihe "What are they doing here? (2000- 2006)" ist als „Artists-in-Residence-Projekt“ konzipiert. Bisher entwickelten die Künstler Yin Xiuzhen, Song Dong, Yang Zhenzhong, Yang Fudong, Gong Jian, Lang Xuebo, Li Jikai, Li Juchuan, Li Yu, Liu Bo, Wei Guangqing, Yuan Xiaofang, Chu Yun und Cao Fei in den Unternehmens-Standorten Shanghai, Peking, Wuhan, Huizhou und Foshan in engem Austausch mit den Angestellten über Monate hinweg eigene künstlerische Projekte.

Zum einen bieten die Projekte den Künstlern einen Einblick in eher unzugängliche Situationen der Wirtschaft und einen unkonventionellen

Ort für die Erarbeitung ihrer Kunstprojekte. Zum anderen eröffnet sich den Mitarbeitern eine neue Perspektive auf ihr Arbeitsumfeld, indem auch ihre Ideen und Visionen sowie die soziale Komponente der Arbeit künstlerisch sichtbar gemacht werden.

Wie viele andere internationale Unternehmen hat Siemens in Peking auch seine besonderen Schwierigkeiten im interkulturellen Bereich. Die Zusammenarbeit von Mitarbeitern und die Kommunikation von Chef und Angestellten, die meistens unterschiedliche Nationalitäten und kulturelle Hintergründe besitzen, gehören auch zu wichtigsten Themen der Kunstprojekte. Die Kunstprojekte gaben den Mitarbeitern die Chance sich in diesem Produktionsprozess kennen zu lernen, und im Lauf des Projektes gegenseitig zu verstehen. Wie die Künstlerin Yin Xiuzhen berichtet:

“Wir kennen uns am Anfang nicht. Wir haben alle eine eigene Geschichte und Kultur. Aber wir leben jetzt hier und arbeiten zusammen in einer Gemeinschaft und haben ein gemeinsames Ziel. Dieses Erlebnis wird im Zeitalter der Globalisierung immer normaler und üblicher. We were all Strangers at First, --- am Ende sind wir Freunde“ (Interview mit Yu Xiuzhen, von Karolin Timm 2002)

3.3.2 „Deutsch Wissen“ -- Ein Vermittlungsprojekt für die Documenta 12

Bei der Suche nach praktischen Projekten im interkulturellen Bereich ist leider festzustellen, dass die meisten interkulturellen Kunstprojekte dazu dienen, den MigrantInnen bei der Integration zu helfen. Ein gutes Beispiel dagegen ist „Deutsch Wissen“, ein Vermittlungsprojekt der Documenta 12, das die „Migration“ und „Integration“ in Frage gestellt hat. Ich habe dieses Projekt trotz seiner beschränkten Fokussierung auf die Auseinandersetzung mit Integrations- und Migrationsprobleme gewählt, weil diese Form, in der Kunstvermittlung Probleme zu entdecken und zu

lösen, auch für die Wiederbewusstmachung der kulturelle Identität und für interkulturelles Verstehen genutzt werden kann.

„Deutsch Wissen“ -- Ein Vermittlungsprojekt für die Documenta 12

von Angelika Bartl, Sophie Goltz, Susanne Hesse, Andrea Hubin

Kurze Beschreibung:

„In Kassel findet alle fünf Jahre eine der bedeutendsten Ausstellungen moderner und zeitgenössischer Kunst statt. Welchen Namen trägt diese Ausstellung?“

Diese Frage ist Bestandteil eines Entwurfs des Landes Hessen für einen Einbürgerungstest und ihre richtige Beantwortung daher potentielle Voraussetzung für ein positives Einbürgerungsverfahren. Aus dieser Perspektive wird das Wissen um die Documenta zu einem Knotenpunkt „deutscher Identität“ und unterstellt zugleich einen Nachholbedarf bei MigrantInnen. Als „Selbstvergewisserungsstrategie der weisen Dominanzgesellschaft“ (Kien Nghi Ha 2006) stellt die Frage eine Fortführung kolonialer Praktiken dar, welche die Überlegenheit der eigenen Kultur mithilfe von Erziehungsmaßnahmen inszeniert und den/die ‚Andere/n‘ als defizitär darstellt.

Das Vermittlungsprojekt „Deutsch Wissen“ konfrontiert die Frage des Einbürgerungstests mit den drei Leitfragen der Documenta 12³, die sich explizit auf die Gewaltstrukturen des Kolonialismus beziehen. Die Gegenüberstellung stellt insbesondere den in der dritten Leitfrage „Was tun?“ formulierten Bildungsauftrag der „Weltkunstausstellung“ in Frage. Zudem wird deren Fokussierung auf eine an „ästhetischen Erfahrungen“ geschulte (Persönlichkeits-) Bildung durch Überlegungen zu Bildung als Schulungs- und Disziplinierungsmaßnahme ergänzt. Eine zentrale Frage wird aufgeworfen: Wann wird Integration als Vorwand für eine „nationale Pädagogik“ benutzt, um eine Leitkultur, so genannte

³ 1) „Ist die Moderne unsere Antike?“ 2) „Was ist das bloße Leben?“ 3) „Was tun?“

aufgeklärte Denkweisen oder westliches Demokratieverständnis zu verordnen?

Im Zentrum des Projekts „Deutsch Wissen“ steht das Ausarbeiten konkreter, reflexiver Vermittlungsformate für die Documenta 12 mit den Schwerpunkten Antirassismus und Kunstvermittlung, Geschichts-(de)konstruktion sowie widerständische Praxen im Alltag. Dies geschieht insbesondere in Workshops mit migrantischen Selbstorganisationen (kanak attak) und TheoretikerInnen (Ljubomir Bratić, María do Mar Castro Varela, Nikita Dhawan), welche die aktuellen Diskussionen um Bildung, Migration und Integration aufgreifen. Ziel ist es, Führungsformate zu entwickeln und zu erproben, die bei den BetrachterInnen ein reflexives Verhältnis zwischen ihren Blickregimen, kulturellen Hegemonien und der eigenen Handlungsmächtigkeit als BetrachterIn herstellen. Zudem sind kleinere Aktionen geplant, die involvieren, verstören, exponieren.

Das Projekt „Deutsch Wissen“ möchte einen Beitrag zur praxisorientierten Theoriebildung der Kunstvermittlung – und damit im Diskurs um (inter)kulturelle Bildung – leisten. Das versucht die heutige Forschungsstand über Migration und Integration in Frage zu stellen, und die Beziehung zwischen der kulturellen Identität und dem interkulturellen Verständnis zu erkunden.

Schlussfolgerung

Zusammenfassung

Im Zeitalter der Globalisierung hat die Interkulturelle Pädagogik neue Aufgaben. Das Blickfeld der Interkulturellen Pädagogik soll nicht mehr nur die Migrations- und Integrationsprobleme in einer geschlossenen Einwanderungsgesellschaft fokussieren, sondern viel mehr die allgemeine menschliche Bildung zur Interkulturalität und die Bereitschaft, in einer globalisierenden Welt die eigene Identität bewusster zu machen einerseits und den anderen (den Fremden) zu verstehen andererseits. Interkulturelle Bildung, mit dem Ziel des „Interkulturellen Verstehens“ soll als ein fester Bestandteil in der allgemeine Bildung stabilisiert werden. Offenheit und Respekt nach Außen sowie kulturelle Identität nach Innen gelten dabei als die wichtigen Voraussetzungen des Interkulturellen Verstehens.

In diesem Kontext wird Kunst als eine interessante und wirkungsvolle Zugangsmöglichkeit zum Interkulturellen Verstehen hervorgerufen. Da Kunst in der menschlichen Kulturgeschichte eine wichtige Rolle übernommen hat, kann sie auch im interkulturellen Bereich Beiträge leisten. Die Chancen, die die Kunst für das interkulturelle Verstehen bieten kann, lassen sich im folgenden zusammenfassen:

1). Ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten gehört zu den wichtigsten Bestandteilen der allgemeinen Bildung. Ästhetische Bildung als Bereitschaft, sich auf Ungewohntes einzulassen und in der Imagination die eigene Alltagswirklichkeit hinter sich zu lassen, schließt die Fähigkeit des Fremdverstehens ein. Mit den ästhetischen Erfahrungen sowohl in Rezeptionsprozessen als auch in Produktionsprozessen entwickeln sich die Offenheit für kulturelle Vielfalt, die Fähigkeit, sich kommunikativ über Kunst- und Alltagserfahrungen austauschen zu können sowie die eigene Identitätsbildung.

2). Die spezifischen Charaktere der Kunst beantworten die Frage, warum Kunst die Zugangsmöglichkeit für Interkulturelles Verstehen bieten kann. Auf der einen Seite gilt Kunst als eine nonverbale universale Sprache, die keine Vorurteile und keine Bewertungen wie „gut“, „schlecht“, „richtig“ oder „falsch“ bildet. Auf der anderen Seite beinhaltet Kunst die entscheidenden kulturellen Merkmale der jeweiligen Kulturkreise, so dass das Verständnis für die Kunst einer anderen Kultur die Tür zum Verstehen der Kultur an sich öffnet.

3). Der künstlerische Prozess bietet viele Möglichkeiten zur wirklichen Kommunikation und fördert die Entwicklung von Grundqualifikationen interkulturellen Handelns und interkultureller Integration. Dazu gehören die Neugier und das Interesse am Unbekannten, die selbstbewusste Ich-Identität sowie die soziale und kulturelle Identität, die Reflexions- und Orientierungsfähigkeit, die Kommunikations- bzw. Dialogfähigkeit usw.. Kunst kann somit als ein exemplarisches Lernfeld für die Aneignung der sozialen Handlungskompetenzen und für ein interkulturelles Verstehen gesehen werden.

Ausblick

Diese vorliegende Forschung soll den nachfolgenden Forschungen einen Ausblick eröffnen. Gerade im Zeitalter der Globalisierung kann ein enger Austausch über interkulturelle Ideen im Rahmen der Interkulturellen und Kunst-Pädagogik entstehen. Es besteht darin eine gute Chance, Anregungen für Änderung der bisherigen Interkulturellen Pädagogik zu gewinnen und gemeinsam eine neue stabile theoretische Basis zu bilden.

Neben dem Ziel, theoretische Grundlagen der Interkulturellen Pädagogik im Zeitalter der Globalisierung zu entwickeln, gehört auch die Förderung praktischer Projekte zu den wichtigen Aufgaben. Interkulturelle Kunstprojekte, die bisher durchgeführt oder geplant wurden, besitzen unterschiedlichste Zielsetzungen und Methoden. Einerseits sollen die Projekten in der Zukunft mehr theoretisch und systematisch geleitet werden, andererseits sollen die Interkulturelle Kunstprojekte weiter

gefördert und experimentierfreudig gestaltet sein, um die theoretischen Grundlagen zu unterstützen und ergänzen.

Projekte, die sich über einen festgelegten Zeitraum erstrecken, sind wichtige Versuchsräume. Die Dokumentation und Auswertung von Projekten ist deshalb erforderlich, um die Ergebnisse sichtbar zu machen. Die Lerneffekte sollen am besten nach jeder Durchführung evaluiert werden, um zu einer stetigen Weiterentwicklung beizutragen. Die aufeinander folgenden Einzelprojekte stehen somit im Zusammenhang mit einer längerfristigen Kontinuität und Gesamtentwicklung.

Zu beachten ist noch der menschliche Faktor im interkulturellen Dialog, nämlich die qualifizierten ErzieherInnen, die als „Türöffner“ wirken sollen. Zu den Schlüsselqualifikationen der ErzieherInnen in diesem Bereich gehören z.B. die Kunst- und Kultur-Wissen, die sichere interkulturelle Handlungskompetenz und die offene Dialogfähigkeit. Ausländische Erfahrungen sind in diesem Fall sehr wünschenswert und hilfreich für die Auseinandersetzung mit und für ein tieferes Verständnis für die Kunst und Kultur in der eigenen und der fremden Lebenswelt.

Mit den Worten Lester Pearsons (1955) möchte ich die Arbeit schließen:

Die Menschen seien auf dem Weg in „ein Zeitalter, wo unterschiedliche Zivilisationen lernen müssen, nebeneinander in friedlichem Austausch zu leben, voneinander zu lernen, die Geschichte, die Ideale, die Kunst und Kultur des anderen zu studieren, einander gegenseitig das Leben zu bereichern. Die Alternative auf dieser kleinen, überbevölkerten Welt heißt Missverständnis, Spannung, Kampf und Katastrophe.“

Literaturverzeichnis

Auernheimer, G. (1993): Kulturelle Identität als pädagogisches Problem. In: Fuchs, M. (Hrsg., 1993), Kulturelle Identität. Remscheid.

Auernheimer, G. (1996): Interkulturelle Pädagogik im Schulalltag. Münster/NewYork.

Auernheimer, G. (2004): Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik. Text eines Vortrags auf der Kongress- und Studienwoche des Instituts für Lehrer/innenbildung der Universität und des Kantons Bern (11-13-Ok. 2004).

Auernheimer, G. (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, 5. Auflage. Darmstadt.

Auernheimer, G./Blumenthal, V./Stübig, H./Willmann, B. (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster.

Barber, B.R. (2001): Coca Cola und Heiliger Krieg. Sonderausgabe. Jihad versus McWorld. Der grundlegende Konflikt unserer Zeit. Frankfurt.

Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt am Main.

Beck-Gernsheim, E. (1994): Individualisierungstheorie. Veränderungen des Lebenslaufs in der Moderne. In: Keupp, H. (Hrsg., 1994): Zugänge zum Subjekt. Frankfurt am Main.

Berger, P. (1998): Die vier Gesichter der globalen Kultur. In: Europäische Rundschau.

Bertram, G.W. (2005): Kunst. Eine philosophische Einführung. Ditzingen.

Beuys, J. (1972): Jeder Mensch ein Künstler, Gespräche auf der Documenta 1972, aufgezeichnet von C. Bodemann-Ritter. Frankfurt am Main.

Blom/Meier (2002): Interkulturelles Management. Berlin.

Boehm, G. (1996): Bildsinn und Sinnesorgane. In: Stöhr, J. (hrsg., 1996): Ästhetische Erfahrung heute. Köln.

Buber, M. (1997): Das dialogische Prinzip. 9. Auflage .Heidelberg.

Bubner, R. (1989): Ästhetische Erfahrung. Frankfurt am Main.

Bühl, W. L. (2005): Formen des Kulturwandels in der. Globalisierung. In Merz-Benz, P.-U/Wagner, G. (Hrsg., 2005): Kultur in Zeiten der Globalisierung. Humanitis Online, S 15-38.

Chen, D.x. (1984): Warum wollen wir die Umgangssprache in der Literatur benutzen? In: Ausgewählte Schriften von Chen Duxiu, Band 1. Beijing. 陳獨秀: 我們為甚麼要做白話文? 見: 陳獨秀文章選編, 上卷. 北京

Demorgen, J. (1999): Interkulturelle Erkundung. Frankfurt/New York.

Deng, Ch. (1975): Über das Gesetz und Mass der Perspektiven Malerei. In: Shen, Z.ch. (Hrsg., 1975): Sammelwerk der berühmten Schriften über die Malkunst aller Dynastien. Taipei, S. 131-132. 鄧椿: 論界畫法度繩尺. 見: 見: 沈子丞 (匯編): 历代论画名著汇编. 台北.

Derber, C. (2003): One World. Von globaler Gewalt zur sozialen Globalisierung, ins Deutsche übersetzt von Wolfgang Spindler. Hamburg.

Dewey, J. (1934/1980): Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main.

Dewey, J. (1988): Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart.

Dewey, J. (1998): Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main.

Diehm, I. /Radke, F. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart.

Dietrich, I. (1997). Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule im Deutschland. Hohengehren.

Dong, Q.c. (1999): Skizze aus Mal- und Meditationsstube. Shanghai. 董其昌: 画禅室随笔. 上海.

Düchting (2004): Grundlagen der künstlerischen Gestaltung. Köln.

Duncker, L. (1999): Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: Neuß, N. (Hrsg., 1999): Ästhetik der Kinder. Frankfurt am Main.

Eco, U. (2002): Das offene Kunstwerk. Frankfurt am Main.

Eid, K./Langer, M./Ruprecht, H. (1994): Grundlagen des Kunstunterrichts. Paderborn; München; Wien; Zürich.

Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". Beschluss der KMK vom 25.10.1996. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Essinger, H./Graf, J. (1987): Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. In: Essinger, H./Ucar, A. (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie und Praxis einer Interkulturellen Erziehung. Baltmannsweiler.

Fan, J.g. (1987): Kurze Biographien der Persönlichkeiten in der Geschichte chinesischer Revolution. Hubei. 范济国: 中国革命史人物传略. 湖北.

Focali, E. (2007): Pädagogik in der globalisierten Moderne. Waxmann.

Fuchs, M. (2006): Interkultur oder Leitkultur? Herausforderungen für die Praxis. Vortrag bei der Fachtagung „Interkulturelle Regionalentwicklung“ am 03.11.2006 in Passau.

Fuchs, M. (2006): Interkultur oder Leitkultur? Herausforderungen für die Praxis.

http://www.akademieremscheid.de/publikationen/publikation_download.php?id=7, aufgerufen am 08.2008.

Gadamer, H.G. (1977): Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest. Ditzingen.

Gaitanides, S. (1983): Sozialstruktur und „Ausländerproblem“. Sozialstrukturelle Aspekte der Marginalisierung von Ausländern der ersten und zweiten Generation. München.

Garlichs A. (2004): Ästhetische Erziehung als Allgemeinbildung. In: Richter, H./Peez, G. (Hrsg., 2001): Kind- Kunst- Kunstpädagogik. Frankfurt am Main/Erfurt, S. 12-19.

Gerspach, M. (2000): Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Stuttgart.

Gethmann-Siefert, A. (1995): Einführung in die Ästhetik. München.

Gombrich, E.H. (1996): Die Geschichte der Kunst, erweiterte, überarbeitete und neu gestaltete 16. Auflage. Berlin.

Goodman, N. (1990): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt am Main.

Goodman, N. (1997): Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt am Main.

Grötzing, C. (1994): Martin Buber und die klassische Mystik. Wien.

Grünwald, D./Legler, W./Pazzini, K. (Hrsg., 1997): Ästhetische Erfahrung. Seelze.

Hammer, C./ Führer, B. (Hrsg., 1996): Chinesisches Selbstverständnis und kulturelle Identität, „Wenhua Zhongguo“. Dortmund.

Hauskeller, M. (2002): Was ist Kunst? Positionen der Ästhetik von Platon bis Danto. München.

He, Zh.w./Bu, J.zh. (1980):. Geschichte der geistigen Entwicklung in China. Beijing. 何兆武/步近智: 中国思想发展史. 北京.

Helge, G. (2002): Kulturwissenschaft im Zeitalter der Globalisierung. München.

Henrich, D./Iser, W. (Hrsg., 1999): Theorien der Kunst. Frankfurt am Main.

Hofstede, G. (2001): Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, München.

Holzbrecher, A. (1997): Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen.

Huntington, Samuel P. (2006): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Spiegel-Edition. Hamburg.

Jauss, H.R. (1991): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main.

Jones, M. T. (1998): Blade Runner Capitalism. The Transnational Corporation and Commodification. In: Cultural Dynamics, 10, S. 287-306

Kang, Y.w. (1990): Sämtliche Werke von Kang Youwei, Band 1. Shanghai. 康有為: 康有為全集, 第一集. 上海.

Kang, Y.w. (1999): Betrachtung von Bildsammlung in Wanmucaotang. In: Lang, Sh.j./Shui, T.zh. (Hrsg., 1999): Ausgewählte Schriften des 20. Jahrhunderts über chinesische bildende Kunst, Band 1. Shanghai, S. 21-25. 康有為: 万木草堂藏画目. 見: 郎绍君/水天中 (汇编): 二十世纪中国美术文选, 上卷. 上海.

Kant, I. (2002): Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen. Schutterwald/Baden.

Kirchner, C. (2004): Bildnerische Gestaltung und ästhetische Bildung. Potenziale ästhetischer Erfahrung in Rezeptions- und Produktionsprozessen. In: ph akzente 3/2004 „Ästhetische Bildung“. Zürich, S. 7 – 11.

Knoll, M. (2003): Interkulturelle Erziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

<http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/wissenschaft/4-8.pdf>,
aufgerufen am 01.2009

Kordes, H. (1994): Einander in der Befremdung begleiten: Einführung in eine zeitgemäße Theorie und Praxis interkultureller Bildung. Münster u. Hamburg.

Kowalski, K. (1968): Praxis der Kunsterziehung. Didaktik und Methodik. Stuttgart.

Krüger-Potratz, M. (1994): Interkulturelle Pädagogik. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.

Lehrplan für bayrische Hauptschule, Gesamtlehrplan, Kapitel II.1 2004

Li, Sh.zh. (1997): Globalisierung und chinesische Kultur. Übersetzung seines Beitrags "Quanqiu hua yu zhongguo wenhua". in der Zeitschrift Chinese Culture: Tradition & Modernization 1994, 4, S. 3-12. Beijing.

Liu, G.j. (1995): Schönheit der Kalligraphie). Hubei. 劉綱紀: 書法美, 湖北.

Liu, Y. (2007): Ost trifft West. Mainz.

Loch, D./Heitmeyer, W. (Hrsg., 2001): Schattenseiten der Globalisierung. Frankfurt am Main.

Lützeler, H. (1975): Kunsterfahrung und Kunstwissenschaft. Systematische und entwicklungsgeschichtliche Darstellung und Dokumentation des Umgangs mit der bildenden Kunst. 3 Bände (Orbis academicus I/15,1-3). Alber, Freiburg/München.

Mäckler, A. (2000): 1460 Antworten auf die Frage: was ist Kunst? Köln.

Mann, C./Schröter, E./Wangerin, W. (1995): Selbsterfahrung durch Kunst. Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik. Weinheim.

Moore, B. (1982): Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand. Frankfurt.

Nestvogel, R. (1994): Fremde zwischen Auf- und Abwertung. Die Folgen von 500 Jahren Kolonialismus für unser Denken. In: Luchtenberg, S./Nieke, W. (Hrsg.), Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Münster.

Nieke, W. (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Weltorientierung im Alltag. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden.

Niekrawitz, C. (1990): Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Frankfurt.

Nohl, A.-M. (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn

Oevermann, U. (1996): Krise und Muße: Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag gehalten am 19.6.1996 in der Städel-Schule Frankfurt am Main.

Osterhammel, J./ Petersson, N.P. (2003): Geschichte der Globalisierung. München.

Otto, G. (1974): Didaktik der ästhetischen Erziehung. Braunschweig.

Otto, G. (1994): Das Ästhetische ist "Das Andere der Vernunft". Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. In: Friedrich Jahresheft 1994, S. 56-58

Panofsky, E. (1978): Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Dumont Buchverlag. Köln.

Peez, G. (2005): Einführung in die Kunstpädagogik. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart.

Perpeet, W (1997).: Kulturphilosophie: Anfänge und Probleme. Bonn.

Plate, B.v. (1999): Grundelemente der Globalisierung. In: Informationen zur Politischen Bildung, S. 3-7.

Prenzel, A. (2006):Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden.

Rauterberg, H. (2007): Und das ist Kunst?! - Eine Qualitätsprüfung. Frankfurt am Main.

Richter, H./Peez, G. (Hrsg., 2004): Kind- Kunst- Kunstpädagogik. Frankfurt am Main/Erfurt.

Saehrendt, C./Kittl, S.T. (2007): Das kann ich auch - Gebrauchsanweisung für moderne Kunst. Köln.

Schaub, H./Zenke, K.G. (1995): Wörterbuch zur Pädagogik. München.

Schiller, F. (1973): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart.

Schottenloher, G. (1994): Wenn Worte fehlen, sprechen Bilder: Bildnerisches Gestalten und Therapie. München.

Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München (2002): Qualität für Kinder, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogisches Rahmenkonzept zur Weiterentwicklung der Kindergarten-, Hort- und Tagesheimpädagogik. München.

Schulze-Engler, F. (1998): McDonald's und die fremden Völker: Kulturwissenschaftliche Perspektiven zur Globalisierungsdebatte. In: Peripherie, 69/70, S. 187.

Schwengel, H. (2001): Globalisierung mit europäischem Gesicht. Berlin.

Seel, M. (2003): Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt am Main.

Siebert-Ott, G. (2001): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus gewanderten Sprachminderheiten. Soest.

Spinner, K.H. (2006): Perspektiven ästhetischer Bildung.

<http://www.imta2006.de/AEsthetische-Bi.2556.0.html>, aufgerufen am 02. 2009

Staguhn, K. (1967): Didaktik der Kunsterziehung. Frankfurt am Main; Berlin; Bonn; München.

Sternecker, P. (1992): Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen. Zur entwicklungsdidaktischen Relevanz Kritischer Theorie. In: Otten, H/Treuheit, W. (Hrsg.), Schriften des Instituts für angewandte Kommunikationsforschung; Bd.4. Opladen.

Su, Sh. (1975): Über Darstellung der Lebendigkeit. In: Shen, Z.ch. (Hrsg., 1975): Sammelwerk der berühmten Schriften über die Malkunst aller Dynastien. Taipei, S. 89-90. 苏轼: 论神. 见: 沈子丞 (汇编): 历代论画名著汇编. 台北.

Sucharewicz, I. (2004): Eine kritische Betrachtung der kulturellen Auswirkungen der Globalisierung.

[http://www.weltpolitik.net/Sachgebiete/Weltwirtschaft und Globalisierung](http://www.weltpolitik.net/Sachgebiete/Weltwirtschaft%20und%20Globalisierung), Aufgerufen am 12.2008

Sun, Zh.sh.: Die drei Prinzipien und die zukünftige Entwicklung China's. In: Ausgewählte Werke von Sun Zhongshan, Band 1. 孫中山: 三民主義與中國發展前途. 见: 孫中山選集, 上卷.

Teusch, U. (2004): Was ist Globalisierung? Darmstadt.

Thomas, A. (Hrsg., 1996): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen; Bern; Toronto.

Trompenaars, F. (1993): Handbuch globales managen: Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht. Düsseldorf.

Ullrich, W. (2005): Was war Kunst? Biographien eines Begriffs. Frankfurt am Main.

Ulmann, G. (1970): Kreativität: neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes. Weinheim.

Völker, W. (Hrsg., 2007): Was ist gute Kunst?. Ostfildern.

Vostell, W. (1980): Jeder Mensch ist ein Kunstwerk! In: Kunstverein Braunschweig (Hrsg.), Katalog 1980.

Walter, P. (2001): Schule in der kulturellen Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts. Opladen.

Wang, B.m. (1982): Geschichte der chinesischen Malerei, Shanghai. 王伯敏: 中国绘画史. 上海.

Wang, W. (1975): Über die Landschaft. In: Shen, Z.ch. (Hrsg., 1975): Sammelwerk der berühmten Schriften über die Malkunst aller Dynastien. Taipei. 王維: 山水论. 见: 沈子丞 (汇编): 历代论画名著汇编, 台北.

Wangerin, W. (1997): Sich in den Künsten selbst erfahren. Kreative Rezeption als Gruppenprozess. Weinheim.

Wedewer, R. (1971): Von der Darstellung zur Realität. In: Wedewer, R./Romain, L., Kunst als Flucht und Flucht als Kunst. Frankfurt am Main.

Weizsäcker, C. v. (1999): Logik der Globalisierung. Göttingen.

Welsch, W. (1991): Über Wahrnehmung- sich inmitten der Pluralität bewegen. Frankfurt am Main.

Wilhelm, R. (1981): Li Gi. Das Buch der Riten, Sitten und Gebräuche, hrsg. u. übers. Köln.

Wulf, C. (1991): Mimesis in der ästhetischen Bildung. In: Kunst+Unterricht, Heft 151/1991, S. 16-18.

Zembylas, T. (1997): Kunst oder Nichtkunst. Über Bedingungen und Instanzen ästhetischer Beurteilung. Wien.

Zhang, X.w. (1985): Grundriss der Geschichte der Republik China. Henan. 张宪文: 中华民国史纲. 河南.

Zhu, B.x./Chen, R.j. (1989): Westliche Malerei in China 1898 – 1949. Beijing. 朱伯雄/陈瑞林: 中国西画五十年 1898 – 1949, 北京.

Zong, B.h. (1994): Das Raumbewusstsein in der chinesischen Dichtung und Malerei. In: Gesamtausgabe von Zong Baihua, Band 2. Anhui. 宗白華: 宗白華全集, 第二卷, 安徽.

Zong, B.h. (1994): Das Raumbewusstsein in der chinesischen Dichtung und Malerei. In: Gesamtausgabe von Zong Baihua, Band 2. Anhui. 宗白華: 宗白華全集, 第二卷, 安徽.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Xuan Gao

Geburtsdatum: 03.02.1978

Geburtsort: Qingdao, VR. China



Ausbildungen

Studium:

- Seit 04.2005** Promotionsstudium an der LMU München bei PD Dr.Dr. Zwick
Hauptfach: Pädagogik
Nebenfächer: Kunstgeschichte
Thema der Dissertation: *Interkulturelles Verstehen durch Kunst im Zeitalter der Globalisierung*
- 10.1999 – 02.2005** Magisterabschluss M.A., 02.2005 an der LMU München
Hauptfach: Pädagogik
Nebenfächer: Psychologie, Kunstgeschichte
Schwerpunkte:
- Sozialisationsforschung in Kulturvergleich
 - Kulturelle Identität
 - Zweisprachige Bildung
 - Ästhetische Erziehung
- Zwischenprüfung 10.2001
- 09.1998 - 07.1999** Studienkolleg in München, Kurs: G+S
Note: 1,8
- 09.1996 - 07.1998** Grundstudium Germanistik, Fremdsprachenuniversität Beijing (Beijing Foreign Studies University)
- 07.1996** Direkte Aufnahme (Prüfungsfrei) von der Fremdsprachenuniversität Beijing (BFSU) wegen ausgezeichneter Schulleistung.

Berufliche Tätigkeiten

- 07.2007 bis 10.2007** Führerin in der Pinakothek der Moderne für die Ausstellung „*Humanism in China*“
- 06.2005- 06.2007** Private Chinesisch- Stunden für zwei Kinder und zwei Erwachsene. Mit dem Lehrbuch „*Grundschule Chinesisch*“
- 04. 2006 und 08.2006** Simultandolmetscherin für das Projekt „Phoenix Bigwinner“, eine Fernsehsendung bei inLive
- Seit 2005** freiberufliche Übersetzerin und Dolmetscherin für mehrere Projekte
- 10.2004 bis 03.2005** Koordinatorin, Dolmetscherin und Gastführerin im Villa Stuck bei der Ausstellung „*Shanghai Modern*“
- 06.2002 bis 10.2006** Technikerin, Schauspielerin und Workshops Trainer im Galli Theater München:
regelmäßige Auftritte im Galli Theater München, seit 2004
Trainer und Betreuerin für Workshops:
- Kinder Freispiel
 - Spielen Sie sich frei! (für Erwachsene)
 - Sieben Kellerkinder
 - Körpersprache und Kommunikation
 - Interkulturelle Kommunikation
- 11.2002 bis 06.2004** Werkstudentin bei Siemens in der Abteilung SCP RAC MCH (Personalabteilung) mit den Aufgaben: Datenbankpflege und andere Sachbearbeitung
- 11.2001 und 08.2002** zwei Bücher: „*Steingeficht*“ und „*Auch Geheimagenten brauchen Schlaf*“ aus deutsch ins chinesisches übersetzt (publiziert in Taiwan)
- 09.1999 bis 02.2002** Werkstudentin bei GE CompuNet mit Aufgaben: Datenbank pflegen

Sonstige Tätigkeiten

05.2007 bis jetzt Koordinatormitglieder im Verein „,Ich bin in Bayern'
Cultural Communication Center e.V.“ Abk.: IBIBC e.V., mit
Aufgaben: Fotoausstellung koordinieren, Seminaren und
Veranstaltungen organisieren, und sonstige Sachbearbeitung.

Kenntnisse

Sprachen Deutsch: Sehr gut in Wort und Schrift
 Englisch: Sehr gut in Wort und Schrift
 Chinesisch: Muttersprache

PC Microsoft Office: sehr gut
 Adobe Photoshop: sehr gut
 Umgang mit Internet: sehr gut
 HTML – Sprache: gut

Hobbies

 Photographie
 Schauspiel
 Schreiben

München, 12.03.2009

Xuan Gao