

diversity

IM KUNSTUNTERRICHT

Modelle inter- und transkultureller Vermittlungspraxis

Herausgegeben von

Ernst Wagner

Rainer Wenrich

Ann-Jasmin Ratzel

Unter Mitarbeit von

Muhittin Arslan

Tim Proetel

Sabine Gruchman-Schneider

1 EINFÜHRUNG	4
Vorwort	5
Methodik	8
2 GRUNDLEGUNG	13
Ernst Wagner Diversity: Multi-, Inter- und Transkulturalität im Kunstunterricht	14
3 PROJEKTE	25
3A Kulturelle Vielfalt und Diversity	26
Gymnasium Kirchseeon Ideale Schönheit: bekannt und fremd	27
Augustinus-Gymnasium Weiden Wandel und Kontinuität in Zeit und Raum	32
Realschule Hirschaid Zeitgenössisches Panoptikum	38
Realschule Trostberg Kleider-Skulpturen	42
Realschule Viechtach Mixed Identities im virtuellen Raum	46
Wittelsbacher-Gymnasium München Remix	50
Albertus-Gymnasium Lauingen schöner wohnen. schöner leben. schöner arbeiten	53
<i>Gespräch zum Kapitel</i>	57
3B Begegnung mit außerschulischen Gruppen	64
Gymnasium Weilheim Zeige mir, wo du lebst, und zeige mir, was du siehst	65
Gymnasium Kirchseeon Schönheit entsteht aus der Vielfalt	69
Wittelsbacher-Gymnasium München Hybrid? Der interkulturelle Maibaum	73
Gymnasium Weilheim Brieffreundschaft mit gleichaltrigen unbegleiteten Geflüchteten	80
Mittelschule Bad Windsheim Die Kunst des Schönschreibens	84
Realschule Viechtach Radio	88
Mittelschule Roth MeinungsBILDung	93
<i>Gespräch zum Kapitel</i>	97
3C Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von diversity-orientiertem Unterricht	104
Hyazinth-Wäckerle-Mittelschule Lauingen Museum der besonderen „ART“	105
Karl-Amberg-Mittelschule Alzenau We are the world - Skulptur	109
Mittelschule Roth Sprechen und/über Gestalten	113
<i>Gespräch zum Kapitel</i>	117

4	BILDWELTEN REALWELTEN SCHULWELTEN	125
4A	Bildwelten	126
	Thomas Steinforth „Bergspitzen schweben nicht frei“	127
	René Torkler Im Auge des Betrachters – und darüber hinaus	137
	Ernst Wagner Bilderkrieg(e) und Bildverehrung	148
	Kunibert Bering Von der „Weltkunst“ zum „Crossbreed Heritage“	161
	Ernst Wagner Gott Bild Welt	185
	Tim Proetel Staubfänger oder interkulturelle Zeugnisse?	203
4B	Realwelten	209
	Rudolf Tippelt Soziokulturelle Milieus	210
	Muhittin Arslan Interkulturalität und Transkulturalität	219
	Jutta Zaremba Schönheits-(Re)Kreationen der FanArt-Szene	226
4C	Schulwelten	239
	Ewald Kiel Der Umgang mit Kultur im Unterricht	240
	Rainer Wenrich Anerkennung in einer diversity-orientierten Kunstpädagogik	249
	Barbara Lutz-Sterzenbach Begegnungen - Zur Thematisierung von Transkultur und Migration in der Kunstpädagogik an Schulen und Hochschulen	260
	Ann-Jasmin Ratzel Potenziale für eine diversity-orientierte Kunstpädagogik im Lehrplan	275
	Tim Proetel Diversity im Kunstunterricht – die Sicht eines Lehrplanmachers	281
	Thorsten Meyer und Kristin Klein Beyond Culture. Perspektiven einer Next Art Education	285
	Rainer Wenrich Bridging the gap – eine diversity-orientierte Kunstpädagogik ist ein internationales Thema	295
5	AUSBLICK	298
	Ernst Wagner, Ann-Jasmin Ratzel, Rainer Wenrich Wie geht diversity-orientierter Kunstunterricht?	299
6	AUTORENVERZEICHNIS	311

EINFÜHRUNG

Vorwort

Ann-Jasmin Ratzel, Ernst Wagner, Rainer Wenrich

Fünf Jahre vor Erscheinen dieses Buchs, im April 2012, fand in Nürnberg der Kongress „Interkultur. Kunstpädagogik remixed“ statt. Der Anspruch dieser Tagung war hoch. Die Unterrichtspraxis wie der didaktische Diskurs im Fach Kunst hatten bis dahin die Herausforderungen, die durch Globalisierung und Migration entstanden waren, weitgehend negiert oder schlicht ausgeblendet. Es gab also einen riesigen Nachholbedarf. Das wurde auch von Ministerialrat Weidenhiller, Leiter des Referats „Kulturelle Bildung“ im Bayerischen Kultusministerium, gesehen, der sich bei der Abschlussdiskussion spontan bereit erklärte, die notwendige und fällige Weiterentwicklung zu unterstützen. Heute können wir erste Ergebnisse des Prozesses, der damals grundgelegt wurde, vorlegen.

Auf der Tagung 2012 wurde ein vom BDK, Fachverband für Kunstpädagogik, vorbereitetes Papier von den Teilnehmern diskutiert. Korrekturvorschläge und Ergänzungen wurden eingearbeitet. Das Abschlussplenum der Tagung forderte dann die Weiterentwicklung des Textes und seine Erprobung in der Praxis. Das als ‚Nürnberg-Paper‘ bekannt gewordene Positionspapier (Lutz-Sterzenbach, Schnurr, Wagner 2017) wurde zum inhaltlichen Ausgangspunkt einer intensiven Auseinandersetzung, die hier zu einer Zwischenbilanz kommt.

Von der Tatsache ausgehend, dass Kinder und Jugendliche in ihren Lebensentwürfen wie Lebenspraxen durch vielfältige Zugehörigkeiten geprägt sind, relativierte bereits das Nürnberg-Paper die ethnisch-national-kulturelle Herkunft als eine Dimension neben vielen: Diversität bestimmt die Lebenswelten der Menschen – mit oder ohne Migrationshintergrund. Und Bilder spielen in diesem Kontext eine wichtige Rolle, da alle Lebenswelten zunehmend von Bildern aus unterschiedlichsten kulturellen Kontexten geprägt sind. Beeinflusst von globalisierten Medien, werden diese Bilder etwa in lokalen, jugendkulturellen oder milieuspezifischen Hybridformen erfahrbar.

Deshalb forderte das Nürnberg-Paper, Kinder und Jugendliche durch bildnerisches Gestalten und Reflektieren in ihrer Persönlichkeit im Kontext der Migrationsgesellschaft zu stärken: Sie sollten sich als selbstbewusste, kreative und verantwortliche Persönlichkeiten erfahren, die fähig sind, Fragen von Identität und Zugehörigkeiten in bildlichen Kontexten auszuhandeln und die Vielfalt kulturellen Erbes und kultureller Gegenwart wahrzunehmen, zu analysieren und zu bewerten. „So sollen sie fähig werden, eigene Ideen zu entwickeln, umzusetzen und zu kommunizieren, um Akzeptanz von und kulturelle Teilhabe in der Vielfalt zu erreichen.“ (Lutz-Sterzenbach, Schnurr, Wagner 2017)

Soweit der hehre Anspruch – doch wie sieht die Umsetzung in die Praxis aus? Um zu verstehen und zu erproben, welche Potenziale das Fach Kunst für eine diversitätsbewusste Bildung in der Realität bietet und wie diese Potenziale nutzbar gemacht werden können, wurde das Projekt „schön. wie schön“ konzipiert und zwischen 2014 und 2016 mit Unterstützung des Bayerischen Kultusministeriums wie des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) realisiert. Die ausführliche Dokumentation dazu findet sich unter <http://mapping-beauty.de>. 20 Lehrkräfte an 17 Schulen unterschiedlicher Schularten, dazu internationale Studierende der Münchener Kunstakademie entwickelten Unterrichtsprojekte, die als Good-Practice-Beispiele versuchen sollten, Antworten auf die Frage zu geben. Bei sechs Tagungen trafen die Projektbeteiligten und die Steuerungsgruppe zusammen, diskutierten Impulsvorträge und tauschten sich zu den einzelnen Vorhaben aus.

Die in diesem Band im *dritten Kapitel* vorgestellten Projekte wurden zwischen 2014 und 2016 in diesem Rahmen realisiert. Nicht alle Vorhaben konnten in diesem Buch – aus Platzgründen und im Hinblick auf das Thema – berücksichtigt werden. Der Besuch der Website lohnt sich also. Der Projektzeitraum war geprägt von der plötzlichen Zunahme der Zahl der in Deutschland ankommenden Flüchtlinge. Die Kolleginnen und Kollegen reagierten prompt. Etliche Projekte fokussierten die Zusammenkunft mit Geflüchteten, wodurch eine bereichernde Ausweitung für die Auseinandersetzung mit dem Thema *Diversity* stattfand. Der Kunstunterricht, das stellte sich dabei schnell heraus, öffnet eigene und geeignete Zugänge, denn Bilder und das gemeinsame Bildermachen bieten über Sprachbarrieren hinweg nonverbale Kommunikationswege an.

Für die ausgewählten Vorhaben aus den beiden Projektjahren haben wir drei Unterkapitel gewählt: Begegnung mit außerschulischen Gruppen (hier v. a. die soeben erwähnten Geflüchteten), Umgang mit Vielfalt und Diversity als Gegenstand des Unterrichts und das Thema Haltungen. Alle Einzelprojekte werden dann jeweils unter zwei Gesichtspunkten vorgestellt. Zum einen dokumentarisch, im Sinne einer Präsentation von Ergebnissen der Arbeit mit den Schülern. Zum anderen wird ihre Relevanz für eine Weiterentwicklung des Kunstunterrichts im Gespräch zwischen Lehrern und Leitungsteam ausgelotet. Darüber hinaus findet zu den drei genannten Unterkapiteln an deren jeweiligem Ende eine Diskussion der Herausgeber statt. Um den Blick zu weiten, haben wir dazu zum einen den Soziologen Kottermeier eingeladen, seine Außenwahrnehmung mit einzubringen. Zum ändern haben wir alle Vorhaben mit Hilfe eines Polaritätsprofils selbst eingeschätzt und die Auswertung dieses Verfahrens bei der Diskussion einbezogen. Diese komplexe Form der Beschäftigung mit der Praxis sollte sicherstellen, dass der Anspruch einer echten Erprobung eingelöst wird. Darüber hinaus möchte sie aber auch für den Leser Denkräume eröffnen und diesen zur kritischen Überprüfung der Aussagen einladen. Die Arbeit mit semantischen Differentialen / Polaritätsprofilen in der Kunstpädagogik ist relativ ungewöhnlich. Sie wird deshalb gleich im Methodenkapitel im Anschluss noch genauer erläutert.

Das *vierte Kapitel* enthält Aufsätze zu zentralen Aspekten des Diversity-Diskurses in der Kunstpädagogik. Die Diskussion wird im Hinblick auf drei Bereiche geführt, zwischen denen sich der Kunstunterricht verorten muss: die Welt der Bilder, die Gegenstand des Fachs sind, die Welt außerhalb der Schule, aus der die Schüler kommen, und schließlich die Welt der Schule und der Bildung, von der Kunstpädagogik ein Teil ist. Zuvor jedoch legt das *zweite Kapitel* den Grund: Mit welchen Begriffen sprechen wir, welche nutzen wir im Diskurs, wenn wir über Diversity im Kunstunterricht diskutieren?

Die Herausgeber danken allen Beteiligten: zuerst den Schülern, die sich auf die Themen einließen, den Lehrern, die aktiv sich für das Projekt eingesetzt haben, den Referenten bei den Arbeitstagungen und den Beiträgern zu diesem Buch. Nicht zuletzt gilt der Dank dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung und dem Bayerischen Kultusministerium. Ohne deren Unterstützung und das immer reibungslose Zusammenwirken wären das Projekt und auch dieses Buch nicht zustande gekommen.

Diversity heißt auch, vielfältige Stimmen zum Gehör zu bringen. Wir haben das auf verschiedenen Ebenen versucht: im Projekt „*schön. wie schön*“ durch die Einbeziehung internationaler Kunststudierender, denen das, was oft allzu vertraut erscheint, zunächst vielleicht fremd ist; im Buch hier durch die Diskussion der Projekte zum einen zwischen verantwortlicher Lehrkraft und Herausgeber, zum andern durch die um Michael Kottermeier erweiterte Herausgeberrunde; durch die Beiträge in Kapitel 4, die das Feld noch einmal aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten – die Beiträge kommen vor allem nicht von den ‚üblichen Verdächtigen‘ der Fachcommunity. Wir hoffen auf die Weiterführung der Gespräche und des Austauschs im Rahmen von Vielfalt.

Literatur

Lutz-Sterzenbach, B./Schnurr, A./Wagner, E. (2017). Das Nürnberg-Paper. In: K. Bering, R. Niehoff, K. Pauls (Hg.) (2017). Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena.

Methodik

Wie sprechen wir über Praxis? Wie analysieren, dokumentieren, präsentieren wir Unterrichtsprojekte?

Ernst Wagner

Das Buch beruht, wie soeben in der Einleitung dargestellt, auf der Erprobung und explorativen Entwicklung von diversity-orientierten Ansätzen in der Praxis. Dabei konnten und können wir auf einen breiten Fundus, der jedoch nicht immer ergiebig ist, zurückgreifen. Wir alle kennen vielfältige Formen, über Unterricht zu sprechen:

- Die häufigste Form ist die Selbstbeobachtung bei der Reflexion und Nachbereitung von Unterricht, meist als einsames Selbstgespräch geführt, und oft in Notizen als Vorbereitung auf die nächste Stunde formuliert.
- Dann gibt es noch das Gespräch unter Kollegen, mit dem Kollegen oder über den Unterricht von Dritten. Hier finden meist schnelle und spontane Beurteilungen statt, meist charakterisiert als Bewunderung oder Verurteilung (Best oder Worst Practice).
- Schließlich finden wir häufig auch die Dokumentation und Veröffentlichung von Unterrichtsbeispielen als Good Practice und Unterrichts Anregung, z.B. in Fachzeitschriften, auf Lehrerfortbildungen und Tagungen.

Zwei Sonderformen seien der Vollständigkeit halber noch erwähnt, die kriteriengeleitete Beobachtung in der Ausbildung im Studium oder im Referendariat, sowie die dienstliche Beurteilung, wenn die Fachaufsicht kommt und vom Urteil die weitere Karriere abhängt. Ein zentrales Problem der professionellen Entwicklung, nicht nur von Lehrkräften, ist, dass es - zumindest nach dem Referendariat - kaum mehr echtes Feedback gibt. Das müsste eigentlich erstaunen, schließlich gehört genau dies, Feedback geben (gegenüber den Schülern) zum Kerngeschäft des Lehrers. Nun ist Feedback an Kollegen zu geben nicht einfach. Zu schnell rutscht man in uneigentliche Sprache, vor allem um nicht zu verletzen und mögliche Konflikte zu vermeiden. Uns war dieses Problem bewusst. Im Hinblick auf den Anspruch, den wir mit dem Vorhaben ‚schön, wie schön‘ hatten, mussten wir eine möglichst authentische, ehrliche und zugleich qualifizierte Feedbackmethodik implementieren. Das Repertoire, das wir fanden und einsetzten, soll hier kurz thematisiert werden.

Für unser Vorhaben gab es wichtige Voraussetzungen für das Feedback. Natürlich an erster Stelle das Vertrauen zwischen den Beteiligten, dann die Sicherheit, dass das Gesprochene

im internen Kreis bleibt, eine herrschaftsfreie Kommunikation und die Offenheit und Bereitschaft, zu Stärken zu stehen, aber auch Defizite einzuräumen und etwas lernen zu wollen. Während der Projekte haben wir im Sinne der formativen, d.h. der prozessbegleitenden Evaluation, um die Praxis zu unterstützen und das jeweilige Profil der Vorhaben im Prozess zu schärfen, v.a. folgende Methoden eingesetzt,:

- Tandem-teaching mit Externen, hier den Studierenden der Kunstakademie München
- Peer-to-Peer Feedback während der Austauschtagungen und dabei Vorstellung und Befragung in Tandems mit anschließendem Bericht über das jeweilige Projekt durch den nichtbeteiligten Kollegen, natürlich in Anwesenheit der Projektverantwortlichen.
- Teilnehmersvoten zu der Frage „Ist das jeweils vorgestellte Projekt v.a. multi-, inter- oder transkulturell orientiert?“, um das Votum als Anlass zum Gespräch während der Arbeitssitzungen zu nutzen.
- Telefonate zwischen dem Lenkungsteam und den jeweiligen Projektverantwortlichen.

Darüber hinaus musste es, auch im Hinblick auf diese Veröffentlichung, auch eine summative Evaluation, d.h. nach Abschluss der Projekte, geben. Wir verfolgten dabei zwei Ziele. Zum einen wollten wir erkennen, was das Spezifische der einzelnen Projekte jeweils ausmacht, d.h. wir wollten den Projekten gerecht werden. Zum anderen wollten wir bestimmen, welche Potenziale in den Vorhaben stecken, d.h. den jeweiligen Anregungscharakter für den Leser herausdestillieren. Dazu nutzten wir:

- die gemeinsame Arbeit der Herausgeber und den verantwortlichen Lehrkräften an den Texten zur Veröffentlichung, zunächst im Netz, dann hier im Buch. Dabei war ein Konsens über die jeweilige Fassung herzustellen.
- die schriftliche Diskussion über die Projekte in der hier vorliegenden Veröffentlichung, zuerst mit den Projektverantwortlichen, dann zwischen Vertretern des Leitungsteams und externen Beobachtern (Kunstpädagogin und Soziologe) im Hinblick auf eine Herausarbeitung der inhärenten Potenziale
- das semantische Differential. Da diese Methode in der Fachcommunity relativ unvertraut ist, wird sie im Anschluss noch genauer erläutert.

Die Potenzialanalyse

Im Hinblick auf den jeweiligen Anregungscharakter für den Leser, erscheint eine Potenzialanalyse das sinnvollste Verfahren. Wir kennen diese Methode aus verschiedenen Bereichen. So geben z.B. Gemeinden oder Städte Gutachten in Auftrag, um mit der Untersu-

chung und Bewertung eines Dorfes oder Stadtteils ein Instrument für die jeweils besten Entscheidungen zur Weiterentwicklung in Händen zu haben. Es ist aber auch ein häufig eingesetztes Instrument zur Berufsorientierung oder zur Personalentwicklung. Die Potenzialanalyse

- ist eine strukturierte Untersuchung im Hinblick auf das Vorhandensein bestimmter Eigenschaften, also die Herausarbeitung des jeweiligen inhaltlichen Profils. In unserem Fall haben wir die Projekte z.B. daraufhin befragt, ob sie eher multi-, inter- oder transkulturell orientiert sind (s. Beitrag Grundlegung S. 14 ff.). Wir haben diskutiert, welche Haltungen, Fähigkeiten und welches Wissen für die Durchführung der Projekte gefordert war (s. S. 20 ff.).
- erfasst Stärken und Schwächen im Hinblick auf die eben angesprochenen Profilm Merkmale

Aus den erfassten Merkmalen kann ein Potenzialprofil erstellt und mit den Anforderungen des Vorhabens abgeglichen werden. Dies geschah hier strukturiert durch das semantische Differential.

Wenn wir darüber berichten, dient dies nicht mehr dem Feedback für die Kollegen, sondern als Anregung für die community der Kunstpädagogen und Kunstvermittler, also letztlich der Potenzialentwicklung. Potenzialentwicklung bedeutet, dass festgestellte Schwächen abgebaut und Stärken gezielt gefördert werden können. Ziel jeglicher Potenzialentwicklung ist, zunächst Überforderungen zu vermeiden, etwa durch die Justierung des Anspruchsniveaus: Die Kunstpädagogik kann und wird nicht die Integration von Flüchtenden gewährleisten. Es geht aber auch um die Erarbeitung von Strategien, wie eine zentrale Herausforderung zukünftiger Kunstpädagogik sinnvoll bewältigt werden kann (s. Kap. 5).

Das ´Semantische Differential´ als Rating-Instrument zur Einschätzung der Projektbeiträge

Rainer Wenrich

Begriffsklärung

Das sogenannte *rating* ist eine quantitative Forschungsmethode. Es dient dem „Erklären der kulturell/sozial geschaffenen Wirklichkeit“ (Raithel 2008², S. 11) und gehört zu den sogenannten (Selbst-)berichtsverfahren. Hussy et al. beschreiben das *rating* als eine em-

pirische Vorgehensweise, die „ohne größere Datenaufbereitung quantitative Daten liefern [kann]“. (Hussy/Schreier/Echterhoff 2013, S. 75) Um die Validität (Gültigkeit) des *ratings* sicherzustellen, ist es von Bedeutung, dass die Erhebung der Daten standardisiert, d. h. unter klar vorgegebenen Rahmenbedingungen und innerhalb eines definierten Zeitfensters stattfindet.

Eine Besonderheit im Rahmen skaliertes *rating*-Verfahren stellt das „Semantische Differenzial“ dar. Dieses Format wurde von den Psychologen Charles E. Osgood, George J. Suci und Percy H. Tannenbaum bereits im Jahr 1957 vorgestellt. Osgood et al. entwickelten dieses Verfahren als eine Technik, mit der es möglich wurde, die Bedeutung eines bestimmten Konzepts, wie z. B. „Vater“, zu erfassen. Osgood setzte hierfür zunächst über 70 bipolare Begriffspaare (Polaritäten) ein und reduzierte diese im Anschluss durch Faktorenanalyse (Carroll 1959, S. 62).

Das „Semantische Differenzial“ kann auch als eine Technik der indirekten Befragung betrachtet werden, wobei die Befragten einen bestimmten Begriff, eine Situation oder, bezogen auf die dokumentierte Untersuchung in diesem Band, ein Projekt(ergebnis) mit bestimmten Begriffspaaren in Beziehung bringen. Nach Bortz und Döring dient das „Semantische Differenzial“ dann zur „Messung der konnotativen Bedeutung bzw. der affektiven Qualitäten“ (Bortz und Döring 2006⁴, S. 185). Soweit notwendig kann eine Reduzierung von Begriffspaaren mit Faktorenanalysen erfolgen. Aus den Faktorenladungen werden dann einzelne Dimensionen erkennbar.

Im Ergebnis erscheint die an einem Polaritätsprofil orientierte Darstellung, welche auf der Basis von Mittelwerten und Streuungsmaßen Einschätzungen und Tendenzen zu einem jeweiligen Projekt abbildet (Atteslander 2010¹³, S. 234 ff). Mithilfe von Korrelationen lassen sich unterschiedliche Profile einer Erhebung dann auch miteinander vergleichen.

Das „Semantische Differenzial“ in der Anwendung

Für die hier präsentierten Projekte dient das „Semantische Differenzial“ als eines von mehreren Evaluationsinstrumenten, um die Beiträge aus verschiedenen Perspektiven betrachten, kommentieren und einschätzen zu können. Dieses am *mixed-methods*-Verfahren orientierte Vorgehen zielt darauf ab, die einzelnen Beiträge besser beurteilen und ihre jeweiligen Potenziale herausarbeiten zu können. Das Team der *rater* bestand zum Zeitpunkt der Einschätzung aus sechs Mitgliedern ($m=4$; $w=2$; Altersdurchschnitt = 45 J.). Davon waren vier *rater* fachlich einschlägig (Kunstpädagogik, Realschule, Gymnasium, MA) und zwei außerfachlich (Soziologie; Mittelschule / Deutsch als Zweitsprache). Für die Erstellung des *rating*-Bogens wurden zunächst 20 Ad-

jektivpaare als Items eingesetzt. Das *rating* erfolgte mit einer 5-stufigen Skala. Vor Beginn erhielten die *rater* ausführliche Instruktionen und hatten für das *rating* von insgesamt 17 ausgewählten Einzelprojekten und das Ausfüllen des digital zur Verfügung gestellten *rating*-Bogens fünf Tage Zeit.

Bei der Auswertung erfolgte eine Reduzierung von 20 auf 16 Adjektivpaare. Angesichts der geringen Anzahl von Projekten erfolgte die Zuordnung zu einzelnen Dimensionen ohne die Durchführung einer Faktorenanalyse. Die drei schließlich gewählten Dimensionen *deskriptiv*, *wertend* und *assoziativ* wurden explorativ entworfen. Die Auswertung der Ratingbögen erfolgte mit dem Programm SPSS. Dabei wurden Mittelwert, Standardabweichung und Varianz errechnet und als Profile zu den einzelnen Projekten dargestellt. In den Kapiteln werden die Einschätzungen der *rater* in einer Gesamtansicht präsentiert. Diese einzelnen Diagramme ermöglichen das Ablesen charakteristischer Tendenzen. Sie dienen als Indikatoren für eine Bewertung der einzelnen Projekte im Kontext von Diversity und interkultureller Kunstpädagogik.

Bewertung des projektbezogenen Einsatzes der semantischen Differenziale

Der Einsatz und die Auswertung der semantischen Differenziale im Zusammenhang mit den ausgewählten Projekten erfüllt unterschiedliche Zwecke. Zunächst kann davon ausgegangen werden, dass die *rater* durch die Einschätzungen die Möglichkeit erhielten, die Beiträge noch intensiver zu reflektieren. Betrachtet man die Auswertungen der semantischen Differenziale zusammen mit den dokumentierten Gesprächen, so lässt sich eine differenzierte Betrachtung erkennen. Die wechselnden Betrachtungsperspektiven machen dabei die besondere Qualität aus.

Literatur

- Atteslander, P. (2010¹³). Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006⁴). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Carroll, J. B. (1959). Review of Measurement of Meaning by Charles E. Osgood, George J. Suci and Percy H. Tannenbaum, Language, Vol. 35, No. 1 (Jan. - Mar., 1959). Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/pdf/411335.pdf?refreqid=excelsior:472cf9bd059667b57177c0838eeb683b> Gesehen 14.07.2017
- Hussy, W., Schreier, M., Echterhoff, G. (2013). Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Leavy, P. (2017). Research Design. Quantitative, Qualitative, Mixed-Methods, Art-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches. New York: Guilford Press.
- Raithel, J. (2008²). Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. Wiesbaden: VS.

GRUNDLEGUNG

Diversity: Multi-, Inter- und Transkulturalität im Kunstunterricht

Ernst Wagner

Kunstunterricht orientiert sich an Werken der Kunst- und Bildgeschichte, natürlich wenn Kunstbetrachtung betrieben wird, aber auch wenn Aufgaben für die eigene Gestaltung gestellt werden. Schließlich werden ‚Praxisthemen‘ ganz häufig von Kunstwerken oder ‚Bildern‘¹ ausgelöst. Und diese Bilder sind mal gotisch, mal modern; sie kommen mal aus Florenz oder aber aus Afrika; sie entstammen der Kunst oder der Gebrauchsgrafik. D. h. sie sind divers. Ja vielleicht sogar: Sie sind schlechthin das Musterbeispiel für kulturelle Diversität. Schon deshalb mussten etwa die Nationalsozialisten so etwas wie ‚Entartete Kunst‘ erfinden, um die Schatzhäuser der Diversität, die Museen, auf Monokultur trimmen zu können.

Doch wie vermitteln wir im Kunstunterricht diese Bilder? Etwa als Bilder, die einer regionalen Schule angehören oder der Weltkunst? Als protestantische (oder katholische, islamische, ‚primitive‘ ...) Bilder? Oder als ungegenständliche bzw. gegenständliche Bilder, als verehrte, angebetete oder diskriminierte Bilder? Wie beschreiben wir das Zustandekommen dieser Bilder? Produzieren da etwa typisch chinesische Künstler oder ‚global artists‘? Migrieren Bildideen frei oder sind sie an bestimmte Regionen gebunden? Welche Rolle haben Bilder in interkulturellen Kommunikationsräumen, und haben diese Räume irgendwelche Grenzen? Wie balancieren Bilder zwischen Vertrautheit und Fremdheit? Wie steht es also um die Diversität der Bilder und die Diversität der Kontexte?

Kategorien

Zur Beantwortung all dieser Fragen sind drei Begriffe oder Kategorien hilfreich, da sie die vielfältigen Beziehungen zwischen Kulturen² und damit auch zwischen Bildkulturen darstellen helfen, die Begriffe Multi-, Inter- und Transkulturalität. Diese beschreiben drei Möglichkeiten von Interaktion. Während z. B. *Multikulturalität* vor allem von in sich verschiedenen, diversen Kulturen als in sich abgeschlossenen Einheiten ausgeht, die wie Container

1 Der Begriff ‚Bild‘ wird hier im allgemeinen Sinn verwendet. Er bezeichnet vorrangig visuell wahrnehmbare Phänomene aus der Kunst, den angewandten Künsten, der Medien und Alltagsästhetik, der Umwelt und der Imagination.

2 Dabei verstehe ich den Begriff Kultur als Sammelbegriff, der zum einen ganz allgemein alle menschentypischen Praktiken (gemeinsame Formen von Alltagsroutinen, Umgangsformen, Symbolisierungen, Habitus, Weltbilder und dergleichen) meint, zum andern die Zuordnung dieser Phänomene zu einer bestimmten Gruppe (Kultur eines Milieus, einer Gesellschaft, Ethnie, Zivilisation, Anhänger einer Religion oder Bewohner eines geographischen Raums, usw.).

auf einem Schiff nebeneinander existieren, folgt das Konzept der *Interkulturalität* eher der Vorstellung von (wiederum weitgehend abgeschlossenen) Einheiten, deren Bewegungen sich nun aber wie bei Billardkugeln gegenseitig beeinflussen und deren Interaktionen unterschiedliche Dynamiken annehmen können. *Transkulturalität* wiederum geht von Kulturen als Konstrukten ohne klare Grenzen aus, die in sich bereits vielfältig gemischt sind und die untereinander wie bei Rhizomen in ein unauflösbares Geflecht von Einflüssen, Übernahmen, Abgrenzungen, Zerstörungen etc. eingewoben sind. Diversität umfasst alle drei Kategorien, mit denen kulturelle Interaktion und damit Kultur selbst gedacht werden kann. Diversität ist also bereits bestimmendes Prinzip von Kultur selbst.



Container – Billard – Rhizom

Zwei weitere Begriffe wären in diesem Kontext eigentlich noch zu berücksichtigen, *Weltkultur* und *Monokultur*. Aus Platzgründen und da sie nicht von Differenz ausgehen, können sie hier nicht weiter vertieft werden. Von *Weltkultur* (etwa bei globalen Marken wie Adidas, Google oder Coca Cola) unterscheidet sich *Transkulturalität* dadurch, dass *Transkulturalität* von Differenzen, nicht von Einheitlichkeit ausgeht. Von *Monokultur* wiederum, die bei rechtspopulistischen Gruppen gerade wieder im Schwange ist, spreche ich hier nicht. Vorstellungen etwa von Reinheit oder gar rassistischer Überlegenheit einer Kultur sind weder sachlich gerechtfertigt und im Hinblick auf den normativen Rahmen (Menschenrechte) für die gesellschaftliche Entwicklung kontraproduktiv. Ich schließe dies deshalb für kunstpädagogisches Handeln aus.

Ausgangspunkt für die Differenzierung der drei genannten Begriffe können unsere alltäglichen Erfahrungen sein: auf der einen Seite die Erfahrung von Zugehörigkeit bzw. von Ähnlichkeit und auf der anderen Seite die von Fremdheit. Es geht also um eine Differenz zum jeweils ‚Anderen‘, ohne diese Differenz sind Diversität oder Vielfalt nicht denkbar. In der Alltagserfahrung entspricht *Multikulturalität* dann etwa der Erfahrung beim Durchqueren eines Bahnhofs in einer größeren Stadt. Der Begriff bezeichnet aber auch das Verhältnis von neu angekommenen Flüchtlingsgruppen untereinander wie zu der jeweils aufnehmenden Gesellschaft. *Interkulturalität* wiederum entspricht der Situation in vielen Klassenzimmern und *Transkulturalität* der jeweiligen realen Verfasstheit von Einzelnen

(Mikroebene) bis hin zu Nationen oder Kulturräumen (Makroebene). D. h., mit der Nutzung der Begriffe Multi-, Inter- und Transkulturalität reagiert die Kunstpädagogik natürlich auf aktuelle Phänomene, nicht nur auf das neue Selbstverständnis der deutschen Gesellschaft als Einwanderungsgesellschaft, sondern auch auf das postmoderne Infragestellen von Identitätskonzepten, auf postkoloniale Ansätze und Diskurse sowie die globale digitale Vernetzung.



Bahnhof – Schule – Einzelportrait

Nachdem Wolfgang Welsch den Begriff Transkulturalität eingeführt hatte (Welsch 1994), wurde diesem nicht nur in der Kunstpädagogik zunächst die größte Bedeutung eingeräumt. Schließlich bietet er die Basis für eine solide Theorie, aber auch für die letztlich weltanschaulich begründete Entscheidung, Diversität und Vielfalt als positiven Wert zu sehen, ohne damit den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft preiszugeben. Mit der Flüchtlingskrise der Jahre 2015 und 2016 hat uns aber Multikulturalität wieder eingeholt. Spätestens da wurden die Gleichzeitigkeit und die Relevanz der verschiedenen Interaktionsformen auch für den Kunstunterricht wieder in Erinnerung gerufen. Es ist offensichtlich sinnvoll, mit allen genannten Konzepten gleichzeitig zu arbeiten, auch um verschiedenen Phänomenen gerecht zu werden.

Bildwelten und ihre Strukturen

Transkulturalität

Wesentliche Aspekte von Bildern können zunächst mit dem Begriff Transkulturalität sinnvoll gefasst werden. *Produktionsästhetisch*, da sich Bildwelten immer aus vielfältigsten, auch disparaten Quellen speisen und da sie selbst wieder Auslöser für weitere Beeinflussungen sein können; *rezeptionsästhetisch*, da sie immer wieder neue Funktionen in den jeweils sich verändernden Kontexten haben und dabei selbst immer divers sind. Somit ermöglichen sie die Balance von Fremdheits- und Vertrautheitserfahrung. In der Geschichte des Kunstunterrichts wurden für dieses Phänomen oft andere Begriffe - mit je eigener Ak-

zentuierung - benutzt. Dazu gehören z. B. Kulturaustausch, Wahlverwandtschaften, Begegnungen, Übernahmen, Verschmelzungen, Hybridität, Übersetzungen, Verflechtungen etc.

Der Kunstunterricht kann nun, und das erscheint in unserem Kontext von besonderem Interesse, das Erkennen und Anerkennen des Fremden, Anderen, Unvertrauten gerade in den Bildern der ‚*eigenen* Kultur‘ fördern. Die vielleicht nur augenscheinlich vertraute Kultur wird dabei auf Distanz gestellt, um zu erkennen, dass die ‚*eigenen* Bildtraditionen‘ eben zu einem großen Teil aus ‚*fremden*‘ Elementen bestehen. Und es wird erfahrbar, wie dies zustande gekommen ist, welche Prozesse dazu geführt haben. Den Schülern, unabhängig von ihrer jeweiligen ‚Herkunft‘ in Bezug auf ein Land, eine Ethnie, Religion oder ein Milieu, vermittelt der Kunstunterricht dann damit die jeweils vertrauten Bildwelten (die Bildwelten, in denen sie sich ‚heimisch‘ fühlen) in ihrer jeweiligen transkulturellen Bedingtheit.

Dafür sind, wie eingangs bereits angedeutet, gerade auch die historischen Bildwelten der Kunstgeschichte hervorragend sowohl geeignet wie relevant; geeignet, nicht nur weil sie gesellschaftlich anerkannt und privilegiert sind, sondern auch weil ihre Prozesse zugleich anschaulich wie aus der Distanz betrachtet, analysiert und verallgemeinert werden können. Und sie sind relevant auf Grund der Macht, die Bilder für unsere Weltwahrnehmung und Weltkonstruktion haben.

Multi- und Interkulturalität

Eine ausschließliche Fokussierung auf Transkulturalität erscheint jedoch, wie bereits oben dargestellt, verkürzt und würde der angedeuteten Komplexität schließlich auch den kunstpädagogischen Handlungsspielraum einschränken. Die Nutzung des gesamten Repertoires erscheint sinnvoll und in der aktuellen Situation auch geboten, die Auswahl erfolgt nach Unterrichtsgegenstand und Ausgangslage.

Multikulturalität als Konzept hilft z. B., die Erfahrung von Fremdheit und Alterität als solche zu erfassen, etwa als Tourist. Durch die Berücksichtigung eines multikulturellen Ansatzes können die Schüler im Kunstunterricht dann solche Erfahrungen thematisieren, sie lernen unzugängliche Fremdheit zu akzeptieren und in ihrer Bedeutung für sich selbst einzuschätzen. Auf diese Weise nutzen sie die Erfahrung als Lernanlass, um das jeweils Andere zu verstehen, aber auch zu bewerten. Die fremden Bilder können dann zunächst aus ihrer jeweiligen kulturellen Bedingtheit heraus in kleinen Schritten erschlossen werden – ohne dass sie dadurch schon ihre Fremdheit verlieren würden. So können die Schüler lernen, Vielfalt nicht nur auszuhalten, sondern sie als wertvolle und interessante Erlebnisse wertzuschätzen.

Interkulturalität wiederum bietet zunächst die Möglichkeit, Kulturen in ihrer nicht zu hintergehenden Fremdheit und Vielheit (Diversity) als Entwürfe mit ihrem je eigenen Recht in einer spezifischen Form zu interpretieren. Dabei wird der Interpretationsprozess bereits als Aneignung, Übernahme und Transformation verstanden, der wiederum in der Rückkopplung Einfluss auf das wahrgenommene Fremde hat. So werden oft auch eigene Positionen, gerade durch ihre Differenzbehauptung, als solche erst formulierbar und damit auch modifizierbar. Das führt dann dazu, die Dynamiken und Interaktionen zwischen Kulturen, auch die dabei ggf. entstehenden Konfliktpotenziale zu erkennen, abzuschätzen und mit diesen konstruktiv umzugehen. Auch dadurch ergibt sich die Chance, übergreifende Mechanismen der Kulturbildung zu verstehen und Hybridität selbst zu erproben und zu gestalten.

Reinheit der Lehre oder pragmatische Diversity

Die Erfahrungen des hier dokumentierten Vorhabens „schön. wie schön“ (s. S. 10) haben auch gezeigt, dass schulische Projekte oft nicht nur einen Ansatz fokussieren, nicht nur multi-, inter- oder transkulturell ausgerichtet sind. Bei einer Arbeitstagung 2015 wurden z. B. alle Projekte im Hinblick auf die Modelle Multi-, Inter- und Transkultur diskutiert. Die Gespräche verliefen dabei häufig kontrovers und zeigten auch deutliche Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. Auch vor diesem Hintergrund muss konstatiert werden, dass über das bereits Gesagte hinaus Zuordnungen nicht eindeutig sind und dass sie nicht statisch erfolgen können. Je nach Kontext wird es zu entsprechenden Bedeutungsverschiebungen kommen.

Bausteine für ein ‚diversity-orientiertes Modell für Bildkompetenz‘

Im nächsten Abschnitt werde ich nun Überlegungen zu notwendigen Bausteinen für ein ‚diversity-orientiertes Modell für Bildkompetenz‘ für den Kunstunterricht anstellen, um die bisherigen Überlegungen für die Praxis fruchtbar zu machen. Dazu nutze ich die im ‚*Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Visual Literacy*‘ vorgeschlagene Struktur (Wagner & Schönau 2016). Ausgehend von zu bewältigenden Situationen und Bildungszielen stellt sich die Frage nach den erforderlichen Haltungen, Fähigkeiten und Kenntnissen.

Situationen

In dem genannten Referenzrahmen entwickelt Franz Billmayer ein Konzept zur Nutzung lebensweltlicher Situationen für Unterrichtskonzepte (Billmayer 2016). Drauf aufbauend

stelle ich hier nun zu Beginn Überlegungen zu möglichen Situationen vor, Situationen, in die die Schüler kommen oder kommen können und die sie mit ‚diversity-orientierten Bildkompetenzen‘ hoffentlich gut bzw. besser bewältigen können. Folgende Situationen, die den aktuellen oder zukünftigen Alltag von Jugendlichen prägen, erfordern zur Bewältigung ‚diversity-orientierte Bildkompetenz‘:

- Aufenthalt an fremden Orten, z. B. als Touristen, beim Schüleraustausch oder als Teilnehmer an Sprachkursen im Ausland.
- Die notwendigen Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung dieser Situationen sind v. a. wahrnehmen, interpretieren / verstehen sowie sich verhalten.
- Erleben von Situationen oder Aufenthalt an Orten, die unvertraut und fremd sind, z. B. bestimmte Stadtviertel am Ort, religiös geprägte Orte, milieuspezifische Orte wie z. B. ‚Szenelokale‘ oder Museen, städtische oder ländliche Räume.
- Wichtige Fähigkeiten sind hier: wahrnehmen, interpretieren / verstehen sowie sich verhalten / angemessenes Benehmen.
- Rezeption von Bildern in ihren Medien-Kontexten, wenn es um die Konstruktion von kollektiven kulturellen Identitäten bzw. um die exkludierende Formulierung von Andersartigkeit – bis hin zur Propaganda – geht, z. B. in social media, Nachrichten, Reiseführern etc.
- Wichtige Fähigkeiten sind in diesem Kontext: analysieren, interpretieren, beurteilen.
- Wahrnehmen von Erscheinungsbild, Körpersprache, Kleidung, Accessoires und anderen visuellen Indizien für einen bestimmten Lifestyle, auch bei zwischenmenschlichen Begegnungen z. B. im Klassenzimmer, im Bus, auf der Straße, im Netz.
- Wichtige Fähigkeiten sind hier: analysieren, interpretieren, beurteilen.
- Kommunikation und Zusammenarbeit mit Einzelnen oder in Gruppen, deren Mitglieder vielfältige, verschiedene Hintergründe haben, z. B. bei gemeinsame bildnerische Tätigkeit im Kunstunterricht, der Gestaltung von Festen oder beim Schüleraustausch
- Wichtige Fähigkeiten sind dabei: gestalten, kommunizieren, interpretieren.

Im Rahmen dieser Veröffentlichung kann eine genaue Analyse solcher Situationen und ihr Bezug zu Kompetenzen des Kunstunterrichts noch nicht geleistet werden. Es ist aber hier zumindest das Feld benannt, in dem sich die zukünftige Kunstpädagogik entwickeln wird und entwickeln muss.

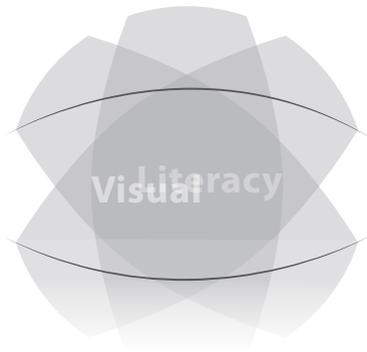
Bildungsziele

Die Fähigkeiten, die im Umgang mit den soeben skizzierten Situationen nötig sind, müssen, je nach den damit verfolgten Zielen, natürlich ganz verschieden formuliert werden. Dies wird bereits in einer Formulierung wie „angemessenes Benehmen“ deutlich, da „angemessen“ immer im Hinblick auf eine Absicht definiert ist: Ist z.B. eine bestimmte Interpretation eines persönlichen Erinnerungsbildes angemessen? Oder: Ist die Herstellung und Veröffentlichung von Mohammed-Karikaturen adäquat? Bildung im Kunstunterricht, wie in jedem anderen Fachgebiet, ist immer auch Bildung von Werten und muss sich deshalb auf einen normativen Rahmen, auf Leitideen bzw. Ziele beziehen. Der oben angeführte ‚*Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Visual Literacy*‘ schlägt als mögliche Ziele die vier Ziele der Europäischen Union für Lebenslanges Lernen (Europäische Kommission 2007: S.5) vor: bürgerschaftliches Engagement, persönliche Entfaltung, sozialer Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit – s. Illustration 1. Im Hinblick auf eine ‚diversity-orientierte Bildkompetenz‘ erscheinen hier vor allem die Leitideen ‚sozialer Zusammenhalt‘ und ‚bürgerschaftliches Engagement‘ wichtig. Ein diversity-orientierter Kunstunterricht zielt darauf und reflektiert seine fachdidaktischen Entscheidungen im Hinblick v.a. auf diese beiden Ziele. Und genau davon künden die meisten der hier im Buch vorgestellten Praxisbeispiele. Dass mit Diversity-Skills auch Geld verdient werden kann und dass es dabei auch um die eigene Entfaltung – als kulturell bedingten Wesen – geht, ist selbstverständlich, steht aber in den hier dokumentierten Projekten nicht im Vordergrund. Die idealistische Brille der Kunstpädagogik macht diese Ziele zum blinden Fleck.

Erforderliche Haltungen und fächerübergreifende Kompetenzen

Die Bereitschaft, sich im Sinne der wertorientierten Bildungsziele für sozialen Zusammenhang und bürgerschaftliches Engagement einzusetzen, kommt sicher am deutlichsten und am offensichtlichsten in bestimmten Haltungen zum Tragen. Haltungen sind ein wesentlicher, ja notwendiger Teil von Kompetenz - neben Fähigkeiten und Kenntnissen – s. Illustration 2. Zu der oben skizzierten ‚diversity-orientierte Bildkompetenz‘ gehören vor allem Haltungen wie Toleranz, Offenheit, Akzeptanz gegenüber unzugänglicher Fremdheit, Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion sowie das Annehmen bzw. die positive Wertschätzung von Vielfalt. Dabei bleibt – im Sinne einer ausgewogenen Balance zwischen Sozial- und Selbstkompetenz – die Bereitschaft zu kritischer Auseinandersetzung mit dem Fremden sowie zum reflektierten Urteil unverzichtbar. Das heißt, letztlich muss ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Offenheit gegenüber dem Anderen auf der einen Seite und Selbstbehauptung auf der anderen gewährleistet sein, eine sensible Kritikfähigkeit, die von Wertschätzung und Offenheit gegenüber dem Fremden geprägt ist. Sozial- und Selbstkompetenz (s. Illustration 2) sind also in der Balance gefordert.

Bürgerschaftliches Engagement
 Persönliche Entfaltung
 Sozialer Zusammenhalt
 Beschäftigungsfähigkeit



Situation Situation Situation
 Situation Situation Situation
 Situation Situation Situation

Illustration 1-2: Das Kompetenzmodell des ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Visual Literacy‘

Fertigkeiten und Fähigkeiten

Im Zentrum jeglicher Didaktik stehen die Fertigkeiten, Skills oder Kompetenzen, die die Schüler erwerben sollen. Sie zeigen sie dann in ihrem Handeln z.B. in den oben angesprochenen Situationen und dabei kommen auch die Haltungen und Einstellungen zum Tragen. In Anlehnung an den ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Visual Literacy‘ habe ich nun in der folgenden Tabelle die dort vorgeschlagenen vier Grunddimensionen des Kunstunterrichts (Gestalten, Kommunizieren, Urteilen und verstehendes Wahrnehmen) im Hinblick auf die Kategorien Multi-, Inter- und Transkulturalität untersucht: Welche Fertigkeiten oder Teilkompetenzen können den jeweiligen Begriffen zugeordnet werden?

Kenntnisse und Wissen – Reflektieren

Der Gemeinsame Referenzrahmen für Visual Literacy macht deutlich, dass ohne zwei weitere Aspekte ein Modell für ‚diversity-orientierte Bildkompetenz‘ nicht vollständig wäre: der Aspekte des Wissens und der des Reflektierens (s. Illustration 2). Ohne dies hier genauer diskutieren zu können, sei darauf hingewiesen, dass (exemplarische) Kenntnisse zumindest über eine ‚fremde‘ Kultur sowie ein Wissen über mögliche Interaktionsformen bzw. Modelle von Interaktionen zwischen Kulturen Grundlage für jegliche Kompetenz in

Die Schüler können ...

Fertigkeiten	Multikulturelle Perspektive
Bilder und Objekte entwerfen und gestalten	<p>... sich durch fremde Bildwelten zu eigener Gestaltung anregen lassen.</p> <p>... zu bestehenden, kulturell definierten bildnerischen Praktiken mögliche Alternativen in der Vorstellung entwickeln und Konzepte dazu erstellen.</p> <p>... sich bestimmten Auffassungen von Individualität in verschiedenen Bildkulturen bildnerisch annähern.</p>
Durch Bilder und mit Bildern kommunizieren, in Kontexten bildnerisch agieren	<p>... mit ästhetische Konventionen spielerisch auseinandersetzen.</p>
Sich positionieren und Bilder bewerten Bildwelten wahrnehmen und verstehen	<p>... Formen der (Selbst-)Darstellung z.B. für social media im Hinblick auf bestimmte Selbstaussagen konzipieren und gestalten.</p> <p>... die mit Bildern verbundenen Handlungen (bei Rezeption wie Produktion wie z.B. Bildzerstörung des IS oder religiöse Bildverehrungen) im Hinblick auf Werte und normativen Setzungen (s.o.) begründet beurteilen.</p> <p>... sich in kulturell fremde, bildnerische Praktiken Rezeptions- und Produktionsweisen einfühlen und sie im Kontext von Weltbild und Weltanschauung analysieren.</p> <p>... kulturelle Fremdheits- und Alteritätserfahrungen beschreiben und deren Unterschiede analysieren und interpretieren.</p> <p>... kulturelle Interaktionskonzepte wie z.B. Simultaneität, Bildersturm, Bildzerstörung in bestehenden kulturellen Prozessen entdecken und beschreiben.</p>

Interkulturelle Perspektive

... eine eigene, persönliche (Selbst-)Darstellung in bewusster und reflektierter Abgrenzung bzw. Anlehnung zu anderen entwerfen.

... eigene bildnerische Positionen als Reaktion auf bestehende visuelle Phänomene entwickeln.

... unterschiedliche, kulturell bedingte Natur- oder Raumauffassungen erproben.

... Gestaltung im Hinblick auf Anerkennung in bestimmten sozialen Systemen erproben.

... visuelle Gestaltungen (Einrichtungen) für Andere, z.B. ältere Leute, entwerfen

... Formen der (Selbst-)Darstellung z.B. in den social media mit anderen ‚Autoren‘ austauschen.

... Bilder in interkulturellen Kontexten als Botschaften verstehen und gestalten.

... die Art der Wahrnehmung von fremden Bildwelten sich bewusst machen, für sich selbst einschätzen, bewerten und die Bewertung begründen.

... fremde Bilder aus ihrer jeweiligen historischen und kulturellen Bedingtheit (Regeln, Konventionen, Erwartungen etc.) heraus erschließen und Interpretationszugänge entwickeln.

... Interaktionen zwischen Kulturen im Hinblick auf konstruktiv-produktive wie Konflikte anheizende Potenziale erkennen und diese an Beispielen aufzeigen.

... erkennen, wie v.a. die Massenmedien das Eigene, das Andere bzw. das Hybride formulieren bzw. konstruieren und welche Wertungen damit transportiert werden.

Transkulturelle Perspektive

... eigene Darstellungen (z.B. Selbstdarstellungen) aus verschiedenen, auch disparaten kulturellen Quellen speisen und zu neuen bildnerischen Konzepten verschmelzen.

... gestalterische Positionen z.B. im Grafikdesign oder in der Architektur auch aus sich widersprechenden Traditionen und Quellen heraus entwickeln.

... verschiedene Formen von Prozessen der Verschmelzung, Übersetzung, Aneignung, Transformation, Übernahme oder Verflechtung gestalterisch simulieren.

... (Selbst-)Darstellungen im Dialog mit anderen (z.B. bei einem Schüleraustausch) als Entwürfe spielerisch erproben und gestalten.

... Gemeinsamkeiten und Unterschiede diverser visueller Botschaften, ggf. aus verschiedenen Kontexten, erkennen.

... die Auslösfunktion sowie Aus- bzw. Anschlussmöglichkeiten von fremden Bildwelten für eigene bildnerische Entwicklungen einschätzen, um Faszination oder Ablehnung zu verstehen.

... transkulturelle Prozesse der Kulturbildung (z.B. Kulturaustausch, Übernahme, Verflechtung, Subversion, Verschmelzung, Wahlverwandtschaft, Übersetzung, Transformation, Hybridität) und der Bildproduktion auffinden und beschreiben.

... erkennen, dass und beschreiben wie ‚eigene‘ Bildtraditionen auch durch ‚fremde‘ Elemente gespeist sind.

... die Bildkulturen verbindenden, gemeinsamen Grundstrukturen von Gestaltungs- und Wahrnehmungsprozessen analysieren.

... Objekte / Bilder z.B. aus der globalen Warenkultur oder der ‚global art‘ im Hinblick auf ihren Hybridcharakter analysieren.

diesem Bereich sind. Und auch das Wissen um und über die transkulturelle Bedingtheit der eigenen Kultur, wieder exemplarisch entwickelt, ist notwendige Grundlage. Dies führt schließlich zur Metaebene, dem Reflektieren im Unterricht über die Konzepte und Kategorien selbst: Diversity, Kultur, Multi-, Inter- und Transkultur etc. Sie zu verstehen und sie auf eigene Rezeption und Produktion beziehen zu können, auf dem jeweiligen altersgemäßen Niveau, rundet das Konzept eines an Diversity orientierten Modells ab.

Literatur

Billmeyer, F. (2016). Situationen, in denen bildnerische Kompetenzen gebraucht werden und in denen sie sich zeigen. In: E. Wagner, D. Schönau (2016). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp. Münster/New York: Waxmann.

Europäische Kommission (2007). Europäische Kommission. Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg (<http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf>)

Wagner, E. (2015). Kunstunterricht im Zeitalter der Globalisierung, in: K. Bering, St. Hölscher, K. Pauls (Hrsg.), Globalität – Transkulturalität – Partizipationen. Kunstpädagogische Perspektiven. Oberhausen: Athena

Wagner, E. & Schönau, D. (Hrsg.), (2016). Cadre Européen Commun de Référence pour la Visual Literacy – Prototype / Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype / Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp. Münster/New York: Waxmann

Welsch, W. (1994). Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen, in: K. Luger, R. Renger (Hrsg.), Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Wien: Österreichischer Kunst- Kulturverlag.

PROJEKTE

Kulturelle Vielfalt und Diversity

„Ästhetische Bildung sollte dazu ermutigen, sich gezielt mit Manifestationen anderer Schönheitsvorstellungen auseinanderzusetzen – auch um gerade dadurch der je eigenen Schönheitsvorstellung allererst auf die Spur zu kommen und sich in ein bewusstes Verhältnis dazu zu setzen, sei es ein reflektiert-affirmatives, sei es ein kritisches, sei es auch ein spielerisch-ironisches Verhältnis. Sich selbst vermittelt über die Auseinandersetzung mit dem scheinbar oder tatsächlich Anderem zu sich selbst und darin auch zu den je eigenen Schönheitsvorstellungen in ein bewusstes Verhältnis zu setzen, ist ein wichtiger Aspekt von Autonomie und Freiheit. Eine ästhetische Bildung, die dazu beiträgt, sich zu seinen eigenen Schönheitsvorstellungen in ein Verhältnis zu setzen, ist auch darin ein besonders geeigneter Weg der Selbst-Bildung hin zur Autonomie und Freiheit.“ | Aus: Steinforth, T. (2017). Bergspitzen schweben nicht frei. s. Kap. 4A

Ideale Schönheit: bekannt und fremd

Gymnasium Kirchseeon, Stefanie Haschler und Ruta Dressler

Projekttablauf

Das Projekt mit zwei neunten Klassen startete in der ‚Schönheitengalerie‘ im Schloss Nymphenburg in München, die Portraits von 38 schönen Frauen, gesammelt von König Ludwig I., zeigt. Und es begann mit der Frage nach einem über den Wandel der Zeit erhabenen Schönheitsideal, einem Thema, das nahe an der Lebenswelt der Schüler und am Zeitgeist ist, von der medialen Inszenierung des Selbst bis hin zur digitalen ‚Aufhübschung‘ oder zum kosmetisch-chirurgischen Eingriff.

Die Schüler befanden z. B. die ‚griechischen‘ Nasen der Nymphenburger Damen als zu lang für ihr eigenes Schönheitsverständnis. So beschlossen sie, die Gesichter mittels diverser Bildbearbeitungs-Apps zu ‚verbessern‘: Nasen wurden verkürzt, Augen vergrößert, moderne Kleidung und Frisuren adaptiert.



Abb. 1: „Überarbeitete historische Schönheit“

Durch die Zusammenarbeit mit Xu Xiaohan und Qiao Wan, chinesischen Studenten der Münchner Kunstakademie, bekam das Thema dann noch eine weitere Dimension: Schönheitsideale wandeln sich ja nicht nur historisch, in der Zeit, sondern auch von einem Kulturraum zum nächsten, also geografisch. Da dieser Wandel auch für das Gesicht des Menschen gilt, war dies der Ausgangspunkt für die folgenden Stunden. Die Schüler zeichneten zunächst ‚ideale‘ Augen, Lippen und Nasen (ideal von ihren eigenen Wahrnehmungsweisen aus) und setzten diese dann in Bezug zu fernöstlichen Schönheitsidealen. Im Vergleich mit Zeichnungen chinesischer Schüler, den Kontakt hatte (letztendlich) ein Schüler der Schule vermittelt, stellte sich heraus, dass sich heutige Vorstellungen im globalen Maßstab offensichtlich zunehmend annähern und dabei ein zwar transkulturelles, aber vermutlich vor allem westlich bestimmtes Schönheitsideal entsteht.

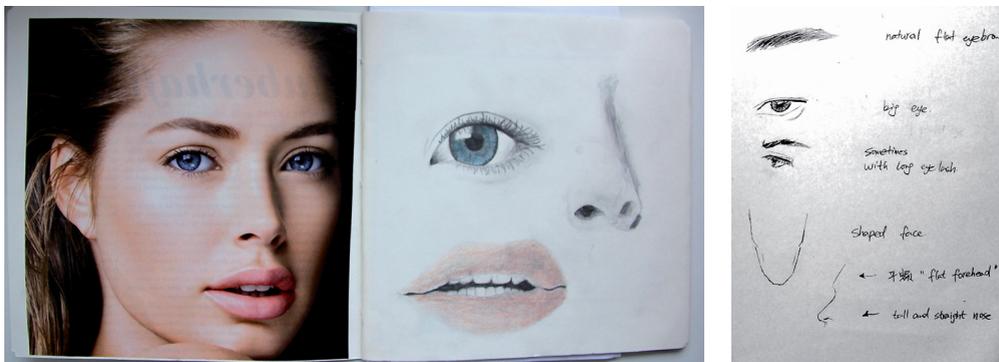


Abb. 2 und 3: Zeichnerische Analyse des heutigen Schönheitsideals – Im Vergleich eine chinesische Schülerarbeit

In der Folge erarbeiteten die Schüler analoge und digitale Collagen, Schminkeexperimente und einen Film zu dem Thema ‚west-östliche Hybride‘. Fächerübergreifend beteiligte sich das Unterrichtsfach Deutsch mit einem Poetry Slam zum Thema Schönheit. Aus der Collage zweier Ideale entstanden dabei neuartige, befremdliche Gesichter, die manchmal bis ins Absurde überzeichnet waren. Das so entstandene Wissen führte Schüler wie Lehrer zu lebhaften Diskussionen über die weiteren Entwicklungen in unserer globalisierten Welt. Gehen z. B. Abweichungen, Besonderheiten und damit auch Vielfalt verloren? Führt dies zu einer ‚Entkulturalisierung‘ durch Globalisierung?

„Die Thematik des Projekts passt in das aktuelle soziokulturelle Umfeld der chinesischen Jugend. Die Schönheit und der Wert des Gesichts haben in China einen enorm hohen Stellenwert, aber noch wichtiger erscheint uns, wie der Schönheitsbegriff in China verstanden wird: Die Chinesen wünschen sich ihre Gesichter genauso weiß, schmal und ausmodelliert wie die europäischen Gesichter. Fast immer steht der europäische Schönheitsbegriff für eine gesunde und natürliche Schönheit. Wenn etwa westliche

Models, die leicht gebräunt sein sollen, mit Bleachingverfahren gebleicht werden, weil dies dem chinesischen Schönheitsideal entspricht, entstehen neuartige ‚Bilder.‘



Abb. 4 und 5: Schülerarbeiten: ‚Hybrid - Collage‘ und ‚Haare‘

Die Jugendlichen mäandern zwischen dem, was sie sind, und dem, was sie sein wollen. Bildhaft wird den Schülern die Gleichzeitigkeit des Wunsches nach Individualisierung und dem Sich-aufgehoben-fühlen in der Konformität bewusst: Was passiert mit mir, wenn ich dem jeweiligen Schönheitsideal nicht entspreche? Gelte ich vielleicht auf einem anderen Flecken Erde als schön? Was passiert, wenn vielleicht irgendwann ein einziges Ideal weltweit herrscht?

Schönheitsvorstellungen zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten, Bezüge Kunstgeschichte, Lebenswirklichkeit, Schönheitsideale (hier die „griechische Nase“) wurden weiterbearbeitet, montiert & (darüber) reflektiert.

Diskussion

EW: Nichts liegt natürlich näher, als interkulturelle Fragestellungen in der Ferne anzusiedeln. Chinesische Künstler im Unterricht, Austausch mit einer chinesischen Schule, die zu dem gleichen Thema arbeitet. Das ist kulturelle Kooperation in globaler Dimension. Ihr Wunsch jedoch, in China ein Parallelprojekt in allen Phasen zu haben und sich mit den Schülern dort intensiv auszutauschen, ging aber – wegen des spärlichen Rücklaufs – leider nicht vollständig in Erfüllung. Für mich schließt sich da die Frage an, was Sie dennoch – speziell in dem Austausch trotz der Begrenzung – gelernt oder erfahren haben?

SH: Wir wussten von Anfang an, dass wir zum Schönheitsbegriff und hier insbesondere zur Schönheit des menschlichen Gesichts arbeiten wollten. Nachdem unsere Projektpartner zwei chinesische Kunststudenten waren, hatten wir dann die Idee, westliche mit fernöstlichen Schönheitsidealen zu vergleichen. Obwohl also die Zusammenarbeit mit der Schule nicht richtig zustande kam, so hatten wir doch Zugang zu einschlägigen chinesischen Magazinen. Sie nannten uns die populären chinesischen Superstars und brachten ihre eigenen Vorstellungen von Schönheit ein. So kamen wir darauf, dass in China zunehmend westliche Schönheitsideale übernommen werden.

EW: Haben Sie eigentlich eine Erklärung, warum das mit der chinesischen Schule nicht geklappt hat?

SH: Offensichtlich spielen hier Hierarchien in der Kommunikation eine wichtige Rolle. Die Sekretärin der chinesischen Schule wurde nicht müde, zu bekräftigen, wie sehr ihrem Direktor an einer Schulpartnerschaft gelegen sei. Unsererseits wäre nun wohl die Schulleiterin, also nicht mehr wir als Lehrerinnen, am Zuge gewesen. So verlief sich das Ganze leider allmählich im Sande. Dass wir über einen unserer Schüler doch noch zu einer Antwort kamen, war wohl ein informelles, persönliches Entgegenkommen.

EW: Was wäre das ideale Ziel der Kooperation mit der Schule im Ausland gewesen, wenn es denn geklappt hätte?

SH: Wir hätten es spannend gefunden, uns auch zu anderen Themen, wie z.B. Mode, Wohnen oder Design auszutauschen. Gerne auch fächerübergreifend. Dabei hätten wir diese Themen gerne in der Oberstufe, z.B. in einem P-Seminar, bearbeitet.

EW: Wir hatten ja im Rahmen unserer Treffen auch über die Ergebnisse Ihrer Schüler gesprochen und über die Faszination, die speziell von dem Bild ‚Haare‘ ausgeht.

Finden Sie das Bild auch so interessant bzw. toll? Und, können Sie uns erzählen, wie es entstanden ist?

SH: Ich habe erst kürzlich mit Smilla, der blonden ‚Haarträgerin‘ gesprochen. Sie hatte übrigens den Wahlkurs Chinesisch an unserer Schule und verbrachte unlängst drei Wochen in China. Smilla erzählte mir, dass das Foto während der Kunst-Projektstage vor zwei Jahren entstand. Im Gespräch mit der chinesischen Studentin Quiao über Schönheitsideale (insbesondere asiatische und chinesische) kamen die beiden darauf, dass man eigentlich noch nie einen Asiaten mit blonden Haaren gesehen hat, was dem angestrebten europäischen Schönheitsideal entsprechen würde. Quiao meinte, dies sei auch schwer vorstellbar, denn Smillas Haare seien in China etwas absolut Exotisches. Damit war die Idee geboren, das doch einfach mal auszuprobieren. Fotos wurden gemacht und darunter befand sich dann auch dieses. Smilla gefällt das Bild auch total gut. Sie meinte, es sei sehr aussagekräftig und in gewisser Weise auch lustig, weil es so surreal wirkt.

Ich persönlich mag an dem Foto, dass von ihm eine große Konzentration ausgeht. Für meine Begriffe geht es hier nicht um Klamauk oder Verkleidung. Die Intensität der Arbeit und der Prozess, durch eine äußerliche Veränderung vielleicht auch ein anderes kulturelles Bewusstsein zu erfahren, wird spürbar durch die große Nähe, um nicht zu sagen durch die Verschmelzung der beiden Personen.

EW: Vielen Dank für das Gespräch!

Wandel und Kontinuität in Zeit und Raum

Augustinus-Gymnasium Weiden, Birgit Zimmermann

Projekttablauf

Schüler der 11. Klasse des Augustinus-Gymnasiums Weiden, einer Schule mit geringem Migrationsanteil, führten das Projekt „Schönheitsideale im Wandel der Zeit und Kulturen“ durch, wobei Aufbau und Planung sehr stark durch den Lehrplan (Oberstufe 11-1: Körper) vorstrukturiert waren. Zu Beginn des Projekts zeigte Ece Gauer, eine türkische Kunststudentin, Street-Style-Fotos aus türkischen Modeblogs. Street-Style-Fotos zeigen coole, stylische, schöne Menschen, die der Fotograf zufällig auf der Straße trifft. Bei den dort entstehenden Aufnahmen spielt die eingenommene Pose dann eine wichtige Rolle. Die Fotos werden anschließend meist im Internet in Modeblogs veröffentlicht und dienen als Vorbilder für viele Jugendliche.

Die Schüler waren überrascht, dass diese Street-Style-Fotos in der Türkei gemacht wurden. Sie hatten ein bestimmtes Bild von „der Türkin“ im Kopf: Kopftuch und unattraktiv gekleidet. Ece Gauer zeigte dann weitere Fotos aus Deutschland und der Türkei und auch hier konnten die Schüler meist nicht sagen, ob es sich um türkische oder um deutsche Jugendliche handelt. Offensichtlich, das war die Schlussfolgerung, haben Jugendliche aus Istanbul und München einen ganz ähnlichen Stil und das gleiche Schönheitsideal. Das Kopftuch, jedoch meist als modisches Accessoire eingesetzt, ist oft das einzige Indiz, mit dem ein Foto zugeschrieben werden konnte. So wurden im Unterricht zuerst einmal Klischees thematisiert und in Frage gestellt. Medina, eine Schülerin, berichtete über diese Phase: „Ich fand interessant, dass die Jugendlichen in Istanbul im Jahr 2015 eigentlich die gleichen Themen haben wie wir; dass die jungen Frauen das Kopftuch dort nicht nur als religiöses Symbol begreifen, sondern auch als modisches Accessoire, um attraktiv zu sein.“

Ein kunsthistorischer Längsschnitt mit dem Schwerpunkt „Schönheitsideale im Wandel der Zeit“ bildete dann die Grundlage für die Weiterarbeit. (Abb. 1) Er begann mit griechischen Kuroi und führte über Rubens bis zu Künstlern wie Shirin Neshat, Annegret Soltau oder Cindy Sherman. Die Fotovernähungen von Soltau sowie die inszenierten Fotografien von Sherman lieferten wichtige Anregungen für die anschließende praktische Arbeit.