

ANSGAR SCHNURR

Zwischen Transkulturalität und nationalistischen Fliehkräften¹

*Demokratische Haltungen in kunstpädagogischen
Prozessen bilden*

Der aktuellen Situation in Kultur und Gesellschaft mangelt es nicht an Herausforderungen für die Bildung. Viele gegenwärtige Entwicklungen weltweit und in Deutschland sind zugleich durch Verschiebungen, Vermischungen und Wanderungen auf der einen Seite und durch schwindende Sicherheiten und wachsende Unübersichtlichkeit auf der anderen Seite gekennzeichnet. Die vielfältigen hieraus erwachsenden Phänomene stellen kulturelle und soziale Selbstverständnisse auf die Probe. Öffnungen und Schließungen charakterisieren viele Rahmungen des gesellschaftlichen Lebens, die als bedrohliche Spaltungen des kulturellen und politischen Lebens in zunehmender Weise zu beobachten sind. Kulturelle Bildung, die sich aufmerksam mit diesen von Migration, Globalisierung und wachsender Ungleichheit gezeichneten Phänomenen auseinandersetzt, steht vor der Frage, welche Perspektiven *sie* jungen Menschen für eine mündige und politisch verantwortliche kulturelle Teilhabe bieten kann. Die folgenden Überlegungen setzen bei einer zeitgenössischen künstlerischen Arbeit von Hamra Abbas an, um hier im Sinne einer Gegenwartsdiagnose die Dynamik globaler Kultur und die daraus entstehenden Problemlagerungen nachzuzeichnen. In kritischer Auseinandersetzung mit bestehenden Konzeptionen, wie *kulturelle Intelligenz*, werden grundlegende Perspektiven einer ästhetischen Bildung in demokratischer Verantwortung entwickelt.

1 Grundlage dieses Beitrages ist der am 16. Juni 2017 auf dem 9. Kulturpolitischen Bundeskongress »Welt.Kultur. Politik. Kulturpolitik und Globalisierung« gehaltene Vortrag im Forum 1 »Kulturelle Intelligenz – Transkulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft«.

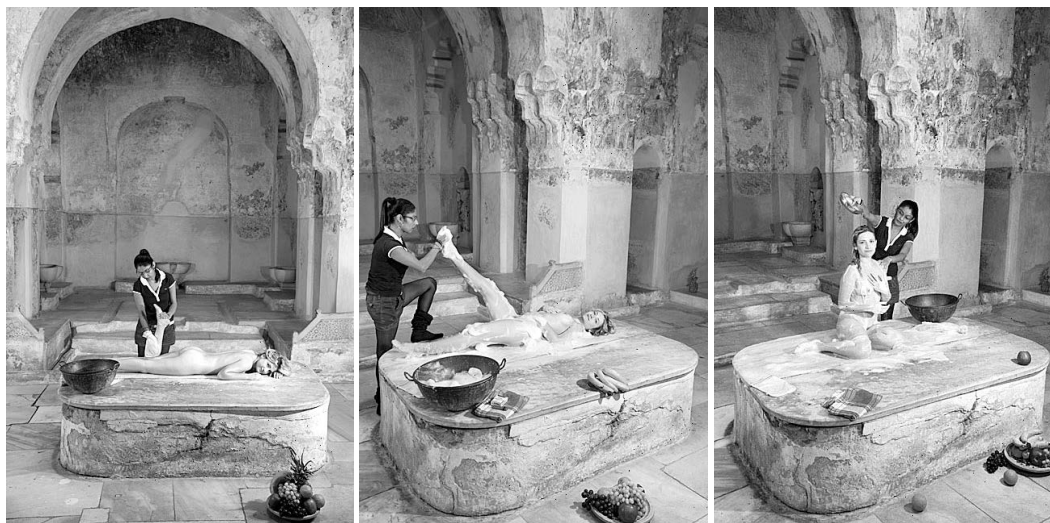


Abbildung 1–3: Hamra Abba: »Paradise Bath«, drei Fotos aus einer Performance, Thessaloniki, Griechenland. Mit freundlicher Genehmigung der Künstlerin

Die neunteilige Serie inszenierter Fotografie von Hamra Abbas mit dem Titel »Paradise Bath« zeigt die sequenziell eingefangene Performance einer Waschung in dem historischen Badehaus *Bey Hammam (Paradise Bath)* in Thessaloniki/Griechenland von 1444 (Abb. 1–3). Auf einer Steinliege wird dort eine unbedeckte Frau von einer zweiten Frau in islamischer Tradition gewaschen. Waschutensilien, eine Früchteschale und weitere kleine Gegenstände bereichern in je unterschiedlicher Komposition den Bildraum an. Die Szene mutet gleichermaßen fremd wie vertraut an; sie zeigt Fernes, Fremdes in einer bekannt anmutenden Bildsprache. Diese Kunstbetrachtung entspricht zunächst der ganz alltäglichen Situation, dass uns unzählige Bilder aus weltweit ganz verschiedenen Kontexten, Regionen und Medien begegnen, ohne dass man genau ausmachen könnte, wo die Grenze zwischen bekannt und fremd liegt. Doch mit welchem Blick, welchem Prinzip oder Methode kann man diesen Bildern und der damit bezeichneten grenzüberschreitenden kulturellen Situation begegnen?

Kulturelle Intelligenz?

Ein derzeit in verschiedenen politischen Zusammenhängen rezipierter Ansatz ist die sogenannte *Kulturelle Intelligenz*, von der zukunftsweisende Handlungsstrategien in der unübersichtlichen globalisierten Gegenwart erhofft werden. Dieser Ansatz stammt aus US-Wirtschaftskontexten, nicht aus wissenschaftlichen Überlegungen und wird unter anderem vom Unternehmensberater David Livermore beschrieben. Livermores Ausführung klingen verheißungsvoll, da sie eine einfache Strategie und klare Orientierung anbieten, mittels der man in der Diversität

der Globalisierung effektiv und erfolgreich handeln könne: »Cultural intelligence, or CQ, is your capability to function effectively in intercultural contexts, including different national, ethnic, organizational, generational, and many other contexts. ... Cultural intelligence offers leaders an overall repertoire and perspective that can be applied to myriad cultural situations.« (Livermore 2015: IX–X; 4). Als Strategien dieses von ihm als umfassendes Repertoire bezeichneten Ansatzes, das seine Ziele zugleich klar offen legt, nämlich wirtschaftlichen Erfolg durch eine dominante Verhandlungstaktik zu erzielen, nennt Livermore unter anderem: »2. *CQ Knowledge*: What cultural differences will most influence this project? ... Understanding intercultural norms and differences. 3. *CQ Strategy*: How will you plan in light of the cultural differences? ... Making sense of culturally diverse experiences and planning accordingly« (ebd.: 15–16; 30–32). Dieser Ansatz geht von einem Kulturbegriff aus, der sie als national, regional oder religiös scharf umrissene Kreise versteht. Die Kulturzugehörigkeit präge demnach die Denk- und Handlungsweisen der zugehörigen Menschen. Sie seien sich innerhalb einer Kultur sehr ähnlich, wiesen aber zu anderen Kulturen erhebliche Differenzen auf. (Vgl. Welsch 1995) Kulturelle Intelligenz in diesem Verständnis bestehe also darin, ein klares Repertoire von Kenntnissen über fremde Kulturen in ihrer Verschiedenheit (2) und darauf abgestimmte Verhandlungsstrategien (3) zu erwerben. Das überlegene Wissen darum, wie ein Mensch aufgrund seiner Herkunft also denken und handeln wird, könne man dem Ansatz zufolge effektiv und Gewinn steigernd einsetzen und sich einen Vorteil gegenüber dem Verhandlungsgegner*in erwirtschaften. Zugleich bietet diese Haltung auch eine gewisse Imprägnierung der/des kulturell intelligenten Verhandler*in gegen unübersichtliche kulturelle Vermischungen und Verstrickungen. *Cultural Intelligence* hält den Fremden in der Fremde und sichert das Territorium des Eigenen. Verheißungsvoll wäre es, wenn sich auf der Grundlage klaren Orientierungswissens solche einfachen Wege durch die globale Komplexität bahnen ließen.

Angewandt auf die Performance und Fotoserie »Paradise Bath« wäre es folglich kulturell intelligent, das Geschehen und die Akteur*innen als islamisch und dem arabischen Kulturkreis zugehörig zu identifizieren, die Bedeutung ritueller Waschungen und überhaupt Reinheitsvorstellungen im Islam zu kennen und sie zu tolerieren, um die Szene von dort ab aus der abgesicherten Ferne des europäischen Blicks mit touristischer Neugier betrachten und sich ohne Unsicherheiten verhalten zu können. Nimmt man die Bilder genauer in den Blick, wird jedoch schnell klar, dass nichts von diesem scheinbar klaren Orientierungswissen und dem unterliegenden einfachen Kulturbegriff stimmt: Zunächst irritieren die beiden Akteurinnen den scheinbar klaren Blick, denn die Gewaschene ist blond und hellhäutig, während die Bedienstete dunklerer Haut- und Haarfarbe ist. Klare kulturell-ethnisch-regionale Zuordnungen werden auch durch die Kontextinfos erschwert, nämlich dass sich diese Szene in Griechenland abspielt, im ältesten, aus damaliger osmanischer Herrschaft stammenden Hammam. Die sich historisch mehrfach verschiebenden Grenzen christlicher und islamischer Provenienz

werden deutlich und bringen allzu starre territoriale Vorstellungen ins Wanken. Wanderung und Vermischung zeigen sich auch in der Darstellungsweise der Fruchtschale und der Aktposen (v.a. Abb. 2), die eindeutig aus dem ikonografischen Setzkasten europäischer Kunstgeschichte stammen und sich auch in klassischen Bildwerken finden, etwa bei Botticellis »Venus«. Die unscheinbare Zigarettenspackung in Abbildung 2 verweist zudem auf eine Ende des 19. Jahrhunderts in der europäischen Salonmalerei verbreitete Darstellungsweise rauchender Orientalinnen im Harem oder Badehaus – eine phantastische Übersteigerung männlicher, westlicher Projektionen in der *Konstruktion des fernen Orients*. (Diederer 2010, Said 1985) Die Bildlichkeit des Orientalischen ist also nicht einfach gegeben oder kann mit einfachem Orientierungswissen eingeordnet werden; das Orientalische ist eine Konstruktion, die aus der mehrfachen Wanderung und Globalisierung von Bildvorstellungen heraus entsteht. In dieser Konstruktion sind westliche und östliche Anteile in vielfacher Überlagerung verbunden, das wird in der fotografischen Arbeit von Abbas re-inszeniert. Weitere westliche Darstellungskonventionen, die eine Zuordnung der Szene als arabisch-islamisch zunehmend fraglich werden lassen, sind die erkennbaren ikonografischen Parallelen zu vielfach in der Historienmalerei aufgegriffenen alttestamentarischen Narrationen, wie Diana oder Susanna im Bade. Hier geht es jedoch um mehr als eine mehr oder weniger zufällige oberflächliche Ähnlichkeit, denn im Verweis entstehen relevante Inhaltsdimensionen für die vorliegende Arbeit: Bei Diana und Susanna wird jeweils von männlicher Begierde und verbotener voyeuristischer Betrachtung der badenden Frauen erzählt, die dann in machtvollen Übergriffe übergehen. Plötzlich fällt in der Rezeption der Arbeit von Abbas der oder die Betrachtende aus der überlegen-abgesicherten Ferne der scheinbar kulturell intelligenten Haltung heraus und gerät selbst in den Blick. Der stets direkt an die Betrachter*innen gerichtete Blick der entblößten Frau bezieht sie oder ihn unmittelbar ins Bildgeschehen mit seinen offenkundig gegebenen machtvollen Beziehungen und sehr komplexen kulturellen Vermischungen. Es wird ganz deutlich, dass hier keineswegs von klar abgrenzbaren kulturellen Räumen und Zugehörigkeiten auszugehen ist, sondern dass eine Interaktion mit dominanten Rollen, kulturell mehrfach aufgeladenen Narrationen und wandernden Ikonografien sowie insgesamt höchst durchlässigen kulturellen Zuordnungen im Gange ist.

Die genauere Betrachtung der fotografischen Serie offenbart also schwindende Sicherheiten in der kulturellen Orientierung durch die von erheblicher Komplexität geprägten mehrfachen Grenzüberschreitungen und Vermischungen, die auch die Betrachter*innen verwickeln. Die künstlerische Arbeit konfrontiert mit Mehrdeutigkeiten und einer kaum eindeutig zu fassenden Fremdheitserfahrung.

Entgrenzungen feiern – oder fürchten

Diese kulturelle Komplexität globalen Bildgeschehens mitsamt ihrer Erfahrung des Uneindeutigen wird nicht erst in der künstlerischen Arbeit von Abbas erzeugt, sie wird dort lediglich eingefangen, in verdichteter Form präzise ins Bild und damit erkenntnisreich zur Darstellung gebracht. Hier wird wahrnehmbar, dass lokale oder regional-kulturelle Identitäten vielfach durchlässig und mehrwertig sind. Wolfgang Welsch hat diese Grundprinzipien einer sich zunehmend entgrenzenden kulturellen Vermischung und Hybridisierung als *Transkulturalität* beschrieben. (Welsch 1995) Das scheinbar Neue resultiert aus Migrationsbewegungen und Vermischung, Tradiertes zeigt bei näherer Betrachtung ebenfalls seine hybride, aus globalen Prozessen der Grenzüberschreitung entstandene Transkulturalität. Die Bildtraditionen, Narrationen und Inhaltsgefüge entstehen nur aus solcher Wanderung heraus, aus Überschreitung von Grenzen. Kultur, wie wir sie verstehen und schätzen, gäbe es nicht ohne globale Migration und Grenzüberschreitung! (Schnurr 2018 a) Der wachsenden Transkulturalität spielt zudem die digitale Internetkommunikation in die Karten, die zuvor ortsgebundene Bilderbestände verlinkt und ihre Vermischung befördert, während zugleich lokale Formen des Bildlichen weiter bestehen oder sogar gerade aus der Globalität heraus neu hergestellt werden. Der sich in all diesen Phänomenen abzeichnende Wandel des Gesellschaftlichen, der Kultur und ihrer Medien ist tiefgreifend und beschleunigt sich zunehmend. Aus der Theorie der Transkulturalität heraus verstanden zeigt sich das in der Fotosequenz Abgebildete demnach weder eindeutig islamisch noch christlich-abendländisch, sondern als *hybride transkulturelle* Form. (Lutz-Sterzenbach u. a. 2013)

Von diesen globalen kulturellen Wandlungen profitieren viele Menschen. (vgl. i.F. Schnurr 2018 a, 2018 b) Sie sind in der Lage und haben das Vermögen, die Öffnungen, Vermischungen und Entgrenzungen für sich gewinnbringend zu nutzen, sie als persönliche Freiheiten des Ausdrucks und des Selbstverständnisses, der Information und der Bewegung anzunehmen. Gerade die schwindende Eindeutigkeit der Zugehörigkeit und gesellschaftlich-kulturellen Einordnung erfahren diese Menschen als neue Freiheiten zur Gestaltung des eigenen Lebens.

Es ist jedoch nicht so, dass sich regionale Begrenzungen nur öffnen und neue Freiheiten entstehen, auch neue Schließungen gewinnen an Macht. Flüchtende und aus diversen Gründen marginalisierte Menschen können davon berichten. Sie erleiden durch die globalen Öffnungen und die sehr realen Grenzziehungen persönliche oder monetäre Verluste oder erfahren sie zumindest als Bedrohung. Aber auch viele Menschen ohne reales Bedrohungsszenario erleben die Öffnungen und Vermischungen unserer Zeit als bedrohlich. Anlässe für die Beunruhigung des Subjekts gibt es in der gegenwärtigen Gesellschaft und Kultur genügend: Dies sind zunächst einmal die seit Beginn der Moderne erodierenden, einst festgefügtten sozialen Ordnungen und Schichtungen. »Biografische Unsicherheit wird zum charakteristischen Merkmal der Moderne, ja zur gesellschaftli-

chen Basiserfahrung« (Eickelpasch/Rademacher 2004: 9) Zudem zersplittern zusehends die großen kollektiven Zugehörigkeiten, die Eindeutigkeit versprechen könnten, wie Nation, Kultur, Ethnie, Geschlecht (ebd.). So verlieren zusehends Nationalstaat und Nationalkultur in der postkolonialen Welt der Grenzüberschreitung an identitätsbildender Kraft und werden entzaubert (Hall 1999: 104). Dem Individuum wird in zunehmender Brisanz die »riskante Freiheit zugemutet, jenseits sozialer Bestimmung, aber auch jenseits tradierter Sicherheiten einen eigenen Lebensweg in aller Ungewissheit zu bestreiten (Beck/Beck-Gernsheim 1994).

Aus diesen Verunsicherungen und Offenheiten heraus erstarken mächtige Gegenbewegungen, die neue Sicherheit und auch kulturelle wie nationale Eindeutigkeit versuchen herzustellen: Weltweit erstarken Nationalismen, die vielfach in populistischer Weise nach der Bewahrung einer scharf umrissenen gedachten nationalen oder kulturellen Identität rufen und zu ihrer Verteidigung die *Schließung* von Grenzen und Bekämpfung des Andersartigen als notwendige Mittel propagieren. Propagandistische Hetze, die alles verunglimpft, was nicht zum vertrauten kulturellen Wir gezählt wird, ist ein Mittel dieses *populistischen Nationalismus*. Er versucht, starre Abgrenzung des Kulturellen herzustellen und den faktisch entzauberten Nationalstaat wieder mit vermeintlicher Stärke, Einheit und Größe auszustatten und seine Geschlossenheit durch neue Grenzziehungen herzustellen – den eigenen Zweifel lauthals übertönend. Immer spielen hierbei auch visuelle Kategorien eine Rolle, da Fremdes gerade durch sichtbare und scheinbar eindeutige Zeichen, Kleidungen, Hautfarben und so weiter identifiziert und dargestellt wird. Es entstehen machtvoll Rassismen in Alltag und Politik. Als Triebkräfte, die radikal auseinanderstreben, prägen also *Transkulturalität* und *Nationalismen* die gegenwärtige Situation. Erfahrungen des Offenen und Andersartigen kann man also feiern oder man kann sie fürchten (vgl. Schnurr 2013 b). In der Kunst wie im gesellschaftlich-politischen Leben kann man sie zur Gestaltung nutzen oder sie zurückzudrängen versuchen.

Erfahrungen des Uneindeutigen in Kunst und Pädagogik

Diese gegenläufigen Bewegungen in der Reaktion auf Unbekanntes und Uneindeutiges zeigen sich besonders deutlich in der Erfahrung aktueller Kunst. Hier driften ebenfalls starke Ablehnung und Faszination auseinander und scheinen zunehmend unverbunden. Diese Problematik soll kurz skizziert werden, um nach dem Ansatzpunkt für Bildungsprozesse fragen zu können, die über den Bereich der Kunst hinausreichen und auch im Hinblick auf allgemeine Haltungen zum Andersartigen relevant sind. Dies soll an einem zunächst lapidar scheinenden Beispiel einer Kunstbetrachtung deutlich werden: »Also, gefällt mir halt nicht so. Weil das ist so komisch so. Ja, so anders als halt als so andere. Weil, nicht jeder kommt auf so 'ne Idee, so ein Bild. Sieht halt ein bisschen komisch aus.« Das sagt ein Jugendlicher über eine künstlerisch orientierte Fotografie, auf der eine Person in ungewöhnlicher

Weise abgebildet ist, da sein Kopf in einer verspiegelten Kugel steckt. (Schnurr 2017 a, 2018 b) Interessant ist hier nicht, dass ihm das Bild nicht gefällt. Aufmerken lässt jedoch die Ablehnung des Jungen, die sich klar und präzise auf das Komische, Andersartige und Abweichende richtet. Anlass der emotionalen Ablehnung ist hier die Erfahrung von etwas Alteritärem, das sich dem Vertrauten entzieht, nicht klar identifiziert werden kann und seltsam uneindeutig, ambig bleibt. Mit diesem Reaktionsprinzip steht ein bedeutsamer und wahrlich kritischer Aspekt mancher ästhetischen Fremdheitserfahrung im Fokus: Indem die vertrauten Schemata in Frage gestellt werden und das Fremde sich nicht kontrolliert einordnen lässt, kann die Alteritätserfahrung eine machtvolle *Beunruhigung* mit sich bringen (vgl. Waldenfels 1997: 42; Schnurr 2017b). Eingangs wurde genau dieses Prinzip in der künstlerischen Arbeit von Hamra Abbas als komplexe Inszenierung von Kulturalität herausgearbeitet. Diese Uneindeutigkeit und Vermischung als interessantes Phänomen wertzuschätzen, liegt dem zitierten Jugendlichen jedoch fern, womit er nicht allein ist: Seine Äußerung steht auch exemplarisch für weit verbreitete Orientierungen von Menschen mit sozialisationsbedingt schwach ausgeprägter Alteritätstoleranz. Verschiedene Studien beschreiben das hier aufscheinende Phänomen, dass auf Unbekanntes und Fremdes heftig ablehnend reagiert wird (vgl. Calmbach u. a. 2012; Schnurr 2013 b).

In dieser beunruhigten Absage an das Uneindeutige und Fremde ist mehr angesprochen, als ein rein ästhetisches oder kunstpädagogisches Problem. Mit der klaren Trennung zwischen vertraut und fremd, zwischen angenehm und unangenehm, zwischen Wir und Andere sind bereits politische Implikationen angelegt und fatale Konsequenzen absehbar. Jacques Derrida weist in diesem Zusammenhang auf die gefährliche Renaissance einer bereits beherrschbar geglaubten Idee hin: Carl Schmitt beschrieb ab den 1920er-Jahren eine vermeintlich natürliche Verknüpfung des Bekannten mit dem Freund und demgegenüber die Gleichartigkeit des Fremden mit dem Feind (Schmitt 1963: 26 ff; Derrida 2002: 95 ff). Alles Abweichende sieht Schmitt alternativlos als Feindbild, das es fernzuhalten und mit Kampf zu beseitigen gelte.² Alles Vertraute sei jedoch der politische Freund, der umarmt werden könne. »Dem Freund die Hand, dem Fremden die Faust«, musste man jüngst auf einem Pegida-Plakat lesen. Solche reflexartige Trennung zwischen bekannt = Freund und unbekannt = Feind ist ein folgenswerer Mechanismus, der sich im Politischen, aber wie gezeigt wurde, ebenfalls im Ästhetischen zeigen kann. Eine derartige Freund-Feind-Trennung, eine Aufteilung in *Wir* und *Andere*, ist in ihren politischen Konsequenzen ethisch wie pädagogisch nicht hinnehmbar. Hier sind bereits Ansätze von Rassismen angelegt, und es ist eine antidemokratische Haltung. Kunstpädagogik ist einer Bildung mündiger Menschen verpflichtet, die gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt achten und selbstbewusst wie auch sozial verantwortlich denken, handeln und gestalten sollen. Zunehmend divers strukturiert, stellen Transkultur und Migra-

2 »Der politische Feind ... ist eben der Andere, der Fremde, und es genügt zu seinem Wesen, daß er in einem besonders intensiven Sinne existenziell etwas anderes und Fremdes ist ...« (Schmitt 1963: 27)

tionsgesellschaft hierbei einen hochkomplexen lebensweltlichen Rahmen bereit, in dem vereinfachende Freund-Feind-Trennungen völlig unzureichend sind. Man muss etwas tun, auch in der Kunstpädagogik, man muss bilden!

Perspektiven politischer Bildung in der Kunstpädagogik

In Auseinandersetzung mit der komplexen künstlerischen Arbeit von Hamra Abbas wurde bereits die Problematik und der defizitäre Kulturbegriff des Ansatzes *Cultural Intelligence* angedeutet. Im Hinblick auf den Anspruch einer kunstpädagogischen Bildung, die den Ansprüchen verpflichtet ist, zur Komplexität der Kultur in einer von Vielfalt geprägten Welt zu passen und zugleich verantwortliche und mündige Teilhabe daran anzubahnen, zeichnet sich die Kritik am CQ-Konzept jedoch weitaus schärfer: Indem Cultural Intelligence auf starre und einfache Trennungen der national und religiös verstandenen Kulturen setzt und eine Stärkung der eigenen Position durch die dominante Abgrenzung zu allem Abweichenden und Fremden bewirken will, ist sie kaum vom Kulturbegriff der populistischen Nationalismen zu unterscheiden. Es ist unzureichend, Kindern und Jugendlichen durch die Vermittlung stark vereinfachter Vorstellungen von abgrenzbaren Kulturen und Identitäten verlorene Orientierung wiedergeben zu wollen. Im Sinne einer demokratischen Bildung können die notwendigen Kompetenzen nicht nur eben darin liegen, stark vereinfachte Wissensbestände und enggefasste Kulturbegriffe anwenden zu können. Mit diesem Ansatz kann keine verantwortliche Perspektive für die kulturelle Teilhabe in der transkulturell geprägten Welt entwickelt werden. Denn hiermit wird die skizzierte problematische Trennung zwischen Vertraut und Fremd nicht in Frage gestellt. (Mecheril 2013) Es ist wohl dauerhaft nicht zu erreichen, Unübersichtlichkeit, Alterität und Ambiguität zu überwinden und in Klarheit aufzulösen. Dies kann und sollte auch nicht das Ziel sein. Gemäß dem Konsens in der politischen Bildung kann es auch in der Kunstpädagogik nicht darum gehen, *Dissens* zu vermeiden, da gerade im Widerstreit ein Kernelement demokratischer Prinzipien liegt (Trunk 2012). Die zu bildenden Kompetenzen liegen vielmehr darin, mit den alltäglichen kulturell-gesellschaftlichen Grunderfahrungen mündig umzugehen, nämlich immer wieder konfrontiert zu werden mit dem, was ich noch nicht verstehe, was mir fremd ist, was ich noch nicht kenne oder nie ganz einordnen und mir aneignen kann. Den Widerstreit und die Unsicherheit gilt es also nicht auszuschalten, sondern mit klugen Konzepten und Methoden zu kultivieren. Zu bilden ist also eine demokratische Haltung: Sie hat zum Kern, das Andersartige im Sinne eines notwendigen Dissenses nicht zu vereinnahmen und zu verharmlosen, sondern ihm mit offenem Blick zu begegnen, um in toleranter und verantwortungsvoller Weise gestaltungsfähig zu werden.

»Was haben wir der Faszination des Autoritären wirkungsvoll entgegenzusetzen?« Das fragte der Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier zu seinem Empfang im Rahmen des 9. Kulturpolitischen Bundeskongresses »Welt.Kultur.Poli-

tik – Kulturpolitik und Globalisierung«. Aus den bisherigen Überlegungen lässt sich eine sinnvolle Antwort finden. Das Beispiel »Paradise Bath« macht deutlich: Der Kunst und damit der Kunstpädagogik kommt hier eine bedeutsame Rolle zu – und hier kann sie ihr ganzes Potenzial ausspielen: Gerade in der Kunstpädagogik können nachdrücklich die komplexen Grenzüberschreitungen und Verhandlungen des Kulturellen in ihrer weltweiten Wanderung erfahren werden. Hier wird mit dem Fremdartigen und Uneindeutigen experimentiert, um das Subjekt zu bilden. Die Kunst ist ein hervorragender Gegenstand für diese Aufgabe. Es geht dabei im Kern um folgende Ziele der transkulturellen Kunstpädagogik, die sich auf drei wesentliche Phänomene kultureller Vielfalt richten, nämlich auf den mündigen Umgang mit (1) Andersartigkeit (*Alterität*), mit (2) Uneindeutigkeit (*Ambiguität*) und schließlich mit (3) Widerstreit (*Dissens*).

Diese Phänomene gilt es zunächst einmal *wahrzunehmen*, in Kunst, Kultur und Lebenswelt. Eine neugierige und achtsame Haltung, ein kenntnisreich-geschärfter Blick und eine kluge Fähigkeit zur Reflexion dieser Wahrnehmungen sind hier zu bilden. Des Weiteren ist es ein Ziel, bei der Wahrnehmung der genannten Phänomene nicht in starre Ablehnung zu verfallen (Freund-Feind-Trennung), sondern sie *auszubalten*. Es geht hier um eine zu entwickelnde Alteritätstoleranz, um überhaupt handlungsfähig zu werden. Wenn erfahren wird, dass man die Konfrontation mit dem Unvertrauten schadlos und vielleicht sogar lustvoll überstehen kann, ist bereits viel erreicht. Und schließlich muss es das Ziel transkultureller Kunstpädagogik sein, *gestalten* zu können. Auf dieser Grundlage kann sich eine politisch orientierte Kulturelle Bildung entwickeln, die in verantwortlicher Weise kulturelle Vielfalt und Wanderungen zu gestalten beginnt.

Literatur

- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Calmbach, Marc/Thomas, Peter M./Borchard, Inga/Flaig, Bodo (2012): *Wie ticken Jugendliche 2012. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14–17 Jahren in Deutschland*, Düsseldorf: Haus Altenberg
- Derrida, Jacques (2002): *Politik der Freundschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Diederer, Roger (2010): »Von Haschisch und Halluzinationen«, in: Diederer, Roger/Depelchin, Davy: *Orientalismus in Europa*, München: Hirmer, S. 167–183
- Eickelpasch, Rolf/Rademacher, Claudia (2004): *Identität*, Bielefeld: transcript
- Hall, Stuart (1999): »Ein Gefüge mit Einschränkungen. Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller«, in: Engelmann, Jan (Hrsg.): *Die kleinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Campus, S. 99–122
- Livermore, David (2015): *Leading with Cultural Intelligence. The real secret to success*, New York u. a.: AMACOM (2. Ausgabe)
- Lutz-Sterzenbach, Barbara/Schnurr, Ansgar/Wagner, Ernst (2013): »Remix der Bildkultur – Remix der Lebenswelten. Baustellen für eine transkulturelle Kunstpädagogik«, in: dies. (Hrsg.): *Bildwelten remix. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*, Bielefeld: transcript, S. 13–23
- Mecheril, Paul (2013): »Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten – kunstpädagogische Perspektiven«, in:

- Lutz-Sterzenbach, Barbara / Schnurr, Ansgar / Wagner, Ernst (Hrsg.): *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*, Bielefeld: transcript, S. 27–36
- Said, Edward W. (1999): »Die Konstruktion des Anderen«, in: Burgmer, Christoph (Hrsg.): *Rassismus in der Diskussion*, Berlin: Elefantentpress, S. 27–44
- Said, Edward W. (1985): »Orientalism reconsidered«, in: Barker, Francis u. a. (Hrsg.): *Europe and its others*, Colchester: SAGE Publications, S. 14–27
- Schmitt, Carl (1963/1932): *Der Begriff des Politischen*, Berlin: Springer
- Schnurr, Ansgar (2018 a): »Wandlungen gestalten lernen. Zum Prinzip Transkulturalität in der Kunstpädagogik«, in: ders. (Hrsg.): *Kunst+Unterricht* (»Prinzip Transkulturalität«), i. V.
- Schnurr, Ansgar (2018 b): »BEINGSAFEISSCARY? Zur politisch-bildenden Dimension transkultureller Kunstpädagogik«, in: ders. (Hrsg.): *Kunst+Unterricht* (»Prinzip Transkulturalität«), i. V.
- Schnurr, Ansgar (2017 a): »Beunruhigungen durch das Fremde. Zu einer politischen Dimension kunstpädagogischer Bildung«, in: Fritzsche, Marc / Schnurr, Ansgar (Hrsg.): *Fokussierte Komplexität – Ebenen von Kunst und Bildung*, Oberhausen, S. 181–194
- Schnurr, Ansgar (2017 b): »Alterität«, in: Bering, Kunibert / Niehoff, Rolf / Pauls, Karina (Hrsg.): *Lexikon der Kunstpädagogik*, Oberhausen: Athena, S. 27–29
- Schnurr, Ansgar (2013 a): »Fremdheit loswerden – das Fremde wieder erzeugen. Zur Gestaltung von Zugehörigkeiten im Remix jugendlicher Lebenswelten«, in: Lutz-Sterzenbach, Barbara / Schnurr, Ansgar / Wagner, Ernst (Hrsg.): *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*, Bielefeld: transcript, S. 69–85
- Schnurr, Ansgar (2013 b): »Soziale Skripte. Milieubedingte Weltsichten in der Kunstpädagogik vermessen«, in: Engels, Sidonie / Schnurr, Ansgar / Preuss, Rudolf (Hrsg.): *Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis*, München: kopaed, S. 273–288
- Trunk, Wiebke (2012): »Räume für transkulturelle Diversität und Dissens in der Kunstvermittlung«, in: Brenne, Andreas / Sabisch, Andrea / Schnurr, Ansgar (Hrsg.): *revisit. Kunstpädagogische Handlungsfelder #teilhaben #kooperieren #transformieren*, München: kopaed, S. 213–224
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topologie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden* 1, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Welsch, Wolfgang (1995): »Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen«, in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): *Migration und Kultureller Wandel* (Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch)