

Ästhetische Bildung und Identität

Constanze Kirchner, Markus Schiefer Ferrari, Kaspar H. Spinner

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Kirchner, Constanze, Markus Schiefer Ferrari, and Kaspar H. Spinner. 2006. "Ästhetische Bildung und Identität." In *Ästhetische Bildung und Identität: fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*, edited by Constanze Kirchner, Markus Schiefer Ferrari, and Kaspar H. Spinner, 11–33. München: kopaed.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Constanze Kirchner, Markus Schiefer Ferrari,
Kaspar H. Spinner (Hrsg.)

Ästhetische Bildung und Identität

Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II

Kirchner, Constanze/ Schiefer Ferrari, Markus/ Spinner,
Kaspar H.: Ästhetische Bildung und Identität. In: Kirchner,
Constanze/ Schiefer Ferrari, Markus/ Spinner, Kaspar H.
(Hg.): Ästhetische Bildung und Identität.
Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und
II. München 2006, S. 11 - 33

Teil I: Ästhetische Bildung und Identität

Constanze Kirchner, Markus Schiefer Ferrari, Kaspar H. Spinner

Die folgenden theoretischen Ausführungen dienen einer Klärung des Zusammenhangs von ästhetischer Bildung und Identitätsprozessen. Zuerst wird erläutert, welcher Begriff von ästhetischer Bildung der vorliegenden Publikation zugrunde liegt, dann folgen Ausführungen zur Identitätsbildung. Hinweise zum Symbol- und zum Spielbegriff – beide spielen sowohl in der Ästhetik als auch in der Identitätstheorie eine Rolle – leiten über zur Darlegung von Konsequenzen für den Unterricht.

1. Ästhetische Bildung

Unter dem Rahmenbegriff der »ästhetischen Bildung« werden für die Schulfächer unterschiedliche Ansätze begründet, ohne dass es eine einheitlich anerkannte begriffliche Präzisierung gäbe. Das lässt bereits die Bedeutungsbreite der beiden Teilbegriffe, »Bildung« und »Ästhetik«, erahnen. Weitgehende Einigkeit besteht darin, dass es sich beim Ästhetischen, allgemein gefasst, um einen »Modus des Verhaltens zur Welt« (Gert Otto/ Gunter Otto 2001, Sp. 13) handelt, der sich keineswegs auf ein Fach reduzieren lässt. Ästhetische Bildung ist ausgelegt auf ein sinnlich orientiertes und subjektbezogenes Wahrnehmen und Deuten von Wirklichkeit, das in allen Unterrichtsfächern zu inszenieren wäre. Das bedeutet, dass die Kinder und Jugendlichen ihre ästhetischen Fähigkeiten entdecken, schätzen und erweitern sollen. Als Äquivalent zu einem in erster Linie begrifflich orientierten Weltzugang wird so der anschauliche, stärker emotional geprägte, sinnliche Zugriff auf die Wirklichkeit ausgebildet. Das Erschließen und Verstehen, Genießen und Sich-vergnügen-Aneignen von künstlerischen, musikalischen, literarischen und religiös orientierten Ausdrucksformen in ihrer Vielschichtigkeit, ihrer kulturtragenden Funktion und ihrer Symbolkraft kann ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Dabei sollen Sensibilität, Fantasietätigkeit, Imaginationskraft und Kreativität ebenso entfaltet werden wie das kritische, emanzipierte Zurechtfinden und Verhalten in einer von Bildern und (audio-)visuellen Medien bestimmten Welt. Dazu gehören auch Kenntnisse über historische und aktuelle Kulturgüter sowie über die ästhetischen Phänomene unserer Umwelt, z.B. in der Werbung, dem Design, der Städteplanung oder der Landschaftsgestaltung. Selbstbestimmtes, erfahrungsoffenes und interdisziplinäres Arbeiten sind wesentliche Voraussetzungen, um die Schülerinnen und Schü-

ler für einen Unterricht zu motivieren, der Intensität und Aufmerksamkeit, Auseinandersetzung und Sinnkonstitution verlangt. Unterricht kann dann auf ästhetische Weise bildungswirksam werden, wenn Staunen, Neugier und sinnliche Sensibilität geweckt, Widerstand und Irritation erzeugt, Genuss und Sinnhaftigkeit in Aussicht gestellt werden.

1.1 Ästhetische Erfahrung in Rezeptionsprozessen

Grundlage jeder ästhetischen Rezeptionserfahrung ist die intensive Wahrnehmung; die ästhetische Bildung beschränkt sich allerdings nicht auf reine Sinnesschulung, sondern will damit verbunden die Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für das, was über das sinnlich Wahrnehmbare hinausweist, für das (ganz) Andere, Fremde und Mögliche wecken und fördern. Indem wir uns probeweise die Art der Welterschließung, die das ästhetische Objekt (ein Bild, ein Roman, eine Ballettaufführung ...) präsentiert, zu eigen machen, wird vorübergehend die Distanz zwischen Subjekt und (fremdem) Objekt aufgehoben; durch das Ungewohnte, Irritierende, aber auch durch das bislang Übersehene, Überhörte oder Verdrängte können Sehgewohnheiten und Sinnmuster aufbrechen und neue Formen für eigene zukünftige Erfahrung möglich werden.

Ausgangspunkt ästhetischer Erfahrung ist die spezifische, singuläre Gestalt eines alltagsästhetischen, literarischen, künstlerischen Objekts oder religiösen Symbols. Materialität (Farbe, Formen, Töne, Sprache usw.), Vielschichtigkeit der strukturellen Zusammenhänge, Einbindung in künstlerische, religiöse, metaphysische Bezugssysteme sowie subjektive Anteile im Rezeptionsprozess sind konstitutiv für ästhetische Erfahrungen. Die gestaltete Sinnhaftigkeit ästhetischer Phänomene verweigert sich der Übersetzung in den Begriff und ist nur in ihren simultanen, sinnlich-symbolischen Beziehungen erfahrbare. In diesem Sinn hat Susanne Langer die oft zitierte Unterscheidung zwischen diskursiven (nämlich sprachlich-begrifflichen) und präsentativen Symbolen getroffen (Langer 1984, S. 103); letztere sind für die Künste (einschließlich der Dichtung) und damit für ästhetische Erfahrung konstitutiv (vgl. dazu unten unter 3. »Symbolbildung«).

Ästhetische Objekte erfordern vom Rezipienten Offenheit für die oft ungewohnte Wirkung von Motiv und Material, von Komposition, Farben, Rhythmus und Tönen. Die subjektiv bedeutungsvollen Empfindungen und Assoziationen bilden Anknüpfungspunkte für die weitere Begegnung mit dem Werk oder dem alltagsästhetischen Phänomen und tragen zum vertieften Erschließen des Sinngehalts bei. Dabei sind

die Deutungen zwar vielfältig und subjektiv geprägt, aber keineswegs beliebig, sondern an die materiellen, kompositorischen, motivischen und kontextuellen Vorgaben gebunden.

Die Kommunikation über ästhetische Gegenstände, Objekte, Rituale und Kunstwerke geschieht vorwiegend sprachlich. Auch wenn der ästhetisch produzierte Sinn nicht einfach in Sprache übersetzbar ist, trägt der Austausch darüber zu einem tieferen Verständnis und zur kritischen Urteilsbildung bei. Hier stellt sich der Schule die anspruchsvolle Aufgabe, den Heranwachsenden die Möglichkeiten eines differenzierten Redens über ästhetische Phänomene und Erfahrungen zu vermitteln. Wichtig ist dabei, dass die Prozesshaftigkeit ästhetischer Erfahrung und Sinngebung gewahrt bzw. überhaupt erst in Gang gebracht wird. Abschließende Deutungen im Sinne einer Übersetzung in begriffliche Festlegung verfehlen die Unabschließbarkeit ästhetischer Sinnbildung. »Kein endgültiges Wort«, so lautet der Titel einer jüngst erschienenen deutschdidaktischen Publikation, die für eine solche Offenheit des Gesprächs über Literatur plädiert und damit ein Gegenmodell zur verbreiteten Auffassung, im Unterricht zu einem bündigen Ergebnis kommen zu müssen, entwickelt (Härle/Steinbrenner 2004). Voraussetzung solcher Suchbewegungen im wechselseitigen Austausch ist die Bereitschaft, Ungewohntes wahrzunehmen, sich Irritationen auszusetzen, neugierig zu sein, Kontexte zu bilden, zu genießen, zu erschauern, kontemplativ zu versinken, im Austausch mit anderen subjektive Aussagen gelten zu lassen und diese als mögliche Zugänge schätzen zu lernen.

1.2 Ästhetische Erfahrung in Produktionsprozessen

In der gestaltend-produktiven Dimension der ästhetischen Bildung (also z.B. beim kreativen Schreiben, dem bildnerischen Gestalten, dem szenischen Spielen, dem Filmen) geht es darum, Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, Gestaltungs- und Ausdrucksformen für ihre Wahrnehmungen und Eindrücke zu suchen und zu finden, und ihnen dabei Hilfe zur Verarbeitung, zur Klärung und zum Verstehen ihrer Lebenswirklichkeit zu bieten. Dabei sollen die Jugendlichen auch darin unterstützt werden, ihre Ausdrucksmöglichkeiten hin zu einem symbolischen Ausdruck zu erweitern. Nicht nur das Klären und Verarbeiten von Wirklichkeit, sondern auch das konstruktive, sinnstiftende Neuformulieren von Bedeutung tragenden Symbolen ist das Ziel ästhetischer Bildung.

Die bildnerische Produktion, das Schreiben, Musizieren, szenische Spielen usw. unterstützen nicht nur die Erweiterung des individuellen Ausdrucksrepertoires,

sondern auch das Entwickeln von differenzierter Wahrnehmungsfähigkeit, ästhetischer Sensibilität sowie das Vermögen zum kritischen Urteil. Wenn Erlebtes in ästhetischer Form zum Ausdruck gebracht wird, gelangt es vom nicht kommunikablen Inneren nach außen und wird damit für den intersubjektiven Austausch verfügbar. Das Hervorgebrachte wird auf diese Weise zu einem Gegenüber, das mit Distanz betrachtet und reflektiert, geteilt und miteinander besprochen werden kann.

Für ästhetisches Gestalten trägt die Beschäftigung mit kulturell bedeutsamen Werken im Musik-, Deutsch- und Kunstunterricht entscheidend bei. Im Religionsunterricht gewinnt zudem der Bezug zu den Ausdrucksformen christlichen Glaubens Bedeutung: »Eine produktiv-kritische Wechselbeziehung zwischen erfahrenem Leben und den in den Texten, Bildern, Symbolen und Sakramenten Gestalt gewordenen Lebens- und Weltdeutungen christlicher Tradition kann wohl nur aufnehmen, wer sich selbst und seine eigenen Lebens- und Weltdeutungen wahrgenommen hat und wenn es gelungen ist, ihnen Gestalt zu geben« (Hilger 2001, S. 311).

Die ästhetische Erfahrung in Produktionsprozessen zeigt sich häufig in Selbstvergessenheit, Versunkenheit und lustvollem Tun. Entscheidend hierfür ist oftmals der Dialog mit dem Material: Denn die Idee für ein Gedicht, für eine bestimmte Darstellungsweise bzw. für ein gestaltetes Produkt oder Symbol folgt einem Ausdrucksbedürfnis, das sich im Zusammenspiel mit dem Materialangebot (Wörtern, Farbe, Requisiten ...) entwickelt. Der Gestaltungsprozess darf dabei nicht als mechanistisches Herstellungsverfahren verstanden werden, sondern als geistige Tätigkeit, die im Umgang mit dem Material Ausbildung erfährt. Sie ist geprägt durch ein Wechselspiel von Idee, Zufall und Hervorbringung, von Materials Spuren, die Assoziationen auslösen, Erinnerungen anstoßen und die Bildfindung, den Text, das Musikstück, den Tanz, das Ritual usw. weitertreiben; ebenso gehört dazu das Suchen und Finden von Formen sowie das Erproben ungewöhnlicher, unkonventioneller Lösungswege. Das Gestaltungsmaterial wirkt im Produktionsprozess als sinnanregendes Element, spezifische Materialreize bieten bestimmte ästhetische Erfahrungs- und Erkenntnischancen. Das gestalterische Tun kann damit ein Prozess sein, der von Intensität und Flexibilität, Vergnügen und ausgeprägter Intentionalität sowie von fantasievollem Vorstellungsbildung gekennzeichnet ist. Der Prozesscharakter bindet die volle Aufmerksamkeit und Konzentration, da jede ästhetische Handlung eine erneute ästhetische Antwort verlangt. Mit diesem Dialog geht eine gedankliche Beschäftigung einher, die sowohl kompositorische als auch inhaltliche Aspekte umfasst. Dieses gedankliche Befasstsein, das mit der sinnlich basierten, d.h. visuellen,

taktilen, und körperlich zum Teil durchaus anstrengenden Produktion verwoben ist, kennzeichnet ästhetische Prozesse. Dazu gehört auch die Erfahrung, dass ästhetisches Gestalten unvorhergesehene Wendungen nehmen kann und dass es sowohl lähmende Blockaden wie überraschendes, beglückendes Gelingen gibt.

1.3 Ästhetische Erfahrung als Anstiftung zur Urteilsbildung

Eindrücke in Worte fassen oder ihnen eine Gestalt geben zu können ist Voraussetzung dafür, dass die Beteiligten ihre eigenen Erfahrungen in den wechselseitigen Austausch einbringen können, der seinerseits zur (kritischen) Stellungnahme und Urteilsfindung herausfordert. Neben der wahrnehmend-rezeptiven (aisthesis) und der gestaltend-produktiven Dimension (poiesis) ist in diesem Sinne die urteilend-kommunikative Dimension (katharsis) der ästhetischen Bildung hervorzuheben. So kann »ästhetische Erfahrung zur (kritischen) Urteilsbildung führen ..., wenn Urteile über den repräsentierten Inhalt im intersubjektiven Diskurs besprochen werden« (Orth 2003, S. 252).

Diese drei aufeinander bezogenen Dimensionen – Rezeption, Produktion, Kommunikation – wurden als Grundbegriffe der ästhetischen Tradition in der Ästhetikdiskussion der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts (wieder) aufgegriffen, um ästhetische Erfahrung gegenüber anderen Formen menschlicher Erfahrung abgrenzen zu können (Jauß 1977, S. 77 ff.). Ziel der urteilend-kommunikativen Dimension ist es nicht nur, Zeichen-Welten aufzuklären, sondern auch den Anspruch der entdeckten Sinn-Welten an sich herankommen zu lassen. Dabei kann ästhetische Erfahrung im Interesse der Freiheit des Subjekts und universeller Solidarität auch zur Sensibilisierung für Unterschiede etwa zwischen Erstrebenswerterem und zu Vermeidendem oder Humanerem und Inhumanerem beitragen und so eine ethische Dimension gewinnen. Ästhetische Bildung »schließt Rationalität und Aufklärung als konstitutive Elemente, die den Prozess des ästhetischen Erfahrens mitbedingen, tragen und verändern, ein. Es kann nicht von Bildung gesprochen werden, solange Ästhetik auf die bloße Schulung von Sinnesorganen oder auf ein Produzieren von Objekten beschränkt bleibt. Menschliche Wahrnehmung enthält notwendigerweise Momente des Erkennens, Denkens, Deutens und Fühlens. Als ästhetische Wahrnehmung führt sie zu ästhetischer Urteilsbildung. Ästhetische Bildung meint somit Stellungnahme und Parteinahme« (Hilger 2001, S. 307). Ästhetische Erfahrung, die neue, bisher nicht gekannte Möglichkeiten des Lebens erschließt, ermöglicht Vorstellungen von dem, was anders und wie es anders sein könnte. Ein solches »neues Sehen« kann sich auch auf eine transzendente Dimension von Wirklichkeit hin öffnen.

1.4 Einbildungskraft, Imagination, Fantasie und Kreativität

Es gilt als unbestritten, dass zur ästhetischen Bildung die Entwicklung von Einbildungskraft (Vorstellungskraft) und Fantasetätigkeit gehören. Die Fantasie wird als Produkt der Einbildungskraft verstanden, das heißt, mit Hilfe der Einbildungskraft wird die fantasierende Vorstellung entwickelt (vgl. Fatke 1979, S. 338). Während die Vorstellung im engeren Sinn die mentale Vergegenwärtigung eines Dinges, einer Situation, eines Verhaltens o. ä. meint, ohne dass die äußere Erscheinung noch präsent wäre, schafft die Fantasie Gebilde, die auf einer Einbildung (Imagination) bzw. Umbildung von Wirklichkeitserlebnissen, einer »kombinatorischen Tätigkeit« (Otto 1980, Köppert 1997, S. 301 ff.) beruht, wie sie auch im Traum zum Ausdruck kommt. Solche Einbildungen (Imaginationen) und Fantasiebilder sind ebenfalls Vorstellungen, sie gehen jedoch aus neu zusammengefüigten, veränderten, kombinierten inneren Bildern hervor, während Vorstellungen in ihrer eng gefassten Bedeutung Erinnerungsbilder sind, die auf der Fähigkeit beruhen, Erlebtes mental zu repräsentieren.

Als weiterer zentraler Begriff der Ästhetikdiskussion ist die Kreativität zu nennen. Versucht man das Zusammenwirken von Einfallsreichtum, Fantasie und Kreativität zu beleuchten, wird deutlich, dass diese miteinander vernetzten Prozesse kaum auseinander zu dividieren sind. Während die Kreativität eher mit kognitiven Prozessen in Verbindung gebracht wird (Problemlösungsstrategien, Flexibilität usw.), werden der Fantasie eher ganzheitliche, sinnlich fundierte Attribute wie Imaginationsfähigkeit, Intuition o. Ä. zugeschrieben. Kreativität ist die Kraft, die über die Fantasie hinaus originell und flexibel Wirklichkeit gestaltet: »Kreativität kann sozusagen die Strategie sein, mit deren Hilfe Fantasie Realität verändert. Fantasie lehrt das Wünschen. Ohne Kreativität, ohne kreatives Verhalten bleiben die Wünsche schöne oder schlimme Träume« (Otto 1980, S. 18). Nimmt man den Begriff »Kreativität« wörtlich, so ist damit das Potenzial, etwas herzustellen, etwas zu produzieren, gemeint (lat.: creare »erzeugen«). Die Fantasie dagegen existiert als eine Vorstellung, die nicht äußere Gestalt annehmen muss. Im Unterschied dazu ist die Kreativität der Motor, der tatsächlich etwas hervorbringt – ein gestaltetes Objekt, eine neue chemische Formel, ein Musikstück usw. Die Kreativität wird letztlich an einem erzeugten Produkt gemessen. Die Fantasie resultiert aus dem Imaginationsvermögen und der Erinnerungsfähigkeit zugleich, und zwar im Kontext jener emotional bestimmten Erfahrungsqualitäten, die von erinnerten Vorstellungen geweckt werden: visuellen Eindrücken, Geruch, Bewegung, Geschmack, Schmerz, Freude, Berührung, Geräuschen, Tonlage einer Stimme etc. So basiert Fantasie auf dem

subjektiven Erfahrungshintergrund der Person und ihrer Fähigkeit, diesen in einem kombinatorischen Spiel zu erweitern.

Wenn ästhetische Produktion und Rezeption in dieser Weise auf einem Wechselspiel von sinnlicher Wahrnehmung und Imagination gründen und zugleich geistige Tätigkeit, z.B. das Erfassen von Strukturen, das Zuordnen von Kontexten, die Sinnstiftung, erfordern, dann muss im Unterricht dieser komplexe Wirkungszusammenhang entfaltet werden. Dies schließt ein, dass Neugierde, Staunen, Widerstand und Versenkung möglich sein müssen. Dies alles verlangt die aktive Teilnahme des Subjekts, d.h. in diesem Falle des Schülers und der Schülerin.

2. Identität

Die Involviertheit des Subjekts in ästhetischen Rezeptions- und Produktionsprozessen begründet deren Bedeutung für die Identitätsbildung. Der psychologische Identitätsbegriff ist allerdings im Horizont postmoderner und konstruktivistischer Auffassungen in Frage gestellt. Entsprechend facettenreich und inhomogen ist die gegenwärtige Diskussion über Identität und Selbstbewusstsein. Die Vorstellung, dass der Mensch zu einem vorgegebenen Selbst finden oder eine stabile Identität entwickeln könne, ist heute kaum mehr haltbar. Anzuknüpfen ist an die Tradition prozesshafter Identitätsmodelle, wie sie insbesondere im Rahmen interaktionistischer Theorien entwickelt worden sind. Sie halten auch gegenwärtigen sozialpsychologischen Erkenntnissen stand und zeigen eine Nähe zu den Zielen ästhetischer Bildung, wie sie hier dargelegt worden sind.

2.1 Interaktionistische Identitätsmodelle

Im Gegensatz zu einer Auffassung von Identität als einem bereits im einzelnen Menschen vorhandenen Bauplan oder Kern (endogene Identität) oder auch im Gegensatz zur Identitätstheorie nach Erikson (Erikson 1981), wonach Identität vor allem im Jugendalter zu erarbeiten und damit »abschließbar« wäre, geht es in interaktionistischen Identitätskonzepten vor allem darum, dass Identität auf einer Balance zwischen Selbstbild und Fremdbild beruht und dass diese Balance permanent, d.h. ein Leben lang, in und durch Interaktionen hergestellt werden muss (Mead 1968). Identität ist damit eine Metapher für den inhaltlich offenen und unabschließbaren Prozess, »dass Menschen angesichts der potenziellen Optionen in der Pluralität nach Selbstvergewisserung, Konsistenz und Kohärenz suchen« (Ziebertz 2001, S. 130). In Interaktionen rekonstruieren Menschen Äußerungen und Erwartungen der anderen und setzen diese in Beziehung zu sich selbst.

Bei interaktionistischen Identitätsmodellen muss man keineswegs nur an Interaktionen mit physisch anwesenden Interaktionspartnern denken, sondern kann sie auch auf die Auseinandersetzung beispielsweise mit Bildern, Imaginationen oder Symbolen und damit auf die ästhetische Bildung beziehen. Diese Auseinandersetzung muss, wenn sie zur Identitätsbildung beitragen soll, ein Wechselspiel von eigenem Ausdruck (bzw. persönlicher Imagination) und Wahrnehmung des Fremden sein.

Notwendiger Teil des Identitätsprozesses ist die Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivenübernahme (Selman 1982). Der zunächst egozentrische Standpunkt eines Kindes weitet sich nach und nach zum Wechsel zwischen Ich- und Du-Perspektive (ich kann nachvollziehen, wie jemand anderes einen Sachverhalt sieht, und ich kann mir die Einstellung eines anderen zu mir vergegenwärtigen). Aber auch dieses Stadium bedarf noch der weiteren Entwicklung zu einer Wir-Perspektive, nämlich der Einsicht in übergreifende Prinzipien, die die soziale Wahrnehmung von größeren Gruppen oder ganzen Gesellschaften steuern können (z.B. durch tradierte Rollenzuschreibungen oder durch kulturell geprägte Bewertungsmuster für Verhaltensweisen).

Mit der Reversibilität des Denkens und der Ausweitung des sozialen Bewusstseins werden die Perspektiven immer umfassender, die der Einzelne von sich auf andere und von anderen auf sich einzunehmen vermag und durch die sich sein »Selbst«-Bild konstituieren (Kegan 1991) kann. Bei Jugendlichen unterstützt die Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivenübernahme die Tendenz, sich selbst so zu sehen, wie ihrer Meinung nach die anderen sie wahrnehmen. Die (manchmal nur: vermeintliche) Perspektive der anderen bestimmt also im Jugendalter entscheidend, wer man glaubt zu sein. Dies zeigt sich z.B. in der Bedeutung, die die Peer-Group für die Identitätsentwicklung vieler Jugendlicher hat.

Um Jugendliche auf dem Weg zur mündigen Perspektivenübernahme zu unterstützen, bietet die ästhetische Bildung besondere Lernsituationen und -chancen, die es erlauben, eigene Perspektiven wahrzunehmen, gleichzeitig aber auch Abstand dazu zu gewinnen und Perspektiven anderer einzunehmen und ggf. auch zu übernehmen. Der Umgang mit Fiktionen, also z.B. die rezeptive und produktive Beschäftigung mit Bildern, Texten oder Filmen, ermöglicht ein Wechselspiel von Identifikation und Sich-Einlassen auf Fremdes, das den Suchbewegungen von Heranwachsenden entgegenkommen kann und sowohl die Selbstreflexion als auch das Fremdverstehen unterstützt. Die oben schon erwähnte ethische Dimension ästhetischer Bildung ist wesentlich in dieser reflektierten und zugleich emotional fundierten Perspektivenübernahme begründet, die die Fähig-

keit fördert, Lebenserfahrungen und -entwürfe anderer Menschen besser zu verstehen und so ichzentrierte Sichtweisen zu überwinden (vgl. Spinner 2004).

2.2 Identität als Konstruktion

In der jüngsten Diskussion wird der sozialwissenschaftlich geprägte interaktionistische Identitätsbegriff vertieft und vor allem der konstruktive Charakter von Identität betont. Markus P. Neuenschwander (1996, S. 14 f.) spricht von einem angeborenen, eigenschaftslosen, nicht unmittelbar erfahrbaren Kern (Subjekt), der persönliche, soziale, materielle, abstrakte und handlungsbezogene Identitäten mit bestimmten Einstellungen, Werten, Eigenschaften ausbildet. Das Selbstbild bzw. Selbstkonzept entstehe durch die Entwicklung und Reflexion dieser Identitätsschemata. Eindrücke, Erfahrungen und Erlebnisse werden gesammelt, im Hinblick auf die eigene Identität bewertet und in das Selbstkonzept eingegliedert. Benno Hafener (2004) betont besonders die intersubjektive Konstitution von Identität in einem oszillierenden Austausch mit der menschlich-sozialen Umwelt (Hafener 2004, S. 43 ff.). Diese Interaktion bedeutet immer neu eine Restrukturierung des Selbstkonzepts. Besonders im Jugendalter können Um- und Neustrukturierungen des Selbstbildes, wie sie entwicklungsbedingt oft vorkommen, Krisen auslösen.

Für die ästhetische Bildung ist in diesem Zusammenhang interessant, dass die Identitätsentwicklung von sinnlichen Erfahrungen und ästhetischen Wahrnehmungen sowie deren Reflexion begleitet wird. Nach Haußer liegt in der subjektiven Bedeutsamkeit, die auch konstitutiver Bestandteil ästhetischer Erfahrung ist, die Chance zur Identitätsentwicklung, weil nur durch Betroffenheit Reflektieren und In-Frage-Stellen angeregt werde: »Was einen emotional nicht berührt ..., wird auch nicht identitätsrelevant« (Haußer 1995, S. 9).

Für die Identität als Konstruktion bietet die ästhetische Erfahrung zudem ein Feld der Erprobung. In der Musik, in Bildern, in der Literatur, in Filmen finden (je nach ihrer Neigung) Heranwachsende Möglichkeiten der Identifikation und des Eintauchens in fremde Welten. Hier können sie den von ihnen oft als einengend empfundenen Festlegungen des gegebenen Alltags entkommen und ihren Suchbewegungen freier nachgehen.

2.3 Patchwork-Identitäten

Angesichts vielfach philosophisch und sozialwissenschaftlich diagnostizierter gesellschaftlicher Veränderungen (Entgrenzung der individuellen und kollektiven Lebens-

muster, Verlust von Sicherheitsgarantien, ungewisse Zukunftsperspektiven, ungesicherte Erwerbsarbeit, mediale Fragmentierung von Erfahrung usw.) müssen herkömmliche Identitätstheorien allerdings noch grundsätzlicher in Frage gestellt werden. »In der Dekonstruktion grundlegender Koordinaten modernen Selbstverständnisses, sind vor allem Vorstellungen von Einheit, Kontinuität, Kohärenz, Entwicklungslogik oder Fortschritt in Frage gestellt worden. Begriffe wie Kontingenz, Diskontinuität, Fragmentierung, Bruch, Zerstreuung, Reflexivität oder Übergänge sollen zentrale Merkmale der Welterfahrung thematisieren« (Keupp u.a. 1999, S. 30).

Im Zeitalter divergenter Lebensentwürfe, der Umbrüche und Traditionsabbrüche sind die Kriterien für eine integrative, regelhafte, gelingende Identitätsfindung, die sich an normativen Erwartungen und an Leitbildern orientiert, nicht mehr haltbar. Virtuelle Welten produzieren Kommunikationsrisse zwischen den Generationen, und es gibt keine allgemein gültigen »richtigen« Konzepte und Lebensentwürfe mehr (Keupp u.a. 1999, S. 51). Der Verlust an traditionellen Gefügen paart sich mit einer oftmals unüberschaubaren Offenheit und Unabgeschlossenheit der heterogenen und pluralen Entwürfe, die man als typisch postmodern bezeichnen kann. Statt einer kontinuierlichen Entwicklung zur kohärenten Ich-Identität entstehen »Patchwork-Identitäten« (Keupp u.a. 1999). Eine konfliktfreie, sozial und kulturell getragene Integration, die sich durch kontinuierliche Identitätsarbeit erzielen lässt, wird zunehmend schwieriger. So wird die Vorstellung von Identität als abschließbarem Ganzen abgelöst von der Idee der allmählichen, lebenslang währenden Konstruktion des Selbst als Projektentwurf des eigenen Lebens (ebd.). Darin ist, im Vergleich zu traditionelleren Identitätserfahrungen, auch ein Gewinn an Freiheit und Selbstbestimmung zu sehen, der gerade Jugendlichen wichtig ist.

Wolfgang Welsch, der sich besonders intensiv mit den postmodernen Identitäts- und Ästhetikkonzepten auseinander gesetzt hat, sieht den Menschen als »hartnäckigen Identitätskonstrukteur«, der Überschneidungen, Bezugnahmen und Verbindungen zwischen seinen Teilidentitäten herstellen muss, wobei ihm die Beschäftigung mit anderen, fremden und neuen Lebensentwürfen hilft. »Identität ist immer weniger monolithisch, sondern nur noch plural möglich. Leben unter heutigen Bedingungen ist Leben im Plural, will sagen: Leben im Übergang zwischen unterschiedlichen Lebensformen« (Welsch 1993, S. 171). Es komme also darauf an, »Formen zu finden und auszubilden, in denen diese Pluralität vollziehbar und in Übergängen mit neuen Identitätsfindungen lebbar wird. Die Kunst spiegelt solche Identitätsvervielfachung seit langem mit besonderer Eindringlichkeit wider« (ebd., S. 171 f.). Daraus

ergibt sich die Bedeutung, die gerade die Künste für die Auseinandersetzung mit postmoderner Identitätsfindung gewinnen können.

2.4 Dreidimensionale Struktur von Identität

Obwohl konstruktivistische und postmoderne Auffassungen, wie ausgeführt, jede Vorstellung einer einheitlichen, in sich geschlossenen Identität in Frage gestellt haben und vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Pluralismus die Rede von einem »Patchwork der Identitäten«, einer »Bastelbiographie« oder einem »pluralen Selbst« für angemessener halten, wird »selbst von dieser Seite wieder auf die Notwendigkeit eines Minimums an Kohärenz und Kontinuität der Identität hingewiesen« (Schweitzer 2002, S. 192); »ein gewisses Maß an Kohärenz erweist sich für die Herstellung einer lebhaften Verknüpfung des Inneren mit dem Äußeren als unverzichtbar« (Mette 2001, Sp. 851).

Im Hinblick auf den Religionsunterricht, in dem die Frage nach der Identität ein grundlegendes Thema ist, hat Ziebertz (2001, bes.S. 130 f.) für die Frage, inwieweit ein Leben als kohärent und konsistent erfahren wird, ein dreidimensionales Modell vorgeschlagen, das auch für andere Fächer Geltung beanspruchen kann: Zum einen hat Identität eine temporale Struktur; die Frage »Wer bin ich?« wird immer von der Gegenwart aus auf die Zukunft hin gestellt und ist zugleich von der Vergangenheit her bestimmt. Als zweite Dimension ergibt sich beim Versuch der Selbstvergewisserung die Spannung zwischen dem, was ist, und dem, was sein könnte, also zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit. »Die dritte Strukturebene der Identität besteht aus einem *kognitiv-beschreibenden* und *affektiv-evaluierenden* Pol. [...] Man kann Ereignisse aufzählen, oder zu ihnen Stellung nehmen und sie bewerten. Die Bewertung wird umso positiver ausfallen, je mehr die eigene Lebensgeschichte Kohärenz (Zusammenhang) und Konsistenz (Widerspruchslosigkeit) aufweist« (Ziebertz 2001, S. 131).

Der von Ziebertz betonte Bezug zur jeweils eigenen Lebensgeschichte wird gestützt von theoretischen Konzeptionen der narrativen Identität. Nach diesen Konzepten gewinnt ein Mensch dadurch Identität, dass er sich eine diachronische (d.h. zeitlich strukturierte) Selbsterzählung schafft, in der er sein Tun und seine Erfahrungen in einen durch das eigene Selbst zusammengehaltenen Zusammenhang bringen kann. »Die narrative Konzeption des Selbst verhindert, daß die Person sich in unzusammenhängende Empfindungen, Bewußtseinsinhalte und Handlungen auflöst« (Teichert 2000, S. 202). Hier wird also ein Begriff, Narration, der

auch für ästhetische Phänomene, insbesondere für die Literatur, zentral ist, für die Identitätstheorie in Anspruch genommen. Im Sinne der dreidimensionalen Struktur nach Ziebertz umfasst die narrative Identitätsbildung den Blick auf Vergangenheit und Zukunft, auf Wirklichkeit und Möglichkeit und verbindet feststellende Vergegenwärtigung und affektive Bewertung. Angesichts der Zerrissenheit, Fragmentierung und Widersprüchlichkeit der Wirklichkeitserfahrung zielt narrative Identitätsvergewisserung nicht auf die Erreichbarkeit einer abschließbaren Identität, sondern hält das Bewusstsein der Kontingenzen, der Widersprüche und Aporien in der eigenen Lebensgeschichte wach und ist doch von einem Bestreben nach Kohärenz getragen. Sie bildet auch die Voraussetzung dafür, dass sich Optionen für mögliche, selbst konstruierte und selbst bestimmte Lebensentwürfe eröffnen.

Die Vielfalt des Selbsterlebens bedeutet, dass eigene Identität immer die Auseinandersetzung mit dem Fremden einschließt. Die zentrale Identitätsfrage lautet dann »Wer bin ich im Verhältnis zum Anderen, zum Fremden, zum Neuen etc.?« So ist das Identitätskonstrukt untrennbar mit dem Konzept der Alterität verwoben (Keupp u.a. 1999, S. 69). Gemeint ist damit das Erkennen des Selbst im Anderen, im Fremden, im Gegenüber (Person, Kunstwerk, Text, Musikstück, Symbol usw.), und zwar einerseits als ein Wiedererkennen, andererseits als die Bereitschaft, im Anderen, Fremden sich selbst neu zu begreifen, wobei immer ein Rest des Nicht-Verstehens bleibt (Jauß 1994, S. 23).

3. Symbolbildung

Für den Zusammenhang von ästhetischer Bildung und Identitätsentwicklung ist das symbolische, bildhafte Begreifen von Welt von besonderer Bedeutung. »Das Denken mit Bildern hat in unserer kulturellen Entwicklung eine lange und bedeutende Geschichte. Im wissenschaftlichen Denken wurde seine Bedeutung jedoch immer mehr marginalisiert und auf Sonderwege wie Kunst und – heute insbesondere – Medien ausgelagert« (Schäfer 2003, S. 208). Doris Schuhmacher-Chilla (1995, S. 28) sieht die Identitätsbildung bzw. die Selbstkonstitution als ästhetischen, bildhaften Prozess, der auf Körperempfindung und ästhetischer Wahrnehmung basiert und gesellschaftlich wie kulturell überformt ist. »Die Betonung des bildhaften Anteils der Konstitution des Selbst ist besonders wichtig, weil über die Vorstellungen wie über das Sehen von Bildern mit den Sinnen Symbolfunktionen eingeleitet werden ...« (ebd., S. 29). Hinter der Auffassung von Symbolbildung als einer Grundlage von Weltverstehen und Bildung steht ein Symbolverständnis, das auf Ernst Cassirers Schrift »Philosophie der symbolischen Formen« (1923-29) zurückgeht, auf die sich auch Susanne Langer

mit ihrem oben schon erwähnten Begriff der präsentativen Symbole bezieht. Cassirer bezeichnet mit ›Symbol‹ jede Form menschlichen Denkens, die im Sinnlichen konkreten Ausdruck erhält – Worte, Bilder, Töne, Tanz: »Unter einer ›symbolischen Form‹ soll jede Energie des Geistes verstanden werden, durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird. In diesem Sinne tritt uns die Sprache, tritt uns die mythisch-religiöse Welt und die Kunst als je eine besondere symbolische Form entgegen« (Cassirer, zitiert nach Pochat 1983, S. 128). Die Symbolbildung ist sowohl sinnlich-ästhetische Ordnung von Erfahrung als auch gestalteter Ausdruck, indem z.B. eine Vorstellung oder eine Idee an einen Bedeutungsträger geknüpft und somit kommunikabel wird. Im symbolischen Verstehen öffnet sich das Einzelne, Verstreute, Beliebige, Zufällige auf größere Zusammenhänge hin, ohne dass diese unbedingt benennbar wären. Für die Verarbeitung der eigenen Lebensgeschichte und die biographischen Suchbewegungen stellt die Symbolbildung strukturierte Anschauungsformen bereit, die sinnliche und emotionale Erfahrungsqualität mit reflexiver Selbstvergewisserung verbinden; so kann z.B. die Erinnerung an ein bestimmtes Spielzeug oder an einen bestimmten Geruch in symbolischer Verdichtung zu einem Ankerpunkt in der Vergewisserung der eigenen Lebensgeschichte werden.

Symbolbildung und gestalterischer Ausdruck erfordern die ästhetische Ordnung und Strukturierung von Wirklichkeitserlebnissen, Fantasien, Träumen, Geschichten etc. im Produktionsprozess. Aber auch im rezeptiven Umgang mit Werken der Bildenden Kunst, Literatur, Musik, mit religiösen Symbolen und alltagsästhetischen Phänomenen findet ein Prozess der aktiven Strukturierung von Wahrnehmung, der symbolischen Sinnbildung statt, der im Rahmen ästhetischer Bildung zu fördern ist.

4. Spiel

Der in der Ästhetikdiskussion immer wieder erörterte Spielbegriff kann vor dem Hintergrund neuester Erkenntnisse den Zusammenhang von ästhetischer Erfahrung und Identitätsproblematik besonders nachdrücklich verdeutlichen. Der Hirnforscher Wolf Singer weist darauf hin, dass es im menschlichen Gehirn »offensichtlich keinen einzelnen Ort [gibt], wo alle Informationen zusammenlaufen, wo aus verschiedenen Sinnessignalen schlüssige Bilder der Welt gefertigt werden, wo Entscheidungen fallen, wo das Ich ›Ich‹ sagt«, sondern »wir uns einem extrem dezentral organisierten System gegenüber[sehen], in dem an vielen Orten gleichzeitig visuelle, auditorische oder motorische Teilergebnisse erarbeitet werden« (Singer 2003, S. 56); das bedeutet, dass unser Gehirn ständig ein »kombinatorisches Spiel« (ebd.,

S. 84) treibt. Singer sagt deshalb, dass jeder, der wahrnimmt, »in einem gewissen Sinne ein Künstler« sei (ebd., S. 85). Im kombinatorischen Spiel, so könnte man den Gedanken weiterführen, erfährt sich der Mensch als Subjekt; rezeptive und produktive ästhetische Erfahrung ist dafür prototypisch. Dieses kombinatorische Spiel oszilliert zwischen Entgrenzung und Integration oder (mit anderen Begriffen) zwischen Irritation und Bestätigung (Maiwald 2001, S. 43 und S. 52). Darin zeigt sich die Wirkung auf den Identitätsprozess: Es werden z.B. eingefahrene Deutungsmuster durchbrochen, aber auch Aha-Erlebnisse vermittelt, man verliert sich bei der Romanlektüre in der Vorstellung, ganz anderswo und vielleicht auch ein ganz anderer zu sein, und knüpft doch ständig Verbindungen zum bekannten Eigenen, zu Erlebnissen, Verdrängtem, Erwünschtem. Dieses Spiel von Irritation und Bestätigung ist möglich, weil im ästhetischen Raum keine Sanktionen zu befürchten sind.

Kinder sind besonders spielfreudig, sie verfügen über hohe Flexibilität im symbolischen Handeln, über Fantasiefähigkeit und unkonventionelle Ideen. Sie suchen Widerstände und Grenzerfahrungen, sie erproben Handlungsmuster und erforschen neugierig ihre Umwelt. Das ästhetische Verhalten ist dabei noch nicht so wie bei Erwachsenen als Sonderform ausgeprägt. »Erst im Zuge zunehmender Spezialisierung von Lernen und Zersplitterung von Erfahrung durch die Unterwerfung von immer mehr Verhaltensaspekten unter die Erfordernisse des Verwertungsinteresses, des Leistungszwangs und unter das Primat diskursiver Aneignungsweisen und Symboliken bildet sich ästhetisches Verhalten als eine spezielle Aktivität aus« (Hartwig 1979, S. 239). An diese Fähigkeiten der Kinder ist anzuknüpfen, wenn auch für das Jugendalter die ästhetische Erfahrung und der durch sie eröffnete Simulationsraum für die Auseinandersetzung mit Lebensentwürfen und damit für die Identitätsentwicklung fruchtbar gemacht werden soll. Jugendliche sind allerdings gerne geneigt, spielerische Zugangsweisen als kindlich abzuwehren; es ist eine Aufgabe ästhetischer Bildung, erfahrbar zu machen, dass Spiel nicht Oberflächlichkeit, Beliebigkeit und Uernst bedeutet und auch kein Tribut an die Fun-Kultur der »ludischen Gesellschaft« (Rötzer 1998, S. 165) sein muss, sondern intensive, produktive Auseinandersetzung erlaubt. Bei der Erprobung der unten vorgelegten Unterrichtsmodelle hat sich gezeigt, dass die für die Schülerinnen und Schüler z.T. sehr ungewohnten Zugangsweisen insgesamt mit großer Offenheit angenommen wurden.

Wenn das Zusammenspiel (das zugleich ein Wechselspiel von Zusammenfinden und Zerbrechen von Synthesen ist) als Metapher für ästhetische Erfahrung und Identitätsprozess taugt, dann trifft weder die Zielvorstellung einer bloßen Identitätsver-

vielfachung noch die eines kohärenten Selbst zu. So wie sich die ästhetische Erfahrung als nicht-abschließbares, freies Spiel erweist, das Flexibilität und Fantasie benötigt, ist Identitätsbildung ein ständig neu zu leistendes Zusammenfügen und Infragestellen verstreuter Selbst- und Fremderfahrungen. Dass dies nicht von Gefühlen der Vergeblichkeit, Ohnmacht und Resignation begleitet sein muss, sondern ein kreativer Prozess der Selbstwahrnehmung und -bildung sein kann, dafür steht modellhaft die ästhetische Erfahrung, für die Irritation und überraschendes Sich-Zusammenschließen von Fragmenten kennzeichnend sind.

5. Konsequenzen für die ästhetische Bildung in der Sekundarstufe I und II

Ästhetische Bildung heißt, dass in dem oft einseitig kognitiv-rational ausgerichteten Unterricht auch emotional geprägte sinnliche Erfahrungen Platz finden müssen. Dazu gehören kontemplative Phasen des Hörens und Schauens ebenso wie die Reflexion und der Austausch über Empfindungen bei der Rezeption ästhetischer Phänomene und der eigene gestaltende Ausdruck im Musizieren, Schreiben, Malen, szenischen Spielen. Die im Unterricht zu fördernde Offenheit für ästhetische Erfahrungen heißt auch, dass sich Schülerinnen und Schüler der Irritation stellen, die ästhetische Gestaltungen auslösen, dass ihre Neugier für Überraschendes unterstützt und daraus sich ergebende Reflexions- und Gesprächsimpulse wahrgenommen werden. Ein solcher Unterricht bietet die Chance, dass sich Schülerinnen und Schüler in ihren eigenen Erfahrungen und Suchbewegungen ernst genommen sehen können und dass sie Schule nicht als Ort entfremdeten Belehrtwerdens, sondern als Hilfe zur identitätsorientierten Selbstbildung erfahren. Besondere Bedeutung gewinnt das Ästhetische für die 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 von Schülerinnen und Schülern ist deshalb immer auch eine Unterstützung ihrer Identität.

Eine solche Offenheit im Unterricht bedarf bestimmter Bedingungen: Nicht nur die Inhalte des Unterrichts sollten dem Interesse und den unterschiedlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler folgen, auch die Methoden müssen Freiraum für selbstständiges Handeln ermöglichen. Das heißt zugleich, dass die Lehrerin/der Lehrer durch aspektreiche Angebote das Entwickeln und Erproben eigenständiger Ideen zulassen muss. Es bedeutet auch, bereit zu sein, die Kontrolle über die Lerngruppe ein Stück weit aufzugeben – geht doch jedes Kind, jeder Jugendliche dann

eigene, individuelle Wege. Als Lehrerin bzw. Lehrer braucht man dabei Geduld, aber oft ist man dann auch überrascht, wie plötzlich bei den Schülerinnen und Schülern etwas aufbricht und sich unverhoffte Intensität ergibt.

5.1 Inhalte und Intentionen

Ästhetisches Gestalten und Rezipieren beruhen 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. Als identitätsstiftende Inhalte des Unterrichts können insbesondere solche Themen und Motive bezeichnet werden, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, mit sich selbst, der eigenen Person in Kontakt zu treten, und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen können Anregungen gegeben werden, sich mit der eigenen Biografie zu befassen, das heißt rückblickend das Erfahrene und Erlebte zu verarbeiten. Dabei kann durch spielerische Zugänge ein Teil des (vergangenen) Selbst erfahren und in Einklang mit dem aktuellen Selbstbild und mit Wunschvorstellungen gebracht werden. Im Praxisteil dieses Bandes wird dies z.B. besonders deutlich beim Vorschlag für die Erstellung von Gipsmasken (3.2), den fotografischen Inszenierungen des Selbst ausgehend von Cindy Shermans Kunstwerken (3.9), der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte auf dem Hintergrund der Gender-Perspektive (3.5) oder der Beschäftigung mit dem Lebensgefühl des 21. Jahrhunderts anhand eines Textes von Sibylle Berg (3.14). Zum anderen kann die Beschäftigung mit verschiedenen, gesellschaftlich tradierten Lebensentwürfen dazu führen, die eigenen Identitätskonstruktionen zu befragen. Im ästhetischen Unterricht geschieht dies oft implizit, ohne ausdrückliches Benennen und Besprechen. In diesem Sinne fordern die folgenden Unterrichtsmodelle nicht unbedingt Selbstoffenbarung heraus, aber sie sind daraufhin angelegt, dass Selbstreflexionsprozesse stattfinden können. Das erfolgt z.B. anhand des Gedichtes »Das Spiegelbild« von Annette von Droste-Hülshoff (3.8) oder der Filme »Der blaue Engel« (3.11) bzw. »Die Bourne Identität« (3.6).

Einen zentralen Aspekt ästhetischer Bildung stellt das *symbolische Verstehen* dar. Die Schülerinnen und Schüler sollen bezogen auf die unterschiedlichsten Kunstformen und ästhetischen Phänomene erkennen, dass durch die Bezüge in einem ästhetischen Werkzusammenhang einzelne Elemente und Konfigurationen Bedeutungserweiterung erfahren – so kann das Meer auf einem Bild oder in einer Erzählung Unendlichkeit konnotieren. Ästhetische Bildung vermittelt den Schülerinnen und Schülern, dass ihre subjektiven Eindrücke und deren individuelle Verarbeitung

hierbei wichtig sind und dass gerade die aufmerksame und intensive Wahrnehmung der künstlerischen Objekte und die damit verbundene symbolische Bedeutungserfahrung subjektive Beteiligung vertiefen kann. Die Balance und Wechselwirkung zwischen aufmerksamer Hinwendung zum künstlerischen Objekt und dem Ermöglichen subjektiver Rezeption/Produktion zeichnen einen Unterricht aus, der dem Anspruch von ästhetischer Bildung gerecht werden will. In den folgenden Unterrichtsvorschlägen ist es vor allem das Symbol des Spiegels, das in vielen Variationen angesprochen wird (vor allem 3.6 bis 3.11 und 3.14).

Dabei sollen die Schüler und Schülerinnen auch zu einer symbolkritischen Haltung geführt werden und – insbesondere in den Modellen 3.12 und 3.13 – aufmerksam werden, inwieweit ästhetische Erfahrung manipuliert und in den Dienst von Ideologie(kritik) gestellt werden kann.

Symbolische Bedeutungszusammenhänge haben sich über Jahrhunderte herausgebildet und werden ständig umgestaltet. Ästhetische Bildung schließt deshalb auch einen Einblick in solche *Traditionen* ein. So ist z.B. der Spiegel als Symbol der Selbstbespiegelung (Venus, Narziss), der Selbsterkenntnis, der Entsprechung von Mikro- und Makrokosmos und des (eitlen) Scheins seit der Antike in Kunst und Literatur und seit 100 Jahren im Film immer neu gedeutet worden und auch in die Psychologie eingegangen. Für den Unterricht ist dabei weniger die Vermittlung stoffreichen kulturellen Wissens wichtig als das exemplarische Erkunden von Traditionen der Symbolgestaltung. Zum historischen Aspekt ästhetischer Bildung gehört auch der Einblick in die Tradition der Wahrnehmungsweisen. Unsere gegenwärtigen Formen der ästhetischen Erfahrung haben sich historisch herausgebildet und sind nicht einfach naturgegeben. Vieles, was wir heute als schön und beeindruckend erleben, wäre früheren Generationen völlig fremd – und umgekehrt finden wir heute manches unattraktiv, was früher als schön galt. Mehr als dies in der Regel genutzt wird, bieten sich hier interdisziplinäre Ansätze an, um diesen kulturellen Wandel zu erkennen (z.B. Avantgarde am Anfang des 20. Jahrhunderts als neue Ästhetik in Kunst, Literatur und Musik). Der Einblick in Traditionszusammenhänge schließt auch das Verständnis für Intertextualität ein, also dafür, wie in literarischen Texten, Werken der Bildenden Kunst, Musikstücken, Bauten und Filmen frühere Motive und Gestaltungsformen zitiert, kombiniert und verfremdet werden. In den Unterrichtsvorschlägen wird dieser Aspekt vor allem durch das Motiv der Venus und des Narziss deutlich (vor allem 3.9 und 3.14).

Verharren im bloßen Austausch von Anmutungen auf der einen und Zielorientierung hin zu objektiv Feststellbarem auf der anderen Seite sind die beiden Extremformen verpasster Balance zwischen subjektiver Beteiligung und Aufmerksamkeit für den ästhetischen Gegenstand. Die genaue, differenzierte Wahrnehmung als Voraussetzung und Teil ästhetischer Erfahrung kann durch das Sprechen – z.B. durch Beschreiben, Analysieren, Interpretieren – gestützt werden. Wichtig ist, dass sich die sprachliche Ausformulierung nicht an die Stelle der ästhetischen Wahrnehmung setzt und sie verdrängt, sondern auf diese hin offen bleibt. Schülerinnen und Schülern soll bewusst bleiben, dass ein künstlerisches Werk begrifflich nie ganz eingeholt werden kann. Ein Unterricht, der nur die ausformulierte Interpretation als Ziel sieht, wird dem Anspruch auf ästhetische Sensibilisierung nicht gerecht.

Zugleich soll in der Begegnung mit künstlerischen Werken die *Imaginationsfähigkeit* der Schülerinnen und Schüler zur Entfaltung gebracht werden. Produktionsorientierte Verfahren, mit denen Schülerinnen und Schüler zur kreativen Verarbeitung von Texten, Bildern, Musikstücken usw. angeregt werden, sind hier fruchtbar, besonders auch, wenn fächerverbindende Möglichkeiten genutzt werden. Malen, Filmen, Schreiben und szenische Etüden zu Texten und Bildern werden in diesem Sinne in fast allen folgenden Unterrichtsmodellen vorgeschlagen.

Ästhetische Erfahrung bezieht sich auf gestalthaft Wahrgenommenes. Weder bloß globale Eindrücke noch die Addition einzelner Wahrnehmungen werden dem gerecht. Vielmehr geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler das *Zusammenspiel von Einzelnem und Ganzem*, die Komposition wahrnehmen. Durch den Gestaltcharakter heben sich ästhetische Phänomene aus der kontingenten Vielzahl und Beliebigkeit der auf den Menschen einströmenden Eindrücke heraus. Deshalb kann zum Beispiel bei einer ästhetischen Landschaftswahrnehmung ein Betrachter sagen: »Schau, das ist wie ein Bild.« Die Landschaft wird damit als komponierter Zusammenhang wahrgenommen. Gestalthaftigkeit der ästhetischen Wahrnehmung schließt Dynamik (man denke z.B. an die schnellen Schnitte im Gegenwartsfilm oder bei Videoclips) und Zerbrechen von Ordnung nicht aus. Eine statische Auffassung vom Kunstwerk würde weder modernen Kunsttheorien noch den (post-) modernen künstlerischen Ausdrucksformen gerecht. Die Unterrichtsmodelle regen entsprechend immer wieder zu experimentell-verfremdender ästhetischer Tätigkeit an (besonders die Modelle zu Maria Lassnigs Werken, 3.3, zur Arbeit mit Lyrik und Textilien, 3.4., zu Cindy Shermans Werken, 3.9, und zu den Spiegelszenen in Goethes Faust, 3.10).

5.2 Material und Methoden

Künstlerisches bzw. ästhetisches Gestalten erfolgt am Material (an der Sprache, der Farbe, dem Stein, den Tönen und – beim szenischen Spiel – dem eigenen Körper). Schülerinnen und Schüler sollen Gelegenheit erhalten, selber mit dem Material gestaltend umzugehen – nicht nur im Fach Kunst, sondern auch im Musikunterricht, im Religionsunterricht, im Deutschunterricht und in weiteren Fächern.

Allerdings ist auch hier der individuelle Zugang für die ästhetische Erfahrung entscheidend – für die einen ist Sprache das adäquate Ausdrucksmittel, für die anderen das Gestalten mit Holz oder Ton, das Zeichnen, das Filmen, das Tanzen oder das Musizieren. Es müssen Freiräume geschaffen werden, um das jeweils geeignete Ausdrucksmittel zu finden und entwickeln zu können. Zahlreiche Anregungen und ein breites Materialangebot sind notwendig, die zum Experimentieren und spielerischen Erkunden der unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten mit ihren jeweils spezifischen Ausdrucksqualitäten auffordern.

Ein besonderes Spannungsverhältnis zwischen Schule als Institution und ästhetischer Erfahrung ergibt sich durch den *Spielcharakter*, der letztere charakterisiert. Die Zweck- und Zwanglosigkeit des Ästhetischen widersetzt sich einem nur auf Nutzenanwendung zielenden Lernbegriff. Das Spiel als Element ästhetischer Erfahrung ist vor allem für Jugendliche in besonderer Weise zu berücksichtigen. Es bedeutet, sich selbst im Spiel zu vergessen, wie Kinder beim Spielen im Sand, Jugendliche beim Computerspiel es tun, und dann wieder bewusst konstruktiv zu gestalten. In diesem Sinne enthalten die folgenden Unterrichtsmodelle immer wieder offene Phasen des Erkundens und Experimentierens, besonders etwa das Modell 3.1 zur Erkundung der Sinnesorgane, und regen zugleich zur eigenen Gestaltung an (Malen, Filmen, Fotografieren, szenisches Spielen, Schreiben ...).

Da spielerische Prozesse von einer Eigendynamik mit ungewissem Ausgang bestimmt sind, ist der Unterricht wenig planbar und die Lehrerin/der Lehrer muss Vertrauen entwickeln, dass sich »Lernerfolge« einstellen. Auch brauchen ästhetische Prozesse Zeit. Dies wiederum bedeutet, dass der Stundenrhythmus aus dem Takt geraten kann. Da ästhetische Erfahrungen ein Unterbrechen von Alltagsroutinen bedeuten, können sie durch ein *Verfremden des Gewohnten* ausgelöst werden. Dies wird in den folgenden Unterrichtsmodellen in unterschiedlicher Weise genutzt, z.B. durch das Herstellen von Gipsmasken (3.2) oder die Zusammenführung klassischer und post-moderner Literatur in kreativen Aufgaben.

Imaginationen als Überschreiten des gegebenen Hier und Jetzt und als Verfremdung können *Reflexion* anstoßen – und zwar derart, dass diese in enger Verbindung mit aufmerksamer Wahrnehmung, Emotion und Imagination steht. Ästhetische Bildung verbindet damit menschliche Grundfähigkeiten, die oft genug getrennt voneinander auftreten. Ein bloßes Schwelgen in Gefühlen, eine trockene Analyse, ein beliebiges Herumfantasieren oder ein minutiöses Beobachten machen je für sich noch keine ästhetische Bildung aus; es kommt im Unterricht vielmehr darauf an, diese Grundfähigkeiten zusammenzuführen und die *Erfahrung* zu vermitteln, wie sie sich wechselseitig steigern können und dabei ihre Einseitigkeit verlieren.

Zur ästhetischen Bildung gehört auch die Fähigkeit, sich kommunikativ über Kunsterfahrungen austauschen zu können. Für diese kommunikative Kompetenz ist die Ausbalancierung eines dreifachen Bezuges wichtig: Die Gespräche sollen das Einbringen subjektiver Sichtweisen ermöglichen und sie sollen von einem Respekt für abweichende Auffassungen anderer getragen sein, aber auch eine abwägende Bezugnahme auf das besprochene Werk einschließen. Es geht um eine spezifische *Gesprächskultur*, die sich nur durch wiederholte, kontinuierliche Realisierung im Unterricht herausbilden lässt.

Vier Vorgehensweisen, die für die folgenden Unterrichtsvorschläge zur ästhetischen Bildung besonders typisch sind, seien hier zusammenfassend und exemplarisch genannt:

- Sich von Bildern und Texten sowohl inhaltlich als auch formal zu eigener Gestaltung anregen lassen und dabei Persönliches einfließen lassen: malen, filmen, Prosatexte schreiben, szenisch darstellen.
- Sinnliche Wahrnehmungen in den Unterricht einbeziehen, z.B. Stoffe fühlen, Gipsmasken herstellen, Musik hören, Bilder betrachten, den eigenen Körper in szenischen Etüden spüren; dabei Verbindungen mit anderen Sinneswahrnehmungen schaffen, z.B. Bildbetrachtung – Textlektüre – Filmszene drehen.
- Sich in literarische und Filmfiguren hineindenken und aus deren Perspektive innere Monologe schreiben und/oder sprechen.
- Einzelne Filmausschnitte, Textstellen, Bildmotive genau ansehen, Assoziationen austauschen und durch variierende, ergänzende, verfremdende kreative Gestaltungsaufgaben Bedeutungshorizonte ausloten.

6. Literatur

- Bitter, Gottfried: Ästhetische Bildung, in: Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele / Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 233-238
- Boehm, Gottfried: Bildsinn und Sinnesorgane. (Erstveröffentlichung 1980). In: Stöhr, Jürgen (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996, S. 148-165
- Bubner, Rüdiger: Ästhetische Erfahrung. Frankfurt am Main 1989
- Erikson, Erik H.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Frankfurt am Main 1981
- Fatke, Reinhard: Phantasie, in: Kochan, Barbara / Neuhaus-Siemon, Elisabeth (Hg.): Taschenlexikon Grundschule. Königstein/ Ts. 1979, S. 338-342
- Frederking, Volker: Identitätsorientierung, Medienintegration und ästhetische Bildung – eine theoriegeschichtliche Spurensuche. In: Jonas, Hartmut/Josting, Petra (Hg.): Medien - Deutschunterricht - Ästhetik. München 2004, S. 141-162
- Frey, Hans-Peter / Haußer, Karl (Hg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart 1987
- Grözing, Albrecht: Praktische Theologie und Ästhetik. München 1987
- Hafeneger, Benno: Jugendkulturelle Modernisierung. Subjektbezug in Lernen und Bildung. Schwalbach/Ts. 2004
- Hartwig, Helmut: Kunstunterricht/ Visuelle Kommunikation/ Ästhetische Erziehung. In: Kochan, Barbara/ Neuhaus-Siemon, Elisabeth (Hrsg.): Taschenlexikon Grundschule. Königstein/ Ts. 1979
- Haußer, Karl: Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg, New York 1995
- Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004
- Hilger, Georg: Ästhetisches Lernen. In: ders./ Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2001, S. 305-318
- Hilger, Georg / Ziebertz, Hans-Georg: Allgemeindidaktische Ansätze einer zeitgerechten Religionsdidaktik. In: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 88-101, bes. 95 f.
- Jauß, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik I. München 1977
- Jauß, Hans Robert: Wege des Verstehens. München 1994

- Kegan Robert: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München 21991
- Keupp, Heiner / Ahbe, Thomas / Gmür, Wolfgang / Höfer, Renate / Mitzscherlich, Beate / Kraus, Wolfgang / Straus, Florian: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 1999
- Keupp, Heiner: Grundzüge einer reflexiven Sozialpsychologie. Postmoderne Perspektiven. In: Keupp, Heiner: Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. Frankfurt am Main 1993, S. 226 - 274
- Kirchner, Constanze: Kunst, Kultur und Identität – »Welthingabe« als Voraussetzung ästhetischer Bildung. In: Mühleisen, Hans-Otto/ Stammen, Theo/ Ungethüm, Michael (Hg.): Anthropologie und Kulturelle Identität. Lindenberg/ Allgäu 2005, S. 259 – 277
- Köppert, Christine: Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München 1997
- Kraemer, Rudolf-Dieter / Spinner, Kaspar H.: SynÄsthetische Bildung in der Grundschule. In: Spinner, Kaspar H. (Hg.): SynÄsthetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht. Donauwörth 2002
- Kunstmann, Joachim: Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; 2). Gütersloh, Freiburg i. Br. 2002
- Langer, Susanne: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt am Main 1984
- Maiwald, Klaus: Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler 2001
- Mead, Georg Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main 1968 (engl. Org. 1934)
- Mette, Norbert: Identität. In: Mette, Norbert / Rickers, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 1. Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 847-854
- Neuenschwander, Markus P.: Entwicklung und Identität im Jugendalter. Bern, Stuttgart, Wien 1996
- Orth, Peter: Ästhetischer Religionsunterricht. In: KatBl 128 (2003), S. 249-254
- Otto, Gert / Otto, Gunter: Ästhetische Erziehung, Ästhetisches Lernen. In: Mette, Norbert / Rickers, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 1. Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 12-18
- Otto, Gunter: Aneignung und Veränderung der Wirklichkeit auf dem Weg der Phantasie. In: Kunst und Unterricht 60 (1980), S. 18-21
- Pochat, Götz: Der Symbolbegriff in der Ästhetik und Kunstwissenschaft. Köln 1983

- Rötzer, Florian: Aspekte der Spielkultur in der Informationsgesellschaft. In: Vattimo, Gianni / Welsch, Wolfgang (Hg.): Medien-Welten. Wirklichkeiten. München 1998, S. 149-172
- Schäfer, Gerd E.: Mit Bildern denken. In: Fröhlich, Volker / Stenger, Ursula (Hg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim, München 2003
- Schuhmacher-Chilla, Doris: Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit. Berlin 1995
- Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Gütersloh 1999
- Schweitzer, Friedrich: Entwicklung und Identität. In: Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele / Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, 188-193
- Seel, Martin: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff ästhetischer Rationalität. (Originalausgabe 1985). Frankfurt am Main 1997
- Selman, Robert L.: Sozial-kognitives Verständnis. In: Geulen, Dieter (Hg.), Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt a. M. 1982, S. 223-256
- Singer, Wolf: Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt a. M. 2003
- Spinner, Kaspar H. (Hg.): SynÄsthetische Bildung in der Grundschule. Donauwörth 2002
- Spinner, Kaspar H.: Werteorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht. In: Eva Matthes (Hg.): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer. Donauwörth 2004, S. 102-113
- Teichert, Dieter: Selbst und Narrativität. In: Newen, Albert / Vogeley, Kai (Hg.): Selbst und Gehirn. Menschliches Selbstbewußtsein und seine neurobiologischen Grundlagen. Paderborn 2000, S. 201-214
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1993
- Wiater, Werner: Herausforderungen an die Schule von morgen. In: Wiater, Werner (Hg.): Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens. Donauwörth 2001
- Ziebertz, Hans-Georg: Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung In: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2001, S. 123-135.