

Constanze Kirchner · Johannes Kirschenmann

Kunst unterrichten

Didaktische Grundlagen
und schülerorientierte Vermittlung



Kallmeyer



Constanze Kirchner | Johannes Kirschenmann

Kunst unterrichten

Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Constanze Kirchner | Johannes Kirschenmann
Kunst unterrichten
Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung
Das E-Book folgt der Buchausgabe: 4. Auflage 2024

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2015. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Susanne Lesaar, Freiburg
Realisation: Dirk Jäger
E-Book-Erstellung: Friedrich Verlag GmbH

ISBN: 978-3-7727-9099-7 (pdf)
ISBN: 978-3-7800-4828-8 (print)

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text- and Datamining“) zu gewinnen, ist untersagt.

Constanze Kirchner | Johannes Kirschenmann

Kunst unterrichten

Didaktische Grundlagen und schülerorientierte
Vermittlung

Klett | Kallmeyer

Einleitung	7
1 Jugendkulturelle Phänomene und bildnerische Inszenierung	12
1.1 Jugendkulturen früher und heute	13
1.2 Selbstinszenierung und mediale Präsenz	15
1.3 Patchworkidentitäten und kulturelle Umbrüche	17
1.4 Selbstdarstellung, Identität und Kohärenz	19
1.5 Körper und Körperdarstellung	22
1.6 Konsequenzen: Ich-Identität fördern	24
2 Ästhetisches Vermögen und visuell-ästhetische Interessen	29
2.1 Kognitive Entwicklung und Vorstellungsfähigkeit	30
2.2 Kreativität und kreatives Verhalten	34
2.3 Spielverhalten und ästhetisches Interesse	40
2.4 Ästhetische Handlungsweisen und bildnerischer Ausdruck	44
2.5 Lifestyle, Mode, Graffiti und Tattoo	50
2.6 Konsequenzen: Lebensweltbezug und Kreativitätsförderung	52
3 Alterstypische bildnerische Problemstellungen	56
3.1 Nachahmen und Kopieren	57
3.2 Bauen, Konstruieren, Plastizieren	59
3.3 Perspektivische Raumdarstellung	62
3.4 Alternative Raumdarstellungssysteme	64
3.5 Stiladaptionen und Ornamente	66
3.6 Collagieren und Verfremden	68
3.7 Digitale Bildgestaltung	73
3.8 Konsequenzen: Gestaltungspräferenzen fördern	74

4 Fachdidaktische Fundierung	80
4.1 Ästhetische Bildung im Fach Kunst	81
4.2 Kriterien zur Auswahl von Unterrichtsinhalten	85
4.3 Didaktische Verknüpfungen: Themen entwickeln	89
4.4 Zum Beispiel: Unterricht zum Themenfeld „Körper“	92
4.5 Exkurs zu kunstpädagogischen Konzepten	97
4.6 Wahrnehmen, Darstellen, Erkennen, Gestalten und Präsentieren	101
5 Bilder als Medium	104
5.1 Was sind Bilder?	105
5.2 Was heißt wahrnehmen?	109
5.3 Was bedeutet „schön“?	112
5.4 Bilder „mit dem Körper“ rezipieren	113
5.5 Zugänge zu Bildern eröffnen	115
6 Gegenstandsfelder des Kunstunterrichts	122
6.1 Malerei und Farbgebung	123
6.2 Grafik: Zeichnung und Druckmedien	127
6.3 Bildhauerei und plastisches Gestalten	136
6.4 Szenisches Spiel und Performance	142
6.5 Fotografie und bewegte Bilder	146
6.6 Architektur und Raumerfahrung	150
6.7 Produktdesign und Grafikdesign	154
6.8 Mode, Schmuck und Accessoires	161

7 Elemente kunstdidaktischen Handelns	166
7.1 Lehrkompetenz und Professionswissen	167
7.2 Planung und Organisation von Unterrichtssequenzen	170
7.3 Unterrichtsphasen: Einstieg, Erarbeitung, Vertiefung, Transfer	176
7.4 Aufgaben formulieren – Aufgaben stellen	184
7.5 Lernstand erheben, fördern und üben	188
7.6 Rückmeldung und Bewertung	192
7.7 Methoden im Fach Kunst	199
7.8 Medieneinsatz im Kunstunterricht	210
7.9 Außerschulische Lernorte	213
8 Kompetenzbasierter Kunstunterricht	216
8.1 Leistungsstandards und Kompetenzerwerb	217
8.2 Kompetenzbereiche und ihr Zusammenwirken	219
8.3 Bildnerische Kompetenzen	221
8.4 Kompetenzdimensionen und ihre Korrelationen	223
8.5 Kompetenzerwerb – exemplarisch erläutert	227
8.6 Lernbereiche und Kompetenzniveaus	233
Literatur	242
Bildnachweis	252

Einleitung

Kunstunterricht ist Ort und Medium der großartigen Chance, Kunst, Architektur, Design, Mode, Comics, Performance und die vielen Bilder des Alltags in einen Prozess ästhetischer Bildung einzubringen. Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer sind von der Erwartung geprägt, Bildende Kunst sowie die angewandten Künste und Pädagogik auf sinnvolle Weise miteinander zu verbinden. Und wenn wir unsere Schülerinnen und Schüler mit Kunst und anderen Werken in ein Erstaunen, vielleicht auch in Irritation, versetzen und damit oftmals zunächst mehr Fragen als Antworten herausfordern, ist doch ein erstes Bildverstehen angebahnt: ein Verstehen aus schrittweisem Klären, Annähern, Blickwechsel, Erörtern, anwachsendem Wissen, Verknüpfen – und Selbermachen. Mit Kunst auf Fragen zu stoßen, deren Antworten nicht einmal bei Google zu finden sind, das ist nicht nur für Chris Dercon, Museumsleiter und designerter Theaterintendant, Hoffnung und Herausforderung. Bei der Vermittlung Bildender Kunst sowie der Umwelt- und Produktgestaltung assistiert ein ganzes Bündel unterschiedlicher Methoden – methodos als Weg verstanden. Ziel ist es, Bedeutungen nicht autoritär zuzuweisen, sondern die Rezipienten auf Aussichtstürme zu führen, Fernrohre anzubieten und Lupen bereitzuhalten. Diesen Prozess des „Sehenlernens“ möchte „Kunst unterrichten“ begleiten und dazu Argumente und Hilfen ausbreiten.

Immer wieder stoßen wir im Unterricht auf das Überraschende, das schöne Spiel mit der Kunst oder auf das Sperrige einer seltsamen Architektur, auf ein neues Design im Alltag – all dies sind fruchtbare Momente im pädagogischen Prozess. Pädagogisch begründetes und zielgerichtetes Handeln mit der Ausbildung von Bildverstehen, Gestaltungskönnen und künstlerischen Denkformen zu verbinden, ist ein wichtiges Anliegen von „Kunst unterrichten“.

Der vorliegende Band möchte Kunst, angewandte Kunst und die Bilder, die heute die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen bestimmen und die großteils über die Lehrpläne die schulische Kunstvermittlung rahmen, mit vielfältigen Handlungsmöglichkeiten in einem Bildungsprozess wirksam werden lassen. Die fachdidaktischen Entscheidungen und ihre Begründungen für Kunstunterricht fundieren acht Kapitel. Die Basis aller weitergehenden Überlegungen bilden die jugendkulturellen Phänomene und bildnerischen Inszenierungen, das ästhetische Vermögen und die visuell-ästhetischen Interessen sowie die alterstypischen bildnerischen Problemstellungen, die Teenager beschäftigen. Diese grundlegenden Ausführungen – ausgehend von den sozialen, den anthropologischen sowie den bildnerischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler – umreißen das Fundament, auf dem in einem weiteren Kapitel die fachdidaktische Fundierung als Begründung eines aktuellen, lebensweltbezogenen Kunstunterrichts aufbaut. Zu den fachlichen Grundlagen gehört aufseiten der Lehrkräfte auch ein differenziertes Verständnis vom Bild in all seinen Varianten als Medium, das im fünften Kapitel ausgebreitet

wird. Auf diesen soliden Stützpfählern wird die Konkretisierung von Unterricht in zwei elementaren und umfangreichen Kapiteln dargelegt: Die Gegenstandsfelder des Kunstunterrichts und die Elemente kunstdidaktischen Handelns zeigen einmal mehr, welch vielschichtiges Feld Kunstunterricht heute umfasst und welche Differenzierungen Unterricht prägen. Abgerundet, gleich einem Dach über dem komplexen Gebilde, wird im letzten Kapitel am Beispiel ausgeführt, was kompetenzbasierter Unterricht im Fach Kunst heißt.

Guter Kunstunterricht ist von einem pädagogisch vielschichtig begründeten Ziel getragen, das berechtigt, die Zeit der Kinder und Jugendlichen und ihrer Lehrkräfte zugunsten von Bildung zu beanspruchen. Dieser Anspruch ist nur zu begründen, wenn die Gegenstände der Erkenntnis – Bilder, Kunst, Architektur und Design, aber auch das eigene Schaffen als Gestalten von Neuem – sich mit Bildung verbinden, die das Leben der Kinder und Jugendlichen berührt, und dieses Leben bereichern durch jene Fragen, die ein produktives Suchen auslösen, ohne dass wir die Antworten immer schon kennen. Es ist zugleich ein Bildungsprozess, der dazu beiträgt, Vergangenheit und Gegenwart der Kultur zu verstehen und in dem die Kinder und Jugendlichen nicht nur unendlich viele Bilder sehen, sondern selbst gestaltend etwas hervorbringen. Dabei werden sie auch in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt, weil Können und Wissen sowie das Hervorbringen von Gestaltetem Selbstwirksamkeitserfahrungen zur Folge haben.

Die Grundlagen im Blick

Die Lebenswelt Jugendlicher ist in einem rasanten Umbruch, der durch die Medialisierung und dort vor allem durch die vorherrschende digitale Bildkommunikation bestimmt ist. In dieser fortwährenden Transformation wird der steile Bildgebrauch der Kinder und Jugendlichen sichtbar – Selbstdarstellung und Identitätskonstruktion sind eng damit verbunden. Kunstunterricht greift diese Bilder auf, leistet einen Beitrag zu ihrem Verständnis und setzt sie in einen diskursiven Bezug zu all den korrespondierenden Bildern der Kunst und den Alltagsbildern von früher und heute.

Ausführlich werden im zweiten Kapitel des Bands die alterstypischen bildnerischen Problemstellungen und die ästhetischen Interessen diskutiert. Denn das Wissen um diese Felder ist Voraussetzung einer spezifischen Förderung der Gestaltungspräferenzen, ohne im Kunstunterricht Alltagsverhalten zu verdoppeln. Kunstunterricht eröffnet neue Sichtweisen und unterstützt kreatives Verhalten, auch um das Bestehende zu überschreiten. Kenntnisse zu den ästhetischen Interessen und zu den ästhetischen Handlungsweisen fundieren den Lebensweltbezug im Kunstunterricht und bilden die diagnostische Basis, auf der erst eine differenzierte Förderung von ästhetischem Gestalten und Ausdruck möglich ist.

„Kunst unterrichten“ macht Vorschläge, die an der kognitiven Entwicklung und Vorstellungsfähigkeit als Voraussetzung und Ziel von Unterricht anknüpfen. Im dritten Kapitel dominiert die Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Gestaltungs- und Ausdruckspräferenzen in spezifischen Altersstufen. Hier gilt

es, die Freude am bildnerischen Tun zu erhalten, mit Hilfen und Anregungen Hürden genauso zu überwinden wie Klischees.

Unterricht fundiert begründen

Jeder Unterricht, jedes Handeln der Lehrerinnen und Lehrer braucht eine fachdidaktische Rechtfertigung und Rahmung, die dann in der Planung und Vorbereitung vor Ort nach den spezifischen Bedingungen ihre Konkretisierung erfährt. Diese Fundierung – im vierten Kapitel – leiten wir aus den Hinweisen einer kritisch-konstruktiven Didaktik ab. Ästhetische Bildung im Fach Kunst zielt demnach in unserem Vorschlag einmal auf die Frage nach den Inhalten: Welche Inhalte aus der komplexen und vor allem bildkonstituierten Wirklichkeit sind so bedeutsam, dass Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit ihnen etwas lernen? Das Konzept umfasst zum anderen die Situiertheit heutiger Kinder und Jugendlicher in ihrer Lebenswelt und ist von der Frage geleitet, was für die Schülerinnen und Schüler gegenwärtig oder künftig zu einem selbstbestimmten Leben in einer demokratischen Gesellschaft inmitten einer kulturellen Vielfalt und deren globalisierender Transformation wichtig ist. Beide Dimensionen von Bildung und ihrer Begründungen gilt es zu verknüpfen. Bildung als Erschließung der Wirklichkeit sehen wir als Auseinandersetzung mit subjektivem Erleben und Verstehen sowie als Einordnung des Erlebten in die gesellschaftliche Wirklichkeit. Damit ist nicht das hehre Kunstwerk Ausgang oder Ziel des kunstpädagogischen Bildungsprozesses, sondern die Suche nach der doppelseitigen Erschließung der Realität durch die Inhalte aus dem ästhetischen Umfeld, die den Unterricht als Ort individuellen, subjektiven wie gesellschaftlich-allgemeinen Lebens bestimmen.

Das Besondere jedes Unterrichts, das immer eine sorgfältige Auswahl aus einer überbordenden Komplexität ist, gilt es, in seiner Exemplarität zu bestimmen: Stets stehen der kulturelle Inhalt und der Gegenstand im Unterricht pars pro toto – beides ist elementar. „Kunst unterrichten“ diskutiert die Kriterien zur Auswahl von Unterrichtsinhalten im vierten Kapitel und stellt am Beispiel des Themas „Körper“ didaktische Verknüpfungen vor.

Zum Wissen der Lehrkraft gehört es auch, über differenzierte Kenntnisse zu Bildern als Medien zu verfügen. Deshalb wird im fünften Kapitel gefragt: Was sind Bilder? Wie funktioniert Wahrnehmung, was geschieht jenseits des Sehens? Welche Rolle spielt der Körper als Medium allsinnlicher Erkenntnis? Und mit welchen Zugängen kann das Erleben und Verstehen der Bilder in Kenntnis dieser Rezeptionsbedingungen gefördert werden? Das führt über eine strenge und oft enge kunstwissenschaftliche Analyse und Interpretation hinaus. Die Grundlagen der Werkerschließung gehen fachdidaktisch und methodisch den Weg zwischen Planung und Offenheit und münden in Vorschläge, vielfältige Zugänge zu Bildern zu eröffnen.

Alle Felder des Bildes – von der Malerei, der Grafik als Zeichnung und dort des Comics sowie den Bildern der Druckmedien, des Fotos und Videos bis hin

zum Dreidimensionalen in Skulptur, Plastik, den Szenen des Spiels oder der Performance – werden als Bildsorten mit ihren spezifischen Funktionen im sechsten Kapitel vorgestellt. Dazu kommen die Felder der angewandten Kunst wie Architektur, Design, Mode, Schmuck und Accessoires. Damit tritt neben die Lebenswelt eine zweite Referenz fachdidaktischer Auswahl: Es ist die umfassende materielle Kultur, die in all ihren Facetten Kinder und Jugendliche umgibt, ihnen Begehren und Rätsel, Neugier und Fragen, Ablehnung oder auch Gleichgültigkeit entlockt. Vor allem aber gilt es, in diesen Segmenten Gestaltungs- und Ausdruckskompetenzen zu eröffnen und zu vertiefen. Diese kunstdidaktischen Handlungsfelder werden in „Kunst unterrichten“ anschaulich mit zahlreichen Abbildungen belegt, die zu kunstpädagogischem Handeln in allen Jahrgangsstufen auffordern. Diese Abbildungen sind weitgehend von Autorinnen und Autoren, die ihre Unterrichtspraxis in KUNST+UNTERRICHT vorgestellt haben oder, wenn nichts weiter angegeben ist, aus dem Unterricht der beiden Autoren.

„Kunst unterrichten“ klärt differenziert die Voraussetzungen, Bedingungen und Begründungen von Unterricht und gelangt so im siebten Kapitel zu den Elementen kunstdidaktischen Handelns. Zunächst werden Lehrkompetenz und Professionswissen im Fach umrissen, um dann die Schritte der Planung und Organisation von Unterrichtssequenzen durchzugehen; das schließt die Strukturierung in Unterrichtsphasen ein. Die Formulierung von Aufgaben im Kontext des Lernstands und die Bewertung in einem Modus diskursiver Rückmeldung und einem Fördern auf der Grundlage fachspezifischer Diagnose erhält in „Kunst unterrichten“ besonderen Stellenwert. Jeder Unterricht hat allgemeine und im Fach jeweils besondere Methoden; zusammen mit den Medien im Kunstunterricht bietet „Kunst unterrichten“ hier mit vielen Hinweisen Unterstützung zu einer sachangemessenen Methodenvielfalt an.

All dem ist ein Denken und Planen von Unterricht nach einer spiralcurricularen Figur hinterlegt. Konkrete Entscheidungen werden vor Ort in Analyse des Könnens und Wissens, der methodischen Kompetenzen und aller Bedingungen der Lerngruppe stets neu getroffen. Die hier vorgestellte Fachdidaktik beschreibt kompetenzbasierten Kunstunterricht in seinen vielfältigen Facetten. Dabei werden Inhalte, Kenntnisse, Fertigkeiten, Können und Methoden auf die im Fach spezifischen Kompetenzen fokussiert: Zentral ist die Frage, wie Leistungsstandards und Kompetenzgewinn zu definieren sind, wie sich im Fach Kunst die bildnerischen Kompetenzen ausweisen, aber auch, wie die einzelnen Kompetenzbereiche zusammenwirken. Das führt zu den fachspezifischen Kompetenzdimensionen mit ihren wechselseitigen Korrelationen und zu den Lernbereichen im Fach mit ihren Kompetenzniveaus. „Kunst unterrichten“ stellt sich der Aufgabe, den Kompetenzerwerb in seinen Aspekten jenseits pauschaler Forderungen exemplarisch zu erläutern und Selbst- wie Sozialkompetenzen einzubeziehen. Kompetenzbeschreibungen eignen sich, um Ziele und Wege des Unterrichts überlegt anzulegen und die Ergebnisse von Lehren und Lernen zu sichten. Die Terminologie bedeutet aber keine Einpassung in die

Kompetenzsysteme anderer Fächer. Das Einzigartige des Kunstunterrichts gilt es weiter zu schärfen.

Kunstunterricht lässt die Schülerinnen und Schüler immer wieder staunen, weil sie ästhetische Erfahrung aus der Unterbrechung der Routinen im Sehen, Wahrnehmen und letztlich des verfestigten Urteilens gewinnen. Kunstunterricht übt den Widerspruch als produktiven Eingriff in die affirmative Alltagskultur, und Kunstunterricht widersetzt sich den normativen Prägungen vor allem der Sozialen Netzwerke. Dazu gehört auch, das Taktile sprichwörtlich in die Hände zu nehmen und das Angesichtige gegenüber dem Entfernten ins Kalkül einzu beziehen. Dazu möchte „Kunst unterrichten“ Wege aufzeigen und Architektur, Design, Mode sowie den weiteren Gestaltungsfeldern aus unserem Alltag ihren festen Platz im Kunstunterricht sichern.

Mit Intensität und Entschleunigung üben Kinder und Jugendliche im Kunstunterricht eine Fähigkeit ein, die im raschen Navigieren in virtuellen Netzen wenig gefordert ist. Intensität heißt auch Übung, heißt Vertiefung und Ausdauer – bis im Flow Erfolg und Glück die Anstrengung belohnen. „Kunst unterrichten“ geht mit seinen Leserinnen und Lesern auf eine schwierige und schöne Wanderung im kunstpädagogischen Handeln: Auf nicht immer geraden Pfaden gilt es, Bildung als ästhetische Erfahrung im Umgang mit Kunst und Bildern anzubahnen. „Kunst unterrichten“ möchte Kunstunterricht für die Schülerinnen und Schüler zur Gelegenheit werden lassen, sich aus dem eigenen Tun und im selbstbestimmten und damit selbstbewussteren Sehen in der mediatisierten Gegenwart mit ihren vielen Bildern zu bilden.

1 Jugendkulturelle Phänomene und bildnerische Inszenierung

Die Lebenswelt der heutigen Kinder und Jugendlichen ist vom flüchtigen Bild geprägt. Beobachtet man die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit, haben sie meist ein Smartphone in der Hand – um Videos zu schauen, Spiele zu spielen, im Internet zu surfen, aber vor allem, um in Sozialen Netzwerken aktiv zu sein. Dort werden Fotos eingestellt, Erlebnisse geteilt oder kommentiert. Die Kommunikation erfolgt über Bilder und mit den Bildern. Selbst die jüngsten Kinder lieben es, auf der Touchscreen-Oberfläche zu spielen, nach Fotos und Videos zu suchen. Der Faszination des bewegten Bildes erliegen ausnahmslos alle Kinder und Jugendlichen.

Insofern muss darüber nachgedacht werden, wie der Kunstunterricht auf diese Entwicklungen reagieren will und was er für die Zukunft dieser Schülerinnen und Schüler leisten kann. Sich an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu orientieren, bedeutet, an medialen Bedürfnissen anzuknüpfen, kreative, das Bestehende überschreitende Inszenierungsideen anzustoßen und Neues zu bieten – z. B. zusätzlich zur Fotografie Darstellungsweisen mit Holz, Metall, Gips, Keramik, Malerei usw., technisches Know-how, Verfahren und Gestaltungsprinzipien zu vermitteln, die helfen, die Gestaltungs- und Schaffensfreude zu wecken, die Zugänge zu Bildender Kunst und gestalteter Umwelt zu schaffen – also ein breites Kenntnis- und Ausdrucksrepertoire und zugleich handwerkliche Kompetenzen zur Verfügung zu stellen. Im Fach Kunst werden neben gewohnten auch ganz andere Dimensionen menschlichen Erkennens und Tuns eröffnet. Erst das Erleben persönlicher Bedeutung im Gestalten oder im Umgang mit Bildern – Freude, Selbstvergewisserung, Selbstwirksamkeit, Erkenntnis, Imagination usw. – vermag es, dem distanzlosen Eintauchen in die digitalen Welten, mit denen eine starke emotionale Einbindung einhergeht, ein aktives (Selbst-)Erleben entgegenzusetzen.

Statt eigenem Gestalten steht die Rezeption medialer Bilder im Fokus des Interesses. Immer mehr der Zehn- bis 18-Jährigen besitzen digitale Kommunikationsgeräte und damit die dort integrierten Foto- und Videokameras, ebenso ist ein Internetzugang für viele Schülerinnen und Schüler selbstverständlich (vgl. JIM-Studien). Mit zunehmendem Alter steigt die Nutzung der Online-Communities, diese haben jedoch schon seit einigen Jahren ihre Gunst bei Jugendlichen überschritten; Jugendliche bevorzugen abgeschottete Foren. Aus kunstpädagogischer Perspektive ist aufschlussreich, inwiefern die produktive digitale Bildherstellung Raum in der Freizeitgestaltung der Pre-Teens und Jugendlichen erhält. Hierzu existieren zwar keine Studien, doch bei der Frage, welche Kompetenzen am Computer vorhanden sind, gaben schon vor Jahren die Jüngeren

an, Webseiten erstellen, Filme schneiden und Fotos bearbeiten zu können. Diese Fertigkeiten nehmen mit steigendem Alter drastisch zu. Ob diese Fähigkeiten auch beinhalten, dass dabei bestimmte Gestaltungskriterien angewendet werden, bleibt eher ungewiss, denn die meisten Tools für die bevorzugte Onlinepräsentation bieten eine stark vorstrukturierte Gestaltung, die zu normierten Ergebnissen führt. Die digitale Gestaltung nach Softwarestandards indiziert ein deutliches Interesse an der bildnerischen digitalen Gestaltung, das im Kunstunterricht begleitet werden kann. Denn die Bildwirkungen verstärken sich erheblich, wenn eine Bildaussage gestalterisch außerhalb der Programmroutinen unterstützt wird. Ob digitale oder analoge Gestaltungsprinzipien im Kunstunterricht erarbeitet werden, ist nachrangig, relevant ist lediglich, den Schülerinnen und Schülern die Sinnhaftigkeit des Erlernens von Gestaltungsmitteln anhand ihrer eigenen Interessen und Bedürfnisse zu verdeutlichen und ihnen Optionen außerhalb normierender Software und klischeehafter Ästhetiken zu eröffnen.

Mit Blick auf das hier intendierte Konzept eines Kunstunterrichts, der von der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ausgeht, wird im Folgenden versucht, einige jugendkulturelle Phänomene exemplarisch zu beleuchten und die visuell-ästhetischen Interessen der Kinder und Jugendlichen paradigmatisch zu skizzieren.

1.1 Jugendkulturen früher und heute

Jugend ist schon lange keine geschlossene, soziologisch einheitlich zu beschreibende Gruppe mehr. Während das 20. Jh. von einer Ausdifferenzierung jugendlicher Gruppen von den „Wandervögeln“ bis zu Hip-Hop-Varianten geprägt war, bestehen solche phänotypischen Kohorten weiter im 21. Jh., doch treten nun die digitalen Medien ganz massiv in die jugendkulturelle Alltagsgestaltung ein.

Bis zu 20 Prozent der Jugendlichen sind in jugendkulturell orientierten Gruppen aktiv; Punks, Gothics oder Cosplayer sind nur wenige aus einer hoch differenzierten Szene. Für einen Großteil der Jugendlichen sind jugendkulturelle Gruppen zugleich prägend (vgl. Farin 2013, S. 16). Die vielfältigen Lebensstile, die von den Jugendlichen auch konkurrierend demonstriert werden, sollen Anerkennung in der eigenen Kohorte erzeugen, die anderen und vor allem die Erwachsenen auf Abstand halten. Das erfordert aber auch große Anstrengungen, um über die neuesten Trends und Moden informiert zu sein und an ihnen teilhaben zu können.

Die sichtbare Vielfalt der Jugendkulturen resultiert aus dem langen Nachwirken und Fortbestehen früher dominanter Stile. Dazu kommt eine ständige Vermischung der Stile, die die ästhetischen Abgrenzungen zwischen den Szenen in den letzten Dekaden deutlich durchlässiger gestaltete (vgl. ebd., S. 21). Neben die Explosion der Zeichen tritt eine hohe Kreativität vieler Jugendlichen im Collagieren der Zeichen als Merkmal der Jugendkulturen. Diese Kreativität kommt

im Internet als Möglichkeit mehrfacher Medienkompetenz zum Ausdruck. Hier werden enorme Gestaltungspotenziale sichtbar. Auch im Sport außerhalb der Vereine bis hin zum ehrenamtlichen Engagement im sozialen Bereich zeigt sich eine lebendige und vielschichtige Jugendkultur.

Während die traditionellen jugendkulturellen Szenen auch in ihren ästhetischen Praxen kaum Veränderungen zeigen, nehmen die ethnischen und aktionsorientierten Szenen zu (vgl. Krüger 2012, S. 17).

„Sie sind gekennzeichnet durch ihre Ursprünge in unteren sozialen Milieus, männliche Dominanz und Betonung der Körperlichkeit, schwierige Bildungskarrieren und deviantes Verhalten. Die spezifisch ethnische Komponente dieser Gruppen dokumentiert sich in der Bricolage aus westlicher Jugendkultur und Großstadtdelinquenz einerseits sowie Selbstethnisierungsprozessen andererseits.“ (ebd.)

Der Jugendkulturforscher Heinz-Hermann Krüger unterscheidet jugendkulturelle Stile mit längerer und kürzerer Vorgeschichte: Punks und Gothics haben eine längere Tradition, Hip-Hop und Techno eine kürzere. Davon grenzt er Gruppierungen mit politischer oder religiöser Weltanschauung ab, verweist auf jugendkulturelle Szenen mit gemeinsamen ethnischen Merkmalen, auf Gruppen mit bloßer Aktionsorientierung, zum Beispiel Hooligans oder Gruppierungen, die sich zu begrenzten medialen Ereignissen oder sportlichen Praktiken treffen. Es bleiben die institutionell verankerten Jugendgruppierungen, wie zum Beispiel die Jugendfeuerwehr oder der Schwimmverein.

Während die politischen oder rein religiösen Gruppierungen bis auf die militanten Aktionisten der rechten und linken Szene über die äußere ästhetische Codierung wenig auffallend sind, finden vor allem bei den Medien die aktionsbezogenen und die ethnischen Jugendgangs die intendierte Aufmerksamkeit. Auch sie betonen gegenüber einer vorherrschenden gesellschaftlichen Erwartung durch einen akzentuierten Habitus in Sprache, Kleidung und anderen abweichenden ästhetischen Praxen ihre meist ethnische Besonderung.

Soziale Netzwerke gehören heute zum Alltagsverhalten im Leben der Jugendlichen. Für sie sind Gemeinschaft und Austausch über Bild und Text von hohem Wert, die verbalsprachliche Kommunikation ist dabei rückläufig. Lange genoss Facebook die erste Priorität unter den Sozialen Netzwerken, doch diese Präferenz der Jugendlichen schwindet derzeit rapide. Bevorzugt werden Kommunikationstools wie Whatsapp, Pinterest oder Snapchat, deren Adressatenkreis differenzierter zu bestimmen ist, die eine problemlose Foto- und Videokommunikation für ein bildsprachliches Kommunizieren ermöglichen und die – wie Snapchat – diese Bilder auch rasch wieder löschen.

2015 lag die durchschnittliche Nutzungsdauer von Whatsapp durch die Jugendlichen bei genau 100 Minuten am Tag. Besonders die intensive Nutzung der Smartphones durch amerikanische, weibliche Teenager nimmt Einfluss auf die digitalen Trends, die sich rasch über die Welt ausbreiten und auch auf die nicht

digitale Welt ausstrahlen. Vor allem die bildbasierte, meist auf Emoticons und Sticker reduzierte Kommunikation wird vorangetrieben von den weiblichen Intensivnutzerinnen, die auch bei den Foto-Sharing-Plattformen und dem Videoportal YouTube die dominante Klientel stellen.

Im pädagogischen Zusammenhang ist das Internet als integraler Bestandteil der Alltagskultur von weitreichenden Folgen, die noch gründlich zu erforschen sind. Der Psychologe Thomas Ziehe hat Mutmaßungen über die Tiefenwirkung der digitalen Vernetzung (2013) angestellt und sieht mehrere Dimensionen in seiner Folgeabschätzung. Die digitale Vernetzung als wesentlicher Bestandteil einer emotionalen Grundversorgung hat „einen fast unstillbaren Bedarf nach Resonanz und Bestätigung durch die anderen“ (Ziehe 2013, S. 206) zur Folge. Diese Fokussierung der Innenorientierung korrespondiert mit den vielfältigen medialen Bühnen für die Präsentation der eigenen Befindlichkeit. Erlebnis und Emotion als Grundkategorien menschlicher Existenz suchen über das Teilen und die Bestätigung im Freundeskreis ihre fortwährende Verifikation – nur wenn andere daran teilhaben, wenn andere über Bilder involviert sind, werden Erlebnis und Emotion zu Bestandteilen der Ich-Identität.

Ziehe leitet aus dem Stöbern als einem Modus der habituellen Beiläufigkeit und Flüchtigkeit einen „Streublick“ ab. Dieser resultiert aus dem Multitasking, dem Netzgebrauch und vielen PC-Spielen und beinhaltet das Risiko, dass die Fähigkeit zur Fokussierung eingeschränkt wird (vgl. ebd., S. 209). Die Konzentration geht verloren, ebenso die Fähigkeit einer selbstständigen Bewertung und Beurteilung vorgefundener Informationen. Die Algorithmen der Suchmaschinen wie die Kultur der Sozialen Netzwerke basiert auf Bestätigung; Widerspruch und Abwägen zwischen Alternativen gehört nicht primär zu ihren Sozialisationsleistungen. Wissen gilt es nur noch aufzufinden in einem unendlichen Fundus der zahllosen Angebote; eigene Recherche, ein mühevolleres Erarbeiten, das Aufspüren von Zusammenhängen und die sinnhafte Deutung von Informationen treten in den Hintergrund.

Andere Jugendmedienforscher sehen in den digitalen Medien vor allem erweiterte Partizipationsmöglichkeiten wie Interaktion, Zitieren, Kollaboration und Kommentierung. Diese gegenüber den traditionellen Massenmedien deutlich erweiterte Teilhabe zugunsten einer öffentlichen Artikulation favorisiert das Internet bei den jugendlichen Nutzern. In der Realisierung dieser medialen Optionen manifestieren sich jedoch die sozialen Schranken erneut, die als formales Bildungsniveau auch andere Teilhabechancen definieren.

1.2 Selbstinszenierung und mediale Präsenz

Während Kinder sich noch über ein Foto in der Schülerzeitung oder auf der Schulhomepage freuen, scheint es mittlerweile obligatorisch, besondere Erlebnisse im Internet mit Freunden zu teilen. Denn was bedeuten der herrliche Blick vom Berggipfel nach einer anstrengenden Wanderung am Gipfelkreuz, die jubelnden

Mengen des besuchten Konzerts oder der mit Freunden getrunkene Aperitif in der Abendsonne, wenn sie nicht mit anderen Personen geteilt werden können? Das Onlinepublikum ist immer präsent und kann bei Bedarf an jedem Ereignis teilhaben. Die Inszenierung des Geschehens – zum Beispiel auf Facebook – führt zu einer Aufwertung des Alltags, denn die für das virtuelle Publikum hergestellte Szene macht das Erleben nochmals bedeutsamer. Auch wenn Soziale Netzwerke wie Facebook langsam an Attraktivität verlieren, gelten sie bei den Jugendlichen noch immer als hervorragende Möglichkeit für Onlineinszenierungen und Selbstdarstellungen, dabei werden vielfältige Praxen der Bildinszenierung ihres Selbst eingeübt (vgl. Kirschenmann 2013, S. 636 ff.). Die mediale Inszenierung führt zu einer Ästhetisierung und Steigerung des Erlebens. Der Jugendforscher Bernd Heinzlmaier (2010, S. 142) spricht vom „homo aestheticus“, einem ästhetischen Wesen, das aus einer von Bildern geprägten Welt hervorgeht und dessen Vorreiter die Jugend ist. Mit den Augen zu denken, so Heinzlmaier, bedeutet, dass das unmittelbar erfahrene Sichtbare immer größere Relevanz erhält und die Form wichtiger als der Inhalt wird (vgl. ebd.). In diesen Foren ist bildliche Selbstrepräsentation und (Re-)Embodiment eine Norm und Interaktionsvoraussetzung, dabei ist die Verkettung von offline und online – anders als in den frühen Zeiten des Internets mit seinen Nischenräumen – eng (vgl. Reissmann, 2012, S. 169).

Für Kinder und Jugendliche existieren viele neue Räume der Selbstinszenierung, die das Experimentieren mit sozialen Rollen sowie das Ausprobieren von (alternativen) Lebenskonzepten ermöglichen. Unterschiedliche kulturelle, soziale, weibliche oder männliche Lebensentwürfe werden im gesellschaftlichen Kontext erprobt, um sozialen Erwartungen zu entsprechen und um sich selbst positiv darzustellen, so Erving Goffman (1959/2003). Rollen werden nicht mehr sozial zugewiesen, sondern weitgehend frei gewählt. Das bedeutet, Person und Rolle müssen aufgrund von Selbstfestlegungen in Übereinstimmung gebracht werden. Grundlage dieser autonomen Identitätskonstruktion sind stabile, kontinuierliche Entwicklungslinien, die innere Einheitlichkeit und Kohärenz anstreben (vgl. Erikson 1973). Je größer die Spielräume für Identitätskonzeptionen sind, desto flexibler müssen Kinder und Jugendliche darauf reagieren. Dies heißt, die Suche nach einem kohärenten Selbstkonzept wird zunehmend komplizierter und muss aktiv – auch in schulischem Kontext – unterstützt werden. Sogenannte „Patchworkidentitäten“ (Keupp u. a. 1999; Keupp 2009) bedürfen der Reflexion und Positionierung, der kritischen Prüfung für das eigene Selbst. Die Frage „Wer bin ich?“ ist eine in der Adoleszenz entscheidende und kann beispielsweise durch „Selbsterzählungen“ und „Selbstbindung“ (vgl. Nunner-Winkler 2009) gefördert werden. Zugleich gilt es, Aktionsfelder oder Bühnen zu eröffnen, die Erprobungsräume auch für divergierende Lebenskonzepte schaffen. Mithilfe von versuchsweisen Selbstinszenierungen und Rollenspielen lassen sich Handlungsoptionen ausprobieren und gegebenenfalls verfügbar machen. Performatives Handeln erlaubt

zudem, inkohärente Selbstkonzepte – Patchwork-Identitäten – zu inszenieren und damit auch zu reflektieren. Im Kunstunterricht kann die intensive Reflexion über gestalterisches Inszenieren dazu beitragen, Handlungsoptionen zu eröffnen und die Verortung des Selbst zu unterstützen.

1.3 Patchworkidentitäten und kulturelle Umbrüche

Heute dominiert der Begriff von der „Identitätskonstruktion“ die psychologische Pädagogik. Identitätskonstruktion ist in den letzten Dekaden durch eine massive Enttraditionalisierung geprägt. Das nimmt großen Einfluss auf den Stellenwert und die Funktion der Institutionen, die Kultur tradieren und weitergeben. Klassische, fest gefügte Leitbilder und Vorbilder treten zurück, individuelle Deutungs- und Handlungsspielräume sind ungewollt größer und fordern vom Subjekt eine höhere Orientierungsleistung. Viele Jugendliche greifen dabei auf mediale Leitbilder zurück. Der Sozialpsychologe Heiner Keupp und sein Team (1999) benennen die „Entbettung“ aus den Sicherheitsgarantien der Tradition als einen wesentlichen Faktor der Verunsicherung in der Adoleszenz. Die brüchig gewordene Erwerbsarbeit als Basis der Identitätsbildung tritt hinzu. Die Pluralität von Medienerfahrungen wirkt in eine Lebenswelt, in der die Multioptionsgesellschaft Alternativen der Lebensgestaltung nicht nur bereithält, sondern sie auch als notwendig einfordert. Die Veränderungsdynamik in den Geschlechterrollen lässt einerseits Strukturen disponibel werden und es öffnen sich Horizonte der Konstruktion neuer und weniger starrer Identitäten (vgl. ebd., S. 51).

Keupp et al. widersprechen einer pauschalierenden Gleichsetzung der Individualisierung mit einer „Ego-Kultur“, da hohe Solidaritätspotenziale bei Jugendlichen untereinander vorhanden seien. Im Fazit gelangt das Autorenteam um Keupp zur Figur des „Sinnbastlers“ (ebd., S. 52), der sich im Verlust der Sinn vermittelnden Instanzen anschiebe – autonom oder im Rekurs auf die Angebote der Medien und Peergroups –, sein Sinnsystem selbst zu konstruieren, also die fehlende Einheit durch eine Patchworkidentität zu ersetzen. Keupps Hinweise gehen einher mit der These des Soziologen Ulrich Beck, der schon in den letzten Dekaden des 20. Jahrhunderts von einem Freisetzungsprozess gegenüber Familie, Beruf und Kirche gesprochen hat (vgl. Beck 1986). Die Kehrseite dieser Freisetzungen sind vielfältige und für die Identität auch notwendige Suchbewegungen im Feld der Kultur. In diesem Suchprozess hat der Kunstunterricht eine gewichtige Aufgabe, die Umbruchmomente über die Bildformen als Thema erkennbar und dann diskussionsfähig zu machen.

Thomas Ziehe sieht drei gravierende, folgenreiche Veränderungen von Mentalitäten und Lebensorientierungen für das Subjekt: „Das frühere Prestigegefälle zwischen Hochkultur und Populärkultur ist heute in einem enormen Ausmaß enthierarchisiert. Die Bedeutung der Hochkultur wird in erheblichem Maße relativiert. Früher war die Hochkultur eine Art symbolisches Dach der Gesellschaft, auf das die Menschen sich normativ zu beziehen hatten.“ (Ziehe o. O., o. J.) Wer

das nicht tat, dessen Ruf war beschädigt. Dagegen ist heute Bildungsaufstieg nicht mehr mit Hochkultur verbunden; zur Leitwährung ist die Populärkultur geworden.

Die zweite gravierende Veränderung sieht Ziehe in der sozialen Informalisierung der Umgangsstile der Jugendlichen. Verhaltens- und Disziplinierungskontexte, die auch das Innenleben der Menschen formatieren, gehören der Vergangenheit an. Dazu zählt auch eine deutliche Trennung zwischen der privaten und öffentlichen Sphäre, die ebenso der Vergangenheit angehört wie die Abspaltung der äußeren Symbolsysteme von inneren Fantasievorgängen (vgl. ebd.). Einst Getrenntes und Ununterscheidbares geraten in eine Diffusion und Ziehe diagnostiziert, dass es nicht mehr um ein Lockern oder Aussetzen der Regelsysteme während der Pubertät geht, sondern um die Veränderung des sozialen Habitus insgesamt. Grundlage des Habituskonzepts ist die Annahme, dass inkorporierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata Orientierung geben innerhalb der sozialen Welt. Inkorporiert heißt dabei: vom Körper bewusst oder unbewusst aufgenommene Handlungs- und Denkweisen. Es kommt zu einem Nachahmungsprozess zwischen Akteur und gesellschaftlichen Bildern, Leitbildern und modischen Stereotypen (vgl. Kap. 2.5; 4.4). So bilden sich kollektive Vorstellungen, die aus einem gemeinsam geteilten Erlebnis- oder Erfahrungsraum resultieren. In der globalisierten Gesellschaft mit ihren verschiedenen Kulturen und unterschiedlichen sozialen Milieus bestimmen wechselnde ästhetische Werte die Körpermodellierung und prägen nicht mehr klar konturierte Körperstile aus.

Das dritte Phänomen kultureller Modernisierung macht Ziehe im Verhältnis des Selbst zur eigenen Innenwelt fest, d. h., die Individuen bespiegeln fortwährend sich selbst, reflektieren in Bezug zu ihren Freunden und der reagierenden Umwelt ihr Aussehen und Verhalten. Das Reflektieren geht einher mit einem Drang zur Subjektivierung und mit einem steten Balancierungsakt des Subjekts zwischen Ich-Ideal und tradiertem, länger dauerndem, gleichsam nachwirkendem Über-Ich. Und in dieser Balancierung ist mit der Analyse der israelischen Soziologin Eva Illouz die ästhetische Wirkmacht eines emotionalen Kapitalismus durchschlagend. Eine zentrale These von Illouz ist:

„Der emotionale Kapitalismus ist eine Kultur, in der sich emotionale und ökonomische Diskurse und Praktiken gegenseitig formen, umso jene breite Bewegung hervorzubringen, die Affekte einerseits zu einem wesentlichen Bestandteil ökonomischen Verhaltens macht, andererseits aber auch das emotionale Leben – vor allem der Mittelschicht – der Logik ökonomischer Beziehung und Austauschprozesse unterwirft.“ (Illouz 2004, S. 13)

Emotionaler Kapitalismus meint die umfängliche Ästhetisierung aller Lebensbereiche, die gerade auch die Ausgestaltung persönlicher Beziehungen nach Merkmalen ästhetisch verkleideter Marktgesetze steuern. Im emotionalen Kapitalismus regiert das Bild, ein Bild, das wir von uns machen, um über gemeinsinnige Bilder dazuzugehören. Wie Ziehe hervorhebt, changiert diese kulturstiftende

Praxis zwischen Tradition und Gegenwart, stark ausgerichtet an der Populärkultur. Und diese wird stark über das Internet formiert.

Für die Blogkultur des Internets gilt wie für die Sozialen Netzwerke: Es setzt sich immer mehr ein Stil durch, den der amerikanische Essayist Caleb Crain „groupiness“ genannt hat – „Gruppismus“: Man kommuniziert primär nicht um des Inhalts willen, sondern um mit zur Party zu gehören (vgl. nach Kaeser 2012). Durch das Internet wird aus dem psychologisch geformten Selbstbild ein öffentlicher Auftritt. Die Profile und bildlichen Selbstdarstellungen folgen standardisierten Vorstellungen von gruppenspezifischer Attraktivität. Letztlich regiert eine Logik der Konsumkultur, wo aus einer Fülle an Optionen nach dominanten ästhetischen Standards gewählt wird. So entsteht ein konstruiertes Bild vom Selbst, das weder eine emotionale noch eine körperliche Referenz jenseits des Netzes haben muss (vgl. Illouz 2004, S. 164).

1.4 Selbstdarstellung, Identität und Kohärenz

Wird ein Ereignis bildnerisch konkretisiert und beispielsweise dem Onlinepublikum vorgestellt, erhält es performativen Charakter. Es wird mit gesteigerter Intensität und Aufmerksamkeit wahrgenommen. „Ob etwas als Inszenierung zählt, hängt immer mit davon ab, wann es und für wen es als Inszenierung zählt“, so der Philosoph Martin Seel (2001/2013, S. 58), der das Inszenieren als besonderes „Erscheinenlassen“ definiert und davon ausgeht, dass zwar nicht „alles im Leben (...) Inszenierung“ ist, aber „alles in der Kunst (...) – wie im Leben – Gegenstand von Inszenierung werden“ kann (Seel 2001/2013, S. 61). Seel beschreibt eine Inszenierung als „ein artifizielles Geschehen, das sich als auffälliges Ereignis vom nicht inszenierten Geschehen abgrenzen lässt“ (ebd., S. 52f.), das intentional erzeugt wird und eines Publikums bedarf (vgl. ebd., S. 49ff.). „Inszenierungen sind absichtsvoll ausgeführte oder eingeleitete sinnliche Prozesse“ (ebd., S. 49). Gleich ob künstlerische oder alltägliche Inszenierungen – ihre Sinnhaftigkeit liegt im Herstellen einer besonderen Gegenwart, die als symbolische Vergegenwärtigung (vgl. ebd., S. 55) sinnliche Prägnanz aufweist, verknüpft mit ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung (vgl. ebd., S. 56). Inszenierungen sind aus dieser Perspektive grundsätzlich ästhetisch fundiert, sie erwirken Intensität und Aufmerksamkeit, um etwas herauszustellen und um es spürbar zu machen (vgl. ebd., S. 57). Im Gegensatz zur Alltagsinszenierung definiert Seel die künstlerische Inszenierung als Präsentation mit gesellschaftlich bedeutsamem Sinn – künstlerische Inszenierungen „bieten Gegenwarten dar. Sie sind Imaginationen menschlicher Gegenwarten – ob dies nun vertraute oder unvertraute, vergangene oder zukünftige, wahrscheinliche oder unwahrscheinliche Weltverhältnisse sind“ (ebd., S. 58).

In ihrem Buch „Ästhetik des Performativen“ schließt die Kunstwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte (2004) an die Ausführungen Seels an und betont ebenfalls den Kampf um die Aufmerksamkeit als ein Merkmal von künstlerischer Inszenierung (vgl. ebd., S. 318ff.). Konkreter als in der Definition von Seel fasst

sie die Inszenierung nicht nur als Darstellungsweise, die etwas besonders auffällig in Erscheinung treten lässt, sondern als Erzeugungsstrategie (vgl. ebd., S. 324); das heißt, die Inszenierung ist eine aktive, intentionale Hervorbringung eines Ereignisses für ein Publikum. Erst die „Wahrnehmung der Zuschauer und ihre Reaktion auf das Wahrgenommene“ konstituieren die Inszenierung, so Fischer-Lichte (ebd., S. 327), „es ist die Inszenierung, welche eine Situation entwirft, in der sich etwas ereignen kann“ (ebd., S. 328). Ausgehend von dem Zusammenspiel von Akteuren und Publikum in der Bildenden Kunst sieht Fischer-Lichte Grenzüberschreitungen und Selbstinszenierungen der Künstlerinnen und Künstler als paradigmatisch für eine Bestimmung jüngster künstlerischer Ausdrucksformen seit den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts. Fischer-Lichte charakterisiert solche Werke als ästhetische Ereignisse, die unmittelbar aus ästhetischen Inszenierungsprozessen resultieren und ästhetische Erfahrung u. a. durch permanente Grenzüberschreitungen auslösen (vgl. ebd., S. 318 ff.). Mit der Grenzüberschreitung verbunden ist die kontinuierliche Neudefinition des Selbst, und zwar in Prozessen besonderer „Intensität und Auffälligkeit“ (ebd., S. 359). Anthropologisch gedeutet bedeutet dies nach Helmuth Plessner, so Fischer-Lichte, dass der Mensch „nur er selbst werden (kann), wenn er sich permanent neu hervorbringt, sich ständig verwandelt, immer wieder Schwellen überschreitet. (...) Es ist unser Leben, das in der Aufführung in Erscheinung tritt, gegenwärtig wird und vergeht“ (ebd., S. 359).

Diese anthropologische Facette im Begriff der Inszenierung als (lebens-)gestalterischem Mittel spiegelt sich nicht nur in Inszenierungen auf verschiedenen Internetportalen und in anderen Medien, sondern auch im alltäglichen Rollenverhalten, im Erproben von Lebensstilen oder Moden. Die spielerische Selbstdarstellung will weder täuschen noch lügen, sondern lediglich gestalten (vgl. hierzu Früchtl/Zimmermann 2013, S. 16, mit Bezug auf Schulze 1999). Früchtl/Zimmermann (2001/2013) beleuchten die „Ästhetik der Inszenierung“ als ein gesellschaftliches, individuelles und kulturelles Phänomen, das einen Wandel der Identitätsbildung skizziert: „Die Bildung von Ich-Identität gestaltet sich (...) nicht mehr als anstrengender Prozess der Selbstsuche, sondern kehrt sich dem Erscheinungsbild zu, der Sphäre der äußeren Gestaltung, deren Regentin wiederum die Mode ist“ (Früchtl/Zimmermann 2013, S. 25). Das Anders-Sein, das Sich-Herausheben aus der Gemeinschaft, das Erregen von Aufmerksamkeit und Erzielen dramatischer Effekte bedarf des Publikums und damit der (medialen) Inszenierung (vgl. ebd., S. 26 f.).

Für den Kunstunterricht ist bedeutsam, betont der Philosoph Wolfgang Iser (vgl. 1993, S. 76) in seiner Schrift „Ästhetisches Denken“, dass der Umgang mit aktueller Kunst Orientierungshilfe in der Gegenwart sein kann und dadurch Handlungskompetenz auszubilden vermag (vgl. ebd., S. 76). Dies gilt freilich nicht nur für die Bildende Kunst, sondern ebenso für die Literatur, die Musik oder andere kulturell gestaltete Phänomene, die Lebensformen spiegeln und somit Vorbildfunktion für die individuelle Existenz haben können. Mit anderen Worten:

Die ästhetische Erfahrung soll helfen, sich in der Lebenswelt zurechtzufinden und unterschiedliche Wirklichkeitsmodelle und Identitätskonstrukte auszubilden. Welsch 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“ (ebd., S. 171). Welsch meint, die gesellschaftliche Entwicklung zur Pluralität sei unverkennbar und es komme 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.).

Das Ziel der Identitätsentwicklung ist nach Welsch, „seine Identität so auszubilden, dass sie der aktuellen Pluralität gewachsen, Identität in Übergängen ist“ (ebd., S. 197). Dem halten Keupp u. a. (vgl. 1999, S. 59) entgegen, dass das Kohärenzprinzip für die Identitätsbildung nicht zur Disposition gestellt werden dürfe, und dass es Ziel sein müsse, Ankerplätze für die Identitätsbildung zu schaffen, die eine Identitätskonstruktion als Sinnkonstruktion in der Auseinandersetzung mit Kunst, Musik, Literatur und Religion bieten. Inwiefern der Kunstunterricht die Schülerinnen und Schüler in ihrer Identitätsfindung zu unterstützen vermag, ist abhängig von den persönlichkeitsbildenden Ankerpunkten.

Identität als Kohärenz mit sich selbst

Der Blick auf die unterschiedlichen Forschungsansätze der letzten zwei Jahrzehnte zur Identität zeigt eine facettenreiche und inhomogene Diskussion mit zahlreichen Modellvorstellungen zur Identitätsentwicklung (vgl. u. a. Hafenecker 2003). Es ist die Rede von der Identität, dem Ich, dem Selbst, dem Subjekt, dem Selbstbild, dem Selbstkonzept, von Identitätsstrukturen, Identitätszuständen, Identitätsphasen usw. Markus P. Neuenschwander (1996) spricht von einem angeborenen, eigenschaftslosen, nicht unmittelbar erfahrbaren Kern (Subjekt), der persönliche, soziale, materielle, abstrakte und handlungsbezogene Identitäten mit bestimmten Einstellungen, Werten, Eigenschaften ausbildet (vgl. ebd., S. 14 f.).

Einzelne Identitätsschemata werden für die eigene Identität bewertet und in das Selbstbild eingeordnet bzw. integriert. 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. Das heißt, Subjekt, Identität und Selbstbild/Selbstkonzept bilden eine Inklusionshierarchie, so Neuenschwander (vgl. ebd. S. 14 ff.).

Für den Kunstunterricht ist in diesem Zusammenhang interessant, dass die Identitätsentwicklung von einem dynamischen Einpassen sinnlicher Erfahrun-

gen und ästhetischer Wahrnehmungen in das Selbstbild begleitet wird und dass diese zugleich in einen permanenten Selbstreflexionsprozess eingebunden sind. Als wesentliche Kriterien der Identitätsbildung sieht der Psychologe Karl Haußer (1995) insofern auch die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung und Selbstbewertung – Kompetenzen, die gerade mit der ästhetischen Bildung entwickelt werden. Darüber hinaus liegt nach Haußer in der subjektiven Bedeutsamkeit, die 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).

Diverse plurale persönliche und soziale Identitätsinhalte bestimmen die Teilidentitäten eines Subjekts, die wiederum das Selbstbild/Selbstkonzept konstituieren. Interaktion mit der Umwelt (Identifikation, Anpassung und Reflexion) bedeutet immer eine Restrukturierung des Selbstkonzepts. Gravierende Um- und Neustrukturierungen des Selbstbildes, wie dies im Jugendalter entwicklungsbedingt meist geschieht, können Krisen auslösen. Gelingt keine Integration des Neuen in das vorhandene Selbstkonzept, droht Identitätsdiffusion als intrapersonaler Konflikt oder aber die Krise wird bewältigt, und die Identitätsentwicklung schreitet voran.

Die lebensweltliche Disparität verschärft einerseits die Frage nach der inneren Konstruktion von Kohärenz, weil die Verarbeitung von Erfahrungszerrissenheit mit Blick auf die Integrität und Unversehrtheit des Subjekts in den Blick rückt, zugleich bietet sich andererseits die Chance der Kontingenz – Optionen für mögliche, selbst konstruierte und selbst bestimmte Lebensentwürfe eröffnen sich. Erst die Vielfalt des Selbsterlebens macht Kohärenz und Identität möglich (vgl. Keupp u. a. 1999, S. 69). 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 (vgl. ebd.). Gemeint ist damit das Erkennen des Selbst im Anderen, im Fremden, im Gegenüber (Person, Kunstwerk, Text, Musikstück, Symbol usw.) einerseits als ein Wiedererkennen sowie andererseits als die Bereitschaft, im Anderen, Fremden, sich selbst neu zu begreifen, wobei immer ein Rest des Nicht-Verstehens bleibt (vgl. Jauß 1994, S. 23).

1.5 Körper und Körperdarstellung

Die digitalen und virtuellen Welten tragen ganz erheblich zu einem neuen Körperbild bei, das als wesentlicher Bestandteil der Selbstinszenierung zum Tragen kommt. Schönheitsoperationen, neue Zeitschriften, die ein gesundes, sportliches Leben als Lifestyle propagieren, sind wesentliche Symbole gesellschaftlicher Normen. Und diese Normen stiften die Anleitung zu den Interaktionen und Inszenierungen, in denen der Körper seine identitätsbildende Bestimmung zurückgewinnt. Extremsportarten oder meditative Besinnung auf den Körper

sind Ausdruck der angewachsenen Suche nach Authentizität in unmittelbaren Körpererfahrungen, die von vielen medialen Vorbildern angeleitet werden.

Vor allem über die warenästhetischen Botschaften der Werbung, der Video-clips mit Popstars und andere massenmediale Distributionen werden die normativen Skripte fortwährend wiederholt und nuanciert neu geschrieben. „Dem Körper wird eine starke Aufmerksamkeit entgegengebracht, der Körperkult produziert eine neue Körpernorm, die rigoros und eindeutig vorgibt: Der Körper hat stark, ästhetisch, gesund, ewig jugendlich und abwehrkräftig zu sein, er muss schön und attraktiv sein“ (Davids 2012, S. 12). Sportliche Kleidung bestimmt den Code für den Alltag, im Fernsehen nehmen Sportereignisse einen breiten Raum ein und die Discounter werben allenthalben mit „fit for fun!“. Während der weibliche Körper schon immer über massenmediale Inszenierungen normativ propagiert wurde, ist die mediale Ästhetisierung des männlichen Körpers heute deutlicher an die Seite des Frauenbildes getreten.

Prägende mediale Plattformen zur gesellschaftlichen Präsentation der Körperbilder sind Castingshows wie „Deutschland sucht den Superstar“ oder „Germanys Next Topmodel“; aber auch die Daily Soaps im Vorabendprogramm erfreuen sich bei Jugendlichen und besonders bei Mädchen einer hohen Gunst. Während in den Castingshows der hoch ästhetisierte und im modischen Habitus dargebotene Körper Wunschvorstellungen repräsentiert und dabei die latenten Hoffnungen nährt, einmal selbst aus einer egalisierenden Masse herausragen zu können, spiegeln die Erzählungen der Daily Soaps neben einer normativen Ästhetik des Körpers und der vielfältigen Accessoires die alltäglichen Nöte und Mühen mit der eigenen Körperästhetik. Daily Soaps spielen eine wesentliche Rolle in einer „reflexiven Moderne“ (Ulrich Beck), die vor allem gekennzeichnet ist durch ihre Veränderungen im Verhältnis von Privatheit und Intimität einerseits gegenüber einer Öffentlichkeit, deren Leitmedium noch immer das Fernsehen ist, sowie damit einhergehend durch die Veränderung der Geschlechterrollen und einer durchgängig thematisierten Sexualität, die nicht mehr verboten ist, sondern der Gier nach emotionalen Zuständen Ausdruck verleiht. Die häufige Verhandlung von Sexualität in den Daily Soaps intensiviert die Sicht auf die eigene Sexualität der Rezipienten und fördert die anwachsende Selbstbezogenheit, die soziales Handeln in den Hintergrund treten lässt.

In der Suche nach Identität gilt es, den Körper über Ästhetisierungsstrategien attraktiv und auch singulär zu gestalten. Bodyextension ist das Zauberwort, mit dem eine umsatzstarke Industrie den Wunsch nach „größer, schneller, schöner“ bedient, ohne ihn ganz zu erfüllen. Diese Virtualisierung des Körpers nimmt massiven Einfluss auf die umfassende Körperkonstruktion durch Jugendliche in den Sozialen Netzwerken wie auch in der Bildkommunikation. Das folgt einem Paradoxon: Während die klassische Kommunikation von Mensch zu Mensch immer weniger unmittelbar zwischen diesen stattfindet, rückt das Bild vom Körper immer mehr in den Vordergrund – der Körper wird öffentlich. Doch mit der wachsenden Freizügigkeit geht eine Disziplinierung einher, die Abweichungen

vor allem bei populären Personen (Showbusiness, Sport, Politik) sofort durch die mediale Aufmerksamkeit sanktioniert.

Partikulare Lebensstile und Symbolwelten können rasch ausgetauscht werden, die virtuellen Plattformen bieten dazu reichlich ästhetische Instruktionen und Erprobungsoptionen. Schon vor weit über einer Dekade bilanziert die Kunstpädagogin Marie-Luise Lange:

„Die ästhetische Dimension der Symbolisierungsmerkmale umfasst eine nahezu grenzenlose Spannweite. Diese reicht heute von der Selbstinszenierung in Verhalten und Kleidung, über das Tragen bestimmter Frisuren, Schmuck und Accessoires bis zur hautnahen Körpergestaltung durch Bodypainting, Tattoos, Piercing oder Branding. Aber auch die diversen Bewegungs- und Darstellungsweisen im öffentlichen Raum wie Joggen, Inlineskaten, Skateboard fahren, Straßenperformance, Walkman hören und die boomende Handy- und SMS-Kommunikation veranschaulichen die zunehmende Theatralisierung des Urbanen.“

(Lange 2002, S. 324)

Diese Theatralisierung resultiert selten aus einer signifikanten Praxis, die nur eindeutige Symbolwelten codiert; dominant sind Taktiken der Stilbasterei. Stilelement ist das Image, mit den umfänglichen Attributen über die Kleidung, die Accessoires, die Frisur und den gesamten Habitus. Wieder bestimmt das Sampling die Gestaltungschoreografie. Dazu tritt der Körper selbst mit all seinen körpersprachlichen Ausdrucksformen, der Jargon und die gehörte, wie z. T. auch selbst produzierte, Musik (vgl. Müller-Bachmann 2007, S. 88 f.). Die Stilelemente werden primär der Warenwelt entnommen, verfremdet und vor allem als Bricolage oder Sampling neu collagiert. Dies ist kein Protest, eher eine ästhetische Überhöhung des Vorgefundenen im Alltag.

Der Körper hat im Kunstunterricht verschiedene Bezugsdimensionen: In den Bildern der Kunst ist der Körper als Ideal wie als geschundener Körper, als Objekt des Begehrens wie der Gewalt präsent, in performativen Aktionen wird der Körper des Künstlers unmittelbar, oft hautnah und öffentlich. Für Schülerinnen und Schüler jeder Altersstufe sind damit besondere Sensibilitäten und entsprechende Rücksichtnahmen verbunden.

1.6 Konsequenzen: Ich-Identität fördern

Identitätskonstruktionen basieren auf verschiedenen Bereichen, die identitätsstiftend im Leben wirken: Familiäre Kontexte, Geschlechterrollen, ethnische Identität, Heimat, private und öffentliche Rollen, Berufsbilder, soziale Milieus, Peergroups und andere Gruppenzugehörigkeiten sind ebenso ausschlaggebend für individuelle Lebensentwürfe wie biologische und biografische Gegebenheiten, Wissen und Können, Erfahrungen, Beziehungen, Vorstellungen usw. Die verschiedenen Darstellungsformen sind Repräsentanten des veränderbaren Selbstbildes – nicht Ausdruck der Persönlichkeit.