

Julia Kuntz

Spielräume des Selbst

Über die identitätsbildenden Potenziale
ästhetischer Bildung und ihre Entfaltung
im Unterricht



Herbert Utz Verlag · München

Sprach- und Literaturwissenschaften

Band 53



Zugl.: Diss., München, Univ., 2015

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.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Coverabbildung: [time. / photocase.de](http://time.photocase.de)
Room To Move / Unfinished Ballroom Story (I)

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2015

ISBN 978-3-8316-4471-1

Printed in EU
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utzverlag.de

*„Das Ästhetische ist der letzte Raum,
wo sich das Imaginäre ausleben [kann],
wo die Möglichkeit zum Experiment besteht.“*

P. Hauser

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	XVII	
Tabellenverzeichnis	XIX	
1	Einleitung	1
1.1	Identität im Kontext von Bildung und Schule	2
1.2	Ästhetische Bildung und ästhetische Erfahrung in Schule und Unterricht	5
1.3	Zum Identitätsbegriff	12
1.4	Theatralität als theoretischer und methodischer Beschreibungsrahmen	20
1.4.1	Theatralität: ästhetische Kategorie und identitätsbildender Mechanismus	20
1.4.2	Die mediale Theatralität der Postmoderne	22
1.4.3	Auf der „Bühne“ des Alltags: das „theatrale“ Selbst	25
1.5	Ein theatraler Rahmen – Überblick über Struktur und Aufbau der Arbeit	28
2	Identitätskonzepte im Wandel der Zeit	35
2.1	Identität – eine Aufgabe fürs Leben	36
2.1.1	Zwischen Ich-Synthese und Identitätsdiffusion	37
2.1.2	Kontinuität im Wandel	38
2.2	Identitätsbildung in Interaktionen	40
2.2.1	Soziale Interaktionen als Grundlage für die Entstehung von Identität	41
2.2.2	Identität als Synthese von ‚I‘ und ‚me‘	42
2.2.3	Identitätsbildung durch Sprache und Spiel	44
2.3	Die balancierende Identität	48
2.3.1	Die Balance zwischen personaler und sozialer Identität	49
2.3.2	Identitätsrelevante Kompetenzen	51

2.4	Identität als problematische Struktur	55
2.4.1	Identität als Risikoprojekt	56
2.4.2	Der Teufelskreis der Identität in der Postmoderne	57
2.5	Identität – „Neuaufgabe“ als Differenzierungs- und Vermittlungsbegriff	59
3	Identitätsbildung – Bildungsaufgabe? Eine Annäherung an bildungsrelevante Dimensionen des Identitätsbegriffs	65
3.1	Identität als „notwendige Fiktion“ von Bildung	66
3.1.1	Identität in der pädagogischen Begriffsdiskussion: Anschluss an interaktionistische Theorien	66
3.1.2	Auf dem Weg zum „Umgang mit dem Möglichen“	69
3.1.3	Identitätsbildende Elemente	73
3.1.3.1	<i>Subjektive und objektive Dimension: Selbstobjektivierung</i>	74
3.1.3.2	<i>Numerische Dimension: raumzeitliche Selbstabgrenzung</i>	75
3.1.3.3	<i>Diachrone Dimension: Narrativität</i>	76
3.1.3.4	<i>Qualitative Dimension: Selbstgestaltung</i>	79
3.2	Annäherung an einen bildungstheoretisch ergiebigen Identitätsbegriff	81
3.2.1	Die Potenziale des Ästhetischen	81
3.2.2	Die Potenziale des Performativen	83
4	Identitätsbildung als theatraler Prozess	87
4.1	Der Zusammenhang zwischen Identität und Theatralität	88
4.1.1	Das Theatralitätskonzept	88
4.1.2	Theatrale Identitätspräsentation in Interaktionen	90
4.1.3	Von der „dramatischen Gestaltung“ zur Selbstinszenierung	93
4.2	Theatrale Mechanismen des Identitätsbildungsprozesses	95
4.2.1	Das Spiel der Selbstinszenierung	96
4.2.2	Das Spiel mit Vergleichen	97

4.3	Die theatrale Identität der Postmoderne	99
4.3.1	Image-Theatralität	100
4.3.2	Identitätsmanagement und expressiver Individualismus	101
4.3.3	Körper als Authentizitäts- und Authentisierungsbasis	102
5	Spielräume des Selbst – Identitätsbildung in der ästhetischen Erfahrung	105
5.1	Über Erlebnisqualität und Erlebnismodi der ästhetischen Erfahrung	106
5.1.1	Die ästhetische Erfahrung zwischen Alltagserfahrung und Schwellenerfahrung	106
5.1.2	Besonderheiten und Unterscheidungskriterien der ästhetischen Erfahrung	107
5.2	Theatrale Erlebnisqualität der ästhetischen Erfahrung	110
5.2.1	Die ästhetische Erfahrung als „Aufführung“	110
5.2.2	Ästhetische Interaktionen als performative Prozesse	112
5.2.3	Das Klassenzimmer als theatraler Raum	114
5.3	Identitätsbildung in den performativen Prozessen des Ästhetischen	117
5.4	Identitätsbildung als ästhetisches Spiel	119
5.5	Der Beitrag ästhetischer Erfahrung zur Identitätsbildung	122
5.5.1	Förderung der Selbstreflexivität in der ästhetischen Interaktion	122
5.5.2	Entwicklung von Kontinuität und Kohärenz	124
5.5.3	Konstruktion und Gestaltung von Selbstbildern	126
5.6	Identitätsbildung im theatralen <i>Spielraum</i> des Ästhetischen	130
5.6.1	Das theatrale Handeln der Schüler	130
5.7	Theatralität als Modell für den <i>Spielraum</i> des Ästhetischen	133
5.7.1	<i>Verkörperung von Individualität und Originalität – leiblich-sinnliche Erkenntnis des ‚I‘</i>	133
5.7.2	<i>Sich selbst als Objekt wahrnehmen – reflexive Erkenntnis des ‚me‘</i>	134
5.7.3	<i>Synthese von Selbst- und Fremdbild – Selbsterkenntnis im Anderen</i>	135

6	<i>Spielräume</i> des Ästhetischen im Lehrplan – eine Analyse	139
6.1	Ästhetische Erfahrung und Identitätsbildung – zentrale Ergebnisse der Theoriekapitel	139
6.1.1	Theatrales Erleben in der ästhetischen Erfahrung: am eigenen Leib erfahren und erkennen	140
6.1.1.1	<i>Die vier Aspekte der Theatralität in der ästhetischen Erfahrung</i>	140
6.1.1.2	<i>Die identitätsbildende Kraft theatralen Erlebens in der ästhetischen Erfahrung</i>	140
6.1.2	Identität und identitätsbildende Momente: Spielraum für das theatrale Selbst	141
6.1.2.1	<i>Theoretische Grundlagen für Identitätsbildung in der ästhetischen Erfahrung</i>	141
6.1.2.2	<i>Beitrag der ästhetischen Erfahrung zur Identitätsbildung</i>	143
6.2	Die Lehrplananalyse: methodisches Vorgehen und Ziele	144
6.2.1	Begründung der Wahl der Untersuchungsmethode Lehrplananalyse	144
6.2.2	Der Lehrplan als dramaturgische Vorlage	146
6.2.3	Vorbereitung der Analyse: Forschungsfragen und Untersuchungsmaterial	148
6.2.4	Wahl der Untersuchungsmethode: qualitative Inhaltsanalyse	151
6.3	Durchführung der Lehrplananalyse	153
6.3.1	Phase 1: Vorbereitende Extraktion	153
6.3.1.1	<i>Extraktion der thematisch relevanten Aussagen als Analyseeinheiten</i>	154
6.3.1.2	<i>Konstruktion des theoriengestützten Kategorienschemas</i>	156
6.3.2	Phase 2: Extraktion und Auswertung	160
6.3.2.1	<i>Analyse der Textpassagen nach dem theoriengestützten Kategorienschema</i>	160
6.3.2.2	<i>Auswertung der erhobenen Daten</i>	161

6.3.3	Phase 3: Aufbereitung und Darstellung der Ergebnisse	162
6.3.3.1	<i>Kunst</i>	162
6.3.3.2	<i>Deutsch</i>	169
6.3.3.3	<i>Theater und Film</i>	177
7	Im Ermessensspielraum des Ästhetischen – Interpretation zentraler Ergebnisse	181
7.1	Ästhetische Bildung als Fundament für ein sinnerfülltes Leben und Identitätsbildung	181
7.1.1	Definitionen zu den Begriffen der ästhetischen Bildung und der ästhetischen Erfahrung im Lehrplan	181
7.1.2	Das Zusammenspiel zwischen ästhetischer Bildung und Identitätsbildung	183
7.1.2.1	<i>Anknüpfungspunkte für ästhetische Bildung in spezifischen Fachbereichen</i>	185
7.1.2.2	<i>Anknüpfungspunkte für die ästhetische Bildung und Identitätsbildung in den einzelnen Jahrgangsstufen</i>	186
7.1.2.3	<i>Identitätsverständnis im Lehrplan</i>	189
7.2	Ziele ästhetischer Bildung	190
7.2.1	Ästhetischer Zielkatalog	191
7.2.2	Ästhetische Bildung und Kompetenzförderung	194
7.3	Der theatrale Erlebnismodus ästhetischer Erfahrung	196
7.3.1	Performative Prozesse im Kunstunterricht: körperlicher Selbstaussdruck	196
7.3.2	Performative Prozesse im Deutschunterricht: zwischen Erkennen und Gestalten	199
7.3.3	Performative Prozesse in Theater und Film: der Körper als theatrales Zeichen	201
7.4	Unterrichtskontexte und Unterrichtssituationen der ästhetischen Praxis	204
7.4.1	Kunst: freies Arbeiten mit Eigenverantwortung	204
7.4.2	Deutsch: vielfältige Möglichkeiten für eine Auseinandersetzung mit dem Ästhetischen	207

7.4.3	Theater und Film: große Gestaltungsfreiheit für ästhetische Praxis	209
7.5	<i>Spielräume</i> für ästhetische Bildung	211
7.5.1	<i>Spielräume</i> im Fach Kunst	211
7.5.2	<i>Spielräume</i> im Fach Deutsch	212
7.5.3	<i>Spielräume</i> im Wahlfach Theater und Film	213
7.5.4	Zwischenfazit: <i>Spielräume</i> für ästhetische Bildung im Lehrplan	214
8	Die Gestaltung ästhetischer Praxis im Unterricht	217
8.1	Analyse exemplarischer Unterrichtsbeispiele für ästhetische Bildung	217
8.1.1	Unterrichtsbeispiel 1: Gipsmasken – zwischen Selbstverhüllung und Selbstdarstellung	219
8.1.1.1	<i>Thema und Intention</i>	219
8.1.1.2	<i>Methodisches Vorgehen</i>	220
8.1.1.3	<i>Fazit: theatraler Erlebnismodus und ästhetische Erfahrung</i>	222
8.1.1.4	<i>Beitrag zur Identitätsbildung</i>	223
8.1.2	Unterrichtsbeispiel 2: Spiegelbilder in Goethes Faust	225
8.1.2.1	<i>Thema und Intention</i>	225
8.1.2.2	<i>Methodisches Vorgehen</i>	226
8.1.2.3	<i>Fazit: theatraler Erlebnismodus und ästhetische Erfahrung</i>	230
8.1.2.4	<i>Fazit: Beitrag zur Identitätsbildung</i>	231
8.1.3	Unterrichtsbeispiel 3: Cindy Shermans fotografische Inszenierungen	233
8.1.3.1	<i>Thema und Intention</i>	233
8.1.3.2	<i>Methodisches Vorgehen</i>	234
8.1.3.3	<i>Fazit: theatrales Erleben und ästhetische Erfahrung</i>	237
8.1.3.4	<i>Fazit: Beitrag zur Identitätsbildung</i>	239
8.2	Ableitung von Schlussfolgerungen für die Gestaltung ästhetischer Praxis im Unterricht	241
8.2.1	Inhalte, Themen und Medienwahl	241

8.2.2	Unterrichtsformen und Methoden	243
8.2.3	Lernziele und Kompetenzförderung	246
8.2.4	Über die zeitlichen Spielräume ästhetischer Unterrichtspraxis	248
9	Implikationen und Impulse für die Unterrichtspraxis und den wissenschaftlichen Diskurs	251
9.1	Ästhetisches Erfahrungslernen als neues Lehr-/Lernparadigma	252
9.1.1	Prinzipien ästhetischen Erfahrungslernens	253
	9.1.1.1 <i>Spielraum in zeitlicher Hinsicht</i>	254
	9.1.1.2 <i>Spielraum in räumlicher Hinsicht</i>	255
9.1.2	Realisierung der performativen Kraft ästhetischen Erfahrungslernens im szenischen Spiel	257
9.2	Impulse für den wissenschaftlichen Diskurs	259
9.2.1	Erweiterung des Bildungsbegriffs im performativen Fokus	260
9.2.2	Erweiterung des Kompetenzbegriffs im performativen Fokus	262
9.2.3	Erweiterung des Ästhetikbegriffs um alltägliche und mediale Dimensionen	265
9.2.4	Erweiterung der klassischen Raum- und Zeitkonzepte in Schule und Unterricht	270
9.2.5	Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungsprojekte	272
10	Schlussbetrachtung – das Ästhetische als Raum für Imaginationen und Experimente	277
10.1	Beitrag ästhetischer Bildung zur Identitätsbildung	277
10.2	Spielräume des Ästhetischen in Schule und Unterricht	281
10.3	Reflexion und Ausblick	288
11	Literaturverzeichnis	293

1 Einleitung

„Das wichtigste Resultat aller Bildung ist die Selbsterkenntnis.“

ERNST VON FEUCHTERSLEBEN¹

Die Antwort auf die Frage, was Bildung ist, scheint zunächst einfach: Bildung ist Wissen. Dieses Wissen ist an ein Subjekt gebunden, das sich das, was es weiß oder wissen soll, „in seiner Stellung zur Welt“ (Fuchs 2009, S. 10) aneignet. Damit überschreitet Bildung die Sphäre des bloßen Wissens und wird zur Handlung, zur Interaktion zwischen Individuum und Umwelt, wie Pädagogikprofessor Eckart Liebau in seiner Rede zur Eröffnung des von der Hanns-Seidel-Stiftung von 2011 bis 2014 geförderten Promotionskollegs „Gestalten und Erkennen“ hervorhob. Diese interaktionistische Perspektive akzentuiert die Bedeutung von Bildung als lebenslangen, komplexen und von verschiedenen Einflussfaktoren abhängigen Prozess, dessen Ergebnisse kaum planbar sind. Dies gilt besonders für den Bereich der künstlerischen Bildung, der die sogenannten KULT-Fächer wie Kunst, Musik, Theater und dramatische oder gestalterische Momente des Deutschunterrichts umfasst. Über den Ablauf von Bildungsprozessen im Bereich der ästhetischen Rezeption und Produktion ist bislang wenig bekannt, als weitestgehend unerforscht erweist sich auch die Frage nach dem Beitrag der oben genannten Fächer zur Ausbildung spezifischer Kompetenzen. Zu „Lebenskunst“ und „Lebenskompetenzen“ (ebd., S. 11) sollen die künstlerischen Fächer befähigen; was darunter jedoch konkret zu verstehen ist, scheint unklar. Während für die naturwissenschaftlichen Fächer, aber auch für Deutsch und die Fremdsprachen bereits Kompetenzmodelle vorliegen, die eine Orientierung an konkreten Bildungsstandards ermöglichen, fehlen für die KULT-Fächer theoretische Vorarbeiten.

Dieses Desiderat sollen die im Kontext des interdisziplinären Promotionskollegs „Gestalten und Erkennen“ und in enger Zusammenarbeit mit der Ludwig-Maximilians-Universität München, der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg sowie dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) entstandenen

1 Österreichischer Schriftsteller (1806–1849).

Forschungsarbeiten beheben. Im Fokus des Forschungsinteresses der folgenden Abhandlung steht dabei die Beantwortung der Frage, welche identitätsbildenden Prozesse ausgelöst werden, wenn Schüler eine ästhetische Erfahrung machen. Somit trägt sie einerseits zur Grundlagenforschung im Bereich ästhetischer Erfahrung bzw. Bildung und ihrer theoretischen Fundierung durch Ansätze aus den Geistes- und Sozialwissenschaften bei und liefert andererseits Anknüpfungspunkte für die angewandte Forschung sowie Impulse für eine Weiterentwicklung der KULT-Fächer. Die in das Erkenntnisinteresse der Dissertation einführende Einleitung gliedert sich im Folgenden in vier konzeptuelle Kapitel, die theoretische Grundlagen und Ziele offenlegen, und ein Rahmenkapitel, das die Struktur und das methodische Verfahren der Arbeit erläutert.

1.1 Identität im Kontext von Bildung und Schule

Die Schule hat heutzutage, so der allgemeine Konsens unterschiedlicher Anspruchsgruppen, die von Interessen der Wirtschaft bis hin zu individuellen Wünschen und Vorstellungen der Eltern reichen, viele Aufgaben: Sie soll die Schüler individuell fördern, d. h. die Schwächeren eben in ihren Schwächen unterstützen und die Stärkeren, die sogenannte „Elite“, weiter voranbringen, sie soll das dafür notwendige Grundwissen vermitteln und die für ein erfolgreiches Meistern künftiger beruflicher Herausforderungen notwendigen Kompetenzen an die Hand geben. Die Lehrpläne und die in ihnen formulierten Lernziele sollen erfüllt werden und dennoch über den reinen Unterrichtsstoff hinaus Werte unterrichtet werden, die den Schüler zu einem mündigen Individuum und verantwortungsbewussten Staatsbürger machen. Überhaupt sollen die Schüler und Schülerinnen eben nicht nur als Schüler und Schülerinnen², also als Rezipienten von Wissen und Adressaten von Unterrichtsbemühungen angesehen werden, sondern auch als Mensch, denn Schule soll den Jugendlichen auch helfen, Identität zu entwickeln und aufzubauen. Beispielhaft für den heterogenen Zielekatalog der Schule sind Reaktionsweisen

2 Im Folgenden wird mit der männlichen Form von ‚Schüler‘, ‚Lehrer‘ und anderen Substantiven auch die weibliche Form mit erfasst. Der Begriff ‚Schüler‘ bezeichnet folgend also immer Schüler und Schülerinnen, so wie der Begriff ‚Lehrer‘ Lehrer und Lehrerinnen anspricht.

der Politik, die versuchen, all diese unterschiedlichen Ziele auf einen Nenner zu bringen. Dazu sei beispielhaft aus der Antrittsrede des bayerischen Ministers für Bildung und Wissenschaft Ludwig Spänle zitiert: „Qualität und Gerechtigkeit, Exzellenz und Identität“, so Spänle in seiner Erklärung zum Regierungsprogramm im bayerischen Landtag im November 2013, stünden auch für die kommende Legislaturperiode im Fokus der Bildungspolitik. Der neue Ressortzuschnitt, so der Minister weiter, erlaube es, „Bildung im Lebensbogen mit zu gestalten.“³ In seiner Aufzählung der Kernziele nennt Spänle auch den Begriff Identität⁴, ohne im weiteren Verlauf seiner Regierungserklärung weiter darauf einzugehen. Ob er damit nun die später zitierte „Bildung im Lebensbogen“ als ganzheitliche Bildung eines Individuums auch im Sinne der Persönlichkeitsbildung meint oder sich auf ein anderes Verständnis von ‚Identität‘ stützt, bleibt somit unklar.

Klar ist nur, dass eine Verortung des Identitätsbegriffs in den Kontext von Bildung und Schule durchaus Sinn ergibt. Zum einen, weil man – noch ohne den Identitätsbegriff näher zu umreißen – davon ausgehen kann, dass Bildung „etwas“ mit dem Individuum macht: Etwas, das es langfristig verändert und sich damit durchaus auf eine, wie auch immer definierte, ‚Identität‘ auswirken kann. Zum anderen, da sich identitätsbildende Prozesse in der Entwicklung des Individuums besonders intensiv in der Adoleszenz entfalten, also in dem Alter, in dem man gemeinhin zur Schule geht. Wann auch immer ein Identitätsbewusstsein genau anzusetzen ist, ist sich die Wissenschaft im Allgemeinen doch darin einig, dass dieses in der Adoleszenz einen vorläufigen Höhepunkt erreicht. Aufgrund biologischer und psychologischer Entwicklungen markiert die Adoleszenz ein Stadium, das eindeutig von der Kindheit und dem Erwachsenenalter abzugrenzen ist (vgl. Hurrelmann 2007, S. 41). Sie beginnt mit dem Eintreten der Geschlechtsreife in der Pubertät (vgl. Grob/Jaschinski 2003, S. 17; Oerter/Dreher 2008, S. 272/273) und endet, individuell verschieden, mit dem Erreichen der sozialen Reife und dem Eintritt in gesellschaftliche Rollen des Erwerbs- und Gemeinschaftslebens (vgl. Oerter/Dreher 2008, S. 272/273).

3 Quelle für diese Pressemitteilung unter anderem <http://bundespresseportal.de/bayern/item/17488-bayern-setzt-erfolgreichen-weg-in-bildung,-kultur,-wissenschaft-und-kunst-konsequent-fort.html>, zuletzt abgerufen am 04.08.2014.

4 Auf die, vor allem linguistische Konvention, Begriffe in halbe Anführungszeichen zu setzen wird verzichtet, um den Leser nicht durch ein Übermaß an unterschiedlichen Anführungszeichen zu verwirren.

Prozesse der Identitätsarbeit, -ausweitung und -findung treten besonders in dieser von Spannungen und Verunsicherungen geprägten Phase der Adoleszenz auf (vgl. Schütz/Rentsch 2007, S. 120). Diese Phase ist somit von einer besonders ausgeprägten Identitätsbewusstheit geprägt (vgl. Müller 2011, S. 70): So wird die Adoleszenz auch von Oerter (2008, S. 266) als „Abschnitt gesteigerter Selbstwahrnehmung bezeichnet“ und Hurrelmann und Kollegen (2006, S. 36) finden für die Entwicklungsaufgaben, die dem jungen Menschen gestellt werden, den Ausdruck „Doing Adolescence“. Zu diesem „Doing Adolescence“ gehört zweifelsohne auch die Fähigkeit, Identität zu konstruieren, zu ändern und anzupassen. Paus-Hasebrink und Kollegen (2009, S. 23) sprechen in diesem Zusammenhang vom „Spiel mit Identitäten“, das erfolgreich gespielt werden müsse. Hier fällt der Identitätsbegriff also bewusst im Zusammenhang mit der Metapher des Spiels.

Da Jugendliche also verstärkt die Frage umtreibt, wer sie sind und wer sie sein wollen, wird das „Identitäts-*Problem* zur spezifischen Bildungsaufgabe“ (Mollenhauer 2003, S. 173). So stuft auch die moderne Entwicklungspsychologie Identitätsbildung als zentrale Entwicklungsaufgabe in der Jugend ein (vgl. Fend 2005, S. 402), verzichtet jedoch auf die Vorstellung, Identität sei nach Ablauf der Jugendphase ein quasi erwartbares, stabiles und damit „fertiges“ Produkt. Was am Ende der Adoleszenz hingegen erwartet werden kann und darf, ist die Fähigkeit, dass Jugendliche ihre Identität reflexiv erschließen und das entwickelte Selbstbild auch konsequent nach außen spiegeln (vgl. Tillmann 2008, S. 63), sich also – um wiederum die theatrale Metapher des Spiels zu bedienen – auf der Bühne des Lebens inszenieren können. Besonders in der mittleren Adoleszenz, also in etwa vom 14. bis zum 16. Lebensjahr, werden das spielerische Experimentieren mit der eigenen Identität und das Probehandeln zu einer zentralen Aufgabe (vgl. Kroger 2007, S. 60 f.).

Dem spielerischen Experimentieren mit Identitäten kommen im schulischen Kontext besonders die Unterrichtsfächer entgegen, die dem Individuum – über seine Rolle als Schüler hinaus – genügend Freiraum für die Entwicklung des kreativen Selbstausdrucks bieten. Dies sind vor allem die künstlerisch-musischen Fächer, die Leitfächer der ästhetischen Bildung, von denen die hier vorliegende Arbeit die Fächer Kunst, Deutsch sowie Theater und Film als Analyse- und Untersuchungsgegenstand wählt.

Diesen Fächern ist gemeinsam, dass sie allesamt eine ästhetische Erfahrung ermöglichen. Dass eine ästhetische Erfahrung mehr ist als nur ein „vages“, nicht näher dechiffrierbares Gefühl, das im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Ästhetischen auftritt, soll im folgenden konzeptuellen Teilkapitel gezeigt werden. Hier wird der Argumentationsgang für eine spätere Verknüpfung der Themenkomplexe Identität und ästhetische Erfahrung vorbereitet und das Erkenntnisinteresse der Arbeit abgeleitet. Dafür ist es jedoch in einem ersten Schritt zunächst notwendig, den Begriff der ästhetischen Erfahrung näher zu umreißen. Dass dieser bereits im klassischen Diskurskanon eine zentrale Rolle spielte, zeigt sich unter anderem bei Schiller.

1.2 Ästhetische Bildung und ästhetische Erfahrung in Schule und Unterricht

„Es gehört also zu den wichtigsten Aufgaben der Kultur, den Menschen auch schon in seinem bloß physischen Leben der Form zu unterwerfen, und ihn, soweit das Reich der Schönheit nur immer reichen kann, ästhetisch zu machen, weil nur aus dem ästhetischen, nicht aber aus dem physischen Zustände der moralische sich entwickeln kann.“ (Schiller, 1795: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 23. Brief)

Der Weg zum moralischen Zustand, zur Vernunft und Freiheit führt nach Schiller über den Weg der ästhetischen Erziehung. Sie sei die Voraussetzung, „den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen.“ Zwar zielt Schiller, der die Briefe sechs Jahre nach der Französischen Revolution verfasste, mit dem Begriff einer ästhetischen Erziehung in erster Linie auf die Formulierung eines politischen Reformprogramms für die Realisierung des Ideals einer humanen Gesellschaft ab, jedoch entwickelt sich die durch ihn inspirierte „spezifische Bedeutung von Bildung“ (Fuchs 2008, S. 100) in der Folgezeit zu einem zentralen Element in Pädagogik und in der Bildungstheorie. In den letzten Jahren ist ästhetische Bildung sogar zu einem Schwerpunkt der bildungspolitischen Diskussion geworden (vgl. Kirchner et al. 2006, S. 9) und ist als Bildungsauftrag im Lehrplan für bayerische Gymnasien verankert:

Sprach- und Literaturwissenschaften

- Band 53: Julia Kuntz: **Spielräume des Selbst** · Über die identitätsbildenden Potenziale ästhetischer Bildung und ihre Entfaltung im Unterricht
2015 · 330 Seiten · ISBN 978-3-8316-4471-1
- Band 52: Veronika Traidl: **Telling tales about »Beowulf«** · The poem and the films
2015 · 360 Seiten · ISBN 978-3-8316-4464-3
- Band 51: Maria Sutor: **Non-native Speech in English Literature**
2015 · 326 Seiten · ISBN 978-3-8316-4417-9
- Band 50: Christoph Schwameis: **Die Praefatio von Ciceros De Inventione** · Ein Kommentar
2014 · 208 Seiten · ISBN 978-3-8316-4399-8
- Band 49: Alexander Graf (Hrsg.): **Poetik des Alltags. Russische Literatur im 18.–21. Jahrhundert – Поэтика быта. Русская литература XVIII–XXI вв.**
2014 · 386 Seiten · ISBN 978-3-8316-4386-8
- Band 48: Kousuke Kaita: **Modal Auxiliaries from Late Old to Early Middle English** · With Special Reference to *agan*, *sculan*, and *motan*
2014 · 218 Seiten · ISBN 978-3-8316-4378-3
- Band 47: Anne Aschenbrenner: **Adjectives as nouns, mainly as attested in [i]Boethius/[i] translations from Old to Modern English and in Modern German**
2014 · 366 Seiten · ISBN 978-3-8316-4365-3
- Band 46: Carina Heer: **Gattungsdesign in der Wiener Moderne** · Traditionsverhalten in Dramen Arthur Schnitzlers und Hugo von Hofmannsthal. Mit Vergleichsanalysen zu Hermann Bahr, Felix Salten und Richard Beer-Hofmann
2014 · 452 Seiten · ISBN 978-3-8316-4350-9
- Band 45: Rozaliya Yaneva: **Misrule and Reversals** · Carnavalesque Performances in Christopher Marlowe's Plays
2013 · 294 Seiten · ISBN 978-3-8316-4313-4
- Band 44: Sascha Müller (Hrsg.): **Die Sprache verstehen** · Interdisziplinäres zwischen Germanistik, Philosophie und biblischer Exegese
2014 · 180 Seiten · ISBN 978-3-8316-4285-4
- Band 43: Michaela Spreng: **Alfred Döblins Nietzsche-Verständnis vor dem Hintergrund der philosophischen Schriften Felix Hausdorffs**
2014 · 246 Seiten · ISBN 978-3-8316-4281-6
- Band 42: Thomas Jülch, Bart Dessein (Vorwort): **Bodhisattva der Apologetik: die Mission des buddhistischen Tang-Mönchs Falin** · 3 Bände, nur geschlossen beziehbar
2014 · 1142 Seiten · ISBN 978-3-8316-4237-3
- Band 41: Carina de Jonge: **Geschichten der Geschichtslosigkeit** · Zur diskontinuierlichen Geschichtsauffassung in den historischen Romanen Hermann Kestens
2012 · 240 Seiten · ISBN 978-3-8316-4213-7
- Band 40: Carolin Eichner: **Die Rolle des Sizilianischen für die Sozialisation deutscher Migranten in Sizilien**
2012 · 474 Seiten · ISBN 978-3-8316-4121-5

- Band 39: Thomas Jülch: **Der Orden des Sima Chengzhen und des Wang Ziqiao** · Untersuchungen zur Geschichte des Shangqing-Daoismus in den Tiantai-Bergen
2011 · 154 Seiten · ISBN 978-3-8316-4083-6
- Band 38: Sandra Niffl: **Die Sprachenfrage in der Europäischen Union** · Möglichkeiten und Grenzen einer Sprachenpolitik für Europa
2011 · 336 Seiten · ISBN 978-3-8316-4078-2
- Band 37: Thomas Jülch: **Die apologetischen Schriften des buddhistischen Tang-Mönchs Falin** · with an English Summary
2011 · 690 Seiten · ISBN 978-3-8316-4026-3
- Band 36: Jeong Ae Nam: **Das Religiöse und die Revolution bei Hugo von Hofmannsthal**
2010 · 196 Seiten · ISBN 978-3-8316-4022-5
- Band 35: Alexander Graf (Hrsg.): **Festkultur in der russischen Literatur (18. bis 21. Jahrhundert) – Культура праздника в русской литературе XVIII–XXI вв.**
2010 · 374 Seiten · ISBN 978-3-8316-4007-2
- Band 34: Irina Elisabeth Keller: **Mein Geist entflieht in Welten, die nicht sterben** · Epochenbezüge zur Christlichen und Schwarzen Romantik sowie zum Expressionismus in den Texten deutschsprachiger Gothic- und DarkMetal-Bands und Bands der Neuen Deutschen Härte
2010 · 362 Seiten · ISBN 978-3-8316-0981-9
- Band 33: Irene Lamberz: **Raum und Subversion** · Die Semantisierung des Raums als Gegen- und Interdiskurs in russischen Erzähltexten des 20. Jahrhunderts (Charms, Bulgakov, Trifonov, Pelevin)
2010 · 336 Seiten · ISBN 978-3-8316-0950-5
- Band 32: Hedwig Bramenkamp: **Krieg und Frieden in Harsdörffers »Frauenzimmer Gesprächspielen« und bei den Nürnberger Friedensfeiern 1649 und 1650** · alte ISBN 978-3-8316-0914-7 · 2., durchgesehene Auflage
2009 · 438 Seiten · ISBN 978-3-8316-0942-0
- Band 30: Meike de Vries: **Das Theodizee-Problem bei Thomas Hardy** · Dargestellt an den Romanen Far from the Madding Crowd, The Return of the Native, The Mayor of Casterbridge, Tess of the D'Urbervilles und Jude the Obscure
2009 · 274 Seiten · ISBN 978-3-8316-0902-4
- Band 29: Tamara Rathcke: **Komparative Phonetik und Phonologie der Intonationssysteme des Deutschen und Russischen** · mit Audio-CD
2009 · 214 Seiten · ISBN 978-3-8316-0893-5
- Band 28: Florian Grießer: **Politik gegen »patria« – Berlusconi und Dante** · Dantes politische Theorien im Licht von Literatur, historischer Wirklichkeit und ideologischer Nachwirkung
2009 · 150 Seiten · ISBN 978-3-8316-0858-4

Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag:

Herbert Utz Verlag GmbH, München

089-277791-00 · info@utzverlag.de

Gesamtverzeichnis mit mehr als 3000 lieferbaren Titeln: www.utzverlag.de