

Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades „Mag.art“ / „Mag.a art“
(Magister artium / Magistra artium)

Künstlerische Strategien der Selbstdarstellung

Ausgangspunkte für konstruktivistisch-didaktischen Kunstunterricht

in den Studienrichtungen
Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung und Unterrichtsfach Textiles Gestalten
eingereicht an der Universität für angewandte Kunst Wien
am Institut für Kunstwissenschaften, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung
bei *ao. Univ.-Prof. Mag. art. Dr. phil. Ruth Mateus-Berr*

vorgelegt von **Johanna Unger**, BEd
Wien, im Mai 2015.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit,

dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe, dass diese Diplomarbeit weder im In- noch Ausland (einer Beurteilerin / einem Beurteiler zur Beurteilung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt wurde, dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, Mai 2015

Unterschrift

Vorwort

“An artist may remain an artist, or become an artist teacher, or a researcher artist,
or a teacher researcher, or all three”

(Thornton 2013: 135).

An dieser Stelle möchte ich meiner Betreuerin Ruth Mateus-Berr danken,
die mich beim Erstellen dieser Diplomarbeit in vielfacher Hinsicht mit ihren Kompetenzen als
Wissenschaftlerin, Künstlerin und Lehrerin unterstützt hat. Danke Ruth, für die mehrstündigen,
intensiven Besprechungseinheiten, in welchen ich sehr viel gelernt habe, ja auch den ein oder
anderen Blinden Fleck in meiner Wahrnehmung entdeckten konnte.

Danke Ruth, dass du dich dazu bereit erklärt hast, mein entwickeltes Unterrichtskonzept mit deiner
eigenen Schulklasse auszuprobieren, was mir neben der doppelten Datenmenge in meinen
Ergebnissen auch zusätzliche Erkenntnisse einbrachte.

Danke Ruth, für die Herausforderungen, die du mir zugetraut hast.

-

Danke an meine Partnerin Anne Kothé,
die in der Entstehungsphase dieser Diplomarbeit meinen vielen Gedanken zugehört und
wesentliche Anregungen auf sehr vielen Ebenen geliefert hat. Danke Anne, vor allem auch dafür,
dass ich mit dir ein so angenehmes Leben teile, in welchem es mir gelungen ist, sowohl die
Konzentration auf diese Arbeit, als auch (meistens) den Bezug zur Freizeit aufrecht zu erhalten.

Danke Anne, für deine Liebe.

-

Danke an meine Eltern, Erika und Franz Unger,
die mich in meinen vielen, vielen Studienjahren bedingungslos unterstützt haben.
Danke Papa und Mama, für die großzügige finanzielle Unterstützung in diesen Jahren,
die ich als besonderes Privileg, dass nur wenige haben (können) ungemein wertschätze.

Danke Mama und Papa, für euer Vertrauen in mich.

-

Danke an Melanie Steinmetz und Daniela Tomaschitsch, die mir als Freundinnen in dieser
Studiumsabschlussphase besonders zur Seite standen.

-

Danke an Pia Preisel, die zeitgleich an ihrer Diplomarbeit schrieb,
für die motivierende Unterstützung und den wohlthuenden Austausch.

-

Danke an sämtliche Studienkolleg_innen, Lehrende und Bekannte, mit welchen ich gemeinsam
spannende / aufregende / anstrengende / langwierige / intensive Lernerfahrungen gemacht habe.

-

Danke.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Ziel, Themenstellung und Struktur der vorliegenden Arbeit.....	2
2. Eigene künstlerische Auseinandersetzung mit Selbstdarstellung.....	4
2.1. Selbstportraits übermalen.....	4
2.2. Subjekt–Objekt.....	5
2.3. Selbstportraits inszenieren.....	6
3. Selbstdarstellungs-Beispiele der Kunstgeschichte.....	9
3.1. Entwicklung der Bildgattung.....	9
3.2. Wie haben sich Kunstschaffende 'früher' dargestellt?.....	12
3.2.1. Rückblicke auf europäische Selbstportraits vor 1900.....	12
3.2.2. Westlich-abendländische Selbstdarstellungen ab 1900.....	14
3.2.3. Aufkommen von Body Art / Aktions- und Performancekunst / neuen Medien.....	15
3.2.4. Überblick: Künstlerische Selbstdarstellungen von 1500 bis in die 1970er-Jahre.....	16
3.3. Selbstdarstellungen weiblicher Kunstschaffender.....	17
3.4. Künstlerische Selbstdarstellung in der Postmoderne.....	19
3.4.1. Zusammenfassung: Verschobene Subjektpositionen, Veränderte Spiegel und Reflektierte Blickgeflechte.....	22
3.5. Zeitgenössische, künstlerische Zugänge zur Selbstdarstellung.....	23
3.5.1. Der Körper als Medium der leidenden Seele.....	23
3.5.2. Schaut mich an! – Das selbstbewusste, exhibitionistische Ich.....	24
3.5.3. Ich bin viele. – Mehrfache Selbstdarstellungen in einem Portrait.....	26
3.5.4. Ich bin mein Leben. - Visuelle Autobiografien.....	26
3.5.5. Ich bin ein_e Andere_r. - Rollenspiele, Verkleidungen und Maskerade.....	27
3.5.6. Ich ist etwas Anderes. - Symbolhaftes als Repräsentation für das Selbst.....	30
3.5.7. Zusammengefasster Überblick.....	31
4. Ergebnisse der Jugendkulturforschung.....	33
4.1. 'Die Jugendlichen von heute'.....	33
4.1.1. Ausdehnung der Jugendzeit.....	34
4.1.2. Bruchkanten in der Gruppe der Jugendlichen.....	34
4.1.3. Junge pragmatische Individualist_innen.....	36
4.1.4. Das Individuum im Neoliberalismus.....	37
4.1.5. Die ideale Medienwelt der Selbstvermarktung: Das Web 2.0.....	39
4.1.6. Kommunikations- und Bindungsverhalten.....	40
4.1.7. Zusammengefasster Überblick - Die Jugend der gegenwärtigen Gesellschaft.....	42

4.2. Boom des Ästhetischen.....	43
4.2.1. Populärkulturelle Bilder des Selbst.....	43
4.2.2. Popstars.....	45
4.2.3. Körperkult und Selbstinszenierung.....	45
4.2.4. Rückkehr zur traditionellen Geschlechterstereotypen?.....	46
4.2.5. Zusammengefasster Überblick - Ästhetisierungsboom.....	47
4.3. Jugendkulturelle Szenen.....	48
4.3.1. Durchbruch der Jugendszenen.....	48
4.3.2. Events & Entertainment.....	49
4.3.3. Jugendszenen heute.....	49
4.3.4. Marken.....	50
4.3.5. Lifestyle.....	51
4.3.6. Zusammengefasster Überblick - Jugendszenen.....	52
4.4. Fazit: Selbstdarstellung boomt.....	53
5. Didaktisches Konzept.....	55
5.1. Was ist Konstruktivistische Didaktik?.....	55
5.1.1. Zusammengefasster Überblick – Konstruktivistische Didaktik.....	56
5.1.2. Lernen und Lehren aus konstruktivistischer Perspektive.....	56
5.1.3. Konstruktivistische Grundpostulate nach Kersten Reich (vgl. 2002).....	58
5.1.4. Pädagogische Leitsätze nach Kolhoff-Kahl (2013).....	61
5.1.5. Fazit: Konstruktivistische Forderung und das Thema der Selbstdarstellung.....	61
5.2. Ästhetische Muster-Bildungen (Kolhoff-Kahl).....	62
5.2.1. Muster-Bildung bildet Muster und bildet.....	63
5.2.2. Blinde Flecken des Alltags und das Potential 'Ästhetischer Muster-Bildung'.....	64
5.2.3. Die Rolle des 'Ich' beim Muster-Bilden.....	65
5.2.4. Alltagsästhetisch-biografisches Lernen.....	66
5.2.5. Kulturwissenschaftlich-rationale Musterbildung.....	68
5.2.6. Künstlerisch-pragmatisches Handeln.....	72
5.3. Offener Unterricht in Stationen.....	74
5.4. Feedback.....	75
6. Forschungsdesign.....	77
7. Vermittlungskonzept.....	80
7.1. Rahmenkonzeption.....	80
7.2. Bezug zum Lehrplan.....	81
7.3. Aufbau der Unterrichtseinheit.....	82
7.4. Mögliche Stationen zum Thema 'Selbstdarstellung'.....	83
7.4.1. Station 1: Ein fremdes Selbst erfinden.....	84

7.4.2. Station 2: Ein Foto von sich überarbeiten.....	85
7.4.3. Station 3: Unterschreiben.....	85
7.4.4. Station 4: Persönliche Uniform.....	86
7.4.5. Station 5: Verkleiden.....	87
7.4.6. Station 6: Dinge.....	88
7.4.7. Station 7: Selbst eine Aufgabe erfinden.....	89
8. Evaluation der erhobenen Daten.....	90
8.1. Verlauf der einzelnen Durchführungen.....	91
8.1.1. 2.F Klasse des 'G 11' in Simmering.....	91
8.1.2. 1.F Klasse des 'Schulschiff' an der Donauinsel.....	94
8.2. Ergebnisse der einzelnen Stationen.....	97
8.2.1. Station 1: Ein fremdes Selbst erfinden.....	98
8.2.2. Station 2: Ein Foto von sich überarbeiten.....	101
8.2.3. Station 3: Unterschreiben.....	104
8.2.4. Station 4: Persönliche Uniform.....	105
8.2.5. Station 5: Verkleiden.....	107
8.2.6. Station 6: Dinge.....	109
8.2.7. Station 7: Selbst eine Aufgabe erfinden.....	111
8.3. Gesamtergebnisse.....	112
8.3.1. Geschlechtsspezifischer Blick auf die Ergebnisse.....	115
8.3.2. Gesamtergebnis des Feedback-Fragebogens.....	119
9. Zentrale Ergebnisse des evaluierten Unterrichts.....	124
10. Schluss.....	127
11. Literaturverzeichnis.....	131
11.1. Internetquellen.....	137
12. Anhang.....	139
12.1. Abbildungen der eigenen künstlerischen Arbeit.....	139
12.1.1. Selbstportrait(s) übermalt Nr. 1 – 9.....	139
12.1.2. Subjekt-Objekt Teil_1.....	140
12.1.3. Selbstportrait(s) übernäht Nr. 1 – 17 / Seite A und B.....	141
12.2. Material der Durchführungen.....	142
12.2.1. Arbeitsregeln.....	142
12.2.2. Feedback – Fragebogen.....	142
12.3. Antworten der 2. Klasse auf die Reflexionsfragen.....	143
12.4. Arbeitsergebnisse der Schüler_innen.....	144
12.4.1. Gesamtübersicht der Ergebnisse von Station 1.....	144

12.4.2. Gesamtübersicht der Ergebnisse von Station 2.....	150
12.4.3. Exemplarische Arbeitsprobe der Station 3.....	157
12.4.4. Gesamtübersicht der Ergebnisse von Station 4.....	158
12.4.5. Gesamtübersicht der Ergebnisse von Station 5.....	159
12.4.6. Gesamtübersicht der Ergebnisse von Station 6.....	163
12.4.7. Gesamtübersicht der Ergebnisse von Station 7.....	165
13. Abstract.....	167
14. Zur Autorin.....	168

1. Einleitung

Mit der vorliegende Diplomarbeit erwerbe ich, Johanna Unger, mir den Abschluss im künstlerischen Lehramt an der Universität für angewandte Kunst in Wien. Als zukünftige Absolventin einer Kunstuniversität in Österreich zeichne ich mich, laut Ruth Mateus-Berr und Julia Poscharnig (vgl. 2014:474) durch mindestens drei Identitäten aus: Künstlerin – Lehrerin – Wissenschaftlerin. Die, von mir absolvierten Lehramtsstudien¹ setzen in ihrer Ausrichtung – im Gegensatz zur Ausbildung der pädagogischen Hochschulen² - bei *Kunst* an, beziehungsweise gehen „von Kunst aus“ (ebd.:526). Viele meiner Studienkolleg_innen berichten³ von einem (Identitäts-)Konflikt, der genau hier ansetzt: Im Zuge der (Aus-)Bildungsphase passiert die Auseinandersetzung mit Kunst und/oder Design in einem sehr freien Kontexten. Die Zukunftsperspektive als Lehrende_r im, als sehr stringent wahrgenommen System Schule erscheint vielen unvereinbar (vgl. auch ebd.:476). Als Lösungsansatz für diese, auch in anderen Studien (vgl. Dreyer 2005:235) diagnostizierte Schwierigkeit von Studierenden eines künstlerischen Lehramtes, verweisen Mateus-Berr und Poscharnig (vgl. 2014:497) auf den Begriff '*Artist Teacher*'. Diese Bezeichnung etablierte sich seit einigen Jahren im englischsprachigem Raum (vgl. Thornton 2013: 131). Im Unterschied zum Begriff '*Art Teacher*' der im Unterricht *über* das Fach '*Kunst*' informiert und dieses so lehrt, vermittelt der '*Artist Teacher*' Kunst mit einem Fokus auf die Kernkompetenz selbst. Einerseits kann also von einer_einem Kunstlehrenden (*Art Teacher*), andererseits von einer_einem *künstlerisch Lehrenden* (*Artist Teacher*) gesprochen werden (vgl. Mateus-Berr / Poscharnig 2014:471). Alan Thornton (vgl. 2013:52-53) kommt in Referenz auf dieses Schema zum Schluss, dass die scheinbar verschiedenen Identitäten '*Teacher*' (Lehrende_r) und '*Artist*' (Künstler_in) sich nicht zwangsweise widersprechen müssen, sondern auch überlappen können. Diese beiden überlappenden Identitäten konfrontiert er zudem mit der weiteren Rolle des '*Researcher*' (Forschenden) und beleuchtet deren wechselseitige Überschneidungen: Beispielsweise erforschen Lehrende ihren Unterricht (vgl. z.B. Altrichter/ Posch 2007); Künstler_innen verwenden wissenschaftliche

-
- 1 'Kunst und kommunikative Praxis' (Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung) und 'Textil - freie und kontextuelle künstlerische Praxis und Materialkultur' (Unterrichtsfach Textiles Gestalten).
 - 2 Ich spreche hier auch aus Erfahrung, da ich an der pädagogischen Hochschule Steiermark ein Hauptschullehramtsstudium für die Fächer 'Mathematik' und 'Bildnerische Erziehung' abgeschlossen habe.
 - 3 Rückertinnernd würde ich das Thema 'Kunstuni-Schulpraxis-Konflikt' als gängigen 'Mainstream' in sämtlichen Gesprächen mit Kommiliton_innen beschreiben.

Methoden; Forschende sind die Lehrenden an Universitäten; die sogenannte 'künstlerische Forschung' etabliert sich (vgl. z.B. Badura 2015). Es gibt also neben reinen Lehrer_innen, Künstler_innen und Wissenschaftler_innen auch künstlerische Lehrende (Artist Teacher), wissenschaftliche Künstler_innen (researcher artists) und lehrende Forscher_innen (teacher researcher). Thornton (vgl. 2013:133) will mit seinem Buch „Artist Researcher Teacher“ ein Modell schaffen, um über wechselnde professionelle Identitäten reflektieren zu können. Das im Vorwort angeführte Zitat⁴ verweist auf Möglichkeiten der Wahl und des Dialoges zwischen künstlerischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Professionen. Nach Thornton (ebd.:135) zeigt sich, dass Strategien und Methoden innerhalb dieser drei Sparten gegenseitig adaptiert werden können. Als Absolvent_innen eines künstlerischen Lehramtsstudiums haben wir demnach - insofern wir uns Kompetenzen in allen drei Bereichen angeeignet haben - das Privileg, unsere verschiedenen Identitäten als Kunstschaffende, Lehrende und Forschende miteinander in Beziehung zu setzen. Wir können lernen, je nach Bedarf, aus den verschiedenen Stärken und Ausrichtungen bewusst zu wählen⁵. Je nach Kontext, haben wir die Freiheit, temporär verschiedene aber *entschiedene* Identitätspositionen einzunehmen.

Mateus-Berr und Poscharnig (vgl. 2014:525) empfehlen in der Conclusio ihrer Untersuchung zur Professionsforschung in kunstpädagogischen Fachbereichen⁶, dass Studierende des künstlerischen Lehramts eigene Anpassungsstrategien entwickeln sollen. Dies könnte „zu einer höheren Zufriedenheit der Studierenden, Lehrenden und Schüler_innen [...] sowie zu einer fachinhaltlichen Qualitätssteigerung“ (ebd.) führen.

1.1. Ziel, Themenstellung und Struktur der vorliegenden Arbeit

In dieser Abschlussarbeit möchte ich der eben zitierten Empfehlung folgen. Gemäß Thorntons (2013) Modell „Artist Teacher Researcher“ möchte ich in meinem Diplomprojekt künstlerische, pädagogische und wissenschaftliche Kompetenzen bewusst nutzen und miteinander in Verbindung bringen. Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit besteht darin, ausgehend von meiner eigenen *künstlerischen* Arbeiten ein *didaktisches* Vermittlungskonzept zu entwickeln, das in der praktischen Erprobung *empirisch untersucht* wird. Die Erkenntnisse dieses Vorhabens könnten zu mehr Zufriedenheit und fachlicher Qualitätsent-

4 “An artist may remain an artist, or become an artist teacher, or a researcher artist, or a teacher researcher, or all three.” (Thornton 2013: 135).

5 Wenn es beispielsweise um die Schaffung, beziehungsweise Aufrechterhaltung von Ressourcen für Kunst und Bildung geht, sind, sehr wahrscheinlich zur Argumentation überzeugende, wissenschaftliche Untersuchungen erforderlich (vgl. Thornton 2013:136).

6 40 empirischen Einzelfallanalysen (biografische Interviews mit langjährig praktizierenden Lehrenden künstlerischer Fächer).

wicklung beitragen. Zur Zielgruppe dieses Unternehmens gehören sowohl ich, als auch die Lernenden, welche ich unterrichten werde.

Meine eigenen künstlerischen Arbeiten, die in Kapitel 2 vorgestellt werden, beschäftigen sich allesamt mit dem Thema der Selbstdarstellung. Die künstlerische Bearbeitung dieser Thematik tauchte - innerhalb der europäischen Kunstgeschichte - (ansatzweise) schon um 1300 auf. Das riesige Spektrum von Beispielen aus der Kunst wird darum in Kapitel 3 ausschnitthaft angedeutet. Der spezielle Fokus liegt dabei auf zeitgenössischen, künstlerischen Strategien der Selbst(re)präsentation. Mit einem Schwenk in die Sozialwissenschaften, wendet sich Kapitel 4 im Anschluss daran, der schulischen Zielgruppe zu. Anhand von Ergebnissen der Jugendkulturforschung soll der Stellenwert der Selbstdarstellung innerhalb dieser Personengruppe aufgezeigt werden. Unter besonderer Berücksichtigung dieser Erkenntnisse stellt Kapitel 5 das pädagogisch Leitkonzept der konstruktivistischen Didaktik vor. In Hinblick auf das real geplante Unterrichtsvorhaben zur Auseinandersetzung mit künstlerischen Strategien der Selbstdarstellung, stellte sich speziell der Ansatz 'Ästhetischen Muster-Bildung' (Kollhoff-Kahl 2009) als brauchbar heraus (Kapitel 5.2). Dieser fordert impliziert, als wesentliches Merkmal auch, dass die *Lehrperson* (kultur-)wissenschaftliche und *künstlerische* Strategien kennen und praktisch erfahren haben sollten (Teacher - Researcher – Artist). Kapitel 6 beschreibt vor der konkreten Darstellung des Vermittlungskonzeptes (Kapitel 7) das angewandte Forschungsdesign der empirischen Untersuchung.

Kapitel 8 gibt die erhobenen Daten der schulfeldbezogenen Praxisforschung wieder. Die in Kapitel 7 vorgestellte Unterrichtsidee wurde in jeweils einer Klasse an zwei Schulen mit verschiedenen Lehrpersonen (Ruth Mateus-Berr und mir, Johanna Unger) durchgeführt. Insgesamt wurde das Vermittlungskonzept dieser Diplomarbeit mit 47 Schüler_innen im Alter von zehn bis zwölf Jahren erprobt. Sämtliche praktische Arbeitsergebnisse der Teilnehmenden sind im Anhang (12.4) einzusehen. - Kapitel 9 fasst zentrale Erkenntnisse der Untersuchung zusammen, verweist auf daraus resultierenden Veränderungsbedarf sowie Weiterführungsmöglichkeiten.

In Kapitel 10 möchte ich abschließend und rückblickend meine, im Rahmen der Diplomarbeit gewonnen Lernerfahrungen beschreiben. Speziell sollen die, in den einzelnen Kapiteln herausgearbeiteten Ergebnisse dargestellt werden. Zudem sollen darin die Erkenntnisse mit den soeben formulierten, übergeordneten Zielen verknüpft werden.

2. Eigene künstlerische Auseinandersetzung mit Selbstdarstellung

Wie in der Einleitung angekündigt, sollen in diesem ersten Kapitel meine (Johanna Unger) eigene künstlerische Arbeiten zum Thema Selbstdarstellung vorgestellt werden. Diese Werke stellen den inhaltlichen, wie auch den motivationalen Ausgangspunkt für diese Diplomarbeit dar. Es handelt sich hierbei um drei Arbeiten, die in unterschiedlichen Stadien des künstlerischen Lehramtsstudiums entstanden sind.

2.1. Selbstportraits übermalen

Die erste Arbeit '*Selbstportrait(s) übermalt Nr. 1 – 9*' (siehe Anhang 12.1.1) war Teil meiner Bewerbungsmappe für das Studium und entstand im Jahr 2009. Wie der Titel erahnen lässt, handelt es sich um eine Serie von übermalten Selbstportraits. Zu sehen sind neun A4-formatige 'Rahmen', mit jeweils einem zirka 9,2 mal 12,3 Zentimeter großem, in schwarz-weiß ausgedrucktem und immer gleichem Portraitfoto von mir. Jeder einzelne Ausdruck wurde unterschiedlich mit Ölkreide übermalt. Das Farbspektrum innerhalb eines übermalten Bildes, ist eher monochrom an einem Farbton (rot, blau oder braun) orientiert oder setzt sich aus zwei Farben (gelb und blaugrün) zusammen. Gerahmt ist jedes, so bearbeitete, Portrait mit einem Passepartou aus weißem, leicht grob strukturiertem Aquarellpapier. An der rechten Unterkante von jedem Portrait ist in Bleistift-Schrift meine Signatur zu sehen.

Philosophisch kann in dieser Arbeit ein poststrukturalistischer Subjektbegriff herausgelesen werden, wonach eine einheitliche, prädiskursive Identität abgelehnt wird (vgl. z.B. Butler 2001; Dörfler 2001). Mit dem Ende des 19. Jahrhunderts und dem Beginn des 20. Jahrhunderts setzten sich Überlegungen durch, wonach die Existenz eines einheitlichen Subjekts vermehrt in Frage gestellt wird: Ein Subjekt kann sich (wie ich in meinen Übermalungen) demnach, wenn überhaupt, nur annähernd nur durch die Darstellung vieler verschiedener Identitäten ausdrücken. Nie aber kann das Subjekt dem Anspruch gerecht werden, mit dem Ich ident und kohärent zu sein (vgl. Kapitel 3.4).

Interessant ist auch das Genre Selbstportrait, inklusive der Signatur (vgl. Kapitel 3.5.6), im Kontext der Bewerbungsmappe und der damit verbundene Aufnahmeprüfung an der Kunstuniversität. Obwohl ich meine Arbeit zu diesem Zeitpunkt kaum in weiterem kunsthistorisch-kritischem Kontext entwickelt und reflektiert hatte, wird hier meine implizite Frage beziehungsweise Behauptung des eigenen 'Künstler_in-Sein(-Wollens)' sichtbar. Wie in

Kapitel 3.1 beschrieben, dienten schon in der Renaissance Selbstportraits den Malern, um sich selbst als 'Künstler' auszuweisen⁷.

Bedeutende Referenz für die künstlerische Strategie des Übermalens, waren für mich die Selbst-Übermalungen von Arnulf Rainer. Mein persönliches Interesse lag damals vordergründig im Befragen der Möglichkeiten von authentischem Selbstausdruck. Es ist erstaunlich, dass ich – im Gegensatz zu Rainer ein immer gleiches 'neutrales' Portraitfoto mit wenig Mimik verwendet habe. Dies in Verbindung mit der monochromen Farbgestaltung, bringt die beschriebene Serie in die Nähe von Andy Warhols Selbstdarstellungen (siehe Kapitel 3.4) und drückt eine gewisse 'Verweigerung' aus. Die Diskrepanz zwischen diesen unpersönlichen, 'coolen' Bildwiederholung im Kontrast mit der gestischen Übermalungen, die eine psychische Immanenz suggerieren, bauen ein Spannungsfeld zwischen Präsenz und Absenz auf.

2.2. Subjekt-Objekt

Mein erstes künstlerisches Projekt, das im Rahmen des Studiums an der Universität für Angewandte Kunst entstand wissenschaftliches oder auch künstlerisches, trägt den Arbeitstitel '*Subjekt-Objekt Teil_1*'. Es wurde 2010 fertiggestellt und präsentiert. Die Arbeit besteht aus fünf Bleistift-Zeichnungen auf A3-Zeichenpapier, die den Akt des Beine-Rasierens aus subjektiver Perspektive dokumentieren (siehe Ansicht A im Anhang 12.1.2). Diese Bilder sind auf einer dünnen, harten, minimal größeren MDF-Platte angebracht. Die fünf verschiedenen Platten sind mittels einem langen, dünnen Nagel (der an der jeweils gleichen, dezentralen Stelle im mittleren Bildbereich die Zeichnung durchstoßt) an der Wand befestigt. Neben jeder Zeichnung steckt zur Stabilisierung des Bildes eine rote Pinnadel. Werden diese Nadeln entfernt, drehen sich die Zeichnungen durch die dezentrale Nagel-Verankerung um zirka 180 Grad (siehe Ansicht B im Anhang 12.1.2). Die Betrachter_innen blicken nun auf den Rasier-Vorgang aus veränderter Perspektive: die fragmentierten Füße und Beine werden zum - von außen *angeschauten* - *Objekt*.

Im Reflektieren dieser Arbeit kann mitunter der in der Philosophie beschriebene Kreislauf der Subjektkonstitution herausgelesen werden. Konkret gesagt, wird in dieser Arbeit der Wechselwirkungsprozess künstlerisch zum Ausdruck gebracht, der durch den Blick auf sich selbst - einerseits als Subjekt und andererseits als Objekt - vor sich geht. Dadurch,

7 Maler und Künstler sind an dieser Stelle bewusst nur in männlicher Form genannt, da diese Personengruppen im genannten historischen Zeitraum hegemonial männlich waren.

dass sich ein Ich, als einheitliches Objekt von außen wahrnimmt, kann es nicht mehr nur subjektiv handeln, sondern denkt immer auch diesen Blick 'des anderen' von Außen mit.

Subjektives Anliegen der künstlerischen Arbeit war für mich anfangs die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schönheitsidealen und im Speziellen der, für sehr viele Frauen üblichen Körperhaar-Entfernung an den Beinen. Erstaunlicher Weise eröffnete sich mir, gerade durch das Abzeichnen der subjektiven Perspektive die Erkenntnis, dass ich immer auch gleichzeitig eine Sicht auf mich von außen als Objekt mitdenke. Bei weiblich sozialisierten Personen scheint dies, aufgrund einer hegemonial männlichen (Kunst- und Kultur-)Geschichte, weitaus ausgeprägter zu sein (siehe Kapitel 3.3).

Als Referenzen zu dieser Arbeit kann Ernst Machs Illustration *'Die Selbstanschauung 'Ich''* genannt werden, die 1886 eine überwältigende, philosophie- und kunstgeschichtliche Neuartigkeit darstellte (siehe Ende des Kapitels 3.1). Dieses Bild war die erste, bekannte Selbstdarstellung in Form eines subjektiven Blickes auf den eigenen Körper. Als zeitgenössisches Vergleichsbeispiel kann die 1986 entstandene Fotografie *'Lacanau (self)'* von Wolfgang Tillman genannt werden, die ebenfalls eine Selbstansicht wiedergibt (Kapitel 3.4).

2.3. Selbstportraits inszenieren

In der jüngst (2015) entstandenen Arbeit *'Selbstportrait(s) übernäht Nr. 1 -17'* (siehe Anhang 12.1.3) habe ich mich, in Perspektive auf das Thema dieser Diplomarbeit noch einmal mit der anfangs vorgestellten Arbeit *'Selbstportrait(s) übermalt Nr. 1-9'* befasst. Nach rund fünf Jahren habe ich das selbe Portraitfoto wieder aufgenommen, um mich aus anderer Richtung dem Thema der Selbstdarstellung zu nähern.

Materielle Basis der Arbeit stellen - in gleicher Größe wie in der Arbeit von 2009 - Fotoausdrucke auf Kopierpapier, in drei unterschiedlichen Qualitäten (Grayscale-Draft; Grayscale-Best; Color-Best) dar. Diese einzelnen Ausdrucke wurden mit verschiedenen Stoffstücken in Postkartengröße (blaues Leinen, weißer Kunststoff-Vorgangstoff, naturfarbener Molino) durch vernähen mit der Nähmaschine, verbunden. Ich folgte meinem Interesse die Bereiche textiler, veränderbarer Materialien (Haare, Kleidung) mittels der Nähmaschine unterschiedlich bestickt zu inszenieren. Die einzelnen Stücke der Arbeit habe zwei Seiten: Einerseits ist mein frontal fotografiertes Gesicht mit den 'dazu-gezeichneten' Linien der Nähmaschinennaht zu sehen. Andererseits ist nur die Zeichnung der angedeuteten Haare und Kleidung zu sehen. - An der Stelle des Gesichtes ist auf dieser 'Seite B' immer

eine Leerstelle. Verwendet wurde dabei verschiedenfarbige Nähseide. Für Ober- und Unterfaden wählte ich nie den selben Farbton.

Als Ausgangsreferenz⁸ der Arbeit diente die Ausstellung 'Gestellt - Fotografien als Werkzeug der Habsburgermonarchie'⁹, welche 2014 im Volkskunde Museum in Wien gezeigt wurde. Hierbei wurden sogenannte 'Volkstypen'-Darstellungen der Sammlung, die zwischen den 1870ern und Ende des Ersten Weltkrieges, im Raum der Habsburgermonarchie entstanden sind, kritisch wiederaufbereitet. Die Ausstellung folgte dem Anliegen, die instrumentalisierende Macht dieses Bild-Genres, im Kontext der damals aufkommenden Idee der Nationalstaatlichkeit zu dekonstruieren: Es handelt sich um entpersonalisierte Abbildungen von, oft sogar gleichen Individuen, in unterschiedlichen regionalen, ethnischen oder nationalen Inszenierungen. Diese Fotografien wurden (oft in Postkarten-Format ausgearbeitet) sowohl von Tourist_innen gesammelt, als auch in wissenschaftlichen Kontexten verwendet. Je nach Interessenslage, wurde anhand der abgebildeten, typischen, verallgemeinernden, repräsentativen Kleidungen entweder innere Homogenität, oder Differenz suggeriert.

Mittels der Andeutung unterschiedlicher Frisuren/Kopfbedeckungen und Kleidung inszeniere auch ich mein Selbst(portrait) unterschiedlich. Die künstlerische Strategie der Selbst-Inszenierung wurde/wird vielfach von Künstler_innen praktiziert (Kapitel 3.5.5). Eine der wohl bekanntesten Kunstschaaffenden in diesem Kontext ist Cindy Sherman. Mir war es, im Gegensatz zu Sherman und in Auseinandersetzung mit dem historischen Bild-Genre der angesprochenen Ausstellung, allerdings wichtig, mich auf keine klar identifizierbaren Stereotypen zu beziehen, um deren (Re-)Produktion zu vermeiden. Dennoch versuchte ich mehr oder weniger präzise Andeutungen auf Erscheinungsformen von Alltagsinszenierungen wiederzugeben, welche ich beim U-Bahn-Fahren beobachtete.

Die entstandenen Stücke dieser Arbeit fordern aufgrund der gleichen Ausgangsportraits dazu auf, nach Ähnlichkeiten und Unterschieden zu suchen. Die verschiedenen, überarbeiteten Einzelbilder evozieren beim Betrachtenden die Frage nach Zusammengehörigkeit und Gruppierungen. Die Kategoriebildung kann dabei auf sehr vielfältige Weise passieren: Die verschiedenen Print-Qualitäten, Farben der Nähseide oder die Materialität der verarbeiteten Stoffe können als formale Merkmale herangezogen werden. Des Weiteren lassen sich Gemeinsamkeiten aufgrund der eingenähten Darstellungen finden, wie beispielsweise ähnliche Frisuren oder Kragenabschlüsse der Kleidung. Wieder aus anderer Perspektive, können einzelne Darstellung aufgrund ihrer subjektiv empfunden Wirkung, imaginiertes

8 Die Arbeit entstand im Rahmen der künstlerischen Lehrveranstaltung 'Referenzen' bei Barbara Graf.

9 Ausstellungskatalog: siehe Justnik (2014). - **Danke an Barbara Graf** für diesen Hinweis, sowie die kompetente Begleitung im Entstehungsprozess dieser künstlerischen Arbeit!

Narrationseben oder nach Anknüpfungspunkten persönlicher Erinnerungen der Betrachtenden kategorisiert werden.

Wie Individuen im Kontext realer gesellschaftlicher Strukturkategorien, ist jedes Teil dieser künstlerischen Arbeit durch mehrere Merkmale bestimmt und damit immer gleichzeitig potentiell mehreren unterschiedlichen Gruppen angehörig. Theoretisch lässt sich hier eine Verbindung zu Intersektionalitätsdebatten¹⁰ herstellen, welche sich mit Verflechtungszusammenhängen unterschiedlicher Diskriminierungsformen beschäftigen.

Die Arbeit wurde im Rahmen des Semesterabschlusses in Form eines Spieles präsentiert. Dieses Präsentationsformat sollte den Betrachter_innen einen gemeinschaftlichen, handelnden Zugang zu meiner materiell entstandenen Arbeit bieten. Gleichzeitig wurden dabei inhaltliche Aspekte der Arbeit verhandelt.

Obwohl mein Abbild 17 mal zu sehen ist, ist im Vergleich zu den beiden anderen vorgestellten Arbeiten, in dieser, wesentlich weniger von einer 'Auseinandersetzung der Künstler_in (mir) mit sich selbst' erkennbar. Dies ist, wie im Laufe des folgenden Kapitels zu Selbstdarstellungsbeispielen aus der Kunst (3) klar wird, nicht untypisch...

¹⁰ Siehe z.B. Winker / Degele 2009.

3. Selbstdarstellungs-Beispiele der Kunstgeschichte

Das folgende Kapitel versucht einen Überblick über künstlerische Auseinandersetzungen mit dem Thema der Selbstdarstellung zu bieten. Nachdem in 3.1 die Entwicklung der Bildgattung grob skizziert wurde, soll in 3.2 eine Idee davon vermittelt werden, wie sich Künstler_innen im Laufe der Jahrhunderte von 1500 bis in die 1970er-Jahre selbst dargestellt haben. Da Frauen erst im 20. Jahrhundert vermehrt aktiv am Kunstgeschehen teilnehmen (konnten), widmet sich 3.3 der spezifischen Situation von weiblichen Künstler_innen in Hinblick auf den Themenkomplex. Kapitel 3.4 gibt wieder, warum das Genres der Selbstdarstellung im Zuge der 'Postmoderne' mehrfache Erschütterungen erfuhr. Mit Bezug auf Martina Weinhart (vgl. 2004, 2006) sollen stabile, gattungsimmanente Strukturmerkmale herausgearbeitet werden. Vor diesem Hintergrund kommt es schließlich in Kapitel 3.5 zur Darbietung verschiedenster, zeitgenössischer Zugänge künstlerischer Selbstdarstellung. Diese Vorstellung passiert, orientiert an Petra Noll (vgl. 2010), anhand einer Gliederung nach eher formal-/inhaltlichen Aspekten.

Da ein Teil dieses Kapitels auf die Geschichte der Kunst des Abendlandes zurückblickt, in welcher das Geschehen ausschließlich von männlichen Personen dominiert wurde, wird für den Zeitraum vor 1900 bewusst nur die männliche Bezeichnung für Akteur_innen verwendet.

Die Summe der genannten Beispiele erhebt keinesfalls den Anspruch das gesamte Feld der bereits erarbeiteten Möglichkeiten abzubilden, sondern versucht lediglich das enorme Ausmaß des Möglichkeits-Spektrums ausschnittshaft zu beleuchten.

3.1. Entwicklung der Bildgattung

Das Verlangen, selbst als Abbild im eigenen Werk präsent zu sein, zeigte sich erstmals in der Zeit um 1300. Damals begannen Künstler sich selbst an verborgenen Stellen im eigenen Werk darzustellen, beispielsweise als Assistenzfiguren in Heiligenbildern. Es war die Zeit, in der Andachtsbilder nicht mehr für die gesamte Gemeinde, sondern für einzelne Betende konzipiert wurden. Erst nach und nach löste sich die eigene Darstellung von vorgegebenen Bildschemata (vgl. Luyken 2001:30).

Auf die Frage danach, aus welchen Gründen sich das Selbstportraits schließlich als eigene Bildgattung um 1500 entwickelt hat, lassen sich in der Literatur zwei, entgegengesetzte Meinungen als Antworten finden (vgl. ebd.:34): Die traditionellere Auffassung meint, dass das Auftauchen des Selbstbildnisses auf das Selbstbewusstsein der Kunstschaffenden zurückgeht, dass sich in dieser Zeit enorm geänderte hat (vgl. Campbell 1990:215). Im Gegensatz dazu, besteht die neuere Ansicht darin, dass humanistisch gebildete Kunstliebhaber nun ein großes Bedürfnis danach hatten, autonome Selbstbildnisse verehrter Künstler zu besitzen (vgl. Raupp 1980:10). Jedenfalls trat die Gattung des Selbstportraits zeitgleich mit einer neuartigen Anerkennung von vormals namenlosen Handwerks-Künstlern als nun wichtigen Persönlichkeiten auf (vgl. Haas 2006: 117).

Zwei sehr frühe Beispiele von Künstler-Selbstbildnissen finden wir im Wiener Stephansdom: Der Bildhauer **Anton Pilgram** (um 1460 – 1515) inszenierte unter der Orgel eine farbig gefasste, spektakulär inszenierte Bildnisbüste. Auf dieser ruht förmlich die Last, des von ihm 1513 vollendeten Orgelfußes. Das zweite Selbstbildnis - ebenso prominent am Fuß der Kanzel angebracht - wird heute in jedem Wien-Reiseführer erwähnt: umgangssprachlich oft als 'Fenstergucker' bezeichnet, kommt dieser Darstellung große Beliebtheit zu. Auffallend ist, dass Pilgram sich in beiden Darstellungen mit seinem Handwerkszeug – einem Szepter gleich – präsentiert (vgl. Luyken 2001:30).

Fast zeitgleich zu Pilgrams Selbstportraits entstanden Bildtafeln von **Albrecht Dürer**, in welchen dieser sich selbst 'in assistenza' abbildete. Beispielsweise in der *'Marter der zehntausend Christen'* von 1508 setzt er sich selbst, zusammen mit dem kurz davor verstorbenen Humanisten und Poetiker Konrad Celtis, direkt ins Zentrum der Darstellung. Die beiden Figuren sind zudem klar von den übrigen Personen, durch die dunkle Farbigkeit der Kleidung, abgehoben. Der Künstler trägt darüber hinaus ein Fähnchen, auf welchem sein Name steht (vgl. ebd.:31).

In der Literatur wird das Auftreten erster autonomer Selbstportraits meist im Zeitraum um 1500 mit Beginn der Renaissance oder auch früher angegeben (vgl. Haas 2006:117; Noll 2010:27). Gottfried Boehm (vgl. 1985) sieht dies keinesfalls vor dem 16. Jahrhundert realisiert, da Künstler sich anfangs 'nur' als Menschen dargestellt haben und die „Erforschung des eigenen Ichs“, „die eigene Realität des Malers“ (ebd.:234) dabei noch nicht fokussiert behandelt wurde. Für Boehm (vgl. ebd.) passiert dies erst in Selbstportraits, wie beispielsweise von **Tizian** (um 1477 – 1576). Gunda Luyken (2001:34) beschreibt, dass Selbstportraits spätestens mit **Albrecht Dürer** (1471-1528) über das Anliegen der rein physiognomischen Abbildung hinausgehen. In seinen Selbstbildnissen lassen sich Anliegen erkennen, das eigene, abgebildete Aussehen in Verbindung mit einer bestimmten Befindlichkeit

oder Rolle aufzuwerten (siehe 3.2.1). Dürer stellt sich selbst durch Mimik, Gestik und metaphorischer Verkleidungen bewusst positiv dar (vgl. Haas 2006:122).

Als zentrale Metaphern für Selbstreflexion tauchen bei neuzeitlichen Künstlern immer wieder Fenster¹¹ oder Spiegel auf. Der Spiegel war zweifellos das zentrale Hilfsmittel zur Produktion von Selbstbildnissen. In diesem Zusammenhang kann auf **il Parmigianos**¹² 'Selbstbildnis im Konvexspiegel'¹³ (um 1523/1524), das im Kunsthistorischen Museum in Wien zu sehen ist, hingewiesen werden (vgl. Noll 2010:38; Luyken 2001:33). Parmigiano erforschte dabei nicht nur sich selbst, sondern reflektierte auch, wie sich ein Selbstportrait mit den Mitteln seiner Darstellung verändert. Mit dem beschriebenen Werk wollte der Künstler auch dem damaligen Papst Clemens VII seine Kunstfertigkeit beweisen.

Viele Selbstdarstellungen dieser Zeit dienten, wie das eben erwähnte von Parmigiano als 'Bewerbungsbild' (vgl. Noll 2010:28). Auch in den folgenden Jahrhunderten haben sich Kunstschaffende mit einem gemalten Selbstportrait als 'Künstler' ausgewiesen und ihr Können gezeigt (vgl. Haas 2006:123).

Als erster Sammler von Selbstportraits kann Giorgio Vasari (1511-1574) genannt werden (Vgl. Luyken 2001:34). Spätestens Mitte des 18. Jahrhunderts war die, von ihm initiierte Selbstportraitsammlung der Uffizien weit über die italienischen Grenzen hinaus berühmt geworden. Es bedeutete eine große Ehre für einen Künstler eingeladen zu werden, ein Bildnis nach Florenz zu schicken (vgl. ebd:36).

Zusammengefasster Überblick

||¹⁴ *Die ersten autonomen Selbstportraits, welche über die rein physiognomischen Abbildung hinausgehen, tauchen im 16. Jahrhundert auf. Die Gattung tritt zeitgleich mit der neuartigen Anerkennung von, vormals namenlosen Handwerks-Künstlern als wichtige Persönlichkeiten auf. Vielfach dienten diese Werke den Malern, um sich selbst als 'Künstler' auszuweisen. Das zentrale Hilfsmittel bei der Produktion war der Spiegel.*

11 Wie zum Beispiel bei Anton Pilgram im Stephansdom.

12 Als Francesco Mazzola 1503 in Parma geboren; 1540 verstorben.

13 Der Künstler bemalte, um dem Effekt und der Form eines aufgewölbten Babierspiegels nahezukommen, eine halbrunde Holzkugel. Parmigiano übernahm absichtlich die, durch die Wölbung des Spiegels entstandenen Verzerrungen in seiner Malerei: Der Raum im Hintergrund, die Decke sowie das Fenster, aber auch die Hand im Vordergrund sind verzerrt dargestellt. Das Gesicht, sowie die Kopfform des jungen Künstlers erscheinen dahingegen kaum verzogen. Parmigiano gab nicht nur eine 'wirklichkeitsgetreue' Spiegelung wieder, sondern entschied sich bewusst dafür fantastische Verzerrungen abzubilden (vgl. Luyken 2001:33; Noll 2010:28).

14 Das Symbol || in Kombination mit *kursivem Text* gibt eine zusammenfassende Essence, der im Kapitel besprochenen Inhalte wieder. [Dank an Debora Däubel (2013), von welcher ich diese formale Kennzeichnung übernommen habe].

3.2. Wie haben sich Kunstschaffende 'früher' dargestellt?

3.2.1. Rückblicke auf europäische Selbstportraits vor 1900

Im bekannten Dürer - *Portrait von 1500*, welches in der Alten Pinakothek in München zu sehen ist, erscheint der Künstler „idealisiert und ikonenhaft, en face, edel, selbstsicher und würdevoll“ (Noll 2010:38). Albrecht Dürer war einer der ersten Künstler, der sich 'gottähnlich' dargestellt hatten. Zahlreiche Selbstportraits der Renaissance und des Barocks (**Rubens, Tizian, Velázquez**) folgen diesem Typus des Künstlers als Edelmann, Genussmensch und Lebenskünstler (vgl. ebd.).

Beginnend mit der Spätrenaissance und gipfeln im absolutistischen Barock zeigten sich Künstler zudem gerne explizit als 'Andere' gegenüber den 'Normalen'. Der Künstler verkörperte eine bestimmte thematische Figur, trat mit anderem Namen oder in anderer Gestalt auf. Meist sollten auf diese Weise vor allem positive Eigenschaften wie Mut, Treue oder Intelligenz kommuniziert werden. Besonders gern porträtierten sich die Künstler der Renaissance und des Barock als Heilige, berühmte Figuren der Antike oder als mythologische Gestalten. **Rembrand** (1606-1669) beispielsweise bildet sich als Jupiter, Demokrit oder Paulus ab. Darüber hinaus war auch die, durchaus selbstkritisch-ironische Darstellung als Antiheld üblich: **Caravaggio** (1571-1610) etwa porträtierte sich selbst 1609 im Kopf Goliaths (vgl. ebd.:47). Über zwei Jahrhunderte waren diese genannten Typisierung vom 'Künstler' leitend für künstlerische Selbstdarstellung.

Erst mit der Mitte des 18. Jahrhunderts deuten sich weitere Tendenzen an. Als interessantes Beispiel kann **Christian Seybold**¹⁵s *'Selbstbildnis'* von 1745 genannt werden. Der, mittlerweile wenig bekannte Maler stellte sich mit einer aktuellen Zeitung in der Hand dar - was mehr als unüblich war. In der Rezeption dieses Selbstportraits ist nicht mehr zu übersehen, dass sich Seybold hiermit auch intellektuell und gesellschaftlich positioniert zeigen wollte. Diese Positionierung entspricht dem stattgefundenen, gesellschaftlichen Aufstieg der Künstler, von Handwerkern zu Hofbediensteten, und in weitere Folge bis hin zu unabhängigen, gebildeten auch geistig aktiven Malern (vgl. Luyken 2001:36).

Als besonders ungewöhnliche Position gegen Ende des 18. Jahrhunderts, werden immer wieder die sogenannten *'Charakterköpfe'* von **Franz Xaver Messerschmidt** (1736-1783) beschrieben. Messerschmidt gehörte zu den bedeutendsten Vertretern der offiziellen Kunst Wiens, wurde aber - aufgrund seines psychotischen Verhaltens für eine Professur an der 'k.k. Akademie der vereinigten bildenden Künste' abgelehnt. In Folge dessen, zog

15 Christian Seybold (1697-1768) war ab 1749 königlicher Kammermaler in Wien. Von ihm sind insgesamt 26 Selbstbildnisse bekannt, eines davon schickte er, nach Einladung in die Selbstportraitsammlung der Uffizien.

sich der Künstler aus Wien zurück und begann an den Köpfen zu arbeiten. Die insgesamt 64 Köpfe bestehen aus Metall und Alabaster und bildeten den Kopf des Künstlers mit ausgeprägten Grimassen oder auch 'neutral' ab (vgl. ebd.:39-40). Die Grimassen - 'Charakterköpfe' dien(t)en zahlreichen zeitgenössischen Kunstschaffenden als Inspiration.

In der Form, wie es vor dem 14. Jahrhundert für Künstler nicht interessant war, sich in ihren Werken abzubilden, so war es auch in den anschließenden 500 Jahren nicht von Interesse, über eine andere Form der Selbstpräsentation nachzudenken, als die, durch die äußere Erscheinung. Erst mit der Romantik, die der Innerlichkeit viel Aufmerksamkeit schenkte, setzte ein Reflexionsprozess ein. **Caspar David Friedrich** (1774-1840) beispielsweise schuf 1807 ein Gemälde, mit dem Ziel seine subjektive Wahrnehmung darzustellen. Das gemeinte Werk '*Blick aus dem Atelier des Künstlers (rechtes Fenster)*' ist in der Form nicht mehr als Selbstportrait zu erkennen. Zu sehen ist der Blick auf ein geöffnetes Fenster. Nur ganz klein, am linken Bildrand, ist der schmale Ausschnitt eines Spiegels zu erkennen, in welchem ein Teil der Stirn und der Augen des Künstlers erkannt werden kann (vgl. ebd.:41).

Im Europa des 19. Jahrhunderts werden für zahlreiche Künstler nach und nach existentielle Fragestellungen beziehungsweise Probleme, ein immer wesentlicheres Thema. Im Zuge derartiger Auseinandersetzungen entstanden, in emotional-ehrlicher Offenheit, viele Künstler-Selbstportraits, die den Künstler als 'Leidenden' und 'in der Gesellschaft Unverstanden' zeigten. Quälende Selbstzweifel, schwere Depressionen und die ständige Konfrontation mit den eigenen Grenzen wurde ausgedrückt. Künstler stellten sich oft einsam, hässlich, gequält, verletzt oder krank dar. Als Beispiel kann **Gustave Courbets** '*Der Verzweifelte*' von 1841 genannt werden (vgl. Noll 2010:30).

Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts wurden, neben dem Spiegel, auch vermehrt Fotografien als Vorlagen für Selbstportraits, verwendet (vgl. ebd.:32).

Eine überwältigende, philosophie- und kunstgeschichtliche Neuartigkeit stellte eine, vom Physiker und Philosophen **Ernst Mach** (1838-1916) gefertigte, Illustration seiner Abhandlung '*Beiträge zur Analyse der Empfindungen*' (1886) dar. Das Bild zeigte Machs Blick auf seinen eigenen, liegenden Körper. Es wirkt verstörend, dass in Machs '*Die Selbstschauung 'Ich''* kein Gesicht und kein Kopf zu sehen ist. Statt dessen, erscheint der restliche Leib in extremer Verkürzung. Im Hinblick auf das anschließende 20. Jahrhundert kündigt diese Illustration Machs eine, im Weiteren bedeutende, Auseinandersetzung an: Den Versuch, das verschwindende Subjekts zu porträtieren (vgl. Luyken 2001:41, Noll 2010:30-31).

3.2.2. Westlich-abendländische Selbstdarstellungen ab 1900

Mit den Erkenntnissen der Psychoanalyse wurden, mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts, die bis dato klaren Grenzen porös: zwischen Selbst und Welt - zwischen Künstler_in als Subjekt und Kunstwerk als Objekt - zwischen Privatem und Öffentlichem (vgl. Haas 2006:120).

Die Selbstdarstellungen von Künstler_innen als Depressive und, von der Gesellschaft Missverstandene werden um 1900 noch zahlreicher: Beispielhaft können in diesem Kontext Künstler_innen wie **Käthe Kollwitz** ('*Selbstbildnis mit Hand an der Stirn*' 1910), **Vincent van Gogh** ('*Selbstportrait mit verbundenem Ohr*' 1889) oder **Edvard Munch** ('*Selbstportrait während der Depression*' 1919/20) genannt werden. Seit Ende des 19. Jahrhunderts tauchten vermehrt Selbstportraits in Bezug auf die Passion Christi auf - das Jahrhunderte lang bekannte Motiv für Schmerz mit gleichzeitiger Hoffnung auf Erlösung. **Paul Gauguin** stellte sich 1889 beispielsweise als '*Christus am Ölberg*' dar. Im deutschen Expressionismus wurden Verzweiflung und seelische Zerrüttung durch die Übersteigerung von Form und Farbe ausgedrückt. So entstand etwa das '*Selbstbildnis mit rotem Schal*' (1917) von **Max Beckmann**. Er stellte sich in unzähligen Selbstdarstellungen immer skeptisch, mürrisch und distanziert dar (vgl. Noll 2010:31).

Parallel zu Sigmund Freuds psychoanalytischen Forschungen entwickelte sich in Österreich um 1910 die „psychologisch orientierte expressionistische (Selbst-)Portraitkunst“ (ebd.). Als bedeutendste Werke in diesem Kontext können die unzähligen Selbstdarstellungen von **Egon Schiele** (1890-1918) genannt werden. Aber auch Selbstportraits anderer 'junger Wilden' - der neuen österreichischen Expressionisten - wie **Oskar Kokoschka**¹⁶, versuchten das menschliche Seelenleben abzubilden. Die Auseinandersetzung mit 'Geisteskrankheiten', 'Hysterie' sowie damit verbundene, unkontrollierte Körper, die gesellschaftlichen Konventionen widersprachen, waren für Künstler_innen dieser Zeit von besonderem Interesse (vgl. ebd.:31-32).

In einer solch körperdeformierten, expressiven Selbstdarstellungen zeigt sich Schiele beispielsweise durch die theatralische Inszenierung in exhibitionistischer Weise trotzdem selbstbewusst. Seine Masturbations-Akte etwa, zeigen die narzisstische Neigung der Selbst-Zurschaustellung besonders deutlich. Noch vor Schieles Selbstakten entstand 1906 **Paula Modersohn-Beckers** (1876-1907) '*Selbstbildnis am 6. Hochzeitstag*'. Darin zeigt sich auch diese Künstlerin selbstbewusst: Sie präsentiert sich nackt und als (fiktiv)

16 Im Gegensatz zu Schiele waren Kokoschkas zittrig, nervöse Malereien, die vermutlich aus der Kombination seiner Not, finanzieller Bedrängnis und einer schweren Kriegsverletzung (1915) resultierten, weniger ästhetisierend.

Schwangere und schuf damit den ersten weibliche Selbstakt, der Kunstgeschichte (vgl. ebd.:38). Sie gilt darum als mutige Pionierin für nachfolgende Generationen¹⁷ (vgl. Borgmann / Laukötter 2013). Im Zeitraum der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts kann auch die Künstlerin **Frida Kahlo** (1907-1954) genannt werden. Auch sie fertigte zahlreiche Selbstportraits an, auf welchen sie sich dezidiert selbstbewusst, jedoch gleichzeitig auch physisch und psychisch leidend darstellt (vgl. Noll 2010:38).

Vor dem tief eingprägten Hintergrund der Synthese-Vorstellung von 'Genialität und Wahnsinn' wird Künstlern das positive Vorurteil der Authentizität und Unmittelbarkeit entgegengebracht (vgl. Boehm 1997:25).

3.2.3. Aufkommen von Body Art / Aktions- und Performancekunst / neuen Medien

Mit dem Aufkommen der Body Art, Aktions- und Performancekunst, sowie im Zuge der künstlerischen Verwendung der neuen Medien, spitzten sich die 'existentiellen' Selbstdarstellungen zu: In den 1960er/70er Jahren begannen Künstler_innen in diesem Zusammenhang den eigenen Körper als Medium zu entdecken. In den frühen Selbst-Versuchen war es vor allem interessant, an der Aufhebung konventioneller Vorstellungen von Ästhetik und Scham zu arbeiten, physische Grenzen in ihrer Erfahrung auszuloten und sich intensiv mit verdrängten Phänomenen (Schmerz, Aggression und Angst) zu befassen. Beispielsweise kann hier **Maria Abramović**, genannt werden. Seit Anfang der 1970er Jahre¹⁸ beschäftigt sie sich mit typisch menschlichen Ängsten wie Sterblichkeit und Schmerz. Oft setzt sie sich stunden- oder tagelang (nahezu) unerträglichen Situationen aus, verletzt sich selbst oder fordert Besucher_innen dazu auf. Exemplarisch für eine frühe Videoarbeit kann **Jochen Gerz'** Dokumentation seiner Aktion '*Rufen bis zur Erschöpfung*¹⁹ von 1972 genannt werden. Dabei ruft er der Kamera aus weiter Entfernung so lange 'Hallo' entgegen, bis er vor Erschöpfung und Heiserkeit abbricht (vgl. Noll 2010:33).

Besonderes zu erwähnen, in diesem Kontext der 1960er/70er-Jahre ist der 'Wiener Aktionismus' mit seinen zentralen Protagonisten **Günther Brus**, **Otto Muehl**, **Herman Nitsch** und **Rudolf Schwarzkogler**. Die Aktionen reichten von Selbstbemalungen bis hin zu schweren Selbstverletzungen²⁰. Ebenso bedeutend, sind die radikalen, meist in Videos dokumentierten Performances von **VALIE EXPORT**. Die Aktionen dieser Künstler_innen

17 Vor dem Hintergrund einer hegemonial männlichen Kulturgeschichte und dem Fakt, dass weibliche Personen in den Jahrhunderten der westlich-abendländischen Kunstgeschichte davor, fast ausschließlich als namenlose Modelle für schön anzuschauende Akte auftauchten, standen (stehen) weibliche Künstler_innen grundsätzlich vor anderen Ausgangsbedingungen (siehe Kapitel 3.3).

18 Am Beginn ihrer Performance-Tätigkeiten arbeitete Abramović vielfach mit ihrem damaligen Partner, dem Künstler Ulay zusammen.

19 Siehe Medienkunstnetz: <http://www.medienkunstnetz.de/werke/rufen-bis-zur-erschoepfung/bilder/7/> (Stand 24.2.2015).

bringen nicht nur innere Zustände, sondern vor allem gesellschaftlich auferlegte Zwänge von außen in Erscheinung. **Arnulf Rainer**, bekannt durch seine übermalten Fotoportraits, stand den Wiener Aktionisten zwar nahe, beschäftigte sich aber fokussierter mit dem körperlichen Ausdruck, mit Körperhaltungen und -formen²¹ (vgl. ebd.:34).

3.2.4. Überblick: Künstlerische Selbstdarstellungen von 1500 bis in die 1970er-Jahre

|| Die künstlerischen Selbstdarstellungen der Renaissance und des Barock geben einen 'gottähnlichen' Künstler-Typus wieder. Ab der Spätrenaissance und vor allem im Barock inszenieren sich die Maler gerne in bestimmten Rollen, wie beispielsweise als Figuren der Mythologie. Der gesellschaftliche Aufstieg des Künstlers vom Handwerker zum Hofbediensteten führte in weitere Folge zum unabhängigen, gebildeten auch geistig aktiven Maler. Mit der Romantik setzte ein Reflexionsprozess ein, der die Form der Selbstpräsentation durch die äußere Erscheinung zu bezweifeln begann. Ab 1800 sind zunehmende mehr und mehr Künstler mit existentiellen Fragestellungen beschäftigt und es entwickelt sich vermehrt das Bild des leidenden, von der Welt missverstandenen Künstlers. Der Spiegel als Werkzeug verliert ab Mitte des 19. Jahrhunderts mehr und mehr seine Bedeutung, da nun auch Fotografien als Vorlagen verwendet werden konnten.

Mit der Moderne wird der traditionelle Rahmen des Genres Selbstporträt durch veränderte Anliegen (Abbildung seelischer Zustände und Empfindungen) überschritten und in Frage gestellt. Das Selbstportrait wird zur 'Ikone der Identität': Individuen könnten sich Geltung und Überzeugung nicht mehr durch Geburt, Stand oder Herkunft verschaffen, sondern scheinen darauf angewiesen zu sein, sich als Personen erst hervorzubringen und zu formen.

Ab den 1960er/70er-Jahren rückt, durch Body Art, Aktions- und Performancekunst, sowie im Zuge der künstlerischen Verwendung der neuen Medien der eigene Körper des Kunstschaffenden vermehrt in den Mittelpunkt. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Einfluss gesellschaftlicher Norm- und Wertvorstellungen auf die eigene Person nimmt einen bedeutenden Stellenwert ein.

20 Bei der Auseinandersetzung mit 'künstlerischer Selbstverletzung' im Unterricht muss mitbedacht sein, dass Selbstverletzungen, beispielsweise in Form von 'Ritzen' speziell bei Jugendlichen oft tatsächlich angewandte, persönliche Praxen sind. Als Lehrende stehen wir vor einem pädagogischen Dilemma. Wenn ernst gemeinte existentielle Themen angesprochen werden, kann es auch zu Tabus, Grenzen, Grenzüberschreitungen, Ratlosigkeit und Überforderung kommen (siehe dazu Kolhoff-Kahl 2009:168; Großegger 2014:110). „Das was Jugendliche sich heute normalerweise antun, passt nicht in eine pädagogisch harmlose Kiste“ (Selle 2005:64).

21 Als Beispiele können die Serien 'Body Poses' (in welchen der gesamte Körper zu sehen ist) oder 'Face Farces' (in welchen er sein Gesicht auch durch Strümpfe und Gummibänder entstellte) genannt werden.

3.3. Selbstdarstellungen weiblicher Kunstschaffender

In der feministischen Auseinandersetzungen kommt der künstlerischen Selbstdarstellung eine zentrale Position zu. Wie bereits angedeutet, waren die herrschenden Akteure der westlich-abendländischen Kunst- und Kulturgeschichte männlich. Wenn wir die Frage nach der Stellung von weiblichen Personen in dieser Kunstgeschichte stellen, wird klar dass Frauen Jahrhunderte lang mit erschütternder Konsequenz ausschließlich als angeschaute Objekte und Symbole auftauchen. - „Less than 5% of the artists in the Modern Art Section are women, but 85% of the nudes are female.“²² - Weibliche Kunstschaffende standen / stehen darum vor der Herausforderung einen Status als handelndes und schöpferisches Subjekt zurückzufordern. Die Analyse bedeutender, weiblicher Künstler_innen des 20. Jahrhunderts zeigt, dass sich nahezu alle, irgendwann mit dem Weiblichen, und sehr oft mit dem eigenen Körper befasst haben (vgl. Haas 2006: 115).

Selbstdarstellungen von weiblichen Kunstschaffenden, können immer nur einen Versuch darstellen, ein 'autonomes' Selbstbild zu erzeugen - beziehungsweise dessen Unmöglichkeit (vgl. ebd.:116), denn wie Silvia Eiblmayr (1993:197) herausstellt:

Die Frau erhält einen 'Status als Bild', der nicht dadurch aufgehoben werden kann, dass sie ihr eigenes Bild von sich selbst entwirft. Es ist ihr nicht möglich ein 'autonomes' Bild von sich zu etablieren, das außerhalb des existierenden (phallischen) Symbolsystems konstituiert werden kann.

In der frühen Moderne stellten sich Frauen wie **Paula Modersohn-Becker** oder **Frida Kahlo** *selbstbewusst* (vgl. Kapitel 3.2.2 und 3.5.2) in Öl auf Leinwand dar. Besonders häufig zeigten vor allem Künstlerinnen den weiblichen Körper in seiner physisch- und psychischen Verletzlichkeit. Weibliche Kunstschaffende der folgenden Generation bedienten sich anschließend mehrheitlich der, sich etablierenden und noch nicht so 'besetzten' neuen Medien²³. Wie in 3.2.3 beschrieben, rückte mit dem Aufkommen der Performance - und Body Art in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts der leibliche Körper von Künstler_innen ins Zentrum. Vor allem weibliche Kunstschaffende, wie etwa **Carolee Schneemann**, **Hannah Wilke** oder **Ana Mendieta** verwendeten ihren eigenen Körper als zentrales Material ihres künstlerischen Werkes. Viele brachen Tabus, indem sie sich mit 'ekelerregenden'

22 Zitat auf Postkarten und Plakaten im Rahmen einer Aktion der anonymen Künstler_innengruppe 'Guerrilla Girls', sie seit 1985 auf den Ausschluss von Frauen und Nichtweißen im Kunstbetrieb aufmerksam machen.

23 Maria Lassnig stellte, mit der von ihr entwickelten, neuartigen 'Methode' der Körperdarstellung in der Malerei, den 'Body Awareness Paintings' eine Ausnahme dar (siehe 3.5.1).

Motiven und Materialien darstellten ('Abject Art'²⁴). Bis dahin war der weibliche Körper als Materie und Mutter markiert. Im Zusammenhang mit der Aktions- und Performancekunst, sind es besonders oft weibliche Personen, die autoaggressives Verhalten zeigen. Künstlerinnen wie **VALIE EXPORT**, **Maria Abramovic** (siehe 3.2.3) oder **ORLAN** (siehe 3.5.1) verletzt(en) sich durch Schnitte und Ritzungen selbst oder setzten sich Gefahren aus. Seit den 1970er Jahren wird der Status von Frauen in Kunst und Film untersucht: **Lynn Herschman** und **Cindy Sherman** reflektierten Filmklischees von Weiblichkeit. Jüngere Künstlerinnen, wie **Elke Krystufek**, beschäftigen sich fokussierter mit dem Thema der Selbstinszenierung *als Künstlerin* (vgl. Haas 2006:118-120).

Zusammengefasster Überblick

|| *Frauen tauchten in der Kunst, Jahrhunderte lang, ausschließlich als angeschaute Objekte und Symbole auf. Weibliche Kunstschaaffende stehen darum vor der Herausforderung, einen Status als autonomes Subjekt zurückzufordern. Dargestellt könne dies aber, nach Eiblmayr (vgl. 1993:197) immer nur werden, in Form eines nie ganz erfolgreichen Versuches, beziehungsweise in einer Unmöglichkeit davon: Denn es ist leider nicht möglich ein autonomes Frauenbild innerhalb des existierenden (hegemonial männlichen) Symbolsystems zu konstituieren. Künstlerinnen beschäftig(t)en sich in diesem Kontext intensiv mit dem weiblichen Körper, provozierten Brüche zu traditionellen Idealen (Abject Art) und bedienten sich vielfach der noch nicht so stark besetzten, neuen Medien.*

Die, hier am Beispiel einer feministischen Rezeption, angesprochenen Fragestellungen von Ein- und Ausschlüssen in Verbindung mit dem Status der Repräsentation können und werden teilweise auch im Hinblick auf andere gesellschaftliche Strukturkategorien (Race, Dis-/Ability, Class, Sexuality, Nationality, Religion et cetera) bearbeitet.

24 Der Begriff 'Abject Art' hat sich in den 1980er Jahren herausdifferenziert, als sich immer mehr Künstler_innen mit so-bezeichneten 'schmutzigen' Materialien befasst haben, welche aus einer mysophoben Hygiene-Perspektive ins gesellschaftliche Abseits gerückt wurden. Diese Künstler_innen hinterfrag(t)en die gesellschaftliche Abgrenzung zwischen der ästhetisch, idealen und der obszönen, abjekten Körperlichkeit. In der genaueren Analyse des kulturellen Umgangs mit dem Abjekten, lässt sich ein Zusammenhang mit der Geschlechterhierarchie entlarven: Die abendländischen Kultur beschwört, spätestens seit der platonischen Ideenlehre und verstärkt durch die christliche Moralauffassung, die Dualität von dem (männlichen, höheren) Geist und dem (weiblichen, niederen) Körper (vgl. Tabor 2007:226-227). „Das abstrakte maskuline Erkenntnissubjekt [...] verleugnete und verworfene Leiblichkeit in die weibliche Sphäre, indem es den Körper gleichsam zu etwas Weiblichem umtauft“ (Butler 1991:30). Die hierarchischen Wertannahmen dieser Körper-/Geist-Unterscheidung wurden in der feministischen Theorie vielfach explizit gemacht. Judith Butler (vgl. ebd.:31) weist darauf hin, dass mit dieser Auffassung implizit die Produktion, Aufrechterhaltung und (rationale) Rechtfertigung der Hierarchisierung der Geschlechter einher gegangen ist.

3.4. Künstlerische Selbstdarstellung in der Postmoderne

„Wenn Sie alles über **Andy Warhol** [Hervorhebung nicht im Original; J.U.] wissen wollen, müssen Sie nur auf die Oberfläche achten: auf die von meinen Bildern, meinen Filmen und von mir. Dahinter gibt es nichts“ (Warhol 1967:40)

Diese Aussage Warhols macht ein eminentes Phänomen sichtbar - einen Widerspruch, der das Genre der Selbstdarstellung tief erschüttert, beziehungsweise besser gesagt: aushöhlt. Die unzähligen, als 'Star Ikonen' inszenierten Selbstportraits Warhols sind unpersönlich und entsubjektiviert: Sie verfolgen eine Strategie der Verweigerung. Ihnen fehlt die psychische Immanenz durch gestische Mal- oder Zeichenweise. Es gibt keine, wie bis dato übliche, exklusive Beziehung des Künstlers zu seinem eigenen Bild. Die Fähigkeit der Repräsentation des eigenen Bildes wird spätestens seit den 1960er Jahren zunehmend kritisiert. Vor allem durch den Poststrukturalismus²⁵ werden moderne Konzeptionen von Subjektivität, Originalität und künstlerischer Urheber_innenschaft radikal zurückgewiesen: Die Vorstellungen einer einheitlichen Subjektivität und die Annahme der ausschließlichen Autorität des Kunstschaffenden wird abgelehnt. Die Überzeugung, dass ein unmittelbarer Zugang zur Wahrheit bestehe und es Authentizität gäbe, wird durch Kritik an der ideologischen Rahmung von Ursprung und Originalität dekonstruiert (vgl. Weinhart 2006:124-125).

Durch die Neukonzeption vom Subjektbegriff, muss auch der Portraitbegriff neu gefasst werden: Schon für die Moderne wurde von Benjamin Buchloh (1994) der Begriff des *Anti-portraits* eingeführt²⁶. Für die Verschiebungen der Postmoderne schlägt Philippe Lacoue-Labarthe (1979) den Begriff *Alloportraits*²⁷ vor. Martina Weinhart (vgl. 2006:126) erarbeitet darüber hinaus den Begriff des *Meta-Portraits* (siehe Weinhart 2004): Dieses ist dadurch gekennzeichnet, dass es sich im Bild als Bildlichkeit thematisiert, die Rahmung in Bezug zum Abbild setzt und die_der Betrachtende in Verbindung mit der_dem Betrachteten gebracht wird.

25 Bedeutendste Vertreter sind Jaques Derrida, Michel Foucault und Roland Barthes.

26 Er diagnostizierte diesen Begriff beispielsweise an der „Zersplitterung der Mimesis im Kubismus“ (Weinhart 2006:125).

27 „[Ein] Portrait des Anderen also, der durch die Auffächerung unterschiedlicher Subjektstellungen bestimmt ist. [...] Die Auffächerung unterschiedlicher Subjektstellungen innerhalb der Serie [inszenierter Fotografien von Urs Lüthi] führen zu der Erkenntnis, dass eben genau die *Schwäche des Subjekts*, [...], deren Symptom die Pluralisierung ist, als Bedingung dieser Konstellation fungiert. Diese Dezentrierung muss zu der Frage führen, wessen Gesicht dort tatsächlich fotografiert ist, wenn der oder das andere eine Darstellung der eigenen Person so stark durchdringt“ (Weinhart 2006:126). Im Gegensatz zum traditionellen Selbstportrait oszilliert das Alloportrait zwischen unterschiedlich aufscheinenden Personen und Vorstellungen und provoziert dadurch Irritationen.

Aufgrund der ungemeinen vielschichtigen, heterogenen Ausformungen der Selbstdarstellungen von Künstler_innen ab der sogenannten 'Postmoderne', macht es nach Weinhart (vgl. ebd.:95-97) Sinn, nach organisierenden Strukturen zu fragen. Sie benennt als verbindendes Gerüst des 'Genres der Selbstdarstellung' folgende Koordinaten:

- die_den Künstler_in selbst,
- den Spiegel,
- die_den Betrachtende_n und
- die Blicke.

Diese Aspekte stell(t)en, vom Beginn der Selbstdarstellung an die Eckpfeiler der Gattung dar und haben aber im Bezug auf ihre Position im Laufe der Zeit bedeutende Wandlungen erfahren: In der traditionellen Konzeption stellt die_der Kunstschaffende das Zentrum dar. Die sich-porträtierende Figur distanziert sich heute zwar sehr oft von der konventionellen Position im Mittelpunkt, ist aber nach wie vor als Referenz unverzichtbar. Das Bild entsteht in einer Triangulation zwischen Person, Spiegel und den Betrachter_innen.

Es klingt äußerst paradox, dass, obwohl sich da Genre im Eigentlichen auf das 'Selbst des Kunstschaffenden' bezieht, sich dieser immer mehr aus dem Zentrum bewegt. Zeitgenössische Künstler_innen suchen – angeschlagen durch die theoretische Kritik des Subjekts und der Repräsentation – einen Weg, sich trotzdem ins Bild zu bringen (vgl. ebd.:96). Die beschriebenen, theoretischen Debatten zeigen sich besonders in Strömungen wie der inszenierten Fotografie und der Appropriation Art²⁸: Gesellschaftlich kodierte Repräsentationsmuster werden beispielsweise von **Cindy Sherman** in ihren '*Untitled Film Stills*' (1977-1980) bearbeitet: Indem sie sich selbst in Situationen (fiktiver, aber typischer) Filmszenen inszeniert und fotografiert, zeigt sie sich zwar – meint sich aber nicht²⁹. Sie bewegt sich in einem Spannungsfeld von Präsenz und Absenz. Einige Film Stills, etwa #35, verweisen darüber hinaus auf den technischen Apparat, indem das Selbstauslöserkabel bewusst gezeigt wird. Sherman verdeutlicht damit auch ihre gleichzeitige Position als Produzentin und Darstellerin.

Den Betrachtenden wird im Zuge der theoretischen Auseinandersetzungen ebenfalls eine veränderte Position zugewiesen: sie sind nicht länger passive Konsument_innen, sondern sie erhalten – wie die_der Künstler_in – eine aktive Position als Beteiligte. „Bedeutung

28 'Appropriation Art' [Appropriation = englisch für 'Aneignung'] dient als Begriff für eine Generation von Kunstschaffenden, die sich ab den 1980er Jahren abzuzeichnen begann. Es waren Künstler_innen, die ausgehend von postmodernen Theorien Autor_innenschaft und Originalität in Frage stellten und die massenhafte Verbreitung von Bildern in Medien und Warenwelt reflektierten. Sie hinterfragten den, von der Moderne diktierten 'Zwang zur Originalität' radikalst. In Konsequenz dazu, erhoben sie die Wiederholung von bereits existierenden Bildern zu ihrem künstlerischen Konzept (vgl. Mensger 2012:159).

29 Auch in diesem Fall kann von einer Verweigerungsstrategie, wie oben bei Warhol diagnostiziert, gesprochen werden.

entsteht solcherweise in einem Feld sich ständig verschiebender Subjektpositionen“ (Weinhart 2004:96-97). In einer solchen Konzeption kommt der_dem Betrachter_in eine weitaus größere Aufmerksamkeit zu. Etwa die fotografischen Arbeiten von **Günther Förg** (beispielsweise *'Barcelona Pavillon'* von 1986/98) sind mit einer speziellen, spiegelnden Verglasung ausgestattet, welche den Betrachtenden einerseits den Kontext-unabhändigen Blick verweigern und ihnen andererseits ausschnitthaft das eigene Spiegelbild zeigt. Die Gestalt und der Standpunkt des Künstlers selbst ist in diesem Werk von Förg schwer auszumachen: Sein Gesicht ist von der Kamera verdeckt, während er sich selbst in einer spiegelnden Oberfläche fotografiert. Das Objektiv der Kamera ist gleichermaßen auf Künstler und Betrachtende gerichtet. In diesem „schwer überblickbares Spiegelkabinett“ (Weinhart 2006:130) wird der Spiegel zum „Motor der Partizipation“ (ebd.).

Der Spiegel hatte, wie erwähnt Jahrhunderte lang eine tragende Rolle im Genre des Selbstportraits: Über die Funktion als wesentliches Instrument zur Selbstabbildung und -reflexion hinaus, war er auch Symbol und Repräsentationsmodell. Fotografie und Video haben im Laufe des 20. Jahrhunderts den Spiegel für die Selbstdarstellung entbehrlich gemacht. „Eine sich solcherart verschiebende Spiegelmetaphorik muss sich zwangsläufig in der Bildpraxis niederschlagen“ (ebd.:97).

Wolfgang Tillmans *'Lacanau (self)'* spielt – so scheint es - lautmalerisch auf Jaques Lacans Demystifizierung der Spiegelmetapher³⁰ an. Offensichtlicher betitelt Lacanau allerdings den Entstehungsort der so bezeichneten Fotografie von 1986, welche den Blick Tillmans von oben auf sein eigenes Bein in Shorts vor einem Strandsand-Hintergrund zeigt. Entgegen der, durch die Tradition vertrauten Aufmerksamkeit auf die Darstellung des Gesichts erscheint diese, uns durchaus bekannte subjektive Perspektive auf einem *Bild* fremdartig. Wird die Ansicht, die der Spiegel gewöhnlich wiedergibt - also der Blick des Anderen, von der 'objektiven' Perspektive – ausgeklammert, entfaltet sich eine verborgene Selbstansicht. „Die extremen Verkürzungen [...] verweisen die Rezeption des Abgebildeten ins Imaginäre“ (Weinhart 2006:131). Das Abbild erscheint nahezu, wie abstrakt zusammengesetzte Flächen: Das Bein ist, als solches formal kaum zu erkennen, weil es sich farblich nur minimal vom Sand abhebt. Einzig das Marken-Logo auf der Sporthose ist hilfreich, um die Abbildung als Körper zu lesen. Da Tillmans Selbstdarstellungen einen konventionellen, repräsentativen Anblick verweigern, eröffnen sie einen leerer Zwischenraum, in welchem sich „die Imagination über das Subjekt entfalten kann“ (ebd.).

30 Lacan betonte „stets den Anteil des Imaginären gegenüber der Erkenntnisfähigkeit durch das reflektierte Abbild“ (Weinhart 2006:131).

Als letzter struktur-gebender Aspekt ist der Blick, oder wie Weinhart schreibt: „das Blickgeflecht“ (Weinhart 2004:97) entscheidend. Es stellt sich die Frage nach dessen Rolle im Repräsentationsnetz. Einerseits geht es um den Blick des Betrachtenden (vgl. Weinhart 2006:131). Andererseits ist der Blick der_des Kunstschaffenden in den Spiegel gemeint - sein_ihr Blick auf sich selbst, der dann das entstehen lässt, was sie_er von sich zu sehen glaubt (vgl. Weinhart 2004:97). Zeitgenössisch künstlerische Selbstdarstellungen zeichnen sich meist nicht nur dadurch aus, dass der eigene Blick der_des Kunstschaffenden in den Spiegel destabilisiert wird, sondern auch der Bild-betrachtende Blick wird bewusst gestört: Die_der sich selbst Darstellende, versucht, gleichwohl er sich selbst thematisiert, dem Blick des Betrachtenden „zu entgehen, diesen zu leiten, einzuschränken, zu beschneiden und zu hinterfragen“ (Weinhart 2006:131).

3.4.1. Zusammenfassung: Verschobene Subjektpositionen, Veränderte Spiegel und Reflektierte Blickgeflechte

|| *Die, schon in der Moderne unüberschaubar gewordenen, verschiedensten Ausprägungen der Künstler_innen-Selbstdarstellung, nehmen in der sogenannten Postmoderne, mitunter auch durch die Ausarbeitung diverser Brüche auf verschiedenen Ebenen weiter zu. Mit dem Poststrukturalismus werden moderne Konzeptionen von Subjektivität, Originalität und künstlerischer Urheber_innenschaft radikal zurückgewiesen. Das 'Genre des Selbstportraits' ist damit tiefgreifenderen Einschnitten ausgesetzt. Wesentlich dafür waren auch die vielfältig (neuen) medialen Trägermöglichkeiten (ab den 70ern vor allem die Fotografie). Aufgrund dieser Veränderungen muss auch der Portraitbegriff neu gefasst werden. Weinhart (2004) entwirft darum den Begriff des Meta-Portraits³¹. Nach Weinhart bilden seit Beginn des Genres der Selbstdarstellung der Kunstschaffende, der Spiegel, die Betrachtenden und die Blicke, die Eckpfeiler dieser Gattung. Im Laufe der Zeit hat sich deren Position jedoch enorm gewandelt: Künstler_innen stellen sich nicht mehr ins Zentrum - Betrachter_innen erhalten aktive Position als Beteiligte - Fotografie und Video haben im Laufe des 20. Jahrhunderts den Spiegel für die Selbstdarstellung entbehrlich gemacht, weswegen sich die Spiegelmetaphorik verschiebt. Sowohl der eigene Blick der_des Kunstschaffenden in den Spiegel, als auch der Bild-betrachtende Blick wird auf ungemein variantenreiche Weisen destabilisiert.*

31 Merkmale : → Thematisierung des Bildes als Bildlichkeit, → In-Bezug-Setzung vom Abbild mit dessen Rahmung und → Verbindung, die zwischen Betrachtenden und Betrachtetem hergestellt wird.

3.5. Zeitgenössische, künstlerische Zugänge zur Selbstdarstellung

Für die Vorstellung exemplarischer Ausschnitte des Spektrums zeitgenössischer Zugänge von Künstler_innen zum Thema der Selbstdarstellung, wird im Folgenden die, von Petra Noll (vgl. 2010) erarbeitete Strukturierung übernommen. Noll unterscheidet in ihrem Artikel „Ich und die anderen. Das Künstler[innen]-Selbstporträt und das Selbst im Künstler[innen]portrait“ (ebd.:27-60) zwischen:

- Selbstdarstellungen, welche sich mit existenziellen Fragestellungen³², meist mit Einsatz des eigenen Körpers, auseinandersetzen.
- 'Selbstbewusste' Selbstportraits, in welchen sich Künstler_innen bewusst 'herzeigen', um Aufmerksamkeit zu bekommen.
- Selbstdarstellungen, die eine Vervielfachung der_des Kunstschaffenden zeigen.
- Selbstdarstellungen in Form von visuellen Autobiographien.
- 'Kostümporraits', welche mit Rollen(bildern), Verkleidungen und Maskerade spielen.
- Selbstdarstellungen in Form von symbolhaften Repräsentationen, durch mehr oder weniger abstrakte Dinge.

3.5.1. Der Körper als Medium der leidenden Seele

Wie beschrieben, taucht kurz vor 1900 – entgegen dem, seit der Renaissance etablierten Typus des idealisierten, 'würdevollen' Künstler-Selbstbildnisses - vermehrt eine Tendenz auf, sich als Künstler_in leidend, verzweifelt, depressiv zu zeigen. Bis heute werden, in unzähligen künstlerischen Selbstdarstellungen existentielle Probleme, Grundfragen über Leben und Tod, innere psychische Zustände aber auch die Auswirkungen äußerer gesellschaftlicher Zwänge, sowie kultureller Norm- und Wertvorstellungen auf das Individuum thematisiert. Wie beschrieben 'eskalieren' diese Interessen mit dem Aufkommen der Aktions- und Performancekunst, sowie der Body Art - oft in Verbindung mit Videokunst. Die im Kapitel 3.2.3 und 3.3 vorgestellten Beispiele, verweisen auf Künstler_innen die mit dem eigenen Körper als Medium arbeiten. In der Auseinandersetzungen mit den beschriebenen Themen überschreiten sie vermeintliche Grenzen: Kunstschaffende konfrontieren Rezipient_innen mit Schmerz, Angst, Ekel³³, Gewalt, Kontrolle, Aggression bis hin zu autoaggressivem Verhalten, Selbstverletzungen. Als ein weiteres Beispiel ab den 80er-Jahren kann **Gottfried Helnwein** genannt werden. Im Gegensatz zu den Wiener Aktionisten und

32 Schmerz, Angst, Leben, Tod, Verletzlichkeit et cetera.

33 Siehe Fußnote zu 'Abject Art' auf Seite 18.

den Performance-Künstler_innen der 60er/70er Jahre, simuliert er auf fotografischen und fotorealistischen Arbeiten den Schmerz. Er thematisiert unter anderem das mittlerweile tief sitzende Bild von 'Künstler_innen als Märtyrer_innen'. In zahlreichen Selbstportraits zeigt er sich mit bandagiertem Kopf, oft 'gefoltert' von medizinischen, metallischen Geräten. Im Zuge der beschriebenen Auseinandersetzungen, kommt wie angedeutet der leiblichen Existenz, dem fleischlich-materiellen Körper eine besondere Aufmerksamkeit zu. Male- risch zeigt sich dies beispielsweise in den Werken von **Francis Bacon** (1909-1992). Er zeigt sich selbst entstellt, deformiert und verdreht – als Individuum kaum erkennbar. Auch bei ihm kommen seelische Ängste und Gesellschaftskritik zum Ausdruck (vgl. Noll 2010:33-36).

Mit den 1990er Jahren setzte, durch die Möglichkeiten der Körpermanipulation mittels Gentechnik, digitaler Medien und kosmetischer Chirurgie eine Beschäftigung mit dem 'ver- änderbaren' leiblichen Körper ein (vgl. ebd.:36-37). Als Paradebeispiel kann in diesem Zu- sammenhang die Künstlerin **ORLAN** genannt werden, die mittels realer, chirurgischer Operationen, Computermanipulationen und Schminke gesellschaftliche Schönheitsideale durch Deformationen ihres eigenen Gesichts bearbeitet.

Abschließend ist in diesem Kontext unbedingt noch **Maria Lassnig** (1919-2014) zu er- wähnen, die sich seit 1949 vor allem im Medium der Malerei ('Body Awareness Paintings') intensiv mit den eigenen Körper-(Ge)fühlen beschäftigt (vgl. Smolik/Fleck 1990:59-60). Beispielsweise zeigt sie sich deformiert, als - körperlich in die Lage eines Sessel versetzt - im '*Sesselselbstportrait*' von 1963 oder als '*Einäugige*' (1997).

3.5.2. Schaut mich an! – Das selbstbewusste, exhibitionistische Ich

Den in 3.5.1 beschriebenen Darstellungsweisen vom verletzlichen physisch und psy- chisch empfindenden Menschen, stehen repräsentative, narzisstisch-exhibitionistische Selbstinszenierungen scheinbar diametral gegenüber. Die Absicht besteht in diesen selbstbewusst, kommunikativen Selbstbildnissen in erster Linie darin, Aufmerksamkeit zu erreichen. Kunsthistorisch bezieht sich diese Art der Darstellung auf den 'Typus des gott- ähnlichen Künstlers' (beispielsweise **Dürer**, siehe Kapitel 3.2.1). Allerdings kann auch das, sich später entwickelte Bild der_des 'leidenden' Kunstschaffenden selbstbewusst, 'en face' – mit direktem Blick zur_zum Betrachter_in – inszeniert sein. Beispielsweise zeigen sich, wie erwähnt, **Schiele** oder **Frida Kahlo** trotz der leidenden Aspekte selbstbewusst (Kapitel 3.2.2). Zeitgenössische, derartig repräsentativ inszenierte Selbstdarstellungen werden meist selbstironisch gebrochen: **Christian Ludwig Attersee**, zum Beispiel zeigt sich seit in den 1960ern in modellhaften und selbstherrlichen Posen (*'Attersee, schön wie*

seine Bilder' 1967). Als 'wahrer Meister der Selbstinszenierung und -vermarktung' müssen **Andy Warhol** (siehe auch Kapitel 3.4) und in sein Nachfolger **Jeff Koons** genannt werden. Die Selbstdarstellungen dieser beiden Künstler, ist von der Darstellung eines 'Kritisch-Über-Sich-Selbst-Nachdenkenden' weit entfernt: Koons zeigt sich im '*Selbstportrait 1991*' heldenhaft in weißem Marmor (vgl. Noll 2010:37-39).

In der Tradition des Dada und Fluxus stehend, (re)präsentierte **Martin Kippenberger** eine besonders außergewöhnliche Position als Künstler, die sich bereits Anfang der 1980er Jahre durch die Einbindung von Anderen in den Produktionsprozess der Selbstdarstellung kennzeichnete: Er verwendete häufig Fotografien, die andere von ihm gemacht haben als Vorlagen und ließ seine Malereien von Kinoplakatmalern anfertigen. Der Künstler selbst ist in seinen Selbstdarstellungen nur mehr als Motiv präsent (vgl. Weinhart 2006:128-129).

Im Blick auf den exhibitionistischen Aspekt, der schon in den Masturbationsakten von **Schiele** auftauchte, ist zeitgenössisch **Elke Krystufek** unbedingt nennenswert³⁴. Wie die meisten Künstler_innen, welche diesen Ansatz der Selbstdarstellung wählen, gibt es auch von ihr unzählige Selbstportraits. Krystufek lotet, durch die akribische Zurschaustellung ihres 'gesamten, vermeintlich Persönlichem', die Grenzen zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, zwischen Individuum und Objekt aus (vgl. Noll 2010:39). Blickdynamiken werden in ihren Arbeiten dabei bewusst thematisiert³⁵ (vgl. Tabor 2007:220).

Als weitere Variante des selbstbewussten 'Sich-Zur-Schau-Stellens' kann eine exzentrische Selbstdarstellung genannt werden. Seit dem Manierismus gibt es Selbstdarstellungen von Künstler_innen, welche sich parodistisch bis 'verrückt' inszenieren, um ein 'Andessein' auszudrücken. Vor allem Künstler des Dadaismus und Surrealismus pflegten eine derartige Selbstdarstellung. Ein Meister der narzisstisch-exzentrischen Selbstrepräsentation war **Salvador Dalí**. Er baute um seine Person ganz bewusst einen Geniekult auf. Als zeitgenössisches Beispiel für ein exzentrisches Selbstbildnis kann **Dieter Roths** '*Portrait of the Artist as Vogelfutterbüste*' von 1968 genannt werden: Eine Selbstportraitbüste aus Schokolade, die nach einiger Zeit im Garten des Sammlers Wolfgang Hahn durch Fraßspuren von Vögeln und Insekten bearbeitet wurde und nun so erhalten ist (vgl. Noll 2010:40-41).

34 Die wohl bekannteste Aktion der Künstlerin erfolgte 1994: die Masturbations-Performance '*Satisfaction*'. Bei der Eröffnung der Ausstellung 'Jetztzeit' in der Wiener Kunsthalle zieht sich Krystufek nackt aus, nimmt ein Bad und befriedigt sich danach selbst (vgl. Hafner 2006).

35 Krystufek begegnet diesen Blickdynamiken mit unterschiedlichen Strategien: Einerseits präsentiert sie bewusst, selektiv *selbst* Geschichten und Bilder von sich. Durch diese Selbst-Dokumentation hält sie ihre persönliche Souveränität aufrecht: Sie bestimmt das Bild und die Repräsentationen ihrer selbst. Andererseits spielt sie mit den Blicken der Anderen und wirft sie zurück, indem sie die Personen, von welchen sie angeschaut wird, beispielsweise in ihren Bildern und öffentlichen Auftritten häufig zurückfotografiert (vgl. Tabor 2007:220).

3.5.3. Ich bin viele. – Mehrfache Selbstdarstellungen in einem Portrait

Dass sich **Frida Kahlo** 1939 in *'Die zwei Fridas'* verdoppelt darstellt ist kein Einzelfall: Es gibt eine Vielzahl an Beispielen davon, dass Künstler_innen sich mehrfach in einem Portrait darstellen. Die Aussagen, die sich aus dieser Mehrfachdarstellung ergeben, können sehr unterschiedlich sein (vgl. Noll 2010:41-44):

→ Es kann um die Thematisierung der Spaltung, Zersplitterung des Ichs gehen. Beispielhaft kann wieder **Schiele** herangezogen werden, der im Kontext der geführten Diskussionen über Schizophrenie versuchte in einigen Arbeiten, wie *'Der Selbstseher'* von 1910, verschiedene Bewusstseinszustände, durch Vervielfältigungen seiner Person in einem Bild zu zeigen.

→ Es kann sich um eine Beschreibung eines Selbst handeln, dass aus vielfältigen Zuständen und Facetten besteht, wie **Umberto Boccioni** beispielsweise 1907/10 in *'Io noi Boccioni'* sich fünfmal (im Kreis stehend) in einer fotografischen Arbeit zeigte. Er bringt zum Ausdruck, dass es nicht ein einziges, wahres Ich gibt: Identität ist nicht einheitlich, sondern 'viele'.

→ Zehn Jahre später porträtiert sich **Marcel Duchamp**, zeitgleich mit zwei Freunden, formal ähnlich. Indem sich Duchamp fast identisch mit seinen Freunden zeigt, konterkariert er im Gegensatz zu Boccioni Individualität und Originalität.

→ „Die Kopierbarkeit des Individuums im Sinne einer pessimistischen Weltsicht“ (Noll 2010:41) kommt besonders deutlich in den Arbeiten von **Andy Warhol** hervor: Er verfährt mit seinem Selbstportrait gleich, wie mit den bekannten 'Star'-Portraits: Mittels Siebdruck vervielfältigt er ein und das selbe Abbild seines Selbst immer gleich – der einzige Unterschied besteht in wechselnden Farben. Er rüttelt damit an den üblichen Kennzeichen eines Selbstportraits, der Einmaligkeit und des Privaten und macht das Fotoportrait als Massenware sichtbar (siehe 3.4). Die Frage nach einem 'wahren Ich' kommt in seinem Werk nicht vor.

→ Aktuell werden in diesem Zusammenhang vor allem die Möglichkeiten der Digitalfotografie genutzt. **Martin Liebscher** beispielsweise stellt, mittlerweile riesige Panoramafotos von Gruppenbildern, wie *'Philharmonie'* aus bis zu 3500 Abbildern seiner Person her (vgl. Wolff 2010).

3.5.4. Ich bin mein Leben. - Visuelle Autobiografien

Das Selbst kann auch in Form einer visuellen Autobiographie dargestellt werden und so den Prozess der 'Subjektwerdung' beschreiben. Durch das Erzählen des eigenen Lebens-

weges mittels unterschiedlichster Erinnerungsdokumente (Fotos, Gegenstände ...) kann niemals eine allumfassende Darstellung geboten werden. Die dabei entstehenden Lücken und Verdichtungen unterliegen der künstlerischen Reflexion (vgl. 5.2.4). Oft spielen Film, Interviews und Fotografien eine zentrale Rolle. Durch das Zeigen spezifischer Lebenswege kann über das Persönliche hinausgehend, auch etwas über die gesellschaftlichen Verhältnisse im Kontext der jeweiligen sozialen Schicht und der Zeit ausgesagt werden. Auch die Spuren die im Laufe einer Zeitspanne entstehen, können so festgehalten werden. Dies macht beispielsweise **Friedl Kubelka** in ihren *'Jahresportraits'*. Ein konzeptuelles Langzeitprojekt, wonach sie sich seit 1972 konsequent alle fünf Jahre an 365 aufeinanderfolgenden Tage selbst fotografiert (vgl. Noll 2010: 45-46).

Tracy Emin präsentiert ihrem Publikum scheinbar authentische, echte Ausschnitte ihres Privatlebens. In den Werken *'My Bed'* (1998) oder *'Everyone I Have Ever Slept With 1963-1995'* zeigt sie Teile ihrer Biografie, die aber immer erst durch die Spekulationen jedes einzelnen Betrachtenden vollendet werden (vgl. Steiner / Yang 2004:88-89).

3.5.5. Ich bin ein_e Andere_r. - Rollenspiele, Verkleidungen und Maskerade

Viele Künstler_innen zeigen sich in ihren Selbstdarstellungen 'verkleidet', in eine andere Person transformiert. Bei Selbstportraits die dem sogenannte 'Kostümportrait' folgen, stellt sich die Frage, nach der Grenze zwischen der dargestellten Rolle, als solche und den Überschneidungen mit der sich darstellenden Person. Es geht um die Frage nach Identität und dem 'Beginn' des Selbst (vgl. Noll 2010:46).

Weinhart (vgl. 2006:126-128) diagnostiziert in zeitgenössischen Auseinandersetzungen eine gleichzeitige Präsenz und Absenz der_des Kunstschaffenden (Kapitel 3.4).

Wie oben (Kapitel 3.2.1) dargestellt, war es für viele Künstler ab Beginn der Spätrenaissance reizvoll, sich in einer anderen Rolle zu zeigen. Sowohl 'positive' Figuren (wie Heilige oder antike Persönlichkeiten) als auch Antihelden (wie Bettlern oder Narren) wurde das eigene Gesicht 'eingemalt'. Wie angesprochen, zeigte sich unter anderen **Rembrand** gerne in verschiedenen Rollen. Besonders beliebt waren Kostümierungen und Rollenwechsel in der Fotografie im 19. Jahrhunderts³⁶. Eine beliebte Verkleidung, zur Darstellung der ambivalenten Existenz von Künstlern am Beginn der 20. Jahrhunderts war die, des tragisch-komischen Clowns (**Max Beckmann**). Als Reaktion auf die erlittenen Kriegserfahrungen, gibt es auch vereinzelt Selbstdarstellungen als Soldaten (**Otto Dix**). Im Weiteren kann auch **Joseph Beuys'** 'selbst gewählte 'Uniform' (Hut, Weste, Stiefel,

36 Siehe Ausstellung 'Gestellt - Fotografien als Werkzeug der Habsburgermonarchie', welche in Kapitel 2.3 kurz vorgestellt wurden.

Jeans) gesehen werden. Damit ergänzte/unterstützte auch er sein Rollenbild als Vordenker und -kämpfer zur Veränderung der Gesellschaft (vgl. Noll 2010:46-48).

Die Auseinandersetzung mit genderspezifischen Rollenbildern nimmt – aufgrund der gesellschaftlichen Tragweite von Geschlecht als soziale, nach wie vor oft vermeintlich 'unveränderbare', 'natürliche' Strukturkategorie – einen besonderen Stellenwert ein. Einerseits kann festgestellt werden, dass viele Künstler_innen verschiedene Rollen des ihnen zugewiesenen, 'angeboren' Geschlechts zeigen. Wie beschrieben, taten dies 'selbstverständlich' und unreflektiert viele männliche Künstler seit der Spätrenaissance. Darüber hinaus gibt es auch viele Selbstdarstellungs-Beispiele von Künstlern, die sich weiblich inszenieren beziehungsweise Künstlerinnen, die sich männlich inszenieren. Kunstschaffende, die sich selbst als transgender, queer oder transident bezeichnen³⁷, tragen insofern keine 'Verkleidung', sondern bringen ihre gefühlte 'Identität' zum Ausdruck. **Hans Scheirl** beispielsweise zeigt sich in seinem 1997 entstandenen '*Selbstportrait auf Blau*', als Akt mit vermännlichten Muskeln und knabenhaften Gesicht aus Untersicht. Das Zentrum des Bildes bildet seine geöffnete Vulva, während seine übergroße Signatur 'HANS SCHEIRL' integraler Bestandteil der Malerei ist (vgl. Eiblmayr 2014:99).

Die bewusst gleichzeitige Darstellung von traditionell weiblichen und traditionell männlichen visuellen Merkmalen ist in zeitgenössischen Selbstdarstellungen von Kunstschaffenden oft zu finden. Meist liegt Selbstportraits, die sich bewusst mit dem Thema von geschlechtsspezifischen Merkmalen befassen, das Anliegen zugrunde, die Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit zu demaskieren.

Als frühes Beispiel dafür, dass namhafte, männliche Künstler die Geschlechtergrenzen in ihrer Selbstinszenierung überschritten, kann **Man Ray** zitiert werden, der in den 1920er Jahren in Frauenkleidern posierte. In den 60er Jahren zeigte sich auch **Warhol** in wechselnden Rollen mit Schminke und Perücke. Seit den 70er Jahren beschäftigt sich auch der Künstler **Jürgen Klauke** in sehr radikalen Inszenierungen durch Dildos, Prothesen, Masken, Brüsten und Schminke mit 'Identität'. Die artikulierte Kritik richtet sich auch bei Klauke gegen sämtliche gesellschaftliche Rollen, Werte und Normvorstellungen (vgl. Noll 2010:48-49).

Als eine der bedeutendsten Klassiker_innen der inszenierten Fotografie muss wieder auf **Cindy Sherman** hingewiesen werden. Auch in ihren Werken geht es inhaltlich um das Sichtbarmachen der Konstruktion gesellschaftlicher Rollenbilder. Sie zeigt sich, seit den 1970ern, in den unterschiedlichsten (mehrheitlich weiblichen) Rollenklischees und –typen

37 Personen, die sich selbst nicht der, ihnen 'geburtskundlich' zugewiesenen Kategorie im Zwei-Geschlechter-Modell einordnen wollen/können.

und deckt, mit bis ins kleinste Detail erarbeiteten Einzelheiten (Schminke, Blick, Mimik, Pose, Kleidung, Frisur und Hintergrund) ein riesiges Spektrum ab beziehungsweise auf³⁸.

Katharina Sieverding verwendet ihr Selbstportrait ebenfalls seit den 70ern konzeptionell und unterzieht es fortlaufender Transformation. Im Spannungsfeld zwischen Identität und Nichtidentität löst sich das Ich mittels Verkleidungen, Maskierungen und Schminke, vermehrt aber durch Überblendungen, in unterschiedliche Facetten auf. Das Selbstportrait ist für Sieverding Medium zur radikalen Selbsterforschung (vgl. Noll 2010:49).

1975 zeigt sich **Ulrike Rosenbach** im Video *'Glauben Sie nicht, dass ich eine Amazone bin?'* von historischen Frauenbildern (Madonna, Venus, Amazone) überblendet und macht damit deutlich, dass sie alle oder aber auch keine davon ist (vgl. Wessels/Wirt 2000:316)³⁹. Im ungefähr selben Zeitraum erschuf **Lynn Hershman** ihr Double *'Roberta Breitmore'*, die zehn Jahre lang ein eigenes Leben führte. Roberta Breitmore war erfunden und wirklich zugleich: Sie besaß Dokumente, wie Personalausweis und Führerschein, hatte ein Bankkonto, eine Wohnung und nahm selbst am Weight Watcher-Programmen teil. Hershman analysierte mit ihrer Doppelgängerin weibliche Archetypen einer westlich geprägten Gesellschaft der 70er Jahre (vgl. Dinkla 2000:112-117).

Das Künstler_innen-Duo **EVA & ADELE** präsentiert sich in diversen öffentlichen Auftritten seit 1989 in schrillum Outfit, 'weiblich' geschminkt mit kahlgeschorenen Köpfen. Das Anliegen kann darin gesehen werden, einen spielerischen, freien Umgang im Bezug auf (zwei)geschlechtliche Rollenerwartungen und -inszenierungen zu proklamieren (vgl. Noll 2001:50).

Der japanische Appropriation⁴⁰-Künstler **Yasumasa Morimura** stellt sich selbst, mittels Fotomontage in unterschiedlichsten, bekannten Portraits berühmter Persönlichkeiten, unter anderem auch 'Stars' der Kunstgeschichte, nach. Selbst- und Künstler_innenportrait werden gleichzeitig bearbeitet. Durch seine fotografischen Reenactment⁴¹-Arbeiten, eröffnet er ein Spannungsfeld, dass neben geschlechtlicher, auch ethnische und kulturelle Differenz befragt (vgl. ebd.).

Die tschechische Künstlerin **Dita Pepe** studierte in *'Selbstportraits, 1999-2002'* das Leben und die Inszenierungen anderer Menschen (meist Frauen) und stellt sich selbst mit diesen, in deren Rolle und Umfeld, nach. Dabei stellt sie nicht sich selbst dar, sondern bear-

38 Siehe Abbildungen sämtlicher Portraits in der interaktiven Mediathek des Moma: <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/cindysherman/#/1/> (Stand 26.2.2015).

39 Als aktuelle Referenz dazu kann **Jutta Strohmeier** genannt werden, die sich in ihrer Serie *'just: beauty'* (1998) mit Schönheitsidealen beschäftigt, indem sie auf ihr ungeschminktes Gesicht, Bilder von Models aus der 'Vogue' projiziert (vgl. Noll 2001:51).

40 Englisch für 'Aneignung'. Siehe Fußnote auf Seite 20.

41 Englisch für 'Wiederaufführung', 'Nachstellung'.

beitet Fragen nach Auswirkungen des Umfelds auf die hineingeborene, und daraus erwachsene Identität sowie nach der Existenz eines authentischen Ichs allgemein (vgl. ebd.:51).

Irene (Maria) Andessner, die seit den 1980er Jahren das Genre Selbstportrait bearbeitet, zeigt sich in Videos und Fotografien meist als Nachbilder kämpferischer, kluger, mutiger und kreativer Frauen der Kunst- und Zeitgeschichte. In ihrem außergewöhnlichen Projekt *'I.M. Dietrich'*⁴² (2001) verwandelt sie sich schrittweise in eine Frau, die behauptet Marlene Dietrich zu sein. Täglich wie Dietrich gekleidet, geht sie soweit, dass sie sogar einen Herrn Dietrich heiratet um ihre Arbeiten mit den Initialen 'I. M. Dietrich' unterzeichnen kann (vgl. ebd.:52).

Jack Pierson inszeniert in seiner Serie *'Self Portrait'* (2003- 2005) andere Männer unterschiedlichen Alters, und stellt so Aspekte seiner Lebensabschnitte dar (vgl. ebd.).

3.5.6. Ich ist etwas Anderes. - Symbolhaftes als Repräsentation für das Selbst

Einige Selbstdarstellungen kommen auch völlig ohne die Abbildung des Gesichts aus. Oft kommuniziert die Darstellungen eines Körperteiles, eines mehr oder weniger abstrakten Dings, oder eines Dokuments dabei mehr, als dies eine Kopfabbildung leisten könnte. Bereits im Spätmanierismus und Barock lassen sich Beispiele finden, in welchen Dinge oder Attribute stellvertretend für einen Menschen stehen. Oft werden die eine_n Künstler_in repräsentierenden Gegenstände und Symbole zum eigenen Markenzeichen. Fett und Filz stehen beispielsweise, nach wie vor für **Joseph Beuys**. Im 19. und 20. Jahrhundert finden sich mehrere Beispiele, in welchen sich Künstler_in nur durch die Abbildung ihrer Hände darstellen: Beispielsweise kann hierzu **Théodore Géricaults** Werk *'Gericault's Hand'* von 1824 und **Henry Moores** Arbeiten *'The Artist's Hand I - V'* von 1979 genannt werden. Einige Künstler_innen-Selbstportraits sind andererseits, wie **Kasimir Malewitschs** Selbstportrait von 1915, eine Hommage an den eigenen Stil oder die Zugangsweise. Da es in der klassischen Moderne vorwiegend um die Auseinandersetzung mit Form und Farben ging, sind die Selbstdarstellungen dieser Kontexte meist sehr losgelöst von einer 'genauen' Darstellungsweise (vgl. Noll 2001:53-54).

Erwin Wurms *'Selbstportraits als Essiggurkerl'* von 2008, zeigen 36 unterschiedliche in Acryl gegossene und naturalistisch bemalte Gurken auf jeweils einem Sockel. Die Wahl eines ästhetisch eher unattraktiven Objekts zeugt von Ironie, einerseits gegenüber der ei-

42 Sprich: „I am Dietrich“.

genen Person und andererseits gegenüber dem Kult der Selbstdarstellung in der Kunst (vgl. Noll 2001:53-54).

Eine öfters praktizierte, humorvoll-kritische Zugangsweise zum übersteigerten Narzissmus vieler Selbstbildnisse, ist die Repräsentation des Selbst durch Schrift. Im Konkreten wird damit auch oft die Überbewertung der Signatur kommentiert. **Marcel Duchamp** schreibt 1964 seinen Namen in roten Buchstaben auf eine Leinwand, und macht mit diesem 'Signatur-Selbstportrait' die Bedeutung des Namens, im Vergleich zum Abbild des Gesichts, für die Identität bewusst. **Nam June Paik** entfernt in seiner 'Ego-Schreibmaschine' (1974) alle Buchstaben, bis auf die seines Namens. Das eingespannte Blatt ist mit „paikpaikpaik“ beschrieben. In 'Collection pour trouver ma meilleure signature' von 1972 schreibt **Annette Messager** ihre Unterschrift in verschiedenen Stilen und reflektiert somit ihre Identität (vgl. ebd.).

3.5.7. Zusammengefasster Überblick

|| *Zeitgenössische Selbstdarstellungen lassen sich aufgrund der angewandten Strategien und/oder Anliegen/Inhalte als existenziell, selbstbewusst, vervielfachend, autobiografisch, inszeniert und/oder symbolhaft beschreiben (vgl. Noll 2010:27-55).*

Werden existenzielle Fragestellungen bearbeitet, passiert das oft in Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und gesellschaftlichen Zwängen, Norm- und Wertvorstellungen. Das Spektrum reicht von Positionen der Wiener Aktionisten, über verschiedenste Performance-Künstler_innen bis hin zu Positionen wie von Gottfried Helnwein, Francis Bacon, Maria Lassnig oder ORLAN.

Die eigene psychische und physische Verletzlichkeit wird, wie bei Schiele oder Frida Kahlo durchaus auch selbstbewusst dargestellt. Künstler_innen des Dadaismus und Surrealismus (Dali) pflegten eine exzentrische Selbstdarstellung. Zeitgenössisch werden, vor dem historischen Hintergrund des gottähnlichen Künstlertypus, auch narzisstisch-repräsentativ inszenierte oder selbstironische Darstellungen produziert (Attersee, Warhol, Koons, Martin Kippenberger). Dieses künstlerische 'Sich-Herzeigen', nimmt durchaus auch exhibitionistische Züge an (Schiele, Krystufek).

Selbstdarstellungen, die eine Vervielfachung der_des Kunstschaffenden zeigen, können unterschiedlich motiviert sein. Historisch ging es dabei häufig um die Darstellung innerer Zerrissenheit (Kahlo, Schiele). Im Verlauf des 20. Jahrhunderts wird damit vermehrt die Kritik an der Vorstellung einer einheitlichen Identität (Umberto Boccioni), Individualität (Andy Warhol) und/oder Originalität (Duchamp) vermittelt.

Selbstdarstellungen in Form von visuellen Autobiographien, bedienen sich oft der Mittel des Films, des Interviews und der Fotografie. Über die biografische Narration hinaus, können in diesen Darstellungen auch gesellschaftliche Verhältnisse im Kontext der jeweiligen sozialen Schicht und Zeit wiedergegeben werden (Friedl Kubelka).

Die Tradition des 'Kostümporraits', welches mit Rollen(bildern), Verkleidungen und Maskerade spielt, reicht bis an den Beginn der Spätrenaissance zurück. Genannt wurden die Beispiele der (Rollen-)Inszenierungen von Rembrandt, Max Beckmann, Otto Dix und Joseph Beuys. Die Auseinandersetzung mit genderspezifischen Rollenbildern wurde in der Kunst vielfach bearbeitet. Oft werden gleichzeitige traditionell weiblich und traditionell männlich visuelle Merkmale in einer Selbstdarstellungen gezeigt. Meist besteht das Anliegen mitunter darin, heteronormative Zweigeschlechtlichkeit zu dekonstruieren (Scheirl, Klauke). Strategisch arbeiten viele Künstler_innen mit inszenierter Fotografie und Überblendungen (Sherman, Sieverding, Rosenbach, Strohmeier). Darüber hinaus wird aber auch die Grenze zwischen Erfindung und Wirklichkeit bewusst provoziert (Hershman, EVA & ADELE). Des Weiteren wurde auf Künstler_innen verwiesen, welche sich mit Anlehnungen fremder Inszenierungen am eigenen Selbst beschäftigen (Yasumasa Morimura, Dita Pepe, Irene Andessner) oder durch andere Menschen das Eigene darstellen (Jack Pierson).

Es wurde gezeigt, dass einige Selbstdarstellungen ohne das Gesicht der_des Kunstschaffenden auskommen: So gibt seit dem Spätmanierismus zahlreiche Beispiele, in welchen unterschiedlichste symbolhafte Repräsentationen, in Form von mehr oder weniger abstrakten Dingen, Körperteilen oder Dokumenten sowie auch durch Schrift / Signatur für die_den Sich-Darstellenden stehen. (Fett, Filz → Joseph Beuys; Hände → Théodore Géricault & Henry Moore, Hommage an eigenen Stil → Kasimir Malewitsch; Essiggurkerl → Erwin Wurm; Schrift → Marcel Duchamp, Nam June Paik, Annette Messager).

4. Ergebnisse der Jugendkulturforschung

Dieses Kapitel ist, wie angekündigt, von der Frage nach den Bedingungen der Zielgruppe geleitet, an welche sich das zu entwickelnde Vermittlungskonzept richtet. Inwiefern können 'Jugendliche' überhaupt als soziale Gruppe gefasst werden? Mit welchen Kontexten sind jugendliche Individuen gegenwärtig konfrontiert? Und welchen Stellenwert nimmt das Thema der Selbstdarstellung in ihrer Lebenswelt ein?

Nach Bernhard Heinzlmaier (vgl. 2013:45-46) muss grundsätzlich bewusst sein, dass es 'die Jugend' als einheitliche, homogene Gruppe nicht gibt. Abgesehen von einer groben gemeinsamen Bestimmung aufgrund des Alters (der unter 30 Jährigen), lassen sich in der Gesamtheit mehr Brüche und Differenzen, als Gemeinsamkeiten finden. Rein quantitative Datenanalysen liefern kaum brauchbare Ergebnisse, da diese subjektive, individuelle Lebenswirklichkeiten nicht erfassen können und statt dessen vermeintliche, (wirtschaftlich) ideologisch geprägte Wirklichkeitstheorien produzieren. Im Folgenden soll darum versucht werden, einen qualitativen Einblick in die Lebenswirklichkeiten von Jugendlichen wiederzugeben.

4.1. 'Die Jugendlichen von heute'

Wenn wir über die '(heutige) Jugend' sprechen wollen, so muss uns klar sein, dass sich die Kultur dieser jungen Menschen in Auseinandersetzung mit der Gegenwartsgesellschaft herausbildet. Diese bestehende Gesellschaft, sendet - und das gilt fürs Publikum der gesamten Jugend der westlichen Industriestaaten – eine deutliche Botschaft aus: *'Du bist komplett frei zu werden, wer du sein willst, aber überlege dir gut, wie du dich entscheidest. Die Konsequenzen für deine Entscheidungen trägst du alleine.'* - Es ist wenig verwunderlich, dass sich junge Menschen (vor allem aus Milieus mit geringem Bildungs- und Sozialkapital) durch diesen Zwang zur 'freien Wahlmöglichkeit' und der Aufforderung, das 'eigene Glück ganz alleine zu schmieden' meist überfordert fühlen. In Anbetracht der Arbeitsmarktsituation, können Jugendliche sich heute für ihre persönliche Zukunft eher weniger als mehr im Vergleich zu ihrer Elterngeneration erwarten. Sie stehen in erster Linie vor handfesten Fragestellungen, wie 'Welche Jobchancen habe ich?' oder 'Bringen mir meine Qualifikationen einen akzeptablen Lebensstandard?'. Gewissheiten gibt es keine. -

In der Jugendzeit über den Sinn des Lebens nachzudenken, ist heute Luxus (vgl. Großegger 2014:24-25).

Auf die Frage nach einem Lebensmotto, so Beate Großegger (ebd.:23), sagen viele Jugendliche von heute sinngemäß: *'Lebe dein Leben, nütze die Chancen, die sich dir bieten und versuche dabei auch Spaß zu haben – so gut es eben geht. Bei allem anderen denk dir: Augen zu und durch.'* - Sich immer wieder neu zu justieren und ab und an ganz neu auszurichten, ist heute nicht nur Trend, sondern Mainstream geworden (vgl. ebd.). Hart zu arbeiten und Leistung zu bringen, wie in der klassischen Leistungsgesellschaft, garantiert gegenwärtig keine Sicherheit mehr. Was in der aktuellen, sogenannten 'Erfolgsgesellschaft' (Neckel 2008) Glück verspricht, sind marktförmige Selbstinszenierungen. Paradoxerweise sind es genau jene Werte, die sich einst gegen die Paradigmen der Leistungsgesellschaft gerichtet haben, die heute als Bedingungen für den Erfolg gefordert werden: Autonomie, Kreativität, Authentizität (vgl. Reichert 2008:40).

4.1.1. Ausdehnung der Jugendzeit

Der Lebensstil der Jugend ist heute interessanterweise leitend für die gesamte Gesellschaft geworden (siehe Kapitel 4.2). Zudem kann festgestellt werden, dass sich 'Jugendlichkeit' immer mehr ausdehnt: bereits die unter 10 jährigen 'Kids' haben 'Jugendzimmer' und sind mit populärer Mode gestylt. Andererseits steigt die Zahl der sogenannten 'Nesthocker', die finanziell sehr lange von ihren Eltern abhängig bleiben. Die Jugendphase wird in ihrem 'Lifestyle' (siehe 4.3.5) heute oft bis ins vierte Lebensjahrzehnt ausgedehnt (vgl. Heinzlmaier 2013:175). Die Ursache für diese langanhaltende Jugend liegt in erster Linie in verlängerten Bildungsbiographien. Immer mehr junge Menschen verfolgen immer höhere Bildungsabschlüsse und halten sich darum längere Zeit in Bildungssystemen auf. Zudem stellen sich die Szenarien für den Berufseinstieg neu dar und Individuen brauchen länger um ökonomisch selbstständig zu werden. Eltern sprechen von ihren 'fast erwachsenen Kindern' und die öffentliche Debatte benennt das Phänomen mit 'Generation Praktikum'. Es mangelt an der Aussicht auf arbeitsrechtlich gesicherte Vollzeitjobs (vgl. Großegger 2014:29-31).

4.1.2. Bruchkanten in der Gruppe der Jugendlichen

Wenn wir Jugendliche in ihren Differenzen genauer bestimmen, so ist als deutlichste Bruchstelle das Bildungsniveau zu benennen. Je nach den Möglichkeiten der Eltern, liegt es gegenwärtig an diesen, ihren Kindern durch Bildung zu sozialem Aufstieg zu verhelfen, beziehungsweise einem Abstieg durch Arbeitslosigkeit entgegen zu wirken. Haupt- und

Pflichtschulabsolvent_innen sind, gefolgt von Personen, die einen Lehrabschluss haben, am häufigsten von Arbeitslosigkeit betroffen. Personen mit einem akademischen Abschluss haben diesbezüglich ein weitaus geringeres Risiko. Der Grad an höchster, abgeschlossener Schulbildung korreliert mit Werthaltungen. Pflichtschulabsolvent_innen und Lehrlinge beschreiben sehr materialistische Grundhaltungen: Der ausgeübte Beruf wird in erster Linie am Ausmaß der finanziellen Entlohnung bemessen. Auch die Freizeit ist vorrangig durch Konsum bestimmt. Erworbene Konsumgüter dienen dazu, Statuspositionen zu markieren und sich von der Umwelt abzugrenzen. Bildungsfernere Jugendliche ordnen sich parteipolitisch eher der neopopulistischen Rechten zu und treffen sich vermehrt in Vorstadtdiskotheiken. Im Gegensatz dazu, kann die Werthaltung von, vor allem Gymnasiast_innen und humanwissenschaftlichen Studierenden als postmaterialistisch beschrieben werden: Angehörige diese Gruppe geben jedenfalls an, einen materialistischen Egoismus abzulehnen und statt dessen gemeinschaftliche Interessen und Teilhabe zu favorisieren. Diese Jugendlichen halten sich vermehrt in alternativen Clubs auf und sehen sich tendenziell eher im grünalternativen Parteispektrum (vgl. Ikrath 2012, Heinzlmaier 2013:47-49).

In Kontext mit der beschriebenen, durch den Bildungsgrad bestimmten Bruchlinie erscheint Gero Neugebauers (vgl. 2007:68) Konzept der „Drei-Drittel-Gesellschaft“ erwähnenswert: Im frühen 21. Jahrhundert ist auch die jugendliche Gesellschaft der Gleichaltrigen von einem Drei-Drittel-Prinzip geprägt. Daten aus der 16. Shell Jugendstudie (vgl. Shell Deutschland 2010:56) zeigen folgende Dreiteilung:

- Ein Drittel der Jugendlichen führt ein sorgenfreies Leben mit gesicherten Zukunftsvorstellungen. Es sind die jungen Menschen der Ober- und oberen Mittelschicht.
- Ein weiteres Drittel, Jugendliche der Unter- und unteren Mittelschicht sind dahingegen von materieller Armut, mangelnder Bildung und fehlendem Sozialkapital betroffen. Sie blicken äußerst unsicher in ihre Zukunft.
- Dazwischen liegt die Jugend aus der 'mittleren Mittelschicht'. Sie versucht, durch Investitionen in Bildung und Engagement im Beruf ihre Existenz in der gesellschaftlichen Mitte abzusichern. Diese Position ist dermaßen herausfordernd, dass meist keine Kraft da ist, um einen solidarischen Blick über den Tellerrand zu werfen.

Die sozialen Bruchkanten sind heute schärfer als in den vergangenen Jahrzehnten. Eine wachsende existentielle Verunsicherung macht sich in der Bevölkerung breit (vgl. Großegger 2014:47).

Wohl oder übel muss darüber hinaus, als besonders einschneidende Differenzierung noch betont werden, dass ganze 10 Prozent der Jugendlichen nachhaltig vom Mainstream abgekoppelt leben (vgl. Großegger 2014:30,48; Heinzlmaier 2013:47). Diese sogenannten 'Prekären' sind als Arbeitskräfte für das kapitalistische Verwertungssystem irrelevant (vgl. Calmbach u.a. 2012). Anstelle von kostenintensiven Programmen zur Reintegration besteht der politische Umgang in „kostengünstigen Varianten der Alimentierung der Hoffnungslosigkeit auf niedrigstem Niveau bei gleichzeitiger exzessiver Kontrolle durch Sozialämter und Polizei“ (Heinzlmaier 2013:47). Jugendliche in dieser sozialen Lage heben sich durch spezifische Denk- und Sprechweisen, sowie durch Formen ihrer typischen Alltagsästhetik ab. Wer das Glück hat, in einem gesichteten sozialen Umfeld zu leben begegnet diesen Jugendlichen, die quasi in einer Parallelwelt leben, kaum. Sie fallen den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft lediglich ab und zu durch kleine Provokationen auf, wenn sie sich etwa „im öffentlichen Raum als unberechenbar und 'ausgetickt' inszenieren“ (Großegger 2014:49), in der U-Bahn laut sind, Leute anpöbeln oder auf den Boden spucken. Meist igeln sich diese jungen Menschen, die längst aufgehört haben etwas zu wollen ein und schauen fern. Viele sind schon in Familien hinein geboren, die an den Rändern der Gesellschaft stehen. Die andauernde, resignative Grundstimmung macht es ihnen schwer bis unmöglich gängige 08/15-Motivationsprogramme des Arbeitsmarktservices auch nur ansatzweise fruchtbar zu machen (vgl. ebd.:48-52).

4.1.3. Junge pragmatische Individualist_innen

Nachdem nun auf die markantesten Brüche und Differenzen hingewiesen wurden, sollen vertiefend, alle Jugendliche betreffende, gesellschaftliche Bedingung herausgearbeitet werden. Basierend auf den Ergebnissen der 14. Shell Jugendstudie von 2002⁴³ wird in sozialwissenschaftlichen Berichten als klassen-, schicht- und milieuübergreifendes Leitmotiv der Jugend 'Pragmatismus' identifiziert. Anfangs (2002) war dieser Pragmatismus noch konstruktiv. Im Gegensatz dazu, zeigen bereits die darauf folgenden Ergebnissen von 2006 (15. Shell Jugendstudie), dass es für junge Menschen, aufgrund der, sich verschlechternden wirtschaftlichen Lage schwieriger wurde, pragmatische Lebensvorstellungen tatsächlich umzusetzen (vgl. Hurrelmann 2006:31).

43 Für diese Studie wurden unter der Leitung von Klaus Hurrelmann in Deutschland über 2 500 Jugendliche im Alter zwischen 12 und 25 Jahren befragt.

Gegenwärtig ist zudem eine deutliche Differenz von persönlichen und gesellschaftlichen Erwartungen an die Zukunft festzustellen (vgl. Heinzlmaier 2013:49-50):

Die Jugend glaubt sich auf einem langfristig dem Untergang geweihtem Schiff, auf dem ihr aber noch genügend Zeit bleibt, um das eigene Leben zufriedenstellend über die Runden zu bringen. Oder: Die Welt wird untergehen, aber davor werde ich noch ein gutes Leben haben. Oder: Nach mir die Sintflut (Heinzlmaier 2013:50).

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass '**pragmatischer Individualismus**' am Werk ist. Die Aufmerksamkeit der Individuen fokussiert ausschließlich das individuelle Glück des eigenen, unmittelbaren Lebens. Gesamtgesellschaftliche und politische Kontexte werden kaum reflektiert. Für Oskar Negt (vgl. Negt 2010:193-194) liegt die Verantwortung für diese Entwicklung in erster Linie bei den Bildungsinstitutionen. Durch einen durch und durch ökonomisch motivierten Wandel der Ausrichtung, werden heute Lernende zu Kund_innen der Ware Wissen. Dabei vernachlässigen die (Aus-)Bildungseinrichtungen jedoch immer mehr, dass schulische und universitäre Sozialisationsprozesse bis dato auch Bindungsfähigkeit, sowie einen sorgsam gemeinschaftlichen Umgang hervorgebracht haben. Gegenwärtige Ausbildungskonzepte evozieren dahingegen ein Ellbogenverhalten, in welchem soziale Beziehungen primär dem persönlichen Nutzen dienen sollen und alle Kraft dem persönlichen Vorteil gewidmet ist. Heinzlmaier (vgl. 2013:52-53) stellt, aufgrund dieser Tatsachen und unter Verweis auf Theodor Adorno (vgl. 1971:54,90) fest, dass in heutigen (Aus-)Bildungseinrichtungen Lernenden kaum Kräfte zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen und zum selbstständigen, kritischen Reflektieren entwickeln (können).

4.1.4. Das Individuum im Neoliberalismus

„Die Jugend ist ein sensibler Seismograph für gesellschaftliche Missstände“ (Heinzlmaier 2013:7). Wie oben bereits angedeutet, konstituieren sich jugendliche Werthaltungen, sowie jugendliches Denken, Handeln, Empfinden und Leben immer aus den, sie umgebenden, gesellschaftlichen Bedingungen. Das in Kapitel 4.1.3 beschriebene Leitmotiv der Jugend vom 'pragmatischen Individualismus', entspringt demnach einem größeren gesellschaftlichen Kontext. Dieser soll im Weiteren erläutert werden.

Sozialwissenschaftliche Diskussionen stellen gegenwärtig einen massiven gesamtgesellschaftlichen Egozentrismus fest (weit über die Gruppe der Jugendlichen hinaus), der Bemühungen um das Gemeinwesen vollkommen verdrängt. Werte wie Solidarität wurden großteils ersetzt durch Leistung und Konkurrenz. Die Idee des Neoliberalismus wirkt, so Gilles Deleuze (vgl. 1993:256), wie ein Gas. Die neoliberale Logik kennt keine Grenzen

und dringt in sämtliche Bereiche der Lebenswelt ein. Bildung und Gesundheit, aber auch Familie und andere soziale Beziehungen sind im Wirtschaftssystem eingebettet und nicht umgekehrt (vgl. Polanyi 1978:88-89). Das leitende Ideal ist das, des freien Besitzindividuums, des wirtschaftlich Handelnden. In dieser Logik wird das Individuum zum Unternehmen. Ulrich Bröckling (vgl. 2007) spricht darum von einem „unternehmerischen Selbst“, dessen Handlungsmaximen betriebswirtschaftlich bestimmt sind. Das neoliberale Individuum sucht permanent nach dem größtmöglichen Output, bei möglichst geringem Input. Denken und Handeln sind von Überlegungen der Zweckmäßigkeit, gemäß einem ökonomischen oder machtechnischen Nutzen bestimmt. Der Fokus richtet sich ausschließlich nach außen. Etwas 'der Sache selbst willen' zu tun, ist in dieser Logik unnützlich, da es weder reich macht, noch Anerkennung schafft. Erfolgreiches Handeln heißt kreativ, flexibel, eigenverantwortlich, risikobewusst und kundenorientiert zu sein. Das unternehmerische Selbst tut dies nicht, weil es dazu gezwungen wird, sondern aus intrinsischer Motivation: 'Weil ich es selbst für richtig halte und will.' Die Kontrolle dieses Handelns passiert also nicht mehr von Außen, sondern jede_r kontrolliert und organisiert sich selbst. - Wie im Begriff 'Neoliberalismus'⁴⁴ ersichtlich, argumentiert dieser sich explizit durch den Gedanken der Freiheit. Da diese Freiheit des Menschen aber in erster Linie ökonomisch gemeint ist, folgen daraus viele Unfreiheiten in sämtlichen, anderen Bereichen, vor allem im sozialen Miteinander. An die Stelle der Disziplinargesellschaft des 18. und 19. Jahrhunderts, welche durch Fremdzwang von außen herrschte, tritt eine grundsätzliche andere Form der staatlichen Machtausübung: die Kontrollgesellschaft (vgl. Deleuze 1993). Das Machtsystem wirkt, nicht mehr durch Fremdzwänge, sondern - viel effektiver: durch Selbstzwang und Eigenkontrolle. Im Neoliberalismus arbeiten Menschen, weil sie sich darin verwirklicht sehen (wollen/können). Die Erwerbsarbeit steht im gesellschaftlichen und sozialen Zentrum: Freizeit, Wohnort, soziale Kontakte und Familienverhältnisse werden rund um die Arbeitswelt organisiert. Das Ideal besteht darin, sich selbst in der Arbeit zur verwirklichen und dies mit Freude zu tun. Das bloße Erledigen der Arbeit ist nicht mehr genug. Die_ausführende Arbeitende steht heute nicht nur unter dem Zwang die Arbeit zu tun, sondern ist zudem dem moralischen Druck ausgeliefert, diese auch noch mit Freude zu tun. Die Erwartung an das Verhalten Einzelner bestand früher, geprägt durch Normen von Disziplin und Schuld darin, sich angepasst zu verhalten. Heute stehen Individuen vor dem Anspruch, sich idealerweise noch zusätzlich durch Initiative und mentale Stärke auszuzeichnen (vgl. Heinzlmaier 2013: 15-22). Vor dem Hintergrund dieser impliziten, inkorporierten

44 Lateinisch: 'liber' ~ 'frei'; 'liberalis' ~ 'die Freiheit betreffend'.

hohen Erwartungen an Eigenverantwortung und -initiative verwundert die hohe Burn-Out (= Depressions-)Rate der Gegenwartsgesellschaft wenig (vgl. Ehrenberg 2008).

Junge Menschen sehnen sich nach Entlastungen von diesem permanenten Eigenmotivations- und Kreativitätsdruck. Sie wünschen sich vermehrt mehr direkte Hilfestellungen und konkrete Arbeitsanweisungen (vgl. ebd.).

4.1.5. Die ideale Medienwelt der Selbstvermarktung: Das Web 2.0

Wie soeben in 4.1.4 dargestellt, wurden die Strategien der Überwachung und Bestrafung der Disziplinargesellschaft in der gegenwärtigen Kontrollgesellschaft durch eine Aktivierung der Selbststeuerung abgelöst. Aktives, eigenverantwortliches Handeln, dass zum Erfolg führen soll erfordert Selbstmanagement. Das Web 2.0 bietet einem solchen „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) die ideale Medienlandschaft: In der Sphäre der Weblogs, Wikis und Online Social Networks sehen wir einerseits, wie sich andere vermarkten und andererseits, können wir uns selbst vermarkten. Der „postmoderne Ego-Performer“ (Heinzlmaier 2013:60) richtet seinen Blick permanent auf sich selbst und arbeitet laufend an einem erfolgversprechenden Selbstkonzept. Die permanente Arbeit an einer adäquaten Selbstdarstellung ist zu einer unumgänglichen Bedingung von Erfolg geworden. Sowohl kollektive Unternehmen, aber auch Individuen stehen täglich vor der technischen Herausforderung sich Selbst zu thematisieren, zu inszenieren und darzustellen. Ging es früher darum, Produkte und Dienstleistungen zu verkaufen, so ist festzustellen, dass heute das Individuum zur Ware geworden ist. Kommunikationstechnisch liefert das Web 2.0 die idealen Plattformen zur Selbstvermarktung (vgl. ebd.:59-61). Das, wohl mit Abstand zentrale Medium der Selbstdarstellung ist gegenwärtig die Kommunikationsplattform 'facebook': Laut einer Studie (vgl. tfactory 2010) von 2010 in Österreich gaben 85 Prozent der unter 30-jährigen Community-User an, diese Plattform zur Selbstinszenierung und -vermarktung zu nutzen.

„Das Internet ist zum führenden Jugendmedium geworden“ (Heinzlmaier 2013:67). Es erlaubt den Nutzer_innen sich unterschiedlichen (auch traditionellen) Medien anzunähern und sich vielfältig medial darzustellen. Jugendliche nutzen das Internet vorwiegend zur Unterhaltung. Die Online Social Networks nehmen dabei einen zentralen Stellenwert in der Herausbildung ihrer Identität ein. Durch die vielfältigen Möglichkeiten der medialen Selbstdarstellung können verschiedene Identitätsmasken und -formen, auch jenseits vorgegebener normativer Vorstellungen ausprobiert und bearbeitet werden. Jugendliche wollen, so wurde festgestellt in ihrer Identität flexibel bleiben. Im Gegensatz zum 'wirklichen

Leben' lässt das Internet mehr Freiheiten zu und fordert weniger verbindliches Festlegen (vgl. ebd.:67-69).

Durch das Internet erweiterte sich in Form des Web 2.0 also der sozio-technische Möglichkeitsraum. Jugendkulturen nutzen diese Optionen der, nicht mehr gegenstands- und körperbezogenen sozialen Vernetzungsmöglichkeiten vermehrt. Festzustellen ist dabei, im Gegensatz zu traditionellen Medien, eine deutliche Ausdifferenzierung und vor allem Abgrenzung verschiedener soziokultureller Milieus. Problematisch an diesen spezialisierten 'Szene-Vernetzungen' ist allerdings, dass das kulturell andere dabei oft außen vor bleibt. Dies kann dazu führen, dass das 'Kultur-Fremde' nicht mehr verstanden oder missverstanden wird: „In der Praxis der Jugendkulturen ist ein Auseinanderdriften unterschiedlicher Jugendszenen [siehe 4.3] zu beobachten, die sich aufgrund von Verständigungsproblemen nicht mehr vermitteln können“ (Heinzlmaier 2013:62). Angesichts dieser diagnostizierten Problematik, die im Zusammenhang mit der populären Selbstdarstellungspraxis Jugendlicher besteht, lohnt es sich einen genaueren Blick auf die aktuellen Verständigungsformate zu werfen ...

4.1.6. Kommunikations- und Bindungsverhalten

Andreas Hepp (2011) unterscheidet folgende drei Typen von Kommunikation:

- „Face-to-Face-Interaktion“
- „mediatisierte Interaktion“
- „mediatisierte Quasi-Interaktion“

Die beiden zuerst genannten Varianten beziehen sich immer auf einen ganz bestimmten (anderen) Adressaten und folgen dem Prinzip des Dialoges. Der sogenannte Typus der „mediatisierten Quasi-Interaktion“ richtet sich dahingegen an ein unbestimmtes Publikum. Diese Art der Verständigung, wie beispielsweise durch das Fernsehen, kann als monologisch beschrieben werden: Es werden Inhalte ausgesendet, ohne dass unmittelbare Feedbackmöglichkeiten bestehen. Im Vergleich zum Face-to-Face-Kontakt mangelt es auch dem Typus der „mediatisierten Interaktion“ an unmittelbarer gegenseitiger Wahrnehmung. Beispielsweise werden Mimik und Gestik dabei größtenteils nicht weitergegeben, obwohl gerade diese, für den Aufbau persönlicher Bindungen einen besonderen Stellenwert einnehmen. In medienbasierten Interaktionen ist zudem mangelhaftes 'Turn-Taking' feststellbar: Reaktionen auf die so ausgesendeten Botschaften werden selten unmittelbar kommuniziert. Auch wenn die „mediatisierte Interaktion“ dialogisch abläuft, ist sie doch durch die zeitliche Asynchronität im Gegensatz zum „Face-to-Face“ weniger 'authentisch'. Da alleine nur durch den unmittelbar persönlichen Kontakt aber das Bedürfnis nach direk-

ter, menschlicher Nähe befriedigt werden kann, ist Heinzlmaier (vgl. 2013:63) davon überzeugt, dass Menschen diese Art des Kontakts nach wie vor suchen (werden/wollen). Obwohl mediatisierte Kommunikationsformen eine andere Intensität und einen anderen Rhythmus im Bezug auf das „Turn-Taking“ aufweisen, können darin auch Vorteile erkannt werden, welche ein Face-to-Face Kontakt nicht leisten kann. In erster Linie bieten, wie angesprochen, vor allem die Medien des Web 2.0 andere, breitere Möglichkeiten der Vergemeinschaftung. Im Vergleich zur persönlichen Interaktion, können beispielsweise durch 'facebook', trotz großer räumlicher und zeitlicher Distanzen Netzwerkgemeinschaften gebildet werden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich das Verhältnis der Bindungsqualitäten stark verändert hat. So kann festgestellt werden, dass Menschen heute weniger schnell 'starke Bindungen' eingehen, und wenn, dann nur nach genauere Prüfung. Im Gegensatz zur Vergangenheit nimmt aber gegenwärtig die Zahl der 'weak ties', der 'schwachen Bindungen', laufend zu. Solch schwache Verbindungen, wie etwa 'facebook'-Freund_innenschaften erfahren gegenwärtig viel Anerkennung, da sie dem neoliberalen Ideal eines allzeit flexiblen, erfolgsorientierten Individuums entgegenkommen (vgl. ebd.: 63-65). Auch bei den Jugendlichen ist das bereits angekommen. „Ein paar hundert Facebook-Freunde zu haben ist bei Jugendlichen heute normal“ (Großegger 2014:34). Zudem kommen hunderte, im Smartphone gespeicherte Kontakte. Viele Freundschaftskontakte vorweisen zu können, bringt unter den jugendlichen Gleichaltrigen Prestige. Diese Kontakte habe für die jungen Menschen eine völlig andere Beziehungsqualität. Um wechselseitiges Vertrauen oder tiefe Verbundenheit geht es dabei nicht, sondern um möglichst viel Unverbindlichkeit. So lange alle wissen, worum es dabei geht, sei das nach Meinung der Jugendlichen auch kein Problem. Eine ähnliche Bindungsqualität ohne solidaritätsbezogene Wertsetzung weisen die jugendkulturellen Szene-Gemeinschaften auf (siehe Kapitel 4.3). Das was darin Gemeinschaft stiftet sind gemeinsame Interessen, Alltagspraxen und Ästhetiken. Die Zusammengehörigkeit ist durch den je spezifischen Style markiert (siehe Kapitel 4.3.5). '*Richtig gute* Freund_innen' hingegen - also starke Bindungen zu haben sei für die Jugendlichen aber genauso wichtig (vgl. ebd.:34-35). Die Vermutung, dass Jugendliche aufgrund offensiver Technologienutzung zu Einsiedlerkreben werden, lässt sich nicht bestätigen. Denn nahezu hundert Prozent der Jugendlichen sind laut Jugendstudien in feste Freundeskreise eingebunden. Auch unter den Computer-Gamern gibt es kaum sozial Isolierte (vgl. Institut für Jugendkulturforschung/Großegger 2008:21).

Online Social Networks liefern die „ideale Struktur zur nutzenorientierten Akkumulation von Sozialkapital“ (Heinzlmaier 2013: 65). Zwischenmenschlichkeit kann so zum eigenen

Vorteil nutzbar gemacht. Persönliche, bedingungslose Zuneigung ist selten die Motivation für die Annahme oder das Verschicken von Freundschaftsanfragen auf 'facebook'. Wie auf Seite 40 angedeutet, vollzieht sich durch die Netzbildung ein 'Unter-sich-Bleiben'. Der vergemeinschaftende Aspekt ist demnach nur partiell zu begrüßen, da sich dadurch immer nur kulturell differenziertere Gemeinschaften in Abschottung von Anderen bilden. Die Aufgabe der Vermittlung des Wissens von verschiedensten kulturellen Lebenswelten, übernehmen, wie Heinzlmeier (2013:66) sagt, die "Dinosaurier der monologischen Massenmedienkultur [...: das] Fernsehen, *Profil*, *der Spiegel*, *Neon* oder die *Bravo*".

4.1.7. Zusammengefasster Überblick - Die Jugend der gegenwärtigen Gesellschaft

|| *Eingebettet in eine neoliberale Kontrollgesellschaft, in der alle für ihr eigenes Glück selbst verantwortlich sind, verwundert es wenig, dass die 'heutigen Jugendlichen' einen hedonistischen, pragmatischen Individualismus leben. Unter dem permanenten Druck Flexibilität, Eigenmotivation und Kreativität zeigen zu müssen, haben sie kaum freien Kapazitäten um gesamtgesellschaftliche und politische Kontexte zu reflektieren.*

Die jungen Menschen sind mehrheitlich mit zunehmender Zukunftsunsicherheit konfrontiert. Für zehn Prozent von ihnen, besteht keine Aussicht auf eine gelungene, glückliche Teilhabe am Leben der Mehrheitsgesellschaft. Je niedriger das Bildungsniveau, desto größer das Risiko auf Arbeitslosigkeit.

Der Trend langer Ausbildungsbiographien, sowie die verminderte Aussicht auf arbeitsrechtlich gesicherte Vollzeitjobs, resultiert darin, dass sich die Jugendphase bis ins vierte Lebensjahrzehnt hinauszieht. Durch die Zunahme von Lifestyle-Konsumgütern zeigen sich demgegenüber aber auch schon Unter-Zehnjährige als jugendlich.

Die (Aus-)Bildungsinstitutionen, zumal sie in ihrer Entwicklung mehr und mehr ökonomisch bestimmt sind, begünstigen die Herausbildung eines „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007).

Erfolg erscheint mittels marktförmiger Selbstinszenierung erreichbar zu sein, bloß Leistung zu zeigen, genügt nicht mehr. Vor allem in sozialen Netzwerken, wie 'facebook' wird an der Selbstvermarktung und der nutzen-orientierten Sammlung von 'losen Beziehungen' gearbeitet. Die medienbasierten Kommunikationsformen eröffnen breitere Möglichkeiten der Vergemeinschaftung, allerdings mit einem problematischen Effekt: Durch das soziokulturelle 'Unter-sich-Bleiben' wird das 'Kultur-Fremde' wenig wahrgenommen und kann, in Folge dessen kaum verstanden, beziehungsweise leicht missverstanden werden kann.

Sogenannte 'starke Bildung' werden von jungen Menschen heute zwar weniger schnell eingegangen, sind aber für sie nicht weniger wichtig. Fast hundert Prozent der jungen Menschen haben feste Freundeskreise.

Obwohl mediatisierte Interaktionen größtenteils auch dialogisch passieren und zudem zeitliche und räumliche Distanzen überwinden können, ist der unmittelbare Face-to-Face nicht ersetzbar.

4.2. Boom des Ästhetischen

Aufgrund der beschriebenen performativ, selbstdarstellerisch ausgelegten Ökonomie erleben wir gegenwärtig eine immer mehr zunehmende Ästhetisierung des Lebens (vgl. Heinzlmaier 2013:179-181). „Die Kommunikation über die Welt ist wichtiger geworden als die Welt selbst. Wichtiger als die Dinge ist die Art und Weise, wie sie geformt und arrangiert sind“ (Heinzlmaier 2013:69). Speziell Personen der Mittelschicht, versuchen die eigene Individualität durch die bewusste Kultivierung stilistische, farblicher und formaler Inszenierungen zu kennzeichnen und hoffen so einer homogenen Massengesellschaft zu entgehen (siehe auch 5.2.1). Der Fokus auf das veränderbare Sinnlich-Ästhetische vermittelt eine **Gegenwelt der 'Leichtigkeit'**, die dem kühlen, ökonomisierten Leistungs- und Konkurrenzdenken scheinbar gegenübersteht. Das Spielerische, Variantenreiche der ästhetischen Möglichkeiten kann als Gegenstrategie, in einer Welt der wirtschaftlich orientierten **Verzweckung** interpretiert werden. Es ist sehr auffällig, dass heute mehr bildhaft und symbolisch kommuniziert wird. Inhalte und Argumente nehmen sehr häufig einen geringeren Stellenwert ein als ästhetisch, sinnliche Ausdrücke. Oft werden dadurch vielfältig Interpretationsmöglichkeiten, ja Auswege hergestellt, die Klarheit und Eindeutigkeit eher vermeiden (vgl. ebd.:69-70). Diese besondere Bedeutung der Ästhetisierung führt zu einem erweiterten Bild des postmodernen Menschen, das über die_den berechnende_n Pragmatiker_in hinausgeht:

In Wirklichkeit ist er die Repräsentation eines Gefühls- und Identitätschaos, das einmal eine pragmatisch-utilitaristische Seite und dann wieder eine neoromantisch-gefühlorientierte Seite, einmal den nutzenorientierten Pragmatiker und dann wieder den eskapistischen Ästheten in den Vordergrund treten lässt (Heinzlmaier 2013: 70).

4.2.1. Populärkulturelle Bilder des Selbst

Auf Grund der beschriebenen, starken Tendenz zur Ästhetisierung (4.2) der gegenwärtigen Lebenswelt, verwundert es wenig, dass Bilder ein so zentrales Kommunikationsmittel darstellen. Bilder sind wesentlicher Bestandteil sämtlicher Alltagssituationen. Vor allem für

Jugendliche nehmen die Bilder ihrer Welt oft einen größeren Stellenwert ein, als das Erleben und Erfahren dieser Welt (vgl. Heinzlmaier 2013:183). Beispielsweise werden häufig schön arrangieren Speisen gepostet. Laufend wird das eigene, jugendliche Leben heute mittels 'facebook' und/oder 'Instagram' durch Bilder dokumentiert und präsentiert.

In einer solchen, von Bildern bestimmten Welt, wird für Jugendliche auch das Selbst zum Bild. Jugendliche betrachte und bewerten dieses Selbst, als Bild gegenwärtig intensiver und häufiger. In Folge dessen bearbeiten und gestalten sie dieses Bild beispielsweise durch Modeartikel (vgl. ebd.:80-81).

Heinzlmaier (vgl. ebd.:75-87) zeigt, dass die Figuren der Popmusik einen erheblichen Einfluss auf die Formen der Selbstdarstellung Jugendlicher haben. Oft bedienen sich Jugendliche spezifischer Artefakte der Kulturindustrie und verwerten diese in der Konstruktion ihrer Identität. Durch die gezielte Auseinandersetzung mit, und Übernahme von einzelnen Konzepten des Stils und der Lebensentwürfe aus der Popularkultur, wollen sich Jugendliche einerseits von anderen abgrenzen und andererseits Szene-Zugehörigkeiten erarbeiten (vgl. Kapitel 4.3). John Fiske (vgl. Müller u.a. 2002:18-19) spricht in diesem Zusammenhang von einem 'populärkulturellen Kapital', dass die Jugendlichen ermächtigt, sich vom legitimen, hochkulturellen, bürgerlichen Kapital⁴⁵ abzugrenzen. Im Gegensatz zum kulturellen Kapital (vgl. Bourdieu 1992:49-80), das in der Familie und in anderen pädagogischen Kontexten erworben wird, passiert die Aneignung von populärkulturellen Kapital größtenteils mittels Selbstsozialisation in Szenen und Peergroups (vgl. Heinzlmaier 2013:75-87).

Unter Berücksichtigung der beschriebenen, gegenwärtigen, massiven Tendenz zur Ästhetisierung verwundert es wenig, dass Jugendliche Symbole kaum diskursiv, sondern vorwiegend *repräsentativ* anwenden. „Jugendkommunikation argumentiert nicht, versucht nicht durch diskursive Sprachspiele zu überzeugen. Vielmehr setzt sie auf die Verführungskraft des Bildes, auf die Kraft der Verlockung von Ritualen und Inszenierungen“ (Heinzlmaier 2013: 89-90). Mehrheitlich sind Jugendkulturen also Kulturen, in welchen es ums Einfühlen und Verstehen und weniger ums sprachlich-begriffliche Vermitteln von Denkprozessen geht. Jugendkulturen sind in vielen Bereichen, so Heinzlmaier (2013: 90) „eskapistische, neoromantische Gefühlskulturen“⁴⁶. Ästhetische Selbstinszenierung spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Vorbilder beziehungsweise Role Modles dafür sind oft Stars der Populärmusik (vgl. ebd.:91).

45 Hiermit ist das, von Pierre Bourdieu (1992:49-80) beschriebene „Kulturelle Kapital“ gemeint.

46 Beispielsweise nennt er die Gothic-Szene. Dessen Anhänger_innen sich durch hohe Kompetenzen in der modischen Selbstinszenierung auszeichnen. Mittels ästhetischer Symbole werden innere Zustände nach Außen kommuniziert (vgl. Heinzlmaier 2013:90).

4.2.2. Popstars

Im Vergleich zur populären Musik der Vergangenheit⁴⁷, die revolutionäre Motivationen schürte, erscheint die heutige Popmusik als kultiviertes Kompensations- und Fluchtangebot. Sie richtet sich kaum mehr gegen das Establishment, sondern performt ein Spiel mit Stilen, Symbolen und Äußerlichkeiten⁴⁸. Ab den 1990ern kann vom Aufkommen der '**performativen Ökonomie**' gesprochen werden, die nicht mehr die Leistung der Musiker_innen selbst bewertet, sondern wie gut sie sich verkaufen können. In den 'Casting-Shows' geht dieses Prinzip voll auf: Der Erfolg gebührt der_dem, welche_r der Jury am besten gehorcht. Imitation und Affirmation zählen mehr als künstlerische Kreativität (vgl. Heinzlmaier 2013:94-98). Eine gelungene (Selbst-)Inszenierung ist alles. Dabei geht es nicht um Authentizität, sondern darum, ob die gespielte Rolle gut gespielt wird. Das Aufdecken dieser Maskerade ist für Jugendliche 'uncool' geworden. Der Grund dafür kann pragmatisch in einer Komplizenschaft gesehen werden: Wenn ich niemanden aufdecke, laufe auch ich weniger Gefahr, aufgedeckt zu werden (vgl. ebd.). Wenn sich Stars und prominente Persönlichkeiten nur maskiert zeigen, kann auch ich mir erfundene, verfälschte Identitäten aneignen, die mir Erfolg versprechen ...

4.2.3. Körperkult und Selbstinszenierung

Jugendliche leben also in einer Selbstdarstellungswelt; in einer Welt, in welcher die Form weitaus interessanter ist als der Inhalt. In der Gesellschaft geht es ums **sehen und gesehen werden**. Das Medium der Selbstinszenierung ist der eigene Körper, der in einer Massengesellschaft der einzige Garant für Individualität ist. Es zahlt sich aus, am eigenen Körper, dem Kleidungsstil und der Frisur zu arbeiten (vgl. Heinzlmaier 2013:181). Die Körperideale haben sich in den letzten Jahrzehnten drastisch geändert. Während es früher darum ging, den 'vorhanden' Körper mittels Kleidung, Kosmetik und Haarstyling adäquat zu gestalten, geht es heute zunehmend auch darum, das Material 'Körper' selbst zu formen. Kosmetische Chirurgie und Fitness-Studios bieten die Mittel zur Bearbeitung. Darüber hinaus sind Kleidung, Make Up und Haarstyling heute nur mehr das körperperformenbetonende Finish. Ein, dem gesellschaftlichen Ideal *nicht* entsprechender Körper, gilt als physischer Mangel (vgl. Großegger 2014:129-131). Richten wir unsere Aufmerksamkeit auf medial präsentierte Körper, so wird schnell klar, dass es gegenwärtig nahezu aus-

47 „Popmusik war [ab Anfang der 60er Jahre] ein Symbol des linken Protests“ (Heinzlmaier 2013:94).

48 Glücklicherweise gibt es, abseits vom beziehungsweise parallel zum medialen Druck gepuschter Mainstream-Kultur heute dank dem Internet, ein weitaus breitere Musik-Genrelandschaft. Deren Umfang ist für die Sozialwissenschaft bereits unübersichtlich geworden. Die unzähligen, aber vermutlich weitaus interessanteren 'Underground'-Musikgenres sind immer schwerer auszdifferenzieren (vgl. Heinzlmaier 2013:92).

schließlich der jugendliche Körper ist, der Erfolg darstellt. Dessen Zukunftsfähigkeit ist durch seine Vitalität, sein Durchhaltevermögen, sowie sein Durchsetzungs- und Leistungsvermögen gekennzeichnet. Dies sind die Eigenschaften, die in der aktuellen neoliberalen Konkurrenzgesellschaft den größten Erfolg versprechen. Träger_innen, die einem solchen Körperkult entsprechen (wollen und können), zeigen damit gleichzeitig die Anerkennung heutiger Erfolgsgesellschaftswerte (vgl. Heinzlmaier 2013:177-178). Alte Körper werden in den Mainstream-Medien - wenn überhaupt - ausschließlich jugendlich maskiert dargestellt (vgl. ebd.:176).

4.2.4. Rückkehr zur traditionellen Geschlechterstereotypen?

Das Verhältnis zum Körper heute lässt sich also als instrumentalisiert beschreiben. Die gewünschte Formung der Körper folgt dabei erschreckend geschlechterstereotypen Klischees: Männliche Personen weisen sich selbst vermehrt durch trainierte Oberarm- und Brustmuskulatur traditionell männliche Attribute von Stärke und Virilität zu. Weibliche Personen versuchen dahingegen ihren Körper vermehrt möglichst schlank und biegsam zu halten. Durch die Kleidung werden die erarbeiteten, typischen Männer- und Frauenkörper dann nochmal traditionell geschlechtlich markiert. Auf breiter Ebene herrschen bei Mädchen und jungen Frauen heute wieder vermehrt florale Muster, Rüschen und dekorative Details vor. Das androgyne Frauenbild des New Wave, sowie der gemäßigte Unisex-Look, der über längere Zeit sehr populär war, ist laut Großegger (vgl. 2014:130-131) passé. Körperbilder, die Geschlechterstereotype durchbrechen, seien heute eine „fasziniert beäugte, exotische Nischenkultur“ (ebd.:131) geworden. Entgegen, oder besser gesagt ergänzend zu Großeggers Fazit, möchte ich (Johanna Unger) hinzufügen, dass durch die vermehrt ästhetische Ausrichtung der Selbstinszenierung vor allem bei männlichen Personen ein Wandel stattgefunden hat (vgl. Großegger 2014:129-130), der ein traditionelles Männlichkeitsbild nur *bedingt* bedient⁴⁹: Im Gegensatz zum traditionellen Modell werden männliche Personen heute nämlich mehr denn je in ihrer Körperlichkeit als angeschauten Objekte bewertet⁵⁰.

Allgemein ist festzuhalten, dass Vielfalt und Buntheit heute nur dann 'in' sind, solange sie nicht zu viel in Frage stellen und im breiten Mainstream, als erfolgreich bewertet werden⁵¹.

49 Zeichnete sich doch in der Vergangenheit das Bild traditioneller Männlichkeit neben Muskelkraft vor allem durch geistig, intellektuelle Fähigkeiten aus. Frauen wurde in einer solchen Tradition vermehrt emotionale Fähigkeiten zugeschrieben. Ihre Körper wurden im Kontrast zur geistigen Männlichkeit als angeschauten Schönheitsobjekte aufgefasst (vgl. z.B. Tabor 2007:226-227; Kapitel 3.3).

50 Um Hypothesen über genderspezifisch, gesellschaftliche Konsequenzen aus diesem Wandel zu formulieren, bedarf es genauerer Untersuchungen.

Bestehende Standards werden nur bis zu einer bestimmten Spannweite variiert und somit als solche aufrechterhalten (vgl. ebd.:132).

4.2.5. Zusammengefasster Überblick - Ästhetisierungsboom

|| *Aufgrund der performativ, selbstdarstellerisch ausgelegten Ökonomie unserer Gesellschaft erleben wir gegenwärtig (speziell in der Mittelschicht) eine immer mehr zunehmende Ästhetisierung des Lebens. Wer sich heute sinnlich-ästhetisch ausdrückt, erfährt meist mehr Anerkennung als eine_r, die_der sich sprachlich argumentativ mitteilt. Der gegenwärtige Typus des streng nutzenorientierten Pragmatikers bringt gleichzeitig also auch einen neoromantischen, gefühlsorientierten Eskapismus zum Ausdruck.*

Da Bilder durch die zunehmende Ästhetisierung einen immer bedeutenderen Stellenwert einnehmen, wird auch das Selbst vorwiegend als Bild bearbeitet. Zur Konstruktion der eigenen Identität werden von Jugendlichen vermehrt Artefakte der Popkultur ästhetisch verwertet. Die übernommenen Symbole werden in erster Linie repräsentativ zur Kommunikation von Gefühlen und weniger argumentativ verwendet.

Ab den 1990er-Jahren geht es in der populären Musik vermehrt darum, eine gelungene Performance zu präsentieren. Das 'richtige Auftreten' ist, wie die zahlreichen Casting-Shows immer wieder aufs Neue bestätigen, der Schlüssel zum Erfolg.

Das zentrale Medium der Selbstinszenierung ist der Körper. Dieser wird heute nicht nur geschmückt, sondern selbst als Material nach bestimmten Idealen beziehungsweise verformt. Die erfolgversprechenden Ideale sind einerseits von Jugendlichkeit und Vitalität und andererseits durch traditionelle Geschlechterstereotype bestimmt. Individualistische Ausdrucksformen werden zwar hoch gelobt, aber: sie dürfen sich nur in einem gewissen, ästhetisch bestimmten Spektrum an Variationen von vorhandenen Standards abspielen.

51 Als interessantes Beispiel kann in diesem Zusammenhang über die Figur der 'Conchita Wurst' nachgedacht werden, die in (bis dato im Mainstream ungewohnter) weiblicher Inszenierung mit männlichem Bart nach ihrem Sieg vom Eurovision Songkontest österreichischen Nationalstolz schürte ...

4.3. Jugendkulturelle Szenen

Zwischen siebzig und achtzig Prozent der Teenager fühlen sich mindestens einer jugendkulturellen Szene zugehörig (vgl. Institut für Jugendkulturforschung 2012:25-26; Institut für Jugendkulturforschung 2011:8). Der Begriff 'Szene' meint nach Gerhard Schulze (1995) ein kulturelles Milieu einer Gesamtbevölkerung⁵². Heute ist in der Jugendsoziologie mit 'jugendkultureller Szene' das gemeint, was früher als 'Jugendkultur' bezeichnet wurde. Szenen beschreiben unterschiedliche Lebenswelten, die sich durch gemeinsame Interessen, Geschmackspräferenzen, Themen, Lebensgefühle, Aktivitäten und Styles von anderen kulturellen Milieus abgrenzen. Szenen sind überregional. Das heißt, unabhängig von ihrer geografischen Anordnung, können sich Individuen einer gemeinsamen Szene zugehörig fühlen. Anhänger_innen einer spezifischen Szene sind sich einander näher, weil sie eine ähnliche Lebenswelt teilen. Demgegenüber liegt beispielsweise eine große Diskrepanz zwischen der kulturellen Welt eines Skaters und eines Techno-Jugendlichen, auch wenn sie beide aus der selben Stadt kommen. Als Erkennungsmerkmal dient der Style (siehe 4.3.5). Dementsprechend nimmt die Außenwirkung, also Äußerlichkeiten einen erheblichen Stellenwert ein. Will eine Person einer Szene angehören, kommt es heute vor allem darauf an das typisches Stilensemble richtig zu interpretieren und anzuwenden. Erlern wird der je spezifische Code von Personen, die bereits fix einer Szene angehören (vgl. Großegger 2014:110).

4.3.1. Durchbruch der Jugendszenen

Der Szene-Jugendliche galt vor den 1990ern noch als ultimativer Trendsetter. Der Durchbruch der Szenen, inspiriert von der US-amerikanischen Musikkultur, kam mit **HipHop** und **Grunge**. Zudem stieg zeitgleich auch die Bedeutung von **Freestyle**-Sportarten (wie Skaten oder Snowboarden) und **Rave** geriet in den Blick der Öffentlichkeit. 'Nur' passiver Fan einer Musikgruppe zu sein, wurde zunehmend uncool. Wer 'in' sein wollte, musste sich aus der Publikumsposition herausbewegen, nach einem geeigneten Lifestyle suchen und *selbst zum Performer* werden. Zudem erkannte das Jugendmarketing seine Chance und gab dem ganzen jugendkulturellen Lifestyle-Boom noch einen zusätzlichen, kommerziellen Background. - „Und plötzlich redeten alle von Szenen“ (Großegger 2014:118).

52 Roland Hitzler (vgl. Hitzler u.a. 2001) verankerte das Wort 'Szene' etwas zeitversetzt zu Schulzes (1995) Begriffsbestimmung explizit in der Jugendkulturdebatte.

Heute ist der Szene-Jugendliche ein Breitenphänomen: Viele Styles sind ab der Mitte des 20. Jahrhunderts dank 'Trendscouts' immer mehr zum Mainstream geworden: Der Jugendfreizeitmarkt bietet den jungen Lifestyle-Consumern gezielt eine umfangreiche Bandbreite an Lifestyleprodukten und Events (vgl. ebd.:119).

4.3.2. Events & Entertainment

Zu den Fixgrößen des Jugendfreizeitmarktes zählen heute diverse Großveranstaltungen: Ob Rock, Electronic Dance Music oder Gothic, ob für Metaler, Snowboarder oder Gamer – alle haben sie ihre Events und Festivals. Die Jugendfreizeitforschung spricht von einem Trend zum Event (vgl. Großegger 2014:119). Das zentrale Anliegen, welches jugendkulturreorientierte Jugendliche in diesen 'Feiern' und vor allem, durch ihr Konsumverhalten widerspiegeln ist, dass es ihnen um Entertainment geht. Sie wollen unterhalten werden, den monotonen Alltag vergessen und Ablenkung finden; einfach Spaß haben und in der jeweiligen Szene ein bisschen mit der Lesart des eigenen Selbst spielen (vgl. ebd.:107).

4.3.3. Jugendszenen heute

Zu den populärsten Szenen gehören heute, entsprechend der Zugehörigkeitsangaben von Jugendlichen (vgl. Institut für Jugendkulturforschung 2012:25-26; Institut für Jugendkulturforschung 2011:8) die **Computerszene, Fitness, Rock und Metal, Fußball, Hip-Hop, House, Techno, Skateboard** und **Snowboard**. Zwar ist es nicht untypisch, dass sich junge Menschen mehreren Szenen zuordnen aber dennoch kann nicht von Massenbewegungen gesprochen werden. Im Gegensatz zu früheren Jugendkulturen, wie der Hippie- oder Punkbewegung, ist heute festzustellen, dass die Szenen viel kleinteiliger und auch widersprüchlicher geworden sind (vgl. Großegger 2014:102-111). Eine Kategorisierung der einzelnen gegenwärtigen Richtungen, nach beispielsweise 'Musik', 'Sport' oder 'Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft' machen kaum Sinn. Denn die Absichten und der Zugang zu den verschiedenen Sparten sind grundlegend andere: Während beispielsweise beim HipHop Alltagsthemen des 'echten Lebens' zum Ausdruck kommen sollen, versuchen sich Jugendliche mit 'Electronic Dance Music' (House, aber auch Nischen der Club-Kultur und des Rave) aus gerade diesem Alltag heraus zu katapultieren und einfach Spaß zu haben. 'Metaler' setzen dahingegen eher auf Wut, als auf Spaß. Genauso, wie sich einzelne Musik-Szenen voneinander trennen, genauso sehr unterscheiden sich einzelne Sport-Szenen: Während in der Beachvolleyball-Szene der schöne Körper kultiviert wird, begreifen Freestyle-Szenen (beispielsweise Skateboard oder Parkour) den Körper als Experimentierlabor und keineswegs als Heiligtum. Die Fußballszene wiederum lebt

von der traditionellen Fankultur. Auch eine Schubladisierung von Szenen, die sich durch 'Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft' definieren, muss zurückgewiesen werden: Oft stoßen sich die identitätsstiftenden Ideologien gegenseitig gänzlich ab, beispielsweise die von Streetpunks und Fascho-Skins. Aber auch wenn ein gemeinschaftlicher Weltanschauungshorizont besteht, sind etwa Indies und Ökos in ihren Profilen klar unterscheidbar. Zudem gibt es auch Szenen, wie Gothics, Emos und Hipsters, die sich nicht politisch, sondern hauptsächlich ästhetisch von der Mehrheitsgesellschaft abgrenzen wollen. Auch diese grenzen sich ganz klar von einander ab (vgl. ebd.:113-116).

Alle Szenen sind also klar ausdifferenzierte Sonderwelten mit unverwechselbaren Profilen. Identität entsteht dabei in den meisten Szenen aus lebensstilistischen Unterschieden (Lifestyle, siehe 4.3.5), die meist⁵³ durchs Aussehen kommuniziert werden.

4.3.4. Marken

Die heutige Jugend ist in eine Konsumgesellschaft hineingeboren (vgl. Großegger 2014:120). Darum verwundert es wenig, dass sich eine Szene oft durch spezifische Marken kennzeichnet (vgl. ebd.:108-110). Die Attraktivität von Marken liegt in dem assoziativen Feld von Eigenschaften, das sie aufmachen. Sie stellen eine ästhetische und soziale Welt her, an der alle, welche die Marke konsumieren teilhaben können (vgl. Stauffer 2009:59). Nicht alle Szenen sind gleich markenorientiert. Beispielsweise haben in den Freestyle-Szenen Marken einen besonderen Stellenwert. Durch die großzügigen Ausstattungen von Sponsoren sind Profi-Freestyler nicht nur sportliche Leitbilder, sondern kommunizieren auch einen spezifischen Style. Die Indie- und Alternativ-Szene dahingegen definiert sich wesentlich markenkritischer: 'Nike' ist aufgrund der Negativschlagzeilen über Kinderarbeit beispielsweise ein 'NoGo', während Designer-Labels wie 'Freitag', die Recycling-Materialien verarbeiten gern gekauft werden, obwohl sie oft als überteuert empfunden werden. Absolut irrelevant sind Marken in jugendkulturell mehrheitsfähigen Zonen kaum. Beispiele dafür können aber etwa in linksautonomen Nischen gefunden werden. Eine besonders starke Jugendmarken-Orientierung ist dahingegen bei den Jüngsten, bei den Zwölf- bis 14-Jährigen zu beobachten. Dies könnte damit erklärt werden, dass diese Kids sich, durch jugendkulturellen Konsum von (spezifischen, anderen Szene-)Marken ihren Eltern gegenüber als 'bereits Jugendliche_r und nicht mehr Kind' markieren wollen. Männlich sozialisierte Kids sind dabei tendenziell markenfixierter als weiblich sozialisierte (vgl. Großegger 2014:120-125). Auffällig ist, dass darüber hinaus vor allem Jugendliche aus weniger privilegierten Gesellschaftsschichten mehr Geld in teure Szene-Konsumarti-

53 Einzig in der Computerszene ist das Aussehen unwichtig (vgl. Großegger 2014:116).

kel stecken. Eine Jugendliche dieser Szene beschreibt den Hintergrund dafür folgendermaßen: „Teuer ist in der Szene angesagt. Warum? Ich glaube, damit man sich beweisen kann: Damit man beachtet wird“ (zitiert nach Großegger 2014:124).

4.3.5. Lifestyle

Die bunte Palette der Lifestyle-Welten, welche die verschiedenen Szenen kreieren, bieten jugendkulturorientierten Jugendlichen diverse Möglichkeiten der Weltauslegung. Jeder Stil bietet spezifische Handlungsmodelle. Die einzelnen Szenen bieten Jugendlichen unterschiedliche Antworten auf Daseinsfragen (vgl. Großegger 2014:96).

Wie bereits angedeutet, ordnen sich viele Jugendliche auch gleichzeitig oft mehreren Szenen zu. Die Grenzen sind fließend. Dies funktioniert dann, wenn es eine stilistische Schnittstelle zwischen zwei Jugendkulturen gibt – also einen gleichen *Lifestyle*. Beispielsweise passen die Streetpunk-Szene und die Fußballfanszene 'FC St.Pauli' zusammen, weil es einen verbindenden 'systemkritischen Lifestyle' gibt. Auch HipHop und Parkour sind beides prototypische Ausdrucksformen des 'Streetstyle'. Weiter entfernteres 'Switchen' ist auch möglich, solange sich nur auf der Lifestyle-Ebene gemeinsame Nenner finden lassen (vgl. ebd.:116-117).

Die Identifikation mit einer speziellen Jugendkultur, steht meist unter dem Zeichen einer 'Wer bin ich?'- oder deutlicher formuliert: einer 'Wer kann und will ich sein?'-Frage (vgl. ebd.:96-97). Entscheidend ist dabei weniger, wo ich herkomme, als vielmehr, was ich werden kann (vgl. ebd.:101). Es geht also um das spielerische Ausprobieren verschiedener, möglicher Ichs. Dabei ist die inszenierte 'Maske' nicht als Verfälschung des Ichs zu verstehen, sondern durch sie wird vielmehr das Ich erst sichtbar (vgl. Baumgartner 2011:46). Im Ausprobieren verschiedener Styles wird Identität kreiert. Sie formiert sich vor allem, wie gesagt durch äußerlich gezeigte *Differenzen* von (meist) Gleichaltrigen: Im eigenen Stil zeige ich, was ich nicht sein will/bin. Obwohl es für Szene-Insider oft schwierig ist, ihre symbolisierten Werte zu verbalisieren, spüren sie diese deutlich. Jugendliche besitzen eine enorme Sensibilität dafür, welche Botschaften und Weltauslegungen mit auch nur kleinen ästhetischen Details vermittelt werden (vgl. Großegger 2014:100-101). Der stylebetonte Individualismus kam zusammen mit Synthiepop, Neonfarben, schnellen Drogen und neuen In-Lokalen; zusammen mit 'New Wave'. An diesem Punkt kann von einer gravierenden Mentalitätsverschiebung der Jugend gesprochen werden, denn erstmals wurde mit dem eigenen Stil **nicht gegen ältere Generationen rebelliert**: Eltern- und Großeltern waren zwar noch 'uncool', wurden aber größtenteils vom 'eigenen Ding' ausgeblendet. Jugendkultur wurde in erster Linie zum Schauplatz dieses 'eigenen Dings'. Ein Generatio-

nenkonflikt geriet mehr und mehr aus dem Blickfeld. Ende der 1980er Jahre mit dem Aufkommen der vielen Styles und der populären Jugendfreizeitkulturen wich der Generationenkonflikt endgültig – Das Verhältnis zur älteren Generation ist mehr und mehr von Verständnislosigkeit und Gleichgültigkeit geprägt. Wenn doch mal Kritik geäußert wird, dann wohl am ehesten in Form von ironischen Statements (vgl. ebd.:105-106).

Heute ist der Style offenbar für viele Jugendliche, vor allem aus ökonomisch schwächeren Milieus zur einzigen Möglichkeiten geworden, Aufmerksamkeit und Anerkennung zu erhalten. Das Selfstyling wird als das, noch einzig Gestaltbare erlebt (vgl. ebd.).

4.3.6. Zusammengefasster Überblick - Jugendszenen

|| *Die Mehrheit der Teenager fühlen sich mindestens einer jugendkulturellen Szene zugehörig. Mit 'Szenen' oder 'Jugendkulturen' sind unterschiedliche, überregionale Lebenswelten gemeint, welche sich durch gemeinsame Interessen, Geschmackspräferenzen, Themen, Lebensgefühle, Aktivitäten und Styles von anderen kulturellen Milieus abgrenzen. Äußerlichkeiten nehmen dabei einen besonderen Stellenwert ein, denn, wer zu welcher Szene gehört, das ist am Style erkennbar. Spätestens im Laufe der 1990er Jahre wurde es zunehmend 'in', sich mittels eines speziellen Lifestyles einer bestimmten Szene zuzuordnen und so selbst zum Performer zu werden. Dass Szenenangehörigkeit zu einem solchen Breitenphänomen geworden ist, ist mitunter damit zu erklären, dass diverse Jugendkulturen vermehrt kommerziell durch Events und Lifestyle-Produkte vermarktet und gepusht wurden. Der Jugendfreizeitmarkt bietet gegenwärtig unzählige Möglichkeiten, das Bedürfnis nach Unterhaltung und Ablenkung der Jugendlichen zu bedienen.*

Zu den populärsten Szenen gehören heute die Computerszene, Fitness, Rock und Metal, Fußball, HipHop, House, Techno, Skateboard und Snowboard. Im Gegensatz zu früher, sind aktuelle Jugendkulturen kleinteiliger und widersprüchlicher geworden. Oft werden sehr unterschiedliche Absichten und Überzeugungen in den einzelnen Milieus vertreten. Kennzeichnend für viele Szenen sind bestimmte Marken, da diese ein assoziatives Feld von Eigenschaften kommunizieren. Besonders bei männlich sozialisierten Zwölf- bis 14-Jährigen und bei Jugendlichen aus weniger privilegierten Gesellschaftsschichten haben Marken einen sehr hohen Stellenwert.

Szenen-Zugehörigkeit ist vor allem durch einen speziell gelebten und performten Lifestyle sichtbar. Dabei wird durch die Style-Maskerade das Ich nicht verborgen, sondern erst hervorgebracht - Identität wird konstituiert. Jugendliche haben heute, auch wenn sie es nicht verbalisieren können, eine besondere Sensibilität entwickelt, Weltauslegungen und -ansichten anhand kleiner ästhetischer Codes zu kommunizieren und zu unterscheiden.

Im Gegensatz zur Vergangenheit soll der jugendkulturspezifische Stil nicht mehr die Abgrenzung zur älteren Generation, sondern vor allem die Differenz zu anderen Gleichaltrigen markieren. Der Style ist für viele junge Menschen das einzige, was als noch gestaltbar erlebt wird.

4.4. Fazit: Selbstdarstellung boomt

Orientiert an den leitenden Fragestellungen⁵⁴ dieses Kapitels 4 sollen an dieser Stelle wesentliche Inhalte in einem abschließenden Fazit interpretiert werden:

Selbstdarstellung nimmt, in Form einer marktorientierten Selbstinszenierung einen zentralen Stellenwert innerhalb der Lebenswelt von Jugendlichen ein. Aufgrund dessen, dass 'Jugendlichkeit' auf sämtlichen Ebenen zum leitenden Ideal der Mehrheitsgesellschaft geworden ist, kann zudem festgehalten werden, dass das Thema aktuell auch große gesamtgesellschaftliche Relevanz hat.

Durch den Ästhetisierungsboom, der vor allem mit der Entwicklung des Jugendfreizeitmarktes ab den 1980er-Jahren entstanden ist, kommt heute ganz klar sinnlich fassbaren Äußerlichkeiten mehr Aufmerksamkeit zu, als sprachlich kommunizierten Argumenten.

Hinter den funkelnden Maskeraden der meisten Jugendlichen herrscht eine massive Zukunftsangst, die sich aufgrund der prekären Arbeitsmarktbedingungen ergibt. Eine, zumindest zeitweise Entlastung durch Ablenkung von solchen permanenten Sorgen, finden viele Jugendliche im breiten jugendkulturellen Unterhaltungsangebot. Ihre Identität kreieren sie ausgehend von dem, was für sie noch gestaltbar erscheint und was Anerkennung bringt: an der Arbeit am Bild des eigenen Selbst. Dies machen sie durchs Performen von angesagten Lifestyles (meist mittels spezifischer Konsumgüter), durch Selbstdarstellungen in sozialen Online-Netzwerken und durchs gezielte Bearbeiten des eigenen Körpers.

Erschreckend ist, dass neben der ästhetischen Aufmerksamkeit für die Jugend, die diskursive, politische und ökonomische Macht weitgehend bei den 'Alten' bleibt. Ganz gezielt, so Heinzlmaier (vgl. 2013:175), würde dies durch das kulturelle Spektakel an der ästhetischen Oberfläche verdeckt. Das Individuum als „Neoliberales Selbst“ (Feuerstein 2003:127) wird zu dem, wozu es genötigt wird, sich zu präsentieren (siehe Kapitel 4.1.4). Wir folgen einem vorgeschriebenen Stil, zu dem wir durch 'Selfstyles' auch werden (vgl. Lischka 2003:14). Die Medien spielen dabei eine bedeutende Rolle: „Der Rahmen, den sie [die (neuen) Medien] in ihrer technischen Perfektion darstellen, kann als solcher mit

⁵⁴ Gefragt wurde nach der Bestimmung Jugendlicher als soziale Gruppe(n), deren Einbindung in gegenwärtige, gesellschaftliche Kontexte und nach dem Stellenwert vom Thema der Selbstdarstellung.

dem Gerahmten verwechselt werden“ (Lischka 2003:14). Die Form wird zunehmend *als Inhalt verkannt*.⁵⁵

Der Boom der jugendlichen Selbstdarstellung kann als Symptom einer Hoffnungslosigkeit gesehen werden, nicht verändernd auf die Welt eingreifen zu können. Dass sich Jugendliche heute vorwiegend unter Gleichaltrigen vergleichen, kann des Weiteren als Effekt einer Konkurrenzgesellschaft gelesen werden. Kulturmilieuübergreifende Solidarität und Vergemeinschaftung ist durch das vermehrte Unter-Sich-Bleiben und der Suche nach dem privaten Glück außer Blickweite geraten. In der Inszenierung des Selbst wird die Vorstellung vom Eigenen und damit gleichzeitig vom Fremden verfestigt. Style verbindet zwar die einen, schließt aber viele andere aus.

Jugendliche sind Spezialist_innen auf dem Gebiet der Selbstdarstellung und -inszenierung. Im Internet probieren und bearbeiten sie verschiedene Identitätsmasken und -formen, ohne sich verbindlich festlegen zu müssen. Sie halten ihre Identität flexibel. Die Jugend von heute hat eine intensiver ausgeprägte Erfahrung im Umgang mit Bildern und Symbolen, als im Umgang mit sprachlichen Argumenten. Der Vorteil einer solch intuitiven Art und Weise, zu Verstehen und Erkenntnis zu gelangen, liegt darin, dass Grenzen des 'sprachlich Sagbaren' überschritten und weitreichendere Bilder- und Gefühlswelten kommuniziert werden (können).

„Die postmoderne Jugend will fühlen, will affiziert werden, will die Verführung anstelle der Überzeugung“ (Heinzlmaier 2013:182). Sollen Jugendliche also erreicht werden, so müssen Bilder her und Events inszeniert werden. Sie wollen sich in ihren Gefühlen und Körpern berührt, verführt, erschüttert fühlen.

55 Diesbezüglich sei hier auf Kaja Silverman (1996; 1997) verwiesen, welche das fotografische Blickregime beschreibt. Im Anschluss an Lacan entwickelt sie eine Konzeption des Sichtbarkeitsfeldes, welches sich zwischen den drei Begriffen look, gaze und screen aufspannt. Für die Vermittlungsarbeit können daraus wichtige Hinweise gezogen werden: Ein Subjekt bemisst sich demnach selbst nach fotografischen Kriterien (vgl. Silverman 1996: 62), findet sich dann attraktiv, wenn es „auf einem Foto gut aussehen würde“ (Sonntag 2004: 84). Es begehrt diesen fotografischen Blick, will ihm gefallen und bemüht sich darum, sich in einer möglichst screen-konformen Idealinszenierung anzubieten. Es versucht einem kulturell intelligiblen Ideal zu entsprechen, in der Hoffnung dies könne sämtliche Mängel kompensieren. Jedoch wird es niemals tatsächlich zu diesem Ideal werden (vgl. Balsam 2009: 43).

5. Didaktisches Konzept

Der, im Anschluss an dieses Kapitel vorgestellte Vermittlungsansatz zur Auseinandersetzung mit künstlerischen Strategien der Selbstdarstellung (Kapitel 7) beruht auf Iris Kolhoff-Kahls (vgl. 2009) Konzept der „Ästhetischen Muster-Bildung“, welches didaktisch einen konstruktivistischen Ansatz verfolgt. Das Unterkapitel 5.1 stellt darum allgemein konstruktivistische Pädagogik und Didaktik vor. Im Kapitel 5.2 werden anschließend zentrale Aspekte des leitenden Konzeptes 'Ästhetische Muster-Bildung' mit Bezug auf das Thema der Selbstdarstellung zusammengefasst. Ausklingend werden in Kapitel 5.3 ganz konkret 'Offener Unterricht' und 'Stationenlernen' vorgestellt, da diese ebenfalls grundlegend für das anschließende Kapitel 7 sind. Kapitel 5.4 verweist abschließend auf die Bedeutung von Feedback und untermauert damit einerseits die Wahl der Methode 'Stationenlernen' und andererseits das, mit dieser Diplomarbeit durchgeführte Erproben eines Vermittlungskonzeptes mit anschließender Datenerhebung und -interpretation von mir, als (zukünftige) Lehrende.

5.1. Was ist Konstruktivistische Didaktik?

Die Konstruktivistische Didaktik ist ein didaktisches Modell, das heißt sie ist eine mögliche Theorie über die Struktur, Organisation und Planung von Lehr- und Lernprozessen, ganz unabhängig vom Unterrichtsfach⁵⁶ (Esslinger-Hinz / Sliwka 2011:167).

Der Pädagoge Ewald Terhart kommt in seiner durchgeführten Analyse „Konstruktivismus und Unterricht“ (1999) auf den Schluss, dass konstruktivistische Ideen zwar mit aktuellen Ergebnissen der Neurowissenschaften, der kognitiven Lernforschung und der Systemtheorie begründet werden, aber im Grunde keine neue allgemeine Didaktik darstellen. Konstruktivistische Didaktik sei eher eine *Prozessdidaktik*, die Gedanken der Reformpädagogik weiterführt. Es geht dabei kaum um eine Anordnung und Auswahl von Inhalten⁵⁷, sondern um den *Prozess von Lehren und Lernen* (vgl. Terhart 1999:644-646).

56 Didaktische Modelle gelten für sämtliche Handlungsfelder der Pädagogik. Darum wird auch von 'allgemeiner Didaktik' im Gegensatz zur Fachdidaktik gesprochen.

57 Wie zum Beispiel bei Klafki (1998), der 'epochale Schlüsselprobleme' identifiziert, die in der Schule bearbeitet werden sollen.

5.1.1. Zusammengefasster Überblick – Konstruktivistische Didaktik

|| *Wie in der Bezeichnung 'Konstruktivistische Didaktik' sichtbar ist, ist diese wissenschaftstheoretisch dem Konstruktivismus verpflichtet. Der Fokus dieser Didaktik liegt in der „subjektiven Aneignungslogik des Lernenden“ (Esslinger-Hinz / Sliwka 2011:176). Lernen passiert demnach ganz radikal auf der Seite der Schüler_innen. Der Lernprozess wird als Dekonstruktion vorhandener Vorstellungen, Rekonstruktion bereits bestehender Überlegungen und Konstruktion neuer Auffassungen begriffen. Lernen ist also ein andauernder Auf- und Umbauvorgang, der in den Schüler_innen passiert. Lehrenden kommt die Aufgabe zu, einen Unterricht so zu strukturieren, dass derartiges Lernen bestmöglich stattfinden kann. Besondere Aufmerksamkeit muss, nach konstruktivistischer Didaktik der Eigenständigkeit einzelner und der Kommunikations- und Beziehungsebenen zukommen (vgl. Esslinger-Hinz / Sliwka 2011:176).*

Im Folgenden sollen die theoretischen Hintergründe dieser konstruktivistischen Ideen vertiefend beschrieben werden.

5.1.2. Lernen und Lehren aus konstruktivistischer Perspektive

Der von radikalen Konstruktivist_innen vertretene, philosophisch interessante und gut argumentierbare Gedanke, dass es keine Objektivität gäbe, ist für eine pädagogische Praxis eher ungeeignet. Im Bereich der Didaktik wird darum eher von einem *gemäßigeren Konstruktivismus* ausgegangen. „Objektivität“ wird dabei als sozial und kulturell generierte aber intersubjektiv überprüfbare Wahrheit gesehen (vgl. Berger/Luckmann 1969). Gelebte und erfahrene zwischenmenschliche Realitäten sind demnach immer Reibungs- und Bewährungsflächen (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:36). Aufbauend auf dieses Denken können Lehrende Entscheidungen für Inhalte und Methoden treffen (vgl. Kolhoff-Kahl 2013:115).

Eine zentrale These des konstruktivistisch pädagogischen Denkens ist: Die Beobachtungen des Beobachtenden verändern das Beobachtete. Gemeint ist damit, dass Individuen ihrer Umwelt immer mit ihren je individuellen Emotionen und Erfahrungen entgegentreten. Das, was beschrieben werden kann, ist nur *eine* spezifische Beobachtungsperspektive. Das, was als Wirklichkeit, beziehungsweise 'Objektivität' vermeintlich erkannt wird, ist demnach immer dadurch mitbestimmt, *wer* auf das zu Erkennende schaut. Ein_e Lehrer_in sollte sich des eigenen und darum relativen Beobachtungsstandpunktes bewusst sein (vgl. ebd.:115-116).

Die konstruktivistische Auffassung von Lernen und Verstehen basiert primär auf Erkenntnissen der Kognitionspsychologie und der Denkstruktur von Jean Piaget. Sein Modell menschlicher Kognition ist als konstruktivistischer Vorläufer zu sehen. Denk- und Wahrnehmungsmuster werden, nach Piaget (1974) nicht als Abbild einer äußeren Realität verstanden, sondern als etwas, dass sich durch Erfahrung aufbaut/konstruiert (*Assimilation*). Nach Watzlawick (1995) nehmen wir selektiv wahr, um die komplexe Umwelt überblicken und ordnen zu können. Da wir je nachdem selektieren, was für uns in unserer je spezifischen Situation wichtig/notwendig ist, sind die Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen sehr verschieden (vgl. Kolhoff-Kahl 1998, 176). Um etwas Neues dazuzulernen, muss das anfänglich aufgebaute Ordnungsmuster verändert (*akkomodiert*) werden. Dies passiert dann, wenn unser inneres Wahrnehmungsmuster von außen gestört wird. Ist die Störung, die sogenannte *Perturbation*, für ein Individuum relevant, werden Ordnungsmuster und Handlungsschemata durch sinnliche Erfahrungen, aktives Tun und Denken verändert beziehungsweise erweitert, damit das Ich und die Umwelt wieder im Gleichgewicht ist. Nach Piaget wird dieser Prozess des Dazulernens *Äquilibration* genannt (vgl. Kolhoff-Kahl 2013:116-117). Erkennende 'Wissensaneignung' ist also keine Repräsentation, sondern ein Hervorbringen, das durch das Individuum passiert (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:35)

Schüler_innen werden von Iris Kolhoff-Kahl (vgl. 2013:117-118) als 'nichttriviale Organismen' beschrieben. Damit will sie darauf hinweisen, dass Lernerfahrungen niemals vorherbestimmt werden können, weil sie immer in Wechselwirkung mit den davor individuell gemachten Erfahrungen und der je individuellen Lebenssituation entstehen. Der von einer Lehrperson gebrachte Input löst immer - je nach den einzelnen Weltmodellen der Schüler_innen - verschiedene Wahrnehmungsmöglichkeiten aus. Aus konstruktivistischer Perspektive wird der Mensch als 'lernendes System' (Werning 1998) aufgefasst, dass strukturdeterminiert⁵⁸ und selbstreferentiell⁵⁹ ist. Dieser Überzeugung nach, kann dem Menschen nichts 'gelehrt' werden, sondern ein autonomes Subjekt kann nur zum Selbstlernen *angeregt* werden (vgl. Werning 1998:40). Lehrpersonen können demnach maximal dazu motivieren, Fragen nachzugehen und Sachverhalte zu erforschen (vgl. Kolhoff-Kahl 2013:118). Hierzu kann auf den konstruktivistischen Imperativ von Heinz von Foerster verwiesen werden: "Handle stets so, dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst!" (Foerster 1993:49) [Hervorhebung nicht im Original; J.U.]. Als Lehrperson künstlerischer Fächer kann ich darin den Auftrag erkennen, Kinder und Jugendliche dazu zu ermutigen, sich eine Vielfalt an Ausdrucksweisen anzueignen.

58 'Strukturdeterminiert' bedeutet in dem Fall, dass der Mensch nicht einfach von außen zu bestimmten Reaktionen gebracht werden kann.

59 'Selbstreferentiell' bedeutet hier, dass der Mensch sich immer nur auf seine eigens gemachten Erfahrungen bezieht.

5.1.3. Konstruktivistische Grundpostulate nach Kersten Reich (vgl. 2002)

Die Konstruktivistische Didaktik grenzt sich von traditionellen didaktischen und pädagogischen Positionen theoretisch vor allem durch folgende vier Ansichten ab. Kersten Reich (vgl. 2002:70-82) benennt diese Grundsätze als Postulate:

1. Konstruktivistische Didaktik ist ein „konstruktiver Ort der eigenen Weltfindung“ (Reich 2002:70) [Hervorhebung nicht im Original; J.U.]. Sie gibt *keine klaren Muster* vor, wie im *vorhinein* ein Plan entwickelt werden kann um ganz bestimmte Wissensinhalte zu rekonstruieren. Nach Reich (vgl. ebd.:72) sollen Schüler_innen und Lehrer_innen unter möglichst freien Perspektiven und jeweils eigenen Blickwinkeln ihre Konstruktionen von Wirklichkeit bilden. Aber: Diese autonom erscheinende Wirklichkeitsbildung darf nicht verabsolutiert werden, da immer auch die gesellschaftlich vermittelten Rekonstruktionen von Wirklichkeit wirken: „Jede Konstruktion von Wirklichkeit wird durch Beobachter[_innen] vollzogen, die schon beobachtet haben.⁶⁰ Jede[_r] Beobachter[_in] hat in sich Formen der Beobachtung errichtet, die ihn[_sie] leiten“ (Reich 2002:74).

„Oberstes Ziel einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik ist es [...], Beobachter[_innen]vielfalt zu entwickeln, indem eine theoretische und methodische Freude entwickelt wird, bei einem für notwendig erachteten Stand von Rekonstruktion, von symbolischer Klarheit von Welt, neue Blicke zu riskieren“ (ebd.).

Nachdem die Wissenschaft mit dem Ende der 20. Jahrhunderts in eine Unübersichtlichkeit, Vielteiligkeit und Widersprüchlichkeit zerfallen ist, hat das Bildungssystem dafür zu sorgen, dass Lehrer_innen und Schüler_innen eine konstruktive Herangehensweise zur Komplexität entwickeln. Sie sollen exemplarisch an singulären Inhalten lernen, mit eigenen Erarbeitungs- und Konstruktionsmethoden umzugehen und sich dabei selbst zutrauen, eigene Interessen zu verfolgen. Damit Wirklichkeit(en) eigenständig, kritisch verarbeitet werden können, müssen Kinder von klein an möglichst selbstbestimmt lernen, indem sie interessenorientiert forschen. Die dafür notwendigen Voraussetzungen versucht die konstruktivistische Didaktik zu beschreiben (vgl. Reich 2002:76).

2. Konstruktivistische Didaktik ist eine Beobachter_innentheorie. Sie ist *keine Theorie der Aufklärung*, die meint zu wissen, wer, wie, mit welchen Inhalten zu emanzipieren und aufzuklären sei. Reich (vgl. ebd.:77-78) plädiert stattdessen für eine bewusste Hinwendung auf die psychologischen Beziehungssysteme zwischen Lehrenden und Lernenden. Lehr-

60 Beispielsweise haben wir alle Sprache erlernt, auch dadurch werden unsere Beobachtungen stark strukturiert.

personen sollen sich darüber bewusst sein, dass Schüler_innen nirgends 'warten' um abgeholt zu werden, sondern dass diese laufend mit ihren vorhandenen Fähigkeiten ganz selbstständig irgendwo am Weg sind. „Wir Lehrende [...] müssen so komplex sein, dass unsere Wege sich mit denen der jungen Menschen kreuzen, und dass wir an diesen Kreuzungen verhandeln, was wir für die nächste gemeinsame Zeit zusammen erfahren, erarbeiten und durchdringen wollen“ (Kolhoff-Kahl 2009:13). Es geht um eine gemeinsame, kreative Ko-Konstruktion und nicht darum, dass die Schüler_innen das ausführen, was sich die Lehrperson überlegt hat.

„Das Ergebnis werden keine Musterschüler[_innen] [...] sein, sondern junge Menschen, die lebendig immer neue Musterwechsel, -verschiebungen und -bildungen kreieren können und somit wachsam gegenüber Vorurteilen, starren ästhetischen Strukturen und Ideologien sein werden“ (Kolhoff-Kahl 2009:13).

Mit diesem Zitat zeigt sich ein Potenzial, den in Kapitel 4 beschriebenen, zunehmenden Problematiken zu begegnen. Wenn Schüler_innen lernen, neue Musterverschiebungen selbst lebendig zu kreieren, könnte dies dem Effekt, des vermehrten lifestyle-orientierten 'Unter-Sich-Bleibens' entgegenwirken.

3. Konstruktivistische Didaktik begreift Didaktik (allenfalls) als Konstruktion. Konstruktivistische Didaktik ist keine Art vermeintliche *Selbst- oder Mitbestimmung von Schüler_innen*, die im Vorhinein von einer Lehrperson geplant ist (vgl. Reich 2002:70-71). Denn ein solches Konzept ist im Hinblick auf das hierarchische System Schule ein Paradox. Eine Möglichkeit der 'Lösung' liegt darin, dieses Paradox einer didaktischen Situation für sämtliche Beteiligte möglichst fühl- und reflektierbar zu machen. Dadurch können leichter verschiedene Möglichkeiten des Anders-Tuns gedacht, ausgesprochen und verhandelt werden. Mitbestimmung ist dann ein Prozess der in Gruppen und Individuen selbst entschieden wird. Ist Machtausübung scheinbar unvermeidlich, kann dadurch etwas über das System an sich gelernt werden. In so einem Fall sei es entscheidend, dass Lehrende offen die möglichen Folgewirkungen auf Inhalts- und Beziehungsseite aussprechen um Macht nicht als Abstraktum vor sich zu stellen. Ideen oder Impulse sollen durchaus von Seiten der Lehrperson kommen, aber es ist wichtig darauf zu achten, dass die Lernenden sich relativ frei für oder gegen diese entscheiden können. Gegebenenfalls können sogar Entscheidungen entstehen, welche die Lehrperson keineswegs gut heißt, die dann aber offen diskutiert werden können. Da solche Unterhaltungen kompetente Kommunikations- und Beziehungspartner_innen voraussetzt, sollten gerade Lehrende viel Erfahrung mit Theorie-

konflikten haben⁶¹. Es liegt am Individuum, dass der Inhalt wichtig wird und an der Beziehungsebene, dass dieser vermittelt wird. Aus Sicht der konstruktivistischen Didaktik soll *jeder* Inhalt in Beziehungsreflexion aufgeschlossen werden. Lehrende und Lernende erstellen nach konstruktivistisch-didaktischer Auffassung möglichst eigenständig und umfangreich ihre Arbeitsmaterialien selbst⁶². Dabei gilt es, 'Wissensinhalte' nicht aufzusaugen, sondern sich an ihnen konstruktivistisch abzuarbeiten und sich dabei selbst maßgeblich als Konstrukteur von Wirklichkeit zu erfahren. So kann nachvollziehbar werden, dass auch andere (noch so große) Konstruktionen von Menschen gemacht sind (vgl. Reich 2002:80).

4. Konstruktivistische Didaktik reflektiert die wechselseitige Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Sie *hält nichts* von der oft formulierten Forderung nach '*Schüler_innenorientierung*', da diese inhaltsleer bleibt, wenn nicht reflektiert wird, in welcher Form und in welchem Beziehungsverhältnis die Schüler_innen von der Lehrperson beeinflusst werden. Lehrende müssen den Sinn und die Relevanz von Selbsttätigkeit aus eigener Erfahrung kennen, um diese auch ihren Schüler_innen zuzugestehen. Ihr Fokus muss dabei auf die Bedürfnisse der Lernenden gerichtet sein und darf nicht von einer persönlichen Deutung über die vermeintlich unwissenden Schüler_innen überschattet werden (vgl. Reich 2002:81-82).

Die Aufgabe der *ästhetischen* Bildung in der Schule besteht nach dem Kunstdidaktiker Kunibert Bering (vgl. 2004:55) darin, vielschichtige und dynamische Wirklichkeitsmuster aufzubauen und so im Gehirn komplexe neuronale Netzwerkverbindungen auszubilden (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:45). In der Praxis darf es für die Schüler_innen in künstlerischen Fächern deshalb nicht darum gehen, den 'ästhetischen Geschmack'⁶³ der Lehrperson herauszufinden und diesem zu folgen (vgl. ebd.:30-31). Kinder müssen leider meist erst *verlernen*, dass sie nicht dem Lehrenden entsprechen müssen. An Stelle von oft praktiziertem, zensierendem Verhalten, sollten Lehrer_innen zur Selbsteinschätzung, konstruktiven Vergleichen und kritischen Diskursen anregen. Lehrende sollen ein Archiv und Speicher von unzähligen, möglichen Sprachen sein und lediglich das Individuelle fördern. Was die eigenen Muster betrifft, so sollte die Lehrperson, diese wie ein Chamäleon überraschend und humorvoll wechseln können (vgl. ebd.:61).

61 Anstelle unhinterfragt, hegemonialen 'Siegertheorien' zu folgen.

62 Wie schon von Reformpädagog_innen empfohlen wurde.

63 Im Zusammenhang damit, sollte es auch nicht darum gehen, dass die Lernenden danach suchen, was die_der Lehrer_in meint, was Kunst sei. Vielmehr sollte es darum gehen, forschend zu entdecken, wie Kunst in unterschiedlichen Kontexten verschieden verstanden wurde und wird (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:35). Wolfgang Ullrichs (2005) Buch „Was war Kunst?“ gibt diesbezüglich einen guten Überblick zur 'Biographie' des Kunstbegriffs.

5.1.4. Pädagogische Leitsätze nach Kolhoff-Kahl (2013)

Die praktischen Konsequenzen für eine Lehrperson aus den soeben vorgestellten, theoretisch Aspekten zur konstruktivistischen Didaktik sind in den folgenden, von Kolhoff-Kahl (2013: 121) formulierten Leitsätzen gut zusammengefasst:

- *Unterrichte und handle so, dass sich die Optionen deiner [Schüler_innen...] erhöhen!*
- *Liebe deine und deiner [Schüler_innen...] Fehler!*
- *Erzeuge echte Störungen bzw. Perturbationen der Wahrnehmungs- und Handlungsmuster!*
- *Sei keine triviale Maschine und behandle deine [Schüler_innen ...] nicht wie triviale Maschinen!*
- *Behalte die Fähigkeit, echte Fragen zu stellen, zu forschen, zu erfinden, zu staunen und dich zu begeistern!*
- *Erwarte keine von dir vorgeschriebenen festen Lösungen, sondern versuche, passungsfähige Lösungen mit den Schüler[_inne]n zu finden!*
- *Beherrsche das „Reframing“ (Watzlawick) von problematischen Situationen, oder anders formuliert, stelle bekannte Situationen oder Inhalte in neue Kontexte!*
(Kolhoff-Kahl 2013: 121).

5.1.5. Fazit: Konstruktivistische Forderung und das Thema der Selbstdarstellung

Das, mit dieser Arbeit verfolgte Unterrichtsthema 'Auseinandersetzung mit künstlerischen Strategien der Selbstdarstellung' berührt, wie in Kapitel 4 deutlich gemacht, einen sehr bedeutenden Aspekt der jugendlichen Lebens- und Erfahrungswelt. Gemäß den Argumentationen des pädagogischen Konstruktivismus stellt dies die Grundvoraussetzung dafür dar, dass Lernende sich für die „Inhalte einsetzen und sich für sie verantwortlich fühlen“ (Kolhoff-Kahl 2013:119). Jede_r Schüler_in ist – vor allem mit Beginn des Jugendalters intensiv mit der Arbeit an der 'eigenen Identität' beschäftigt. Die Arbeit am (vordergründig äußeren) Bild des Selbst ist gerade heute, aufgrund der gegenwärtigen gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen (siehe Kapitel 4.4), von zentraler Bedeutung für ein junges Individuum. Am Beispiel der Identitätskonstitution (siehe im weiteren Kapitel 5.2.3) vollzieht sich der konstruktivistisch beschriebene Auf- und Umbauprozess von Wahrnehmungsmustern besonders deutlich: Ich (de-/re-)konstruiere mir laufend ein Ordnungsmuster, was ich bin/sein will; wie ich erscheinen will und wovon ich mich abgrenzen will. Entsprechend Kersten Reichs (vgl. 2002:77-78) zweitem Grundpostulat⁶⁴ muss der Lern-/Umbau-Prozess hier nicht 'angestiftet' werden, da er bereits aufgrund des Alters und der gesellschaftlichen Bedingungen vor sich geht. Was die konstruktivistische Verarbeitung des Themas leisten könnte, ist: diesem Prozess einen Raum zu geben, in dem er bewusst und in Kommunikation mit anderen passieren kann. Entsprechend dem beschriebenen, konstruktivis-

64 Siehe Seite 58: „2. Konstruktivistische Didaktik ist eine Beobachter_innentheorie“ .

tischen Imperativ Heinz von Foersters⁶⁵ (siehe Seite 57) könnte es konkreter gesagt darum gehen, den möglichen, leb-baren Denk- und Handlungsraum bezüglich der Selbstdarstellung zu erweitern und dessen je spezifischen Grenzen abzutasten: jede_r für sich selbst, gemäß gegenwärtiger Interessen und Fragestellungen. Eine bewusste Auseinandersetzung mit künstlerischen Strategien der Selbstdarstellung macht diesen Prozess greifbarer. Gerade im Jugendalter, wo das 'Sehen und Gesehen Werden', die Anerkennung von Außen, das 'Durch-Selbstgestaltung-ein-spezieller-Teil-der-Welt-Werden-Wollen' einen so bedeutenden Stellenwert einnimmt, erscheint es lohnenswert, diesem Thema Raum zu geben. Und es durch vielfältige Bearbeitungen aus verschiedensten Richtungen greifbarer und damit selbstbestimmter gestaltbar zu machen.

Diese, soeben formulierten Gedanken weisen eine große Nähe zum bereits angekündigten Konzept der 'Ästhetischen Muster-Bildung' auf. Dieser Ansatz weckt in mir (Johanna Unger) ungemein tiefes Interesse. Iris Kolhoff-Kahl berührt mich damit als Lehrerin, Künstlerin und Wissenschaftlerin gleichermaßen. Darum soll und kann die 'Ästhetische Muster-Bildung' die 'Grundfeste' des Vermittlungskonzepts in dieser Arbeit werden. Bevor es zur Vorstellung konkreter Ansätze für den Unterricht mit Strategien der Selbstdarstellung kommt, sollen hier noch vorab theoretisch-praktische Grundzüge der Ästhetischen Muster-Bildungen nach Iris Kolhoff-Kahl (2009) wiedergegeben werden:

5.2. Ästhetische Muster-Bildungen (Kolhoff-Kahl)

Die Basis der, sich an der konstruktivistischen Pädagogik orientierenden 'Ästhetischen Muster-Bildung' stellt die Auffassung dar, dass unsere ästhetische Wahrnehmung immer Muster bildet. Dies passiert in einem Wechselspiel aus Selektion und Kontingenz⁶⁶. Wir alle bilden in Abhängigkeit des uns umgebenden Alltags Muster aus, was 'normal' ist. Aus einem Bedürfnis von Sicherheit und Ordnung heraus, wollen wir uns in diese erkannten Muster einbinden, um dazu zu gehören. Kolhoff-Kahl (2009:7) spricht in diesem Zusammenhang von „uniformen Musterungen“, die 'Normalität' ausbilden und damit auch Normen über das, was schön oder hässlich ist, hervorbringen. Leicht entstehen durch diese bekannten Muster Vorurteile, dass nur das Bekannte, das 'Wahre' sei und 'Richtig' ist⁶⁷. Dass für andere Menschen, die unter anderen Bedingungen zu ihren Mustern gekommen sind, andere Muster 'normal' sind, kann nicht gesehen werden (vgl. 2009:8).

65 "Handle stets so, dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst!" (von Foerster 1993:49).

66 Selektion meint dabei subjektive Setzungen und Voraussetzungen. Kontingenz beschreibt die grundsätzliche Offenheit durch menschliche Erfahrung Neues (heraus) zu bilden (vgl. Schmidt 2008:54-55; Kolhoff-Kahl 2009:67).

67 Dies entspricht den konstruktivistischen Grundgedanken im Bezug auf Objektivität und Wirklichkeit (siehe Kapitel 5.1.2).

Das Konzept verfolgt die Absicht in der Schule gerade mit und an diesen Mustern zu arbeiten um den Schüler_innen zu differenzierteren ästhetischen Wahrnehmungen und künstlerischen Ausdrucksweisen zu verhelfen. 'Ästhetische Muster-Bildung' setzt, so die Autorin, an der „Schnittstelle von ästhetischen Fächern“ an, ist keinem bestimmten Fach zugeordnet und soll idealerweise ganzheitlich in Schulen verortet sein.

Theoretische begründet sich das Konzept auf Erkenntnisse der Bildungswissenschaft, des Konstruktivismus, der Systemtheorie, der Kreativitätsforschung und der Neurophysiologie. Einer der zentralsten, praktischen Folgerungen daraus ist, dass Unterricht und dessen Produkte für die Lernenden subjektiven Sinn machen müssen. Die pädagogische Basis stellen Konzepte der Ästhetischen Bildung⁶⁸ dar, welcher die Verbindung von Hand, Herz und Hirn (als die drei Zugänge zur Erkenntnis) fordern⁶⁹. Um für Lehrende wie Lernende einen verengten „Tunnelblick“ (Billmayer 2005:10) auf Lerninhalte zu verhindern, müssen alle drei Bereiche gleichermaßen beim Lernen beteiligt sein. Kolhoff-Kahl fordert darum für den Unterricht sowohl einen kulturwissenschaftlich-rationalen (Kopf), als auch einen alltagsästhetisch-biografischen (Herz) und einen künstlerisch-pragmatischen (Hand) Zugang (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:10-13). Praktisch schlägt sie dazu ein Arbeiten in ästhetischen Werkstätten beziehungsweise Stationen vor, wobei Schüler_innen nicht alle, sondern nur jene, die ein Interesse wecken, besuchen (vgl. ebd.: 185-237)⁷⁰.

5.2.1. Muster-Bildung bildet Muster und bildet.

„Muster sind gleichbleibende Merkmale oder Strukturen, die sich wiederholen“ (Kolhoff-Kahl 2009:15). Die Muster, die wir uns durch unsere Wahrnehmung aneignen, leiten unser Denken und Verhalten. Das Erkennen und das Bilden von neuen Mustern bedingt sich gegenseitig: Wir können nur neue Muster bilden, wenn wir schon alte Muster kennen und die neuen in Relation zu diesen positionieren können (vgl. ebd.:23-24). In Bezug auf die Selbstdarstellung kann konkreter formuliert werden, dass wir uns in einer „dialektische[n] Verstrickung aus Uniformität und Individualität“ (ebd.:181) bewegen. Ohne 'Grundmuster' kann das 'Einzigartige' nicht als solches sichtbar werden.

„Das Individuum folgt der Mode, um die eigene Einzigartigkeit durchzusetzen und unter Beweis zu stellen, und es tut dies, indem es sich nach einer allgemeinen Tendenz ausrichtet. Das Individuum macht also, was die anderen machen, um anders zu sein.“ (Esposito 2004:13).

68 Kolhoff-Kahl (vgl. 2009:12) meint damit unter anderen Kämpf-Jansens (2001) „Ästhetische Forschung“, Herzogs „Ästhetisches Lernen“, Ottos „ästhetische Rationalität“, Masets „Ästhetischer Differenzierung“ oder Staudtes „Ästhetische Erziehung“.

69 Diese Forderung ist auch in der Reformpädagogik und der Bildungstheorie begründet.

70 Die Autorin gibt dazu konkrete Beispiele von Aufgabenstellungen zum Thema 'Kleid – Körper – Kunst'.

Für junge Menschen macht es Sinn dazu befähigt zu werden, die vielen Individualitäts- und Authentizitätsversprechungen von Körperbildern, Musikstilen oder Wohnwelten in ihrer doch immer auch musternden Standardisierung zu erkennen (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:182).

„Wir müssen ästhetische Zwischenräume anbieten, in denen sie abgenutzte ästhetische Begriffs- und Vorstellungswelten alltagsästhetisch, kulturwissenschaftlich und künstlerisch-pragmatisch durch einen Klischeekatalysator schicken, um das eigenständige, widerständige Musterbildern nicht zu verlieren, was in jedem Menschen von Geburt an angelegt ist“ (Kolhoff-Kahl 2009:182).

In sämtlichen Wissens- und Bildungsdisziplinen kommen Muster und Systematisierungen vor⁷¹. Neue Erkenntnisse entstehen dadurch, dass neue Modelle für etwas gesucht werden, wofür das Bekannte, respektive die bekannten Muster, keine Erklärung liefern. In diesem Sinn ist die 'Bildung' des Muster-Bildungs-Konzepts, neben dem Gewinn an weiteren Mustern, auch als ganzheitlicher Bildungsgewinn zu verstehen. Die Person, die nämlich in der Lage ist, Unbekanntem zu begegnen und sich auf Neues einzulassen, eigene alte Muster zu erkennen und zu verändern, die ist auch in der Lage sich selbst zu bilden (vgl. ebd.:15-17). Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen können dann auch in neuen Kontexten angewandt werden und das bedeutet lernfähig zu bleiben (vgl. ebd.:23-24).

5.2.2. Blinde Flecken des Alltags und das Potential 'Ästhetischer Muster-Bildung'

Die meisten Muster entwickeln wir (unbewusst) im Alltag, damit wir uns in dieser Welt leichter, beziehungsweise überhaupt zurecht finden. Die kulturellen Grundmuster, also dass, das was wir als 'normal' einstufen, hinterfragen wir äußerst selten (vgl. ebd.:21). Diese sogenannten „anästhetischen Muster“ (Welsch 2006:15), die sich festgefahren haben und ideologisch geworden sind, versklaven das Individuum. Es ist voll mit 'fertigen' Bildern und hat darum keine Sicht mehr auf andere ästhetische Muster. Konkrete sinnliche Erfahrungen sind ihm nicht mehr oder schwer zugänglich (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:22-25).

Die Aufgabe ästhetischer Bildung ist es nach Kolhoff-Kahl, junge Menschen dazu zu befähigen verinnerlichte Muster zu reflektieren, sich an ihnen abzuarbeiten und deren „Wert aber auch deren Einschränkung zu erkennen“ (ebd.:22; 31).

Anders, als in alltagskonformen, ästhetischen Mustern zu denken, verlangt Mut. Es evokiert Stress, anders als gewohnt zu fühlen oder zu handeln. Darum ist es in der Ästhetischen Muster-Bildung erstmals wichtig, konforme Muster als sinnvoll und pragmatisch

71 In der Musik folgt beispielsweise alles einem Takt oder in der Biologie sprechen wir von bestimmten Arten und Gattungen.

wichtig fürs Alltagsleben anzuerkennen. Im weiteren Wahrnehmen der gewohnten Muster kann dann auch festgestellt werden, dass diese mitunter auch einschränken. Um kreativ werden zu können, braucht es diese Auseinandersetzung mit bereits vorhanden Muster dringend, denn – wie soeben in 5.2.1 gesagt: 'Von Nix, kommt Nix'. Erst danach macht es Sinn, aus einer Beobachter_innenposition heraus auch nach anderen Möglichkeiten zu fragen und sich bewusst zu sein, dass alles auch anders sein könnte. Je mehr und vielschichtiger (mit Hand, Herz und Hirn) neue Muster kennengelernt und erforscht werden können, desto größer sind die Chancen, dass sich neue Ideen entwickeln (vgl. ebd.: 53-58).

Neben den visuellen, sind es vor allem die taktilen, auditiven oder olfaktorischen Wahrnehmungen, die einen intensiven Beitrag zur mentalen Musterbildung leisten. Nur durch die Erfahrung als leiblicher Körper in der Welt⁷² sind wir überhaupt in der Lage unsere Umwelt wahrzunehmen und in Folge dessen, Muster zu bilden. Sollen Schüler_innen sich also mit Inhalten befassen, so gilt es im Unterricht der körperlichen Wahrnehmung Raum zu geben. Erst so kann sich das Selbst in Auseinandersetzung mit Umwelt erfahren und begreifen (vgl. ebd.:50-52).

5.2.3. Die Rolle des 'Ich' beim Muster-Bilden

Das Ich, so Kolhoff-Kahl (vgl. 2009:29) ist das Betreibende der Mustersuche.

Neurophysiolog_innen wissen heute mit Sicherheit, dass es im Gehirn keine Kommando-zentrale gibt, an der alle Inputs vorbei laufen und geordnet werden. Es ist vielmehr ein „gigantischer, dynamischer Zergliederungsapparat“ (ebd.:46). Dass wir aber auch ohne Zentrale ein subjektives Bewusstsein, ein Ich-Gefühl haben, liegt, so das philosophisch begründete Selbstmodell von Thomas Metzinger (vgl. Metzinger in Siefer/Weber 2008:256) darin, dass ein 'Ich' in einem Wahrnehmungsapparat erst dann erscheint, wenn es seine eigenen Modelle nicht mehr als solche erkennt, während es aber gleichzeitig deren Strukturen und Muster aktiv hält. Douglas Hofstadter (2007) spricht darum vom Ich als „seltsame Schleife“, das sich in selbstreferentieller Komplexität auf seine eigene Strukturen auswirkt. Das Ich entwickelt sich demnach nicht als Dualismus von Leib und Seele/Gehirn/Gedächtnis, sondern hat sich von vorn herein immer schon aus der Interaktion von biologischem Gehirn, mentalem Gedächtnis und äußerer Umwelt heraus entwickelt. Die neuronalen Verbindungen im Gehirn aber, aus welchen das Ich-Gefühl resultiert, entwickeln sich mit allen Einflüssen immer weiter fort, verfolgen dabei aber konsequent das Anliegen des Individuums, wie es sich als Selbst sieht, weiter zu bestätigen.

72 Maurice Merleau-Ponty (1966) spricht von „Leibwahrnehmung“.

(Autobiografische) Erinnerungen werden dabei permanent zurecht gerückt, damit die vielen Ichs als ein Selbst zusammenpassen. Meist fällt uns dieser 'Selbstbetrug' gar nicht auf. Das, was die ständige Neumusterung und -justierung vorantreibt und beeinflusst, sind die sensorischen Erregungsmuster, sowie kommunikative Interaktions- und Beziehungsmuster (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:46-50).

5.2.4. Alltagsästhetisch-biografisches Lernen

Ich-Konstruktionen versteht Kolhoff-Kahl, wie soeben (Kapitel 5.2.3) beschrieben, als eine ständige Kommunikation verschiedener Identitätsanteile, die das autobiografische Gedächtnis zu einem für uns erscheinenden kohärenten Ich fügt, welches sich die ganze Zeit in einem fortlaufenden 'Memory Talk' befinden. Während des gesamten Lebens versuchen wir unser Ich zwischen subjektiver Innenwelt und den gesellschaftlichen Normalitätsmustern abzugleichen, so dass wir uns als passungsfähig empfinden und in einem Gleichgewicht von Ich und Umwelt existieren (Kolhoff-Kahl 2009:64).

Ein bedeutender Bezugspunkt für die Frage des „Wer bin ich?“ stellen demnach die alltäglich wahrgenommenen Muster dar, sowie die vielen Vorstellungen von 'Normalität', wie sie sich in unserer Biografie entwickelt haben. Das Ich wird von Kolhoff-Kahl (2009:66) weiters folgendermaßen genauer beschrieben:

„[Das] Ich kann aus vielen verschiedenen Identitäten und Rollen zusammengesetzt sein und reibt sich an den kulturellen Kontexten und den jeweils zeittypischen Mustern, vorausgesetzt es durfte lernen, sich zu reiben und zu erfinden“ (Kolhoff-Kahl 2009:66).

Besonders bedeutend für die Ich-Konstruktion ist der menschliche Körper, sowie dessen Kleidung, seine zweite Haut (vgl. ebd.:63,66). Auch in Kapitel 4.2.3 wurde gezeigt, dass Körper und Kleidung gerade für die gegenwärtige Jugend von zentralem Interesse sind. Kolhoff-Kahl (vgl. ebd.: 67) betont aber – und ergänzt damit die Beschreibungen von Großegger (2014) und Heinzlmaier (2013) in Kapitel 4 - die körperlichen Erfahrungen des Leibes (vgl. Merleau-Ponty 1966). Wie soeben in Kapitel 5.2.2 beschrieben, erfahren wir uns als 'Ich' erst durch unseren leiblichen Körper im Gegensatz zu den Dingen der Welt.

Unsere Identität entwickelt sich, indem wir in Auseinandersetzung mit unserer Herkunftsfamilie und der Peer Group

- Verhaltensmuster
- Körpermuster
- Kleidungsmuster
- Inszenierungsmuster

ausbilden. Das Ich entwirft sich zwar permanent selbst, aber es braucht dazu immer die Zustimmung der anderen von außen (vgl. Keupp 2006:27). Auch hier handelt es sich um ein Zusammenspiel von Kontingenz (sich neu erfinden) und Selektion (stabiles Selbst bewahren). Dabei kann es passieren, dass das Ich durch Klischees und Posen zu einer leeren Hülle wird, die nur aus kulturellem Muster bestehen und dem das Eigene fehlt (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:68-69): „Was übrig bleibt, ist eine Identität [...] die nach den Regeln montiert wird, welche von den abstrakten Vorstellungen einer Gesellschaft verlangt werden. Wenn wir diese ablehnen, riskieren wir, ausgestoßen zu werden“ (Gruen 2008:79). Wie im Fazit des Kapitels 4.4 deutlich wurde, ist das Individuum in der gegenwärtigen, neoliberalen Gesellschaft besonders gefährdet, einem vorgeschriebenen Stil zu folgen und durch 'Selfstyles' zu dem zu werden, wozu es genötigt wird, sich zu präsentieren (vgl. Lischka 2003:14; Feuerstein 2003:127). - Bis ein autonomes Selbst gebildet ist, das dieser Gefahr standhalten kann, dauert es nach Kolhoff-Kahl (vgl.2009:69) lange.

Ästhetische Muster-Bildung braucht die Auseinandersetzung mit den jeweils eigenen Biografie. Eine (ästhetische) Biografie kann nie eine 1:1 Abbildung dessen sein, was war, sondern ist immer nur eine Selektion von bestimmten, erlebten Erfahrungen. Wie beispielsweise auf Facebook, wähle ich dabei aus, welche 'Bilder' ich mache, wie und was ich von mir wie präsentiere und welche Erinnerungen ich dazu wiederhole.⁷³ Lügen und Täuschen ist beim Erstellen von ästhetischen Biografien unabdingbarer Bestandteil. Vieles von uns bleibt dabei nicht-mitgeteilt. Neue Muster können da angesetzt werden, wo es Leerstellen gibt: dort wo es offene Optionen, Möglichkeiten gibt und dort, wo etwas nicht Vorhersagbar ist (vgl. ebd.:72-74).

Als Lehrpersonen ist es, beim Arbeiten mit biografischen Bezügen besonders wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, dass eine solche Auseinandersetzung die Schüler_innen sehr persönlich berührt, beziehungsweise sehr persönlich berühren kann. Selbststilisierung, so muss uns in der Arbeit mit dem Unterrichtsthema der Selbstdarstellung bewusst sein, ist entgegen des ersten Anscheins selten nur Schale, sondern oft auch Kernsache. Aufgrund der Angst persönliches Preis geben zu müssen, haben Lernende oft Hemmungen beim biografischen Arbeiten mitzumachen. In jedem Fall ist diese Angst berechtigt: denn die Auseinandersetzung mit ästhetisch-biografischen Aspekten lässt uns vielleicht danach wer anderes sein (wollen). Besonders, wenn das eigene Musterkorsett all zu eng ist, besteht in einem derartigen Prozess die Gefahr auf einmal nackt da zu stehen. Darum ist große Sensibilität und liebevolle Betreuung von Seiten der Lehrperson gefragt. Sie, die

73 Unsere Kleidung spielt dabei eine bedeutende Rolle. Durch sie konstruieren wir unsere Identität, indem wir sie beispielsweise sammeln (etwa Schuhe) oder im Laufe eines Lebensabschnitts gestalten (zum Beispiel eine Lederjacke). Mit der Kleidung treten wir in Kommunikation mit anderen.

Lehrer_innen müssen selbst einen solchen Selbstgestaltungsprozesses durchlaufen haben, um aufkommenden Ängsten und Sorgen begegnen zu können. Es ist notwendig einen *indirekten Zugang* zu finden, der es durch eine Distanz heraus leichter macht, sich mit der eigenen Biografie in der Schule auseinanderzusetzen (vgl. ebd.:75-80). Es soll möglich sein „das Ich in seiner Vielfältigkeit aus dem Beobachter[_innen]standpunkt [zu] entdecken und die eigene Biografie als offene[n] Selbstgestaltungsprozess in verantwortungsvoller, demokratisch verorteter und kreativer Art und Weise ernst [zu nehmen]“ (ebd.:81).

Als Zwischenschritt, um den eigenen Biografien nicht zu nahe zu treten, schlägt Kolhoff-Kahl (vgl. 2009:81-85; 2007) „eingefädelte Widerstandsidentitäten“ vor, welche die Möglichkeit des Anderesseins miteinbeziehen: beispielsweise mit der Aufforderung eine_n Doppelgänger_in oder ein 'anderes Ich' zu erfinden⁷⁴. Hierbei können, gerade durch das Beobachten nicht gewählter/bedachter Möglichkeiten, eigene verinnerlichte Musterkorsetts erkannt werden.⁷⁵

Wichtig dabei ist, dass dieser biografische Prozess nicht in eine innerliche Ich-Suche abrutscht, sondern immer im Kontext kultureller Muster reflektiert wird: Es soll ein spielerischer Umgang mit Authentizität und Fiktion erfahren werden (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:85).

Als Ziel des Arbeitens an Biografie kann festgehalten werden, dass Schüler_innen dabei erfahren, dass sie selbst Teil der Musterbildung im Alltag sind (vgl. ebd.:80).

5.2.5. Kulturwissenschaftlich-rationale Musterbildung

Dieser Abschnitt setzt sich mit dem Suchen und Finden von logisch-rational fassbaren (kulturellen) Mustern in künstlerischen Fächern auseinander: Damit Menschen nicht tagtäglich ihr zwischenmenschliches Verhalten bis ins Kleinste verhandeln müssen, gibt es in verschiedenen Kulturen bestimmte, oft auch milieu-unterschiedliche Muster, Ordnungen und Kontrollmechanismen (vgl. Geertz 1992:70). Durch die so entwickelten, kulturspezifischen Werte und Normen wird das Individuum jedoch eingeschränkt. Es muss sich anpassen, damit es dazugehört und sozialen Stress vermeidet. Kulturelle Muster sind aber – zum Glück – auch veränderbar. Je nach dem, in welchem Umfeld wir aufwachsen, mit einer solchen 'kulturellen Brille' sind wir ausgestattet⁷⁶. Durch diese nehmen wir alles wahr und sie zeigt an, was für uns normal ist (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:89-90).

74 Beispiele der zeitgenössischen Kunst dazu: siehe Kapitel 3.5.5.

75 Kolhoff-Kahl (vgl. 2009:85) beschreibt aus ihrer Erfahrung mit Studierenden, dass manche Menschen bereits im Alter mit 20 Jahren so festgezurrte Identitätsmuster haben, dass diese bei derartigen Fragestellungen nur in leere Posen fallen und sich auch so nicht auf einen Muster-Bildungsprozess einlassen können.

76 Für Lehrpersonen ist es in diesem Zusammenhang besonders wichtig, dass sie sich ihrer eigenen 'kulturellen Brille' bewusst sind.

Lehrer_innen müssen mit Fragestellungen und Methoden der Kulturwissenschaften vertraut sein um Kindern und Jugendlichen damit kompetente Hilfestellungen bieten zu können⁷⁷ (vgl. ebd.:90).

Ziel der Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlich-rationalen Musterbildungen ist es, jungen Menschen zu helfen, sich in kulturellen Zusammenhängen orientieren zu können und in Folge 'Kultur' als etwas wandelbares wahrzunehmen, damit sie sich selbstbestimmter darin bewegen können (vgl. ebd.:92). Wie es beim biografischen Arbeiten (siehe Kapitel 5.2.4) um das individuelle Gedächtnis geht, liegt beim kulturwissenschaftlich-rationalen Arbeiten der Fokus auf dem kollektiven, sozialen Gedächtnis (vgl. ebd.:92).

„Musterbildungen im kollektiven Gedächtnis sind ein fortwährendes Erinnern und Vergessen oder Aufmerksamkeit erzeugen, für das ästhetisch, politisch, ökonomisch oder auch sozial Verbindende und gleichzeitig der sich daraus ergebenden blinden Flecken“ (ebd.:106)

Unter kulturellem Gedächtnis ist beispielsweise das gemeint, was in Museen, Archiven oder Bibliotheken als 'erinnerungswürdig' gespeichert ist. Damit werden Teile der jeweils kulturellen Geschichte aufbewahrt, weitergegeben und so lebendig gehalten. Staaten respektive die jeweiligen Archiv-Institutionen können eine gewaltige Macht damit ausüben, indem sie bestimmen, was 'erinnerungswert' ist und was nicht. Das kulturelle Gedächtnis ist immer zeitlich und räumlich begrenzt, nie universell. Wesentlich dabei ist, dass viele Phänomene kollektiver Erinnerung kulturell in uns eingeschrieben sind und sehr tief sitzen, obwohl wir sie nur aus überlieferten Traditionen kennen. Vor allem sind es die Bilder vom 'Anderen', vom 'Kultur-Fremden', die ungemein veränderungsresistent sind (vgl. ebd.:104-107). Oft sind diese Vorstellungen manipuliert und erfunden (vgl. Jahoda 2001:260).

Für die Ästhetische Muster-Bildung kann das kulturelle Gedächtnis als etwas begriffen werden, in dem Menschen sich neu verorten, worin subversive Ideologien aufgespürt werden können, um einem Fortschreiben entgegenzuwirken (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:104).

Ziel der ästhetischen Musterbildung ist es sich der Werte, Normen und des Habitus⁷⁸ seines kulturellen verkörperten *Funktionsgedächtnisses*⁷⁹ insofern bewusst zu werden, dass

77 Mit dem 20. Jahrhundert haben sich verschiedene, sogenannte 'cultural turns' als Erkenntnismuster zu entwickeln begonnen. Es wurden/werden je spezifische Blicke auf die Materialität, die Medialität und Tätigkeitsformen des Kulturellen eines bestimmten Raumes zu einer bestimmten Zeit geworfen.

78 Pierre Bourdieu (vgl. 1985) meint mit Habitus, den speziellen Lebensstil, den wir, je nach dem, in welcher sozialen Schichten wir aufgewachsen sind, leben. Wir können uns innerhalb spezifischer Grenzen frei bewegen und ausdrücken, manche Dinge aber bleiben aufgrund des Habitus für uns unzugänglich, undenkbar und somit unmöglich.

79 Das von Aleida Assmann (1999:133) sogenannte Funktionsgedächtnis „ist verbunden mit einem Träger [...Gruppe, Institution oder Individuum...]; schlägt eine Brücke zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; verfährt selektiv, indem es dieses erinnert und jenes vergisst; vermittelt Werte aus denen sich Identitätsprofile und [sprachliche wie körperliche] Handlungsnormen ergeben.“

wir habituelles Agieren als gleichzeitig individuell aber auch determiniert wahrnehmen. Zudem geht es darum, einen möglichst breiten Zugang zum kollektiven, entkörpernten *Speichergedächtnis*⁸⁰ zu erlangen, ein kulturhistorisches Bewusstsein, damit dem Individuum viele Denk-, Gefühls- und Handlungsmöglichkeiten offen stehen (vgl. ebd.:109). Wir werden nie zugleich das gesamte kulturelle Gedächtnis der Menschheit überblicken können, aber indem wir exemplarisch andere Möglichkeiten erforschen, kann uns das ungeweine Ausmaß bewusst werden, auf das wir bei Relevanz mit Offenheit zugehen können (vgl. ebd.:113).

Wenn wir unsere Muster-Bildungsmöglichkeiten erweitern wollen, so ist es wesentlich zu begreifen, dass das Fremde und das Eigene, das Ich und das Du, das Wir und die Anderen, dialektisch miteinander verknüpft sind. Wir können das uns Fremde immer nur mit unserer jeweils getragenen kulturellen Brille betrachten und legen *unsere* kulturellen Vorstellungen *über* dieses Fremde⁸¹. Alleine durch unser Betrachten verändern wir also das Unbekannte. Das 'Andere' verändert aber im selben Moment auch uns, weil es uns unsere blinden Flecken zeigt, das was wir 'nicht kennen'. Immer aber wird es dazwischen auch etwas unheimlich Unfassbares geben, das wir, so sehr wir uns auch bemühen, mit unserer kulturellen Erinnerungen nicht fassen können. Durch die Auseinandersetzung damit, dass für andere etwas anderes normal ist, können wir auch einen anderen Blick auf uns selbst werfen: Wir können eine Alteritätsperspektive einnehmen und auf uns Selbst als Anderes blicken (vgl. ebd.:115-116).

In den 90er Jahren entwarft Wolfgang Welsch (vgl. 1996:276-288) den Begriff 'Transkulturalität' und versucht damit zu beschreiben, dass die meisten Menschen aufgrund der zunehmenden Globalisierung wechselnde kulturelle Identitäten annehmen und Kulturen kaum mehr statische Grenzen aufweisen. Im Blick auf den schulischen Alltag allerdings ist in Schulklassen mit heterogenen Herkunftshintergründen oft eher Abschottung als Hybridität wahrzunehmen. Laut Forschungsergebnissen von Kristina Reiss (2003) haben Jugendliche eine große Sehnsucht nach Eindeutigkeit und Gewissheit und lehnen darum Verschiedenartiges und Widersprüchliches eher ab (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:124). Schüler_innen regieren in Auseinandersetzung mit dem Fremden einerseits eher mit Verteidigung ihrer kollektiven Heimat und andererseits mit schmerzhaft stereotypen oder romantisch-exotischen Vorstellungen vom Fremden. Kolhoff-Kahl (ebd.:118) bewertet derartige Reaktionen als „Übergangsphasen, die es als Pädagoge[_Pädagogin] gilt auszuhal-

80 Das von Aleida Assmann (1999:133) sogenannte Speichergedächtnis „ist losgelöst von einem spezifischen Trägere; trennt radikal Vergangenheit und Gegenwart ab; interessiert sich für alles [...]; ermittelt Wahrheit und suspendiert dabei Werte und Normen.“

81 Der 'postcolonial turn' weist auf das Problem der Deutungshoheit hin: die Position, die *über* das die den Andere_n spricht und die anderen Muster interpretiert, hat ein Mehr an Macht (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:118).

ten“. Gerade in solchen Klassen sei es ihrer Meinung nach wichtig, 'kulturelle Brillen' bewusst zu machen.

Als besonders gegensätzlich, und sich-einander-fremd, wurden und werden zu verschiedenen Orten und Zeiten und in verschiedenen Kulturen eine männliche und eine weibliche Geschlechtsidentität gelebt und performt. Dieser Zu- beziehungsweise Einordnung in ein Zweigeschlechtermodell stehen gelebte Beispiele⁸² gegenüber, die eine Bandbreite anderer Möglichkeiten eröffnen (vgl. ebd.:120-124). In der Schule ist eine Infragestellung einer binären Geschlechterordnung dringend nötig, da kulturelle Vorstellungen von Geschlecht ein Korsett sind, das wir alle tragen. Da Geschlechtszugehörigkeit eine sehr tiefsitzende Identitätskategorie darstellt, erfordert eine Auseinandersetzung damit einen sehr sensiblen und immer auf Freiwilligkeit basierenden Umgang⁸³.

Kulturelle Vorstellungen, beispielsweise von 'Männlichkeit' oder 'Weiblichkeit', sind an innere oder äußere Bilder geknüpft. Die interdisziplinären Bildwissenschaften haben diverse Strategien entwickelt um sich mit Bildern reflektiert auseinander setzen zu können. Lehrpersonen sollten diese verschiedenen Blickweisen kennen und mit ihnen arbeiten⁸⁴. Für die Lernenden ist dabei zentral, dass sie lernen Bilder als Bilder zu erkennen und nicht als Realitäten fehl zu interpretieren. In ästhetischen Muster-Bildungsprozessen können Jugendliche lernen, sich selbstbestimmt in der gegenwärtigen Fülle von echten, 'gefakten', normalen, historischen, künstlichen, künstlerischen et cetera Bilderwelten zu bewegen und verantwortungsvoll ästhetisch zu handeln. Wir sind alle Bildbetrachtende und Bildermachende. Vor allem Jugendliche produzieren laufend Bilder und zwar, wie in Kapitel 4 beschrieben, in erster Linie Bilder von sich selbst und ihrem Leben. Viele *bilden* sich ihre eigene Biografie-Dokumentation in sozialen Onlineplattformen. Durch das Training in der reflektierten Auseinandersetzung mit Bildern allgemein, verändert sich auch das 'sich ein Bild von etwas oder sich selbst machen' (vgl. ebd.:125-129).

Bilder der Kunst wirken auf viele als Zumutung, da diese oft ganz bewusst Stör- oder Tabubilder sein wollen. Sich an deren Auswirkungen auf uns, dieser Verunsicherung abzarbeiten, bietet uns Chancen die kulturellen 'Grundbilder' (vgl. Rombach 1991:125), die sich bis in unsere Körper eingeschrieben haben, ein Stück weit flexibler zu machen.

82 So gibt es beispielsweise Kulturen, in welchen mehr als 'nur' zwei verschiedene Geschlechter unterschieden werden. Im westlich-abendländischen Kulturkreis ist es darüber hinaus heute auch immer mehr möglich eine queere Identität zu leben und damit das Zweigeschlechtersystem ein Stück weit auszuhebeln.

83 Gerade Personen, welche sich besonders schwer damit tun, sich dem System heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit einzufügen, erleben oft tagtäglich Zuschreibungen des Andersseins. Künstlerische Fächer können einen Raum bieten sich freier darzustellen, zu experimentieren aber gleichzeitig auch einen Schutzraum bieten, es nicht tun zu müssen.

84 Wir können etwa Fragen im Bezug auf Vorgeschichte, Relation zum Abgebildeten, Sinn, verbindende Muster, Medialität und vielschichtige Wahrnehmungsmöglichkeiten stellen.

Idealerweise soll die kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung genau den Punkt treffen, an dem das Erwartete eintönig und redundant geworden ist und dann, an dieser Stelle mit anderen, neuen, widerspenstigen Impulsen zu weiteren, ästhetischen Möglichkeiten anregen (vgl. Kolhoff-Kahl 140-141).

5.2.6. Künstlerisch-pragmatisches Handeln

Das künstlerisch-pragmatische Handeln, also das Bearbeiten von Fragestellungen mit den Händen/dem Körper, kann als Versuch beschrieben werden „Wirklichkeiten erfahrbar zu machen, die aufgrund der reflexiven Strukturen unserer Gehirne entstanden sind und erfahrbar wurden und die mit dem rationalen Anteil unserer Sprache nicht abgebildet werden können.“ (Singer 2002:224). Kolhoff-Kahl (vgl. 2009:42) ist der Überzeugung, dass die Schule mit ihren momentanen Lehrpraktiken, die in erster Linie rational-sprachliches Wissen abverlangen, dafür verantwortlich ist, dass sich viele Kinder schon früh 'unkreativ' verhalten. Es sei nicht deren Anlage, sondern alleine Faktum, dass ihr Gehirn durch einheitliche 'Bastelanleitungen' depriviert wurde. Eine tatsächliche künstlerisch-pragmatische Auseinandersetzung kann demnach das liefern, was sich junge Menschen, wie oben beschrieben (siehe Kapitel 4.2 und 4.4) wünschen: nämlich berührt zu werden und nicht-sprachlich-Fassbares auszudrücken.

Viele zeitgenössische Künstler_innen (siehe auch Kapitel 3) befassen sich gegenwärtig mit den in Kapitel 5.2.2 angesprochenen, den festgefahrenen, anästhetisch gewordenen Mustern. Mittels unterschiedlicher Strategien versuchen sie diese Felder sichtbar zu machen. Heute gibt es sowohl in der Kunst, als auch in der Mode kein klares 'richtig' oder 'falsch' mehr. Vielmehr geht es darum, eine bestimmte Vorstellung oder Idee passend auszudrücken. In Anbetracht der unzähligen Möglichkeiten sich allgemein, und im Speziellen mittels des Selbstbildes, ästhetisch mitzuteilen, verwundert es wenig, dass wir uns gerne an Trends und Moden orientieren, da diese ästhetische Gewissheiten vermitteln. Es gibt heute vielfältige Lifestyle-Beratung sowie In-/Out-Listen in Magazinen und Internet, die uns helfen sollen, in Anbetracht des großen Marktangebotes unseren eigenen Stil zu finden. Andererseits werden damit „sicht- und spürbare ästhetische Käfige und Laufgänge“ (Kolhoff-Kahl 2009:144) errichtet.

Das Erkennen und das Bilden von Mustern ist dialektisch aufeinander bezogen und bedingt sich gegenseitig. Wenn Lernende selbst bewusst künstlerisch-pragmatisch tätig werden, ist es wichtig, dass sie aus einem vielfältigen Repertoire an Techniken, Medien und Materialien schöpfen können. Lehrende sollten darum selbst vielfältige Gestaltungspraxen und -theorien kennen und den Lernenden unterschiedliche künstlerische Strategien näher

bringen. Kolhoff-Kahl plädiert in ihrem Konzept der Ästhetischen Muster-Bildung für ein möglichst interdisziplinäres, breit angelegtes ästhetisches Forschen und spricht sich gegen ein Abarbeiten einzelner gestalterischer Disziplinen aus. Dabei steht kein 'nettes' Endprodukt im Zentrum, sondern es geht um das Erweitern der Ausdrucksfähigkeiten (vgl. ebd.:143-149). Die Didaktikerin schlägt im Konkreten vier Tätigkeiten vor, die sich *in allen Medien, Materialien und Techniken anwenden lassen*⁸⁵:

- (1) „Parasitieren und Infizieren“ (vgl. ebd.:149-155).
- (2) „Transformieren und Reframen“ (vgl. ebd.:155-163).
- (3) „Performieren und Inszenieren“ (vgl. ebd.:163-171).
- (4) „Bricolieren und Erfinden“ (vgl. ebd.:171-176).

Beim 'Parasitieren und Infizieren' (1) wird bei herkömmlichen Wahrnehmungsmustern angedockt, um dann humorvoll etwas zu verändern. Es geht quasi um ein '*(dazu)passendes Stören*'. Damit wird uns der routinierte Umgang und deren inhärente Absurdität mancher Alltagserscheinungen bewusst (vgl. ebd.:149-153). Was das richtige Maß an Störung betrifft, formuliert Kolhoff-Kahl (ebd.:153): Sie sollen „nicht zu schockierend und laut, aber auch nicht zu irrelevant und leise sein“.

Beim 'Transformieren und Reframen' (2) geht es darum etwas *neu zu umrahmen*, indem in bestehenden kulturellen Muster alltagsästhetische, künstlerische und wissenschaftliche Ebenen neu vermischt werden. Dadurch kann ein neuer Blick auf etwas Bekanntes eröffnet werden. Die besten Möglichkeiten, um etwas neu zu rahmen und damit umzudeuten, bestehen dort, wo bei Betrachter_innen heftiger Widerstand und große Angst besteht. Die Grenzen einer solchen neuen Rahmung sind da erreicht, wo die Umdeutung sprachliche Erklärungen brauchen würde. - Dann würde die Gestaltungsarbeit nämlich ins Leere laufen. Viele künstlerischen Transformationen nützen die Mehrdeutigkeit von Begriffen, den Anachronismus oder/und die Paradoxie, die Zusammenführung von Widersprüchlichem (vgl. ebd.:155-157).

Beim 'Performieren und Inszenieren' (3) wird etwas *körperlich ausgehandelt*. Inszenierungen sind absichtlich vollzogene, leiblich-sinnliche Handlungen vor einem imaginierten oder tatsächlichen Publikum (vgl. Seel 2001:50). Bei künstlerischen Performances werden 'normalen' Erwartungen irritiert und dem Betrachtenden wird der Moment und die Situation besonders bewusst. Martin Seel (2001:60) spricht von „präsentierter Präsenz“. Wie eine Performance ausgeht, ist im Gegensatz zu einem Theaterstück nicht vorhersagbar.

85 Sie verweist darüber hinaus auf das breite Feld weiter, mögliche Tätigkeiten: „Sammeln, Ordnen, Archivieren, Verfremden, Ironisieren, Verwandeln, Verdichten, Übertreiben, Camouflage, subversive Affirmation, Überidentifizierung, Fake und Fälschung, Collage und Montage, Entwendung und Umdeutung etc.“ (Kolhoff-Kahl 2009:147).

Es geht dabei nicht um eine Illusion, sondern um ein tatsächliches Ereignis in der Gegenwart. Künstler_innen bearbeiten in Performances oft Themen wie Schönheitsideale, Verletzbarkeit oder Geschlechtervorstellungen (siehe beispielsweise Kapitel 3.2.3, 3.3 und 3.5.1). Unabhängig vom Thema werden die Menschen im Publikum bei Performances aber immer auch mit ihren eigenen Körpermustern konfrontiert.

Wenn Schüler_innen sich im Unterricht selbst bewusst in Inszenierungen erfahren, werden sie auch offener und sensibler in ihrer Rezeption gegenüber einer erweiterten, zeitgenössischen Kunst. Im Unterricht soll es für die Schüler_innen nicht so sehr um eine Unterscheidung von künstlerischer oder außerkünstlerischer Inszenierung gehen, sondern um das bewusste, sinnliche Erfahren von kulturellen Alltagshandlungen (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:163-170). Die leitenden Fragestellungen sollen dabei „direkt an biografische-facettierte Körpererfahrungen der Jugendlichen andocken und ihre subjektiven Raum- und Zeiterfahrungen produktiv werden“ (ebd.:170) lassen.

'Bricolieren und Erfinden' (4) meint *ungewohntes Kombinieren*. Hier geht es um die Tätigkeit aus einem Fundus von Bekanntem, durch gezieltes Suchen bestimmte alte und bekannte Teile zu etwas Neuem zu verbinden und dabei das kulturelle Muster nicht zu verlassen. Es geht darum neue Bedeutungen im schon vorhandenem Material zu entdecken (vgl. Nachtwey 1987:174). Für das 'ungewohnte Kombinieren' bedarf es eine große Sammlung von Dingen und Körperbildern. Teile aus Archiven und des kulturellen Gedächtnisses dürfen geplündert und neu zusammengesetzt werden. Dazu braucht es dringend motivierende Impulse dafür, etwas so zu sehen, als würden wir es das erste Mal entdecken. Dafür muss ein (positiv gemeinter) 'dilettantischer Zugang' erlaubt sein: 'Einfach - ohne sich hohen Erwartungen ausgesetzt zu fühlen – mit viel Spaß und Freude an einer Sache dran sein.' Erst in einem zweiten Schritt können geschaffene Erfindungen dann darauf hin überprüft werden, ob sie den Blicken kritischer Betrachtenden standhalten können. Durch die Grenzüberschreitung von Kunst und Alltag, von Hochkultur und Popkultur, von Kunst und Wirklichkeit können auch hier festsitzende Musterkorsetts gelockert und ein dynamischeres Bewegen kann ermöglicht werden (vgl. Kolhoff-Kahl 171-176).

5.3. Offener Unterricht in Stationen

Soll im anschließend formulierten Vermittlungskonzept nun Kolhoff-Kahls konstruktivistischer Ansatz (Kapitel 5.2) verfolgt werden, so ist zu sagen, dass dieser sich an der reformpädagogischen Idee eines 'Offenen Unterrichts' orientiert. Der Begriff 'Offener Unterricht' meint nach Kersten Reich (vgl. 2008a:1) im Gegensatz zum Frontalunterricht die Ori-

entierung an öffnenden Methoden, wobei aktuell von keiner spezifischen Kern-Methodenauswahl gesprochen wird. Ein 'reiner' offener Unterricht ohne 'frontale' Anteile findet in der Praxis kaum Anwendung, meist kommen mehrere Methoden gleichzeitig zum Einsatz. Wesentliches Merkmal offenen Unterrichts ist die Eigenständigkeit der Lernenden bezüglich Entscheidungen für Arbeitsformen und soziale Kooperationen. Zudem werden den Schüler_innen Möglichkeiten geboten, den Unterricht hinsichtlich des Verlaufs, der Inhalte und der Durchführung mitzugestalten. Die Lehrperson hingegen kann mit einem offenen Unterricht verschiedene Handlungsspielräume eröffnen und besser auf verschiedene Bedürfnisse und Interessen der Lernenden reagieren. Im Vergleich zum Frontalunterricht kommt in dieser Art des Unterrichts eine grundsätzlich veränderte Beziehungsstruktur (zwischen Lehrenden und Lernenden), ein anderes Verständnis von 'Lernen' und eine alternative Lernorganisation zur Anwendung.

Methodisch wird das im Anschluss präsentierte Vermittlungskonzept ein 'Stationenlernen' anbieten. Kersten Reich (vgl. 2008a:21) nennt diese Methode als eine von fünf Beispielen für einen 'offenen Unterricht'. Das Lernen in Stationen ist eine inhaltsorientierte Lernform, die mehrere handlungsorientierte Lernangebote zu einem Thema macht. Organisatorisch ist davor eine allgemeine Einweisung notwendig, damit die Lernenden dann selbstständig in den Stationen arbeiten können.

Die einzelnen Stationen befinden sich an verschiedenen Orten im Raum und sind durch verschiedenste Arbeitsaufträge definiert. Die jeweiligen Aufgabenstellungen zu einem bestimmten Thema können in unterschiedlicher Reihenfolge bearbeitet werden. So ist es möglich, dass sich die Schüler_innen ihren eigenen Lernweg entsprechend ihrer individuellen Interessen und Fähigkeiten selbst gestalten. In den verschiedenen Stationen können (oft sinnlich) unterschiedliche Zugänge zu einem Thema in direktem Handeln erlebt werden. Für die Lehrperson bedeuten diese genannten didaktischen Vorteile aber in jedem Fall einen intensiveren Vorbereitungs- und Materialaufwand (vgl. Reich 2008b:1).

5.4. Feedback

Der Bildungsforscher John Hattie beschreibt 2007 zusammen mit Helen Timperley in „The Power of Feedback“, Feedback als einen der mächtigsten (positiven wie negativen) Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen. Er bezieht sich dabei auf die Ergebnisse seiner 1999 durchgeführten Synthese von 500 Meta-Analysen, welche mit insgesamt 180.000 Studien rund 20-30 Millionen Lernende repräsentiert (vgl. Hattie/Timperley 2007:82). Als zentrale Feedback-Fragen, sowohl für Lernende als auch für Lehrende werden die drei

Fragen „Where am I going? How am I going? and Where to next?“ (ebd.:88) genannt. Demnach ist es wesentlich, Rückmeldungen zum Ziel (Intentionen), zum Weg (Selbstbewertung) und zur Zukunftsperspektive (neue Ziele) zu erhalten. Timperley und Hattie (ebd.:90) definieren zudem vier Stufen von Feedback:

„feedback

- *about the task (FT) [Feedback zur Aufgabe]*
- *about the processing of the task (FP) [Feedback zum Voranschreiten]*
- *about self-regulation (FR) [Feedback zur Selbststeuerung], and*
- *about the self as a person (FS).“ [Feedback im Bezug auf die Person]*

Wesentlich dabei ist, dass das Feedback ganz klar auf die Aufgabe (FT), den Prozess des Vorranschreitens (FP) oder/und die Selbststeuerung (FR) bezogen sind und dabei vermeiden, das Selbst der Person (FS) anzugreifen (vgl. ebd:104).

Ruth Mateus-Berr und Julia Poscharnig (vgl. 2014:503,526) beschreiben, dass gerade in künstlerischen Fächern Feedback oft spezifischer und individueller erfolgen kann, da die Lernenden im Kunstunterricht meist vor individuellen Herausforderungen stehen und auf eigenen Lösungswegen unterwegs sind. Die Wahl der Methode des Stationenlernens begünstigt die Möglichkeit zu präzisen Rückmeldungen im Bezug auf Aufgabe (FT), Prozess (FP) und Voranschreiten (FR).

Darüber hinaus ist an dieser Stelle anzumerken, dass ich [Johanna Unger] durch die Durchführung eines Vermittlungsansatzes im Rahmen dieser Diplomarbeit, inklusive der anschließenden Ergebnisauswertung, Feedback von Lernenden entgegennehme. Indem ich diese Daten analysiere, ist es mir möglich aufgrund der Ergebnisse den Unterricht systematisch weiterzuentwickeln⁸⁶. Hattie (2013:215) spricht in diesem Zusammenhang von „providing formative evaluation by teachers“ (formative Evaluation des Unterrichts). - Ich trainiere mich damit als Lehrperson darin, meinen eigenen Unterricht zu erforschen.

⁸⁶ Aufgrund der zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen war es mir leider nicht möglich mehr als eine Doppelstunde in einer Klasse zu arbeiten, darum sind die in Kapitel 9 erarbeiteten Konsequenzen für weiterführende Unterrichtsstunden (im Rahmen dieser Arbeit) nur fiktiv.

6. Forschungsdesign

Die, mit dieser Diplomarbeit durchgeführte Untersuchung kann als 'schulfeldbezogene Praxisforschung' charakterisiert werden.

Der darin, impliziert mitformulierte Begriff 'Feldforschung' meint, dass nicht in einem Labor, sondern direkt am Ort des alltäglichen Geschehens geforscht wird (vgl. Hug / Poescheschnik 2010:797: in den BE⁸⁷-Räumen realer Schulen. Konkret wurde das Vermittlungskonzept, welches in Kapitel 7 beschrieben ist, in je einer Doppelstunde an zwei verschiedenen Schulen erprobt und ihren Ergebnissen untersucht.

Einerseits habe ich das Konzept selbst am 24. April 2015 im 'G11'⁸⁸, einem Gymnasium in Wien – Simmering als Lehrende ausprobiert. Hierzu ist anzumerken, dass ich an dieser Schule nur das eine, einzige Mal als 'Gast' unterrichtet habe⁸⁹. Da im Kontext der konstruktivistischen Didaktik der Lehrenden-Lernenden-Beziehung aber bedeutender Stellenwert zugesprochen wird (siehe Kapitel 5.1.3), habe ich mich – in Konsequenz dazu - der Klasse eine Woche vor der Durchführung vorgestellt⁹⁰. Bei der Zielgruppe handelt es sich um eine 24-köpfige, zweite Klasse der Sekundarstufe I, also um elf bis zwölf Jährige.

Die zweite Erprobung des Vermittlungskonzeptes fand am GRG 21⁹¹ - Bertha-von-Suttner-Gymnasium statt. Das sogenannte 'Schulschiff' liegt an der Wiener Donauinsel. Ruth Mateus-Berr, Betreuende dieser Diplomarbeit und BE-Lehrerin an der genannten Schule, bot mir an, das Konzept am 27. April 2015 mit ihrer 25-köpfigen, ersten Klasse (zehn bis elf Jährige) im eigenen Unterricht durchzuführen.

Insgesamt wurde die entwickelte Vermittlungsidee also an rund 50 Schüler_innen (detailliertere Beschreibung der Lernenden-Zielgruppe siehe Kapitel 8.1) unter zwei verschiedenen Bedingungen (Altersstufe / Schule / Lehrperson) ausprobiert.

87 BE = Bildnerische Erziehung.

88 A-1110 Wien: Geringergasse 2 / Schulhomepage G11: <http://www.g11.ac.at/home.html> (Stand 6.5.2015).

89 **Danke an Ulrich Kühn**, den BE-Lehrenden der unterrichtenden Klasse, für die Kooperation und Unterstützung!

90 Da für das Vermittlungskonzept Fotos der einzelnen Schüler_innen benötigt wurden, habe ich das Kennenlernen mit dem Einsammeln des Fotomaterials verbunden: Alle anwesenden Schüler_innen haben mich nach einer kurzen, gemeinsamen Diplomarbeits-Projektvorstellung in Zweier- oder Dreiergruppen für rund zehn Minuten in einem Extraraum besucht. Dabei wurden die Fotos gemacht und ausgewählt. Auf diese Weise konnte ich eine Woche vor der Durchführung mit jeder Person kurz in persönlichen Kontakt treten.

91 A-1210 Wien: Donauinselplatz / Schulhomepage GRG 21 'Bertha-von-Suttner' - Schulschiff: <http://www.schulschiff.at> (Stand 6.5.2015).

'Praxisforschung' kann mit 'Handlungs- und Aktionsforschung' (Action Research) gleichgesetzt werden. Wesentlich dabei ist, dass das primäre Ziel nicht ausschließlich ein deskriptiver Erkenntnisgewinn ist, sondern dass die forschende Person ganz praktisch intervenieren und Verbesserungen für die beforschten Personengruppen erwirken will (vgl. Hug / Poscheschnik 2010:79). Im Fall der vorliegenden Untersuchung wird versucht, die in Kapitel 5 theoretisch beschrieben, konstruktivistisch-didaktischen Forderungen nach Vielfalt in Anregungen, Lernwegen und Methoden zu Gunsten der lernenden Individuen in eine schulische Praxis überzuführen. Die forschende Person - also ich, als Lehrende - ist bei der Praxisforschung Teil des Untersuchungsgegenstandes (vgl. ebd. 71).

Eine 'schulfeldbezogene Praxisforschung' ist immer eine Fallstudie. Einzelfallanalysen haben innerhalb qualitativer Forschungsansätze einen zentralen Stellenwert (vgl. Mayring 2002:41). „Das qualitative Paradigma ist [nämlich] bemüht, den Objektbereich (Mensch) in seinem konkreten Kontext und seiner Individualität zu verstehen“ (Lamnek 1988:204). Dies entspricht dem in Kapitel 5.1 beschriebenen, wissenschaftstheoretisch-konstruktivistischen Zugang, wonach es keine 'subjekt-unabhängige Objektivität' gibt. Als Grundgedanken der Einzelfallanalyse beschreibt Mayring (2002:42), dass diese sich „während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten [will], um so zu genaueren und tief greifenderen Ergebnissen zu gelangen“. Auf das mit dieser Arbeit erhobene Einzelfall-Material (beispielsweise die konkreten, praktischen Arbeitsergebnisse der Schüler_innen - siehe Anhang 12.4), kann in Folge auch mit anderen Fragestellungen zurückgegriffen werden.

Zum zentralen, erhobenen Datenmaterial gehören, neben

- den gestalterisch-künstlerischen Produkten der Schüler_innen,
- den Feldnotizen (vgl. Hug / Poscheschnik 2010:138) durch die teilnehmend-offene Beobachtung (vgl. ebd.:115) der Lehrperson, auch
- Ergebnisse des anonym erhobenen Feedback-Fragebogens (Anhang 12.2.2).

Dieser Fragebogen setzt sich aus einer rechtwinkligen Koordinaten-Skala⁹², sechs offenen Fragestellungen, sowie einer Multiple-Choice-Frage zusammen. Damit wird das Forschungsinteresse verfolgt, die individuellen Positionen jeder_jedes einzelnen Lernenden durch eine schriftliche Befragung (vgl. ebd.:127-130) zu erheben. Eine standartisierte, mündliche Befragung einzelner Schüler_innen war aufgrund von zeitlichen Ressourcen leider nicht möglich.

92 Auf dieser Skala sollen die Schüler_innen ihre je spezifische Position zum Gesamteindruck des Unterrichts markieren: im Spektrum von langweilig bis spannend einerseits und viel neues beziehungsweise nichts gelernt andererseits.

Das gesammelte Material liefert sowohl quantitative, als auch qualitative Daten. Die Untersuchung setzt demnach parallel quantitative und qualitative Verfahren ein, welche aber in den Ergebnissen aufeinander bezogen werden. Aufgrund dieser Kombination kann gesagt werden, dass das Forschungsprojekt sogenannte 'Mixed Methodologies' anwendet (vgl. ebd.:90). Seit den 90er Jahren ist dies innerhalb qualitativer Forschung in der Kunstpädagogik – auch in der US-amerikanischen Kunstpädagogik – zugunsten einer adäquateren Untersuchung durchaus gebräuchlich (vgl. Peez 2001:150).

Die im Anschluss an das folgende Kapitel 7 beschriebene Datenauswertung (Kapitel 8) erfolgt nach dem Verfahren der sogenannten 'Grounded Theory', der 'gegenstandsbezogenen Theoriebildung'. Das bedeutet, dass es in der Auswertung nicht explizit darum geht, im vorhinein formulierte Hypothesen zu überprüfen, sondern dass *während der Erhebung und Auswertung Konzeptbildungen bewusst zugelassen* werden. Da ich mir als Forschende bereits während der Feldforschung Gedanken über die Auswertung mache und dies wiederum implizit in die weitere Datensammlung Eingang findet, werden dabei theoretische Konzepte, Hypothesen und Konstrukte verfeinert, verknüpft und (weiter)entwickelt. Die zur Anwendung kommende 'gegenstandsbezogenen Theoriebildung', verfährt also in der Überschneidung von Datenerhebung und -auswertung (vgl. Mayring 2002:103-107).

Übergeordnetes Ziel des Forschungsvorhabens ist einerseits die Überprüfung, inwiefern das entwickelte Vermittlungskonzept konstruktivistisch-didaktische Ansätze bestätigt und deren Forderungen erfüllen kann. Andererseits sollen aus dem gesammelten Material selbst, induktiv neue Fragestellungen für weitere Studien abgeleitet werden. Als Ziel für die konkrete Unterrichtspraxis kann zudem, wie in 5.4 beschrieben, die Generierung von Ansätzen zur systematischen Weiterentwicklung der Unterrichtseinheit beschrieben werden. Weiters sollen aus den Ergebnissen konkrete Vorschläge zu einer verbesserten Neukonzeption der vorgestellten Unterrichtsidee entwickelt werden.

7. Vermittlungskonzept

Das in diesem Kapitel nun endlich vorgestellte Vermittlungskonzept zur Auseinandersetzung mit künstlerischen Strategien der Selbstdarstellung orientiert sich, wie in Kapitel 5.1.5 begründet an den Grundzügen von Iris Kolhoff-Kahls (2009) Konzept der Ästhetischen Muster-Bildungen. Methodisch kommt, wie in Kapitel 5.3 argumentiert, ein Lernen in Stationen zur Anwendung.

Einleitend sollen nun in diesem Teil der Diplomarbeit die Rahmenbedingungen (Kapitel 7.1) des konkreten Unterrichtsentwurfs beschrieben werden um ein Bild davon zu geben, in welchem gedachten Kontext diese von mir, als Autorin konzipiert wurden. Weiters werden Bezüge zum Lehrplan (Kapitel 7.2) explizit gemacht. Mit Kapitel 7.3 und 7.4 werden dann die praktischen Arbeitsvorschläge für den Unterricht präsentiert.

7.1. Rahmenkonzeption

Die vorgestellte Vermittlungsidee verfolgt in erster Linie das Anliegen, *einen* möglichen *Ausgangspunkt* zu präsentieren, von welchem aus, das Thema der Selbstdarstellung im Unterricht erschlossen werden kann. Der anschließende Entwurf verfolgt das Bestreben, Schüler_innen einen *Einstieg über ein bis zwei Doppelstunden* für die Auseinandersetzung mit Selbstdarstellung durch verschiedene künstlerische Zugänge anzubieten. Ausgehend von einem solchen Einstieg können – je nach Arbeitsergebnissen und Interessenslagen der Kinder/Jugendlichen – in der weiteren Vertiefung über mehrere Doppelstunden sehr unterschiedliche Wege besritten werden. Je nach Gruppengröße und -konstitution⁹³ können in Folge auch ganz individuelle, künstlerische Projektideen verfolgt werden.

Gemäß dem Ansatz der konstruktivistischen Didaktik (siehe Kapitel 5.1) können, beziehungsweise sollen im vorhinein keine klaren Endprodukte von Seiten der Lehrperson geplant werden: Die Aufmerksamkeit richtet sich vielmehr auf den Prozess und die Schaffung von Aufgaben-Angeboten (Stationen). Schüler_innen können durch dieses vielschichtige Angebot an ihre je spezifischen Bedürfnisse anknüpfen und das jeweils eigene Interesse verfolgen. Durch das Ausprobieren verschiedener Zugänge an den Stationen

93 Damit meine ich, inwiefern Schüler_innen bereits in Form eines 'offenen Unterrichts' individuell Arbeiten können.

und der Reflexion der Ergebnisse und Erfahrungen können individuelle Entscheidungen zur Vertiefung getroffen und vorangetrieben werden.

Die in Kapitel 7.3 und 7.4 formulierten, konkreten Unterrichtsideen und Aufgabenformulierungen richten sich an zehn- bis zwölfjährige Schüler_innen der 1. und 2. Klasse AHS. Diese im Bereich der AHS jüngst mögliche Zielgruppe, lässt sich damit begründen, dass gegenwärtig 'Jugendlichkeit' gerade im Style immer früher beginnt (siehe Kapitel 4.1.1). Da die formulierten Aufgabenstellungen aber in ihrer Komplexität variiert werden können, richtet sich der präsentierte Ansatz allgemein an Lernende der Sekundarstufe I und II, beziehungsweise allgemein an Menschen ab dem 10. Lebensjahr. Je nach Alter und individuellen Bedürfnissen, können die Aufforderungen einfacher oder komplexer formuliert und in Konsequenz auch bearbeitet werden. Einer Wiederaufnahme desselben Konzeptes, in einer Klasse nach einiger Zeit spricht nichts entgegen. Im Gegenteil: es bietet sich geradezu an: Im Vergleich der aktuellen mit den alten Arbeiten zum selben Thema könnten sich für Individuen interessante Ähnlichkeiten oder/und Spannungsfelder auftun.

Als Abschluss der Auseinandersetzung mit dem Thema kann, sofern die Beteiligten damit einverstanden sind, eine Auswahl der Arbeitsergebnisse in einer Ausstellung mit Vernissage den Mitschüler_innen, Lehrer_innen und Eltern präsentiert werden. In Hinblick auf einen solchen Event können auch konkret Performances konzipiert und ausprobiert werden.

7.2. Bezug zum Lehrplan

Aus dem österreichischen AHS-Lehrplan für das Fach 'Bildnerischer Erziehung' (vgl. BMBF 2004) werden durch das hier vorgeschlagene Konzept folgende Bereiche des Lehrstoffes der 1. und 2. Klasse abgedeckt (ebd:3):

- *„[...] Aneignung grundlegender Erfahrungen, Fertigkeiten und Kenntnisse.*
- *Durch das eigenständige Lösen von Gestaltungsaufgaben sollen die Schülerinnen und Schüler visuelle Darstellungsformen für Sachverhalte, Ideen und Konzepte finden und ihren Gedanken, Gefühlen, Fantasien und Utopien mit bildnerischen Mitteln Ausdruck verleihen lernen.*
- *[...] durch die Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst [...] und Alltagsästhetik sollen erste Einblicke in Struktur und Funktion visueller Gestaltung gewonnen werden. [...]*“

Konkret für die 1.Klasse kann gesagt werden, dass die Schüler_innen in den Stationen “[...] unterschiedliche Gestaltungsweisen und Techniken kennen und [...] anwenden lernen“ (ebd.). Darüber hinaus erwerben sie „erste Erfahrungen im Umgang mit neuen Bildmedien“ (ebd.) indem sie an zwei Stationen aufgefordert sind, zu fotografieren, sowie in

einer Station ein ausgedrucktes Foto von sich selbst zu überarbeiten. Da zu jeder Station am Beginn von der Lehrperson ein Impulsbeispiel aus der Kunst präsentiert wird, lernen die Kinder „Werke der bildenden Kunst [...] im Zusammenhang mit der eigenen bildnerischen Tätigkeit“ (ebd.:3-4) kennen.

Speziell zum Lehrstoff der 2. Klasse kann gesagt werden, dass in den Stationen gefordert wird „Bildnerische Techniken und Gestaltungsweisen einer gestellten Aufgabe sinnvoll zuzuordnen [zu] können“ (ebd.:4). Zudem lernen die Schüler_innen beispielsweise mit der Aufgabe, sich mit undefinierten Stoffstücken zu inszenieren, „experimentelle Verfahren als Impuls [zu] nutzen“ (ebd.). Indem sie, wie bereits erwähnt, dazu aufgefordert sind, Fotos zu machen lernen die Kinder beziehungsweise Jugendlichen „die neuen Bildmedien im Rahmen von Gestaltungsaufgaben als Werkzeug kennen“ (ebd.).

7.3. Aufbau der Unterrichtseinheit

Wie in Kapitel 5.3 beschrieben ist es, für ein selbstständiges Arbeiten in Stationen notwendig, die Arbeitsweise vorzustellen und Rahmenbedingungen zu klären. Abhängig von den Vorerfahrungen der jeweiligen Lerngruppe ist es notwendig, offenen Unterricht als Idee überhaupt vorzustellen und die Anforderungen, die eine solche Konzeption an die Schüler_innen stellt, explizit zu machen. Damit die Lernenden Leitlinien für das Arbeiten haben, ist es notwendig klare 'Arbeitsregeln' zu formulieren und zu kommunizieren. Weiters macht es Sinn „Fortschrittslisten, auf denen jede[r] Lernende 'seine[ihre]' Lernstationen abhaken kann“ (Reich 2008b:7) vorzubereiten, deren Funktion zu erklären und deren Nutzung einzufordern. Diese Übersichtsliste dient auch der Lehrperson als schnelles Feedback des Arbeitsstandes einzelner Schüler_innen. Zur Sammlung der Arbeitsergebnisse empfiehlt es sich eine Portfolio-Mappe (vgl. ebd.) oder passender: ein begleitendes 'Selbstdarstellungs-Album' einzuführen (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:185).⁹⁴

Sind diese Rahmenbedingungen geklärt, kann das individuelle Arbeiten in den Stationen beginnen (siehe Kapitel 7.4).

Als allgemeines, übergeordnetes Ziel des Arbeitens in den entwickelten Stationen kann formuliert werden, dass Schüler_innen durch praktisches Tun (zeitgenössisch-) künstlerische Zugänge zur Selbstdarstellung kennenlernen. Dadurch können ihre Gestaltungs-, Handlungs- und Denkmöglichkeiten im Bezug auf die eigene Selbstdarstellung, entsprechend konstruktivistisch-didaktischer Forderungen erweitert werden.

94 Kolhoff-Kahl (vgl. 2009:185) spricht von einem „begleitenden Arbeitsbuch“. - In der erprobten Durchführung wurden zu diesem Zweck an die Schüler_innen große A4-Kuverts verteilt.

Um dem konstruktivistischen Ansatz der ästhetischen Muster-Bildung gerecht zu werden, dürfen zusätzliche, reflektierende Zwischen- und Nachbesprechungen nicht fehlen! Erst durch den *Vergleich der Ergebnisse innerhalb der Lerngruppe* können sich die Schüler_innen mit den unbewussten Musterbildungen des Alltags auseinandersetzen (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:80).

7.4. Mögliche Stationen zum Thema 'Selbstdarstellung'

Wie auch im Konzept von Kolhoff-Kahl (vgl. 2009:185) sollen in meinem Vermittlungskonzept zur Selbstdarstellung verschiedene Stationen/Werkstätten geboten werden, die frei gewählt werden können. Es gibt keinen vorgeschriebenen Weg, den alle gleich beschreiten müssen. Auf biografischer, kulturwissenschaftlicher und künstlerischer Ebene⁹⁵ (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:185-237) wird in jeweils unterschiedlichen Stationen versucht, durch beispielhafte Abbildungen und Aufgabenstellungen Muster-Störungen zu evozieren, um neue Selbstdarstellungsmuster gestalterisch hervorzubringen. Bezüglich Technik, Material und Ausführung gibt es konkrete, von Station zu Station verschiedene Vorschläge⁹⁶. Die Schüler_innen können schreiben, fotografieren, malen, zeichnen, collagieren, montieren oder/und sich verkleiden.

Zu jeder der sieben folgenden Station gibt es mindestens ein *Impulsbeispiel aus der Kunst* (IK), welches am Beginn von der Lehrperson in Verbindung mit der Vorstellung der Station präsentiert wird. Angelehnt an die jeweilige künstlerische Strategie des Beispiels, dass bei dieser Station als Abbildung aufliegt, finden die Schüler_innen eine konkret formulierte Aufgabe sowie Arbeitsmaterial dazu. Die verschiedenen Aufgaben sollen möglichst in Einzelarbeit erledigt werden⁹⁷. Station 1 und 2 versuchen durch Erfinden eines 'fremden Selbst's und durch die Arbeit mit dem eigenen fotografischen Abbild einen biografischen Zugang (siehe Kapitel 5.2.4) zu bieten. Durch die Auseinandersetzung mit Unterschrift und individuellen Uniformen (Station 3 und 4) wird ein kulturwissenschaftliches Feld (Kapitel 5.2.5) eröffnet. Das Verkleiden bei Station 5 entspricht nach Kolhoff-Kahl (vgl. 2009.:163-171) dem künstlerisch-pragmatischen Zugang (siehe Kapitel 5.2.6) des

95 Dies entspricht den in Kapitel 5.2.4, 5.2.5 und 5.2.6 formulierten, theoretischen Hintergründen.

96 Iris Kolhoff-Kahls Konzept (vgl. 2009:185-186) schlägt demgegenüber vor, Technik, Material und Ausführung völlig offen zu lassen. Um dies praktisch im Unterricht umsetzen zu können, rät sie, zudem *technische Arbeitsstationen* (Anmalstation, Montagestation, Modellierstation, Materialstation, Medien- und Schreibstation, Nachschlagestation) einzurichten, die über verschiedene Themenbearbeitungen hinweg im Kunstraum bestehen bleiben. Eine derartige Einrichtung erfordert räumlichen und finanziellen Ressourcen, die gewiss nicht jede Schule aufbringen kann/will. Zudem ist eine solche Einrichtung mit dem Fachkollegium abzusprechen. Alternativ könnten einzelne Kisten angelegt werden, die je nach Bedarf – auch in Klassenzimmern – her und weggeräumt werden können (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:186).

97 Die Sozialform der Einzelarbeit ergibt hier einerseits in Hinblick auf das Thema selbst. Andererseits erschien es für das Vorhaben der Datenauswertung und deren Präsentation erfolgversprechender und einfacher handhabbar.

'Performierens und Inszenierens'. Die Tätigkeit des 'Bricolierens und Erfindens' wird bei Station 6, durchs Suchen von Ding-Verbindungen erfahren.⁹⁸

Die zusätzliche Station 7 bietet ein offenes Feld, selbst Aufgaben zum Thema zu entwickeln.

7.4.1. Station 1: Ein fremdes Selbst erfinden

IK: Lynn Hershmans Double '*Roberta Breitmores*' (siehe Kapitel 3.5.5).

Ziele:

- Erfahren eines spielerischen Umgangs mit Authentizität und Fiktion (vgl. Kolhoff-Kahl 2009:85; Kapitel 5.2.4.).
- Durchs Erfinden eines 'anderen Selbst', eine Biografie zu gestalten.
- Auf sich selbst aus anderer Perspektive blicken und dabei erfinderisch sein dürfen.

Aufgabe:

Um der eigenen Biografie nicht zu nahe zu treten, sind die Schüler_innen eingeladen, spontan ein 'anderes Selbst' zu erfinden. Indem sie erfundene Daten auf dem Steckbrief sammeln, kreiert sich ein Bild, das sie dann durch Zeichnung oder Collage visualisieren sollen. Die Idee zu dieser Station entstammt dem in Kapitel 5.2.4 beschriebenen Arbeitsansatz Kolhoff-Kahls (vgl. 2007:179-187; 2009:191-193) der „Eingefädelte Widerstandskonstruktionen“ (ebd.: 179).

Anleitung:

Erfinde eine Person:

1. Fülle den Steckbrief aus.
2. Gestalte ein Bild von dieser Person: Zeichne oder collagiere!
3. Beantworte bitte abschließend mindestens eine der Abschlussfragen auf der Rückseite des Steckbriefes.
 - Du kannst auch ein Foto von dir überarbeiten/bezeichnen.
 - Du entscheidest selbst, ob du nur zeichnest, nur eine Collage machst oder alles zusammen.

Material: Arbeitsblatt 1: 'Steckbrief', 5 schwarze Fineliner, Collagematerial, Scheren, Klebstoff

⁹⁸ Diese Zuordnungen geben eine ausschnittshafte Perspektive auf die jeweilige Aufgabe der Station wieder und dienen hier vor allem dazu, zu zeigen, dass versucht wurde, die von Kolhoff-Kahl (2009) formulierten Zugänge mitzudenken. Beispielsweise bieten alle Stationen einen künstlerisch-pragmatischen Zugang.

7.4.2. Station 2: Ein Foto von sich überarbeiten

IK: **Arnulf Rainer** (Übermalungen, siehe Kapitel 3.5.1); **Andy Warhol** (Selbstportraits, siehe Kapitel 3.4 und 3.5.2).

Ziele:

- Erweiterung von Selbsta Ausdrucksmöglichkeit(en).
- Gestalterische Auseinandersetzung mit einem fotografischen Bild von sich selbst.
- Durchs Übermalen des Fotos, das Bild als (flächiges) Bild erfahren.

Aufgabe:

Die Schüler_innen werden aufgefordert, sich mit einem Foto von sich selbst noch einmal gestalterisch auseinander zu setzen. Sie erhalten die Möglichkeit es dadurch gestalterisch zu kommentieren. Indem sie aufgefordert werden ein Foto in verschiedenen Varianten zu übermalen, können sie Vielschichtigkeit erfahren. Wie in der Beschreibung meiner eigenen Arbeit (Kapitel 2.1) kann auch hier von einem Spannungsfeld zwischen Präsenz und Absenz gesprochen werden.

Anleitung:

1. Suche dir drei Farben aus.
2. Übermale damit mindestens vier Fotos von dir!
 - Entscheide selbst, ob du immer etwas frei lassen willst oder das ganze Foto immer übermalst.
 - Achte darauf, dass die Ergebnisse jeweils verschieden sind.

Material: Ausdrucke der Fotos jedes Lernenden, Filzstifte

7.4.3. Station 3: Unterschreiben

IK: **Annette Messagers** '*Collection pour trouver ma meilleure signature*' (siehe Kapitel 3.5.6).

Ziele:

- (Unter)Schrift als Teil von Selbstdarstellung wahrnehmen.
- In der eigenen Schrift etwas vom Anderen suchen/finden.
- Schrift durch Eigenschaftswörter beschreiben.
- Das eigene Fremdbild weiter kennenlernen.

Aufgabe:

Die Schüler_innen sollen für ihre Klassenkolleg_innen Unterschriften erfinden. Dabei erfahren sie das Gefühl mit einem anderen Namen zu unterschreiben und setzen sich praktisch mit Schrift als persönliches Erkennungszeichen auseinander. Zudem werden sie aufgefordert der erfundenen Unterschrift in Bezug auf die, hinter dem Namen stehende Person, ein Eigenschaftswort zuzuordnen. Durch die zugewiesenen Eigenschaftswörter erfahren die Schüler_innen etwas darüber, wie sie von anderen wahrgenommen werden. Die Unterschriften der Anderen beim eigenen Namen könne Impulse für die Entwicklung der eigenen Unterschrift geben.

Die Übung darf auch mit dem eigenen Namen gemacht werden.

Anleitung:

1. Erfinde für deine Klassenkolleg_innen Unterschriften! Unterschreibe auf mindestens 5 Zetteln mit dem Namen der oben steht in ein Kästchen.

- Wenn bei dem Namen kein Kästchen mehr frei ist, suche dir einen anderen Namen aus.
- Wenn du bei deinem eigenen Namen unterschreiben willst, mach das bitte mit rotem Kuli.
- Falls du magst, kannst du davor alles auf einem Schmierzettel ausprobieren.

2. Schau dir diese Unterschrift an. Überlege ob du etwas darin entdecken kannst, was mit diesem Mitschüler/dieser Mitschülerin zu tun hat. Kreuze im Kästchen daneben eine Eigenschaft an, die dazu passt oder schreibe eine neue dazu.

Material: Arbeitsblätter mit Namen jeder/jedes Schülerin/Schülers, blaue und rote Kulis, 'Schmierzettel'

7.4.4. Station 4: Persönliche Uniform

IK: **Joseph Beuys'** selbst gewählte 'Uniform' (Hut, Weste, Stiefel, Jeans; siehe Kapitel 3.5.5)

Ziele:

- Sich mit einer Wirkung von Uniform (aus der Masse hervorzutreten) auseinandersetzen.
- 'Persönliche Uniformierung' als Inszenierungsform an der eigenen Person durchdenken und eine Idee dazu entwerfen.

Aufgabe:

Individuelle Uniformen sind gegenwärtig im Starkontext (Musik, Sport, Models, Promis ...) weit verbreitet. Die Schüler_innen sind an dieser Station eingeladen, sich für sich selbst eine persönliche Uniform bewusst zu überlegen.

Der Impuls zu dieser Station stammt von Kolhoff-Kahls (vgl. 2009:204-205) Werkstättenvorschlag „Individuell immer uniform auftreten“ (ebd.:204).

Anleitung:

1. Erfinde eine persönliche Uniform die du in Phantasie oder auch in 'Echt' immer tragen könntest.

- Überlege dir Kopfbedeckung/Frisur; Merkmale im Gesicht (z.B. Brille, Bart); Schmuck; Tasche/Rucksack; Schuhe; Kleidung ...

2. Gestalte einen Entwurf: Benutze dazu alles aus deinem Federpenal, was du willst. Du kannst zeichnen oder deine Ideen auch aufschreiben.

Material: weißes A4-Papier, persönliches Material aus Federpenal

7.4.5. Station 5: Verkleiden

IK: **Cindy Sherman** (siehe Kapitel 3.5.5)

Ziele:

- Sich durch ein (gegenstandsloses) Textil zu einer Inszenierung inspirieren lassen.
- Einen lustvoll-spielerischen Zugang zum Experimentieren mit verschiedenen Stoffen finden.
- Die Möglichkeiten der Eigenschaften von textilen Materialien durch Experimentieren im konkreten Tun erforschen.
- Sich bewusst für ein Foto inszenieren.

Aufgabe:

Die Schüler_innen sind eingeladen, verschiedenen Stoffstücken zu befühlen und sich für eines zu entscheiden. Durch die Aufgabe, sich mit einem Textil nach Wahl zu inszenieren, erforschen sie im Tun deren Eigenschaften. Gleichzeitig rufen sie vermutlich Erinnerungen an bekannte Textilien (Kleidungsstücke...) ab und reproduzieren diese. Die Stoffstücke entsprechen keinem konkreten Alltagsobjekt, um mehr Interpretationsspielraum zu bieten.

Anleitung:

1. Suche die einen der sechs Stoffe aus.
2. Bringe dieses Stück Stoff an deinen Körper.
3. Bitte eine_n Stationsmitarbeiter_in dich damit zu fotografieren. Macht zwei Fotos!
 - Wenn du magst, kannst du mit den anderen Stoffen auch Fotos machen - Bitte nimm aber immer nur ein Stoffstück!

Material: Spiegel, sechs verschiedene Stoffstücke⁹⁹ (ca. 30x80cm bis 100x100cm), Fotokamera

7.4.6. Station 6: Dinge

IK: **Erwin Wurms** '*Selbstportraits als Essiggurkerl*' (siehe Kapitel 3.5.6)

Ziele:

- Sich selbst stellvertretend durch Dinge darstellen
- zwei Dinge miteinander verbinden und daraus etwas Neues machen
- Alltagsdinge als Kunstobjekte wahrnehmen
- Inszenierung von Gegenständen des Alltags auf einem Sockel

Aufgabe:

In dieser Station können die Schüler_innen die künstlerische Praxis erfahren, dass Dinge stellvertretend für Menschen dargestellt werden (siehe Kapitel 3.5.6). Die Aufgabe gibt vor, zwei persönlich, gerade wichtige Dinge miteinander zu verbinden. Für die Art und Weise der Verbindung stehen drei Möglichkeiten offen. Wie die Essiggurkerln bei Wurm sollen auch die Erfundenen Ding-Verbindungen dann auf einem Sockel positioniert werden.

Um das neu erfundene Objekt abschließend zu dokumentieren, sollen (sicherheitshalber) zwei Fotos gemacht werden.

Anleitung:

1. Nimm dir zwei Dinge, die dir gerade wichtig sind.
2. Verbinde die beiden Dinge miteinander.
 - Benutze dazu entweder Gummiringerl oder Klebeband oder die Schnur.
3. Schreibe auf ein Kärtchen deinen Namen.
 - Wenn du magst, kannst du deiner Ding-Erfindung auch einen Namen (=Titel) geben.

⁹⁹ Für die Durchführung wurde folgendes verwendet: weißes Volumenvlies; dickes Kunstfell; dünnes weißes Gewebe; grüner Chiffon; ausgewaschener, hellblauer Jersey; schwarzes dickes Gewebe.

4. Lege deine 'erfundene Verbindung' auf den Sockel. Mach zwei Fotos davon.
 - Achte darauf, dass am Foto nur weißer Hintergrund ist.
 - Achte darauf, dass das Bild nicht verschwommen ist.
5. Abbau: Trenne deine beiden Dinge wieder voneinander. Lege die Materialien zurück.

Material: Paketschnur, Gummiringel, Malerkrepp, Titeltärtchen, Fotokamera, Set (weißer Sockel vor weißem Hintergrund)

7.4.7. Station 7: Selbst eine Aufgabe erfinden

Ziele:

- Selbst eigene Aufgabenstellungen zum Thema finden, formulieren und lösen
- Gegebenenfalls erfundene Aufgaben von Mitschüler_innen lesen und lösen

Aufgabe:

In dieser Station können die Schüler_innen selbst eine Aufgabe zum Thema Selbstdarstellung erfinden.- Dadurch haben die Lernenden die Möglichkeit eigene Interessen zu bearbeiten, die in den angebotenen Stationen nicht aufgegriffen wurden. Zudem kann die Lehrperson dadurch Aufgabenstellungen sammeln, welche direkt von den Schüler_innen kommen. Gegebenenfalls können sie auch die Aufgaben lösen, die bereits von anderen Mitschüler_innen erfunden und an dieser Station 'hinterlassen' wurden.

Anleitung:

1. Erfinde selbst eine Aufgabenstellung zum Thema.
2. Schreibe die erfundene Aufgabenstellung auf ein Kärtchen.
3. Löse deine eigene erfundene Aufgabe!
 - Wenn dir eine erfundene Aufgabe von jemandem Anderen noch besser gefällt, löse diese.
 - Verwende dazu z.B. Buntstifte, Bleistift und Kugelschreiber.

Material: Kärtchen, auf welche die erfundenen Aufgaben geschrieben werden; Papier ...

8. Evaluation der erhobenen Daten

Dieses Kapitel beschreibt die, durch die praktische Erprobung des entwickelten Vermittlungskonzeptes, erhobenen Daten.

Das Unterkapitel 8.1 präsentiert hierzu als Einstieg eine detaillierte Beschreibung der Durchführungen an den beiden Schulen 'G11' in Simmering (8.1.1) und dem sogenannten 'Schulschiff' (GRG 21) an der Donauinsel (8.1.2). In Kapitel 8.2 werden im Weiteren Resultate bezüglich der einzelnen Stationen nacheinander beschrieben. Dabei werden quantitative wie qualitative Bezüge zu Ergebnissen des Feedback-Fragebogens, wie auch das Spektrum der konkreten Arbeitsprodukte präsentiert. Kapitel 8.3 beschreibt abschließend schul- und stationsübergreifende Gesamtergebnisse. Da Geschlecht eine der wesentlichsten, gesellschaftlichen Strukturkategorien darstellt, soll in 8.3.1 ein genderspezifischer Blick auf die Ergebnisse geworfen werden¹⁰⁰. Neben einer Beschreibung diesbezüglicher, quantitativer Daten soll auch exemplarisch auf einige Arbeitsergebnisse verwiesen werden. Die Motivation dabei besteht darin, auf queeres Potential (heteronormative Zweigeschlechtlichkeit zu demontieren) hinzuweisen. Abschließend wird in 8.3.2 eine stationsübergreifende Zusammenfassung des schriftlichen Feedbacks präsentiert.

Die, in diesem Kapitel 8 präsentierten Diagramme und Zahlenwerte dienen einem besseren (visuellen) Überblick - das quantifizierbare Datenmaterial wurde jedoch *keiner* umfassenden, statistischen Analyse unterzogen.

Entsprechend dem Auswertungsverfahren der 'Grounded Theorie' (gegenstandsbezogene Theoriebildung, siehe Kapitel 6) ging es mit dieser Datenerhebung nicht primär um die Überprüfung einer bestimmten Hypothese, sondern um ein bewusstes Zulassen von Konzeptbildungen während der Erhebung und Auswertung. Da es sich um eine explorative Einzelfallstudie handelt, werden die erhobenen Daten möglichst umfangreich beschrieben, sodass aus dem Material Hinweise auf mögliche, weitere interessante Forschungsfragestellungen formuliert werden können. Zudem sollen, speziell in der Datenauswertung der einzelnen Stationen, Hinweise zur qualitativen Weiterentwicklung des entworfenen Vermittlungskonzeptes erarbeitet werden.

100 Der Geschlechterfokus ergibt sich in erster Linie daraus, dass die Kategorisierung einer männlichen oder weiblichen Sozialisation bereits implizit mit erhoben wurde. - Ein Fokus auf sozial-kulturelle Herkunftshintergründe wären beispielsweise genauso relevant, müssten aber explizit erhoben werden.

8.1. Verlauf der einzelnen Durchführungen

8.1.1. 2.F Klasse des 'G 11' in Simmering

Am Freitag, dem 24. April 2015, stellte ich, Johanna Unger als Lehrperson, den 23 von 24 anwesenden Schüler_innen der 2F-Klasse des G 11¹⁰¹, wie in 7.3 beschrieben die Arbeitsregeln, die Übersichtsliste und die einzelnen Stationen vor. Die Vorstellung der Stationen passierte an den verschiedenen Orten im BE-Saal, indem ich das Impulsbeispiel aus der Kunst und anschließend die Aufgabenstellung beschrieb. Für das Arbeiten in den Stationen waren insgesamt rund 55 Minuten Zeit. Dazwischen hatten die Schüler_innen eine reguläre 15-minütige Pause, in welcher allerdings sechs weibliche Personen, also ein viertel der Teilnehmenden (in den Stationen 2, 5 und 6) weiterarbeiteten.

Die insgesamt zehn weiblichen und 13 männlichen Teilnehmenden waren mit 'offenem Unterricht' *nicht* vertraut. Das Lernen in Station kannten sie jedoch bereits aus ein oder zwei Projekten im Vorjahr. Regulär sind sie es gewohnt, dass es im BE-Unterricht *eine* Aufgabenstellung gibt, an welcher alle arbeiten. Die kürzlich bearbeiteten Lerninhalte waren: Komplementärkontrast und Collage. Praktisch stellten sie zum einen eine Deckfarben-Malerei des eigenen, selbst gezeichneten Gesichts in Komplementärfarben her. Zum Anderen fertigten sie eine Collage aus Zeitungsausschnitten zum Thema 'Was mir wichtig ist / Was in meinem Kopf passiert?' an. Thematisch finden sich hier Anknüpfungspunkte durch die Auseinandersetzung mit der Darstellung des eigenen Kopfes/Gesichtes und der Frage, 'was mir wichtig ist'.

Entsprechend der, von den Schüler_innen selbstständig geführten Übersichtsliste, die mit den eingesammelten Arbeitsergebnissen abgeglichen wurde, haben die Teilnehmenden insgesamt 77 Stationen besucht.

Das Spektrum des Verhältnisses, wie viele Stationen einzelne Lernende besucht haben, ist breit gefächert (siehe Diagramm 1): Eine Person hat ausschließlich an einer Station gearbeitet. Dem gegenüber gibt es aber auch eine Person

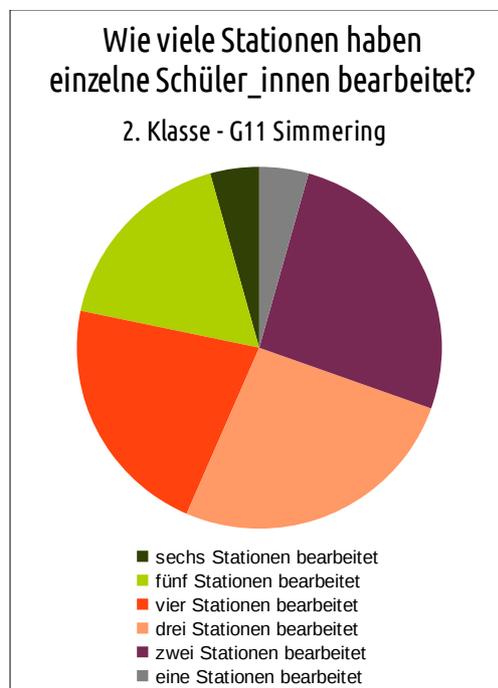


Diagramm 1

101 Gymnasium in A-1110 Wien: Geringergasse 2 / Schulhomepage G11: <http://www.g11.ac.at/home.html> (Stand 6.5.2015).

die, die Aufgaben von sechs Stationen erfüllt hat. Insgesamt haben zehn Teilnehmende, also fast die Hälfte der Klasse vier oder mehr Stationen besucht. Je ein Viertel (fünf beziehungsweise sechs) der Teilnehmenden haben demgegenüber entweder an drei oder zwei Stationen gearbeitet.

Die Sammlung der Angaben auf der Koordinaten-Skala am FB¹⁰²-Bogen (siehe Anhang 12.2.2) ergibt folgendes Stimmungsbild¹⁰³ (Diagramm 2): Die Mehrheit der Teilnehmenden bewerteten den erlebten Unterricht als eher spannend, denn langweilig. Acht Personen, das entspricht rund einem Drittel der Schüler_innen, gaben definitiv an, dass sie eher 'nix', als viel neues gelernt haben. Diese Tendenz findet sich auch in den Antworten dieser Klasse auf die erste offene Frage des FB-Bogens: Fast die Hälfte (zehn) der Teilnehmenden antworteten auf 'Was hast du gelernt?' mit 'nichts'.

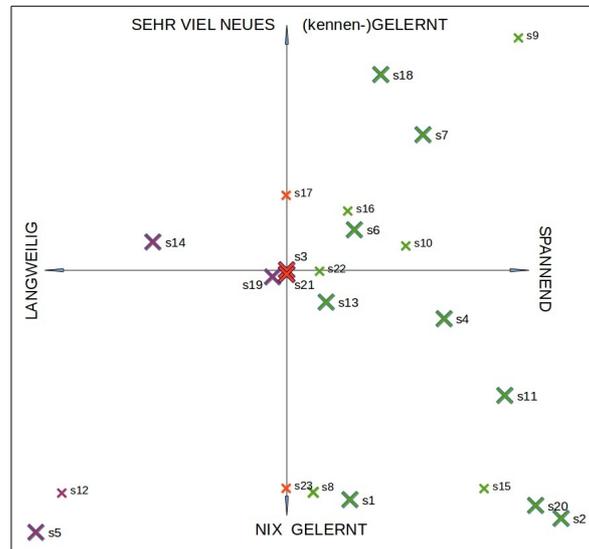


Diagramm 2: FB – 2. Klasse, G11 – Simmering.

Am lustigsten und interessantesten waren für diese Klasse laut den FB-Angaben Station 1 ('Ein fremdes Selbst erfinden') und Station 5 ('Verkleiden'). Diese Stationen wurden auch am häufigsten besucht (siehe Diagramm 3).

Am Nächsthäufigsten wurde Station 2, gefolgt von Station 6 besucht. Den fünften Platz nimmt Station 3 mit 10 Besuchenden ein. Station 4 wurde gar nicht besucht, Station 7 von drei Personen. Die Farbangaben in Diagramm 3 geben wieder, inwiefern eine Stationsaufgabenstellung erfüllt wurde. Aus diesen Angaben kann her-

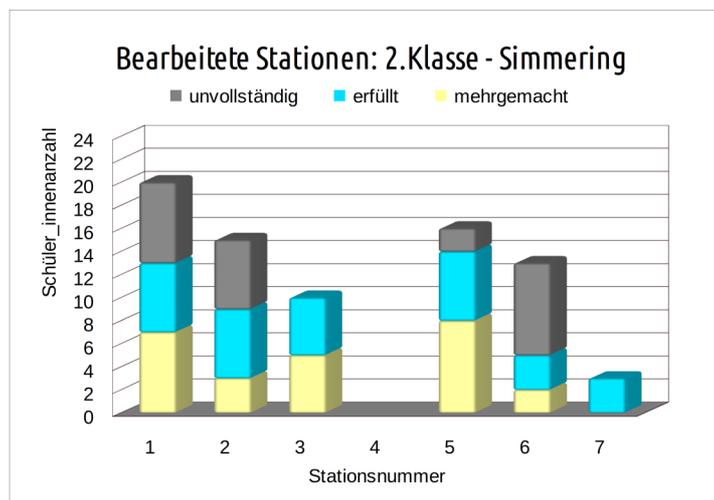


Diagramm 3: Welche Station wurde von wie vielen Lernenden besucht?

102 FB = Feedback.

103 Die 'kleinen Kreuzchen' darauf sind von mir, aus den restlichen Feedback-Angaben konstruierte Positionierungen, von Teilnehmenden, die kein Kreuzchen gemacht haben. Die 'großen Kreuzchen' sind konkrete Angaben der Schüler_innen. Ich vermute, dass ich mehr direkte, klarere Angaben erhalten hätte, wenn ich um zwei Positionierungen auf je einem Spektrum gebeten hätte.

ausgelesen werden, dass in Station 1 und 5 am meisten Lernende mehr gemacht haben, als mindestens gefordert war. Dies deckt sich mit den Interessens- und Lustbekundungen im FB. Für Station 3 (Unterschreiben) konnten nur die Selbstangaben der Schüler_innen auf der Übersichtsliste herangezogen werden. Aus diesem Grund konnte die vollständige Erfüllung der formulierten Aufgabenstellung nicht überprüft werden, weswegen es auch keine grauen Anteile im Balken dieser Station gibt.

Die Unterrichtseinheit empfand ich als Lehrperson sehr stressig. Vor allem war die Einleitung für mich anstrengend, in welcher ich sieben verschiedene Aufgabenstellungen erklärt habe. Obwohl dies viel Zeit in Anspruch nahm, war es in diesem Fall, da ich nur diese eine Stunde hatte, um 'an Ergebnisse zu kommen', denk ich notwendig. - Vor allem da die Schüler_innen, das Arbeiten in offenen Stationen nicht gewohnt sind, konnte ich auf die schriftlich bereitgelegten Aufgabenstellungen nicht vertrauen. Tatsächlich wurden diese schriftlichen Anweisungen auch kaum beachtet. - Es wäre interessant, und zudem für mich als Lehrperson weniger stressig, bei einem erneuten Versuch nur die Kunstbeispiele zu präsentieren. Den Lernenden müsste dann zugetraut werden, dass sie die verschriftlichten Aufgaben selbstständig ohne Lehrenden-Erklärung bearbeiten. Dies würde das Zeitausmaß der Einleitungs-/Instruktionsphase deutlich verkürzen. Erfahrungsgemäß würde ich dafür allerdings insgesamt mehr Zeit und der Einfachheit halber, wenn offenes Lernen noch neu ist, weniger Stationen einplanen.

Entgegen der Arbeitsregeln, ließ ich, aufgrund des großen Interesses auch mehr als fünf Personen gleichzeitig an Station 1 arbeiten. Darüber hinaus, wurde eine Missachtung der vorgegebene Sozialform 'Einzelarbeit' von mir nicht sanktioniert. Konkret in Station 1 und 5 wurde die Aufgabe von einigen Schüler_innen in Austausch mit anderen Schüler_innen bearbeitet und gelöst (Partner_innen-/ Teamarbeit).

Die, dem A4-Kuvert beigelegte Reflexionsfrage¹⁰⁴ (Antworten siehe Anhang 12.3) wurde von einem Großteil der Klasse als „Was hat dir am Besten *gefallen?*“ interpretiert. Nur zwei Anwesende in dieser Klasse haben die Reflexionsfrage nicht beantwortet. Weitere zwei Personen gaben an, dass ihnen alles gut gelungen sei. Am Häufigsten (elfmal) wurde auf Station 1 Bezug genommen. Vier Personen bezogen sich des Weiteren auf Station 2 ('Fotos überarbeiten'); drei auf Station 5 ('Verkleiden') und zwei auf Station 6 ('Dinge'). Eine Person verweist auf ihr Arbeitsergebnis der Station 7, welches ihr am Besten gelungen sei. Teilweise werden die Antworten auf diese Frage in die Ergebnisbeschreibungen zu den einzelnen Stationen (8.2) eingebaut. Ansonsten werden sie nicht zur weiteren Ana-

104 Welches deiner Ergebnisse findest du besonders gelungen und weshalb? - Beschreibe in ein paar kurzen Sätzen, welchen Teil von dir selbst du damit gut ausgedrückt hast.

lyse herangezogen, da aus der ersten Klasse des Schulschiffs kein entsprechendes Datenmaterial vorhanden ist (siehe 8.1.2).

8.1.2. 1.F Klasse des 'Schulschiff' an der Donauinsel

Am Montag, dem 27. April 2015, wurde das Vermittlungskonzept von Ruth Mateus-Berr als Lehrperson mit den 24 von 25 anwesenden Schüler_innen der 1F-Klasse des 'Schulschiffs'¹⁰⁵ ausprobiert. Die Vorstellung der Arbeitsregeln, der Übersichtsliste und der einzelnen Stationen wurde wie von mir im G11 durchgeführt. Für das Arbeiten in den Stationen waren ebenfalls insgesamt rund 55 Minuten Zeit.

Den insgesamt 11 weiblichen und 13 männlichen Teilnehmenden dieser Klasse war das Stationenlernen bereits teilweise bekannt. Ein selbstständiges Arbeiten in 'offenem Unterricht' ist jedoch auch für diese Schüler_innen nicht gewohnter Alltag. Der kürzlich bearbeitete Lerninhalt war das Thema 'Nouveau Réalisme'. Praktisch beschäftigten sich die Schüler_innen im Zuge dessen damit, wenig beachtete Alltagsobjekte nach bestimmten Vorgaben zu sammeln. Die Kinder haben also bereits erarbeitet, dass Alltagsgegenstände zu Objekten der Kunst werden können.

Der Abgleich der Übersichtsliste mit den eingesammelten Arbeitsergebnissen zeigte, dass insgesamt 71 Stationsaufgaben bearbeitet wurden.

Die Datensammlung darüber, wie viele Stationen

einzelne Lernende besucht haben (siehe Diagramm 4), weist im Vergleich zu den Ergebnissen der 2. Klasse (siehe Diagramm 1, Seite 91) deutliche Unterschiede auf: Die Daten liegen hier näher beieinander: alle, bis auf eine Person¹⁰⁶, haben zwischen zwei und vier Stationen bearbeitet. Die Hälfte (zwölf) der Schüler_innen haben an genau drei Stationen gearbeitet. Fast ein weiteres Drittel (sieben Personen) hat insgesamt zwei Stationen besucht. Der Anteil der Schüler_innen, welche an mehr als drei Stationen gearbeitet haben, liegt unter einem Viertel.

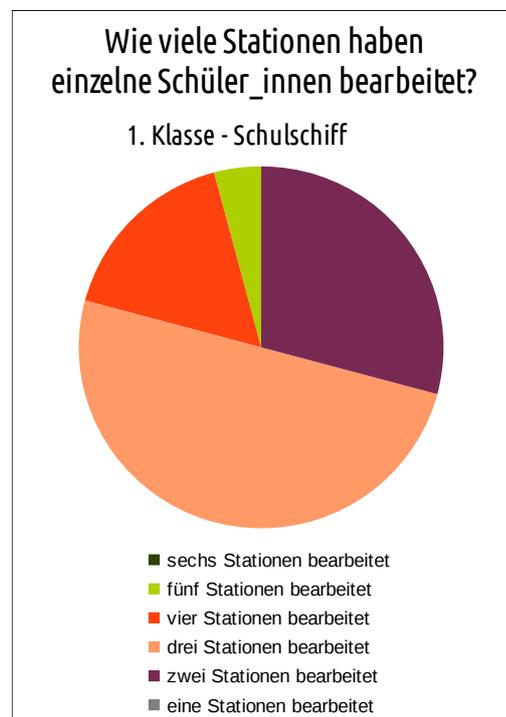


Diagramm 4

105 Gymnasium in A-1210 Wien: Donauinselplatz / Schulhomepage GRG 21 'Bertha-von-Suttner' - Schulschiff: <http://www.schulschiff.at> (Stand 6.5.2015).

106 Diese Person hat fünf Stationsaufgaben bearbeitet.

Die Sammlung der Angaben auf der Koordinaten-Skala am FB-Bogen dieser Durchführung ergibt ein Stimmungsbild¹⁰⁷ (Diagramm 5), dass jenem der Ergebnisse des G11-Simmering ähnelt: Auch nach dieser Durchführung bewertet die Mehrheit der Teilnehmenden den erlebten Unterricht als eher spannend, denn langweilig. Im Bezug auf die Selbsteinschätzung des Lerneffektes geben im Vergleich zu den Simmeringer-Ergebnissen sieben Personen (rund ein Drittel) definitiv an mittelmäßig bis viel (neues) gelernt zu haben. Im Vergleich zu

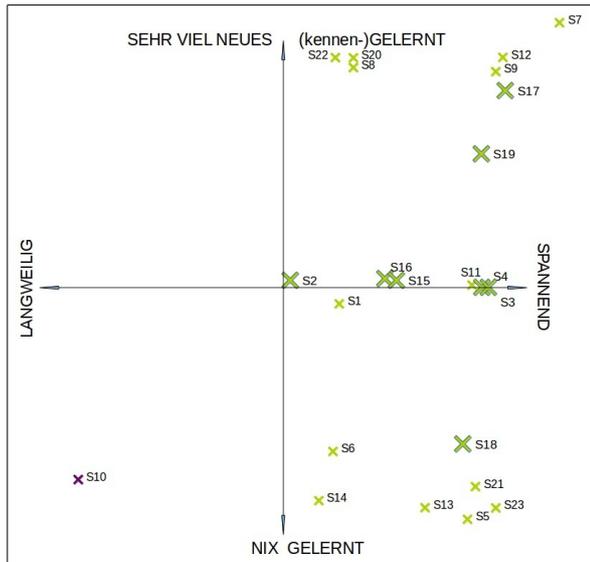


Diagramm 5: FB – 2. Klasse, G11 – Simmering.

den Reaktionen der (zehn) Teilnehmenden des G11, antworten in dieser 1. Klasse auf die erste Frage des FB-Bogens¹⁰⁸ nur drei Teilnehmende mit 'nichts'. Rund die Hälfte allerdings (zehn Teilnehmende), antwortete auf diese Frage gar nicht.

Als lustigste Station beschrieben rund ein Viertel (sechs) der Teilnehmenden dieser Klasse am FB-Bogen die Station 2 ('Fotos überarbeiten'). Die Hälfte (zwölf) der Schüler_innen gaben dahingegen die Station 3 als jene an, bei welcher sie am Meisten gelernt hätten. Interessant ist, dass diese Station 3 auch am häufigsten bearbeitet wurde (siehe Diagramm 6). Dies könnte daran liegen, dass die durchführende Lehrperson, Ruth Mateus-Berr diese Station 'spezieller' vorstellt hat: Station 3 wurde nämlich als einzige Station von Mateus-Berr in einer Besprechung dieser Diplomarbeit direkt mitentwickelt. Aus dieser Beobachtung ergibt sich die Hypothese, dass die Beteiligung der Lehrperson an der Entwicklung von Aufgabenstellungen unmittelbaren Einfluss auf das Verhalten der Lernenden hat. Ob und in welcher Form es hier einen Zusammenhang geben könnte, müsste spezifisch untersucht werden.

¹⁰⁷ Die 'kleinen Kreuzchen' darauf sind von mir, aus den restlichen Feedback-Angaben konstruierte Positionierungen, von Teilnehmenden, die kein Kreuzchen gemacht haben. Die 'großen Kreuzchen' sind konkrete Angaben der Schüler_innen. Ich vermute, dass ich mehr direkte, klarere Angaben erhalten hätte, wenn ich um zwei Positionierungen auf je einem Spektrum gebeten hätte.

¹⁰⁸ 'Was hast du gelernt?'.

Die Farbangaben im Diagramm 6 geben, wie bei Diagramm 3 wieder, inwiefern eine Stationsaufgabenstellung erfüllt wurde. Durch diese Kategorisierung wurde im Verlauf der Datenauswertung festgestellt, dass die Aufgaben, so wie sie schriftlich in 7.4 formuliert sind, am Schulschiff nur bedingt erfüllt werden konnten. Aufgrund veränderter Rahmenbedingungen wurden einzelne Anweisungen anders verstanden und bearbeitet. Wie schon in Bezug auf das Diagramm 3 angemerkt, konnte bei der Stationsaufgabe 3 ('Unterschreiben') die Vollständigkeit

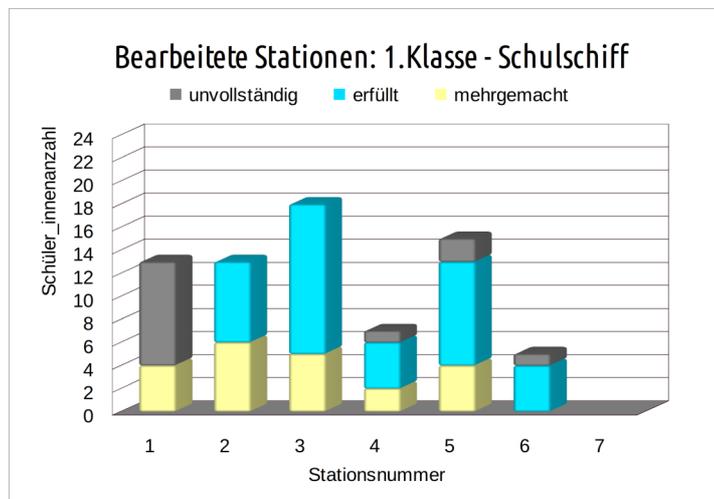


Diagramm 6: Welche Station wurde von wie vielen Lernenden besucht?

der Auftragserfüllung nicht überprüft werden. Darum sind keine grauen Anteile sichtbar. Was die Abwesenheit eines grauen Abschnitts im Balken der Station 2 betrifft, kann gesagt werden, dass aufgrund unterschiedlicher Ausgangsmaterialien (*zwei verschiedene*, anstelle von *4 gleichen* Fotos) die in 8.1.1 herangezogene Merkmale von Vollständigkeit (mindestens drei bearbeitete Fotos) als Kategorie nicht angewandt werden konnten. Der blaue Balken markiert hier Schüler_innen, welche ein Foto überarbeitet haben. Der gelbe Balken kennzeichnet die Teilnehmenden, welche an zwei Fotos gearbeitet haben.

Da den Schüler_innen allerdings die selben schriftlichen Anweisungen wie im G11 vorgelegt wurden, kann (mit Ausnahme von Station 2) auch hier davon ausgegangen werden, dass diese nicht immer beachtet wurden. Die Vermutung liegt nahe, dass die Lernenden sich primär daran orientieren, wie die - von der Lehrenden erklärte - Aufgabenstellungen bei ihnen angekommen ist. In Konsequenz daraus wäre es, wie bereits in 8.1.1 angesprochen, äußerst interessant, die Aufgabenstellung in der Durchführung nicht zu erklären und zu untersuchen, inwiefern die Schüler_innen auf eine rein schriftlich formulierten Anweisungen reagieren.

Auch Ruth Mateus-Berr beschrieb die Unterrichtseinheit als Lehrperson sehr stressig. Vorrangig deshalb, weil sie nur eine (private) Kamera zur Verfügung hatte und darum¹⁰⁹ die Fotos der Stationen 5 und 6 selbst machte¹¹⁰. In einer kurzen Nachbesprechung, welche Mateus-Berr am 4. Mai 2015 leitete, wurde in Form eines kurzen Gruppeninterviews

109 Um den Ärger eines Schadensfalles für sich und die Schüler_innen zu vermeiden.

110 Dies könnte auch die geringeren grauen Anteile der Balken in den benannten Stationen 5 und 6 mitbedingt haben.

zusätzliches Feedback zum Unterrichtskonzept eingeholt: Dabei nannten die jungen Menschen das Foto anmalen (Station 2), die zwei Dinge (Station 4), den Steckbrief (Station 1) und das Verkleiden (Station 4) als das, was ihnen gefallen habe. Als negativ, kommunizierten sie, dass ihnen beim Unterscheiden (Station 3) Papier/Kopien gefehlt hätten und, dass nicht genug Zeit war, alle Stationen zu 'machen'. Beim 'Bilder übermalen' und den 'Dingen' hätten sie etwas gelernt. Konkret wurde darüber hinaus ausgesprochen, dass sie neue Künstler_innen kennen gelernt haben. - Diese Aussagen decken sich mit den Ergebnissen des Feedback-Fragebogen-Auswertung (siehe 8.3.2). Als Verbesserungsvorschläge formulierten sie den Wunsch danach, in einer weiteren Doppelstunde an den Stationen zu arbeiten. Oder andersrum wäre es ihnen lieber gewesen, wenn in einer Doppelstunde weniger Stationen angeboten worden wären. Zudem gab es organisatorisch den Einwand, dass das Aufräumen besser eingeteilt werden sollte, da in dieser Stunde nur einige Wenige die gesamte Arbeit übernahmen.

Die dem A4-Kuvert beigelegte Reflexionsfrage¹¹¹ wurde in dieser Klasse – vermutlich aus Zeitmangel - von keiner_keinem Teilnehmenden beantwortet.

8.2. Ergebnisse der einzelnen Stationen

In diesem Abschnitt wird das erhobene Material der einzelnen Stationen präsentiert. Die Darbietung gliedert sich jeweils in drei Abschnitte:

- Erstens werden quantitativ erfasste Daten wiedergegeben. Im Speziellen sollen dazu die Ergebnisse des FB-Fragebogens herangezogen werden.
- Weiters wird ein Überblick über die tatsächlich entstandenen Arbeitsprodukte gegeben. Hierbei soll das technische und thematische Spektrum entstandener Ansätze ansatzweise aufgezeigt werden. Der damit einhergehende Verweis auf einzelne Arbeiten entspringt einer subjektiven Auswahl meinerseits. - Werkinterpretationen werden nicht vorgenommen, da dies den Umfang der Arbeit sprengen würde. Aus dem selben Grund werden genauso wenig eventuelle Querbezüge zwischen den verschiedenen Stationsarbeiten einzelner Schüler_innen untersucht.

Der Großteil der entstandenen Arbeiten ist im Anhang (12.4) einzusehen und soll Sie, als Lesende_n dazu einladen, eventuell eigenständige Fragestellungen zu entwickeln und weitere Untersuchungen diesbezüglich durchzuführen.

- Abschließend wird jeweils versucht, eine Aussage bezüglich des Lernwertes im Verhältnis zur Zielsetzung beziehungsweise meiner Intention hinter den einzelnen Stationen zu formulieren.

111 Welches deiner Ergebnisse findest du besonders gelungen und weshalb? - Beschreibe in ein paar kurzen Sätzen, welchen Teil von dir selbst du damit gut ausgedrückt hast.

8.2.1. Station 1: Ein fremdes Selbst erfinden

Die Station 1 (siehe 7.4.1) wurde von 20 Teilnehmenden (mehr als Dreiviertel) der 2. Klasse des G 11 und von 13 Schüler_innen (mehr als der Hälfte) der 1. Klasse des Schulschiffs besucht. Insgesamt haben demnach 33 Personen das Angebot dieser Station genutzt.

Die Durchsicht der gesammelten Aussagen der FB-Bögen zeigt, dass die Teilnehmenden diese Station 1 mehrfach erwähnten (siehe Diagramm 7): 13 Personen, also fast 40 Prozent der 'Stations-Tester_innen', verwiesen bei der Frage danach, was lustig war, auf diese Station. Bei der Multiple-Choice-Frage danach, in welcher Station am Meisten gelernt wurde, machten zwölf¹¹² Personen bei dieser Station ein Kreuzchen. Das sind mehr als ein Drittel der Station 1 - Besuchenden. Acht (40 Prozent) der 20 Tester_innen des G 11 bewerteten diese Station 1 (oder Aspekte davon¹¹³) als für sie interessant. Dahingegen beschrieb kein_e Schüler_in des Schulschiffs diese Station als interessant. Überhaupt wurde diese Station 1 von Lernenden des G11 dreimal häufiger im Feedback erwähnt (20 mal), als von jenen des Schulschiffs (neunmal). Die Differenz im Feedback sowie auch im Verhältnis der Bearbeitungen (20:13) ist sehr wahrscheinlich auf ein Missverständnis der Stationsaufgabe im Schulschiff zurückzuführen: Die Durchsicht der Schulschiff-Arbeitsergebnisse zeigte, dass neun der 13 Teilnehmenden den Steckbrief mit ihrem 'richtigen' Namen und ihrem 'realen' Alter ausgefüllt haben. Diesen Schüler_innen ist sehr wahrscheinlich entgangen, dass es die Aufgabe war, auch in der Angabe der Steckbriefdaten eine fiktive Person zu erfinden. Das der Steckbrief für diese Kinder/Jugendlichen nicht interessant war, ist demnach wenig verwunderlich, da das 'authentische' Ausfüllen eines Steckbriefes etwas durchaus oft Praktizier-tes¹¹⁴ ist. Die Reflexionsfragen der Rückseite konnten in dieser Klasse folglich nur auf die angefertigten Collagen/Zeichnungen

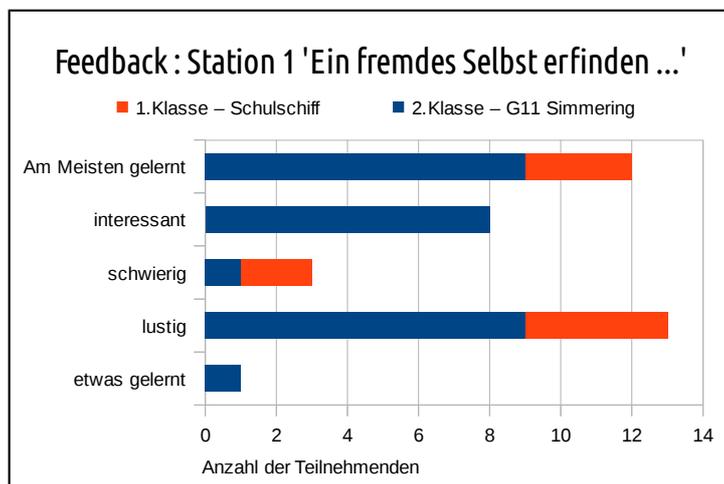


Diagramm 7

112 Sieben Personen kennzeichneten daneben aber auch noch mindestens eine weitere Station.

113 Beispielsweise wurde dreimal 'Der Steckbrief' oder einmal 'Das Zeichnen eines fremden Menschen[s]' genannt.

114 Etwa in Freundschaftsbüchern.

bezogen werden. Der Reflexionsgrad beschränkte sich dementsprechend an formalen, abgebildeten Äußerlichkeiten.

In den Antworten der allgemeinen Reflexionsfrage¹¹⁵ (siehe Anhang 12.3) bezogen sich elf Personen (Adem, Azad, Bianca, Daniel, Diana, Emilija, Faris, Gazel, Julia, Kathi, Nico) des G11 auf diese erste Station, beziehungsweise den „Steckbrief“. Sie gaben an, dass ihnen entweder die erfundene Figur oder/und die bildhafte Darstellung gut gelungen sei oder/und, dass ihnen die Stationsaufgabe gut gefallen habe. Keine andere Station wurde derart oft in der Reflexionsfrage erwähnt. Dies unterstreicht die soeben genannten Resultate der FB-Bögen dieser 2.Klasse zur Station 1.

Wie in der Ergebnisaufstellung (siehe Anhang 12.4.1) ersichtlich, wurde die bildliche Darstellung der erfundenen Figur mittels verschiedener Verfahren umgesetzt: Die Mehrheit (18) der Schüler_innen zeichneten. - Zwei Personen davon (Daniel und Lisa-Sophie) überzeichneten ihr eigenes Foto. Neun Schüler_innen des Schulschiffs fertigten eine Collage an. Vier davon habe einen Kopf aus einem Magazin ausgeschnitten und in das Bildfeld geklebt. Die fünf Anderen haben mindestens zwei Bildausschnitte miteinander kombiniert. Auch sie haben mehrheitlich den Kopf dargestellt. Auffallend ist, dass auf vier Arbeiten ein Mund ausgeschnitten und aufgeklebt wurde.

Bei den Zeichnungen dominieren Ganzkörperdarstellungen (acht). Bei sechs weiteren Figuren ist der obere Körper (ohne Beine und Füße) dargestellt (bei drei davon, weil die Figur in einer Mülltonne steckt). Zwei Figuren (Faris' 'Olav' und Nasreens 'Renatte') wurden durch die Zeichnung des Kopfes abgebildet.

Das angegebene Altersspektrum der erfundenen Figuren der Zweitklässler_innen des Gymnasiums in Simmering ist, im Gegensatz zu den (mehrheitlich realen) Angaben der Erstklässler_innen enorm: Die älteste Figur (von Adem) ist 11.100 Jahre alt; die jüngste Figur (von Niki) ist 24 Minuten alt. Sechs Personen des G11 gaben ihrer erfunden Figur ein, ihnen ähnliches Alter von elf bis 14 Jahren. (Im Schulschiff waren es neun Personen, die das Alter zehn oder elf Jahre angaben.) Acht Schüler_innen wiesen ihrer Figur ein Alter zwischen 16 und 22 Jahren zu. Neben dem erwähnten Niki, hat auch Miran seine Figur jünger (achtjährig) gemacht, als er selbst ist. Diana und Philip gaben ihren erfunden Figuren das Alter von 34 beziehungsweise 37. Wobei Philips 'Jahny Adidas' in seiner abgebildeten Erscheinung, aufgrund des Gehstocks und der Körperkrümmung um einiges älter wirkt.

115 „Welches deiner Ergebnisse findest du besonders gelungen und weshalb? - Beschreibe in ein paar kurzen Sätzen, welchen Teil von dir selbst du damit gut ausgedrückt hast.“ - Diese Reflexionsfrage wurde nur von der 2.Klasse in Simmering beantwortet.

Was die Namen der erfundenen Figuren begriff, kann festgestellt werden, dass der Nachname 'Adidas' neben Philips 'Jahny' auch bei anderen Figuren auftaucht: Sowohl Nicos 'Nicole', Kevins 'Kelvin', Faris' 'Olav' als auch Mirans 'Gunter' heißen im Nachnamen 'Adidas'. Das ist kein Zufall. Die genannten Schüler haben bewusst ihre erfunden Figuren familiär aufeinander bezogen: 'Olav' (97) und 'Gunter' (8) sind, wie Faris und Miran angeben, miteinander verheiratet. 'Jahny' (37), 'Nicole' (12), 'Kelvin' (13) und 'Marvin'¹¹⁶ sind (laut Steckbrief von 'Olav' und 'Jahny') Geschwister. Ob sie allesamt die Kinder von Olav und Gunter sind, ist anzuzweifeln, da laut 'Jahny's Steckbrief Gunther (auch?) mit Franz verheiratet ist. Sicher ist aber, dass der, bis jetzt im Kontext dieser Familie noch nicht erwähnte, 24 Minuten alte 'Miroslav Klose' von Niki ein gemeinsames Kind von 'Olav' und 'Günther' ist. [Das alles vorausgesetzt, dass mit 'Gunter', 'Gunther' und 'Günther' die selbe Figur gemeint ist.] - Obwohl in der Aufgabenstellung nicht beabsichtigt und eingefordert, haben hier sieben Schüler, neben der Figur selbst, auch familiäre Bezüge untereinander miterfunden. Dabei haben sie sich wild, und vermutlich sehr lustvoll über normative Grenzen¹¹⁷ hinweggesetzt.

Niki ist damit, dass er seiner erfunden Figur 'Miroslav Klose' den Namen einer berühmten Persönlichkeit¹¹⁸ gibt, nicht der Einzige. Auch Kathi und Julia orientieren sich an bekannten Figuren und übernehmen, im Gegensatz zu Niki¹¹⁹, sogar fast vollständig deren Biografie. Kathis Steckbrief zu 'Kally Everdine' gibt die Daten der Roman-/Filmheldin 'Katniss Everdeen'¹²⁰ wieder, die eine Rebellion gegen ein autoritäres Regime anführen soll. Ebenso beschreibt Julia mit ihrer singend und tanzenden 'Violetta Castio' eine bereits existierende Hauptfigur aus den Medien (Fernsehserie 'Violetta'). Ihre Zeichnung hat sie mittels ihrem Handy hergestellt, indem sie die Fotografie dieser 'echten' Figur 'Violetta Castillo' vom Display durchgepaust hat.

Vier Schüler (Adem, Azad, Berni und Lucas) erfanden eine nicht-menschliche Figur. Azad beschrieb beispielsweise mit seinem 'Baxman' einen neuen Superhelden, der aus der Familie von Batman und Superman stammend, hobbymäßig die Welt rettet, in einer Villa lebt und reich ist.

Daran anknüpfend kann angemerkt werden, dass auch weitere Schüler_innen ihre erfundenen Figuren in ein finanziell wohlhabendes Umfeld einbetten: Auch Dianas 'Kristina

116 Zu 'Marvin' existiert kein Steckbrief in der Übersicht. Vermutlich wurde dieser von Maxi erfunden, der keinen Steckbrief abgeben hat, allerdings angab, einen bearbeitet zu haben. 'Marvin' wird in 'Kelvin' und 'Nicole's Steckbrief erwähnt.

117 Beispielsweise von Alters- und (heteronormativ, bürgerliche Klein-)Familienvorstellungen.

118 Miroslav Klose ist sehr bekannter, erfolgreicher Fußballspieler.

119 Nikis' 24 Minuten alter 'Miroslav Klose' hat mir dem Fußballspieler, bis auf den Namen nichts gemeinsam.

120 Sie ist die Hauptfigur der dystopischen Romantrilogie 'Die Tribute von Panem' (Originaltitel: The Hunger Games) von Suzanne Collins. Die seit 2012 verfilmten Teile sind im Mainstream-Kino sehr beliebt.

Kraznogorsk', Emilijas 'Keith Harrison' und Nasreens 'Renatte' leben in einer Villa. Adems achtsprachiger 'Bernhard von Schindler'¹²¹ der 1000' lebt in einem Palast. All diese Figuren werden, laut Antworten der Reflexionsfragen, von ihren Schöpfer_innen gemocht. Demgegenüber leben die bereits vorgestellten Figuren 'Miroslav Klose' sowie 'Nicole', 'Kelvin' und 'Olav Adidas' in einer Mülltonne. Niki und Kevin beschreiben als Wohnort zudem die 'Pennergasse'¹²². Auch Biancas 'Christine Rudowsky' lebt wenig wohlhabend, auf dem Dachboden eines Pizza-Restaurants und „war schon als kleines Kind ein Gangster und asozial“. Auf die Frage danach, was diese Figuren mit den Schüler_innen selbst gemeinsam hätten, geben drei Person 'nichts' an. Kevin führt konkreter aus: „Nichts, weil ich hab Geld und sie nicht“. Bianca meint, sie würde sich mit ihrer Figur nicht gut verstehen, „weil sie arrogant ist“. - Diese Schüler_innen waren im 'Erfindungsprozess' scheinbar daran interessiert, eine negativ bewertete Figur zu schaffen. Nach Aussage von Niki ist das, was er an seinem 'Miroslav' mag, dass er lustig ist.

Derartige Beschreibungen, Gegenüberstellungen und Untersuchungen von Korrelationen könnten seitenweise weitergeführt werden. Die Steckbriefe beinhalten sehr viele Informationen, die weiter untersucht werden könnten. Die Angaben zu Sprachen, Erlebnissen aus der Kindheit, Lieblingsspeisen, Freund_innen und Kleidung wurden hier beispielsweise noch gar nicht beschrieben. Ich möchte ganz bewusst aus den, in diesem Kapitel wiedergegebenen Beschreibungen, keine konkreten Hypothesen formulieren. Auch wenn durch den Fokus auf bestimmte Themen Spekulationen suggeriert wurden, müssten diese Annahmen noch genauer, und vor allem in Gesprächen mit den Schüler_innen spezifiziert werden.

Im Bezug auf die, in 7.4.1 formulierten Zielsetzungen kann bestätigt werden, dass die Schüler_innen durch das Bearbeiten der Steckbriefe einen spielerischen Umgang mit Authentizität und Fiktion erfahren haben. Sie haben durchs Erfinden eines 'anderen Selbst' eine Biografie entworfen. Der Bezug zur eigenen Person wurde (allerdings nicht von allen) durch die Antwort(en) auf die Reflexionsfragen der Rückseite beschrieben.

8.2.2. Station 2: Ein Foto von sich überarbeiten

Die Aufgabenstellung der Station 2 (siehe 7.4.2) wurde von 15 (zwei Drittel) der anwesenden Lernenden des G11 und von 13 Schüler_innen (mehr als der Hälfte) der 1. Klasse

121 Der Namen 'Schindler' bezieht sich vermutlich, entgegen einer raschen Assoziation mit 'Oskar Schindler' (1908-1974), auf den Nachnamen von Adems Klassenkollegen 'Bernhard Schindler'.

122 Die Thematisierung von Wohnungslosigkeit tritt hier in Verbindung mit intensiver Bearbeitung von familiären Verhältnissen auf.

des Schulschiffs bearbeitet. Insgesamt haben demnach 28 Personen das Angebot dieser Station genutzt.

Auch diese Station wurde im Feedback mehrfach erwähnt (siehe Diagramm 8): Neun Schüler_innen, also genau ein Drittel der Stations-Besuchenden, gaben bei der Multiple-Choice-Frage an, mitunter¹²³ in dieser Station 2 am Meisten gelernt zu haben. Ebenso neun Personen bewerteten die Station 2 als lustig. Vereinzelt wurde

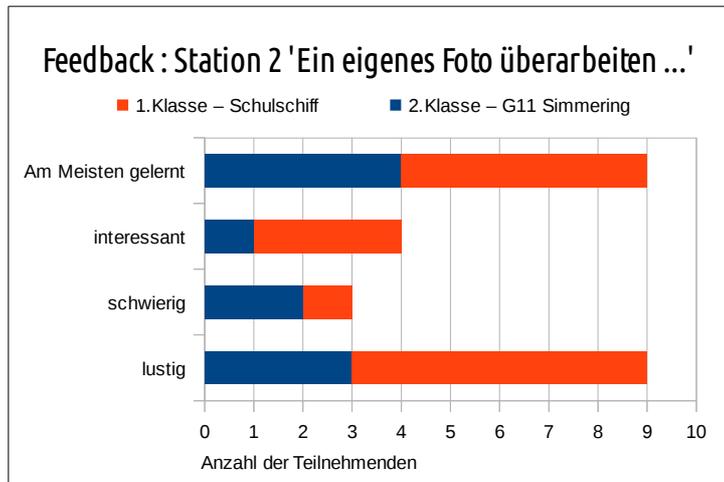


Diagramm 8

die Station als interessant und/oder schwierig beschrieben. Obwohl etwas weniger Schüler_innen des Schulschiffs an der Aufgabe dran waren als im G 11, fällt auf, dass diese im FB-Bogen öfter (15mal) darauf Bezug nahmen, als die Teilnehmenden aus Simmering (10mal). Auch ist der Schulschiff-Anteil an den Bewertungen als interessant oder lustig mehr als doppelt so hoch.

Es ist naheliegend, dass diese Unterschiede im Feedback auf die verschiedenen Rahmenbedingungen zurückzuführen sind (siehe Ergebnisse im Anhang 12.4.2). Die Jugendlichen des G 11 übermalten meist mehrere, gleiche, kleine (8x12cm große) Fotos von sich selbst und orientierten sich dabei sehr nah an der formulierten Aufgabenstellung. Es entstanden Einzelbilder sowie Serien aus bis zu vier Fotos, welche mit den meist gleichen Farben bearbeitet wurden. Die Teilnehmenden des Schulschiffs erhielten ein bis zwei Fotos in A4-Größe. Während darauf ihr Kopf (einmal frontal und einmal im Profil) im Zentrum steht, sind die Fotos der G 11-Schüler_innen oft bewusst inszenierte Abbildungen ihrer Selbst, auf welchen Kopf, Schultern und ein großer Teil des Oberkörpers zu sehen ist. Dass die Foto-Bearbeitungen, die bei den Schüler_innen des Schulschiff entstand, im Gegensatz zu den meist sehr flächigen Lösungen wesentlich detaillierter ausfielen, verwundert aufgrund des Größenformats und Motivs wenig.

Aus der 2. Klasse des G 11 haben sich vier Personen in der Reflexionsfrage¹²⁴ (siehe Anhang 12.3) auf Station 2 bezogen. Drei von ihnen (Adem, Berni, Lisa-Sophie) finden ihre Ergebnisse gelungen. Elias gibt an, dass er das Übermalen toll findet.

123 Fünf Personen setzten ihr Kreuzchen ausschließlich auf diese Aufgabe (während die vier Übrigen mehrere Stationen auswählten).

124 Diese Reflexionsfrage wurde nur von der 2.Klasse in Simmering beantwortet.

Wie in der Auflistung der Arbeitsergebnis (siehe Anhang 12.4.2) ersichtlich, entstand auch hier ein doch breites Spektrum an verschiedenen Zugängen: Im G 11 wurden - dem Warhol-Vorbild entsprechend - von manchen Schüler_innen (Adem, Berni, Sama, Lisa-Sophie) einzelne, flächige Bildausschnitte mit je verschiedenen Farben gleichmäßig bemalt. Manche haben zudem einzelne Ausschnitte des Fotos betont, indem sie diese *nicht* bemalten: Beispielsweise rückt Emilija bei ihrer zweiten Übermalung mit diesem Vorgehen ihre Brille und Augen deutlicher in den Vordergrund. Julia und Pia¹²⁵ fertigen dahingegen farbige Flächen durch Schraffieren an. Dabei fällt auf, dass Julia mit diesem Vorgehen ihre Hände und Unterarme im ersten Bild plastisch-körperlicher und im Dritten flächiger werden lässt, wodurch das Foto als flaches Bild deutlicher wird. Dieser Effekt entsteht auch bei Gazel, Katja und Sabina. Die letztgenannte Schülerin kommentiert ihr eigenes Bild mit ausschließlich gestischer Zeichnung und setzt damit einen komplett anderen Fokus als die anfangs genannten Schüler_innen (flächige Bildaufteilung). Dazwischen ist noch ein anderer, zeichnerischer Zugang zu finden: Azad, sowie die meisten Schüler_innen des Schulschiffs fügen ihrer Fotografie etwas inhaltlich Benennbares hinzu: Beispielsweise Bärte oder Schminke. Vereinzelt kann auch eine zeichnerische Auseinandersetzung mit abgebildetem textilen Material erkannt werden: Katharina etwa, färbt ihre Haare durch viele einzelne Linien. Najwa zeichnet in ihre Kleidung eine (möglicherweise empfundene) 'statische' Struktur ein. Wie erwähnt, obliegt die Auswahl der angesprochenen Beispiele einer subjektiven Auswahl meinerseits, um das entstandene Spektrum anzudeuten. Die Beschreibung derart formaler Zugänge ließe sich mit Sicherheit auch anderes strukturieren und erhebt in keiner Weise Anspruch auf Vollständigkeit. Wie schon bei der Ergebnisbeschreibung von Station 1 muss auch darauf verwiesen werden, dass die Urheber_innen der Arbeiten für weitere Bildbetrachtungen und vor allem -interpretationen miteinbezogen werden sollten.

Im Bezug auf die in 7.4.2 beschriebenen Ziele, kann eine gestalterische Auseinandersetzung mit einem fotografischen Bild von sich selbst, als erreicht angesehen werden. Durch das Übermalen haben die Schüler_innen das Foto als (flächiges) Bild erfahren. Inwiefern die jungen Menschen durch die Foto-Überarbeitung ihre Selbstaussdrucksmöglichkeit(en) erweitert haben, kann – wenn überhaupt - nur individuell in persönlichen Gesprächen erhoben werden.

¹²⁵ Da Pia, sowie Diana, Maxi und Katja beim 'Fotos-Machen' nicht anwesend waren, bekamen sie als Alternative je vier schwarz-weiß Ausdrücke (je ca. 8x12 cm) von Dürers 'Selbstbildnis im Pelzrock' (1500) und Frida Kahlos 'Selbstbildnis mit Samtkleid' (1926).

8.2.3. Station 3: Unterschreiben

Die Aufgabenstellung der 3. Station (siehe 7.4.3) wurde insgesamt von 28 Schüler_innen bearbeitet. Im Gymnasium in Simmering haben rund 40 Prozent (10) der Teilnehmenden dieses Angebot genutzt. An der Donauinsel taten dies drei Viertel (18) der Kinder/Jugendlichen.

Im Feedback wurde 28mal darauf verwiesen. Mehrheitlich allerdings, mit 22 Nennung von den Schüler_innen des Schulschiffs (siehe Diagramm 9). Die Stations-Besuchenden gaben vor allem bei der Multiple-Choice-Frage¹²⁶ die Station 3 an¹²⁷. Die Hälfte setzte ihr Kreuzchen dabei ausschließlich auf diese Unterschriften-Station.

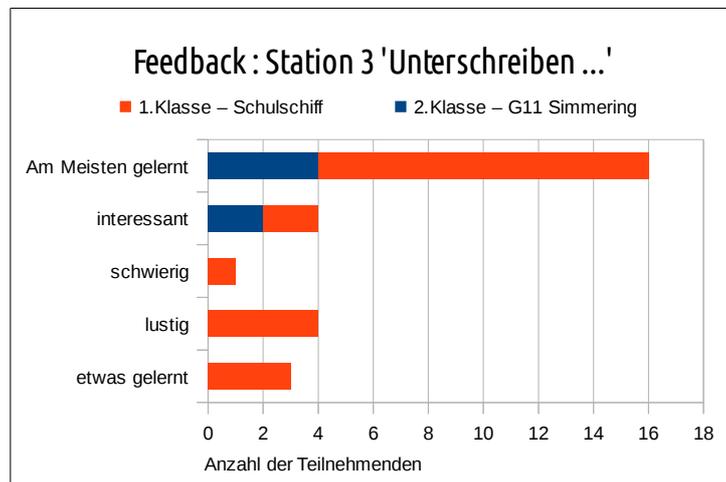


Diagramm 9

Die acht Übrigen gaben daneben noch mindestens eine andere Station an. Sehr vereinzelt beschrieben zirka 15 Prozent der 'Stations-Testenden' die Aufgabenstellung als interessant oder lustig.

Auffallend ist, dass fast doppelt so viele Schüler_innen des Schulschiffs an der Aufgabe arbeiteten und deutlich mehr Feedback dazu abgaben. Wie bereits in 8.1.2 beschrieben, könnte dass an der Involvierung der Lehrperson bei der Entwicklung der Aufgabenstellung gelegen haben. Weiters wurde die Aufgabe, laut Aussage der Lehrenden Mateus-Berr im Schulschiff auch variiert: Die Schüler_innen holten sich zu ihrem eigenen Namen Unterschriften von ihren Kolleg_innen direkt ein. Dem aktiven Nachgehen des Interesses, wie andere mit dem eigenen Namen unterschreiben würden, könnte ausschlaggebend für die hohe Beteiligung gewesen sein.

Was den Ertrag (ein exemplarisches Beispiel siehe Anhang 12.4.3) betrifft, kann rein quantitativ gesagt werden, dass in Simmering 53 und am Schulschiff 129 Unterschriften gesammelt wurden. An der Donauinsel waren davon 16 in roter Schrift, also eigene Unterschriften. Im G11 waren es 7 rote Unterschriften. Die angekreuzten Eigenschaftsworte waren innerhalb einer Seite sehr unterschiedlich. Gelegentlich wurde auch etwas eigenes

126 „Bei welcher Station hast du am Meisten gelernt?“ (Siehe Feedback-Bogen im Anhang 12.2.2).

127 Acht Personen setzten ihr Kreuzchen ausschließlich auf die 3.Station (während die acht Übrigen mehrere Stationen auswählten).

dazu geschrieben, beispielsweise 'nett' oder 'beste Freundin'. Die meisten dieser Aussagen gaben eher eine wertende Beschreibung wieder, die sich auf das Beziehungsverhältnis zu Person richtet. Am Schulschiff waren – und das ist sehr problematisch - auch verletzende Kommentare darunter. Da diese Angaben noch dazu anonymisiert hinterlassen werden durften, ist die Erkenntnis nach dieser Erfahrung, diese Station **in der Form nicht mehr** durchzuführen. Alternativ wäre eine ausschließliche Beschäftigung mit der eigenen Unterschrift denkbar. Oder, wenn der Aspekt des Austausches beinhaltet sein soll, in Partner_innenarbeit mit einer Person in direktem Gegenüber. An ein solches Unterschrift-Experimente könnte in weitere Folge eine Auseinandersetzung mit Schrift¹²⁸ anknüpfen.

Die Unterschriften- und Eigenschaftslisten, die am Schulschiffs entstanden sind, wurden der Lehrperson zurück gegeben. Um die problematischen Ergebnisse konstruktiv zu bearbeiten, übergab Mateus-Berr diese an die_den betreffenden KoKoKo¹²⁹-Lehrende_n.

Bezüglich der formulierten Zielsetzungen (siehe 7.4.3) ist zuzugeben, dass möglicherweise das eigene Fremdbild weiter kennengelernt werden konnte. Das Beschreiben von Schrift durch Eigenschaftswörter, bräuchte einen spezielleren Fokus, als es diese Aufgabenstellung leisten konnte. (Unter)Schrift konnte sehr wahrscheinlich als Teil von Selbstdarstellung wahrgenommen werden. - Es stellt sich nur die Frage, inwiefern und wie bewusst.

8.2.4. Station 4: Persönliche Uniform

Die Aufgabenstellung der 4. Station (siehe 7.4.4) wurde von sieben (in etwa einem Viertel) der Schüler_innen des Schulschiffs bearbeitet. Im G 11 hat dieses Angebot niemand angenommen. Das die Station in dieser Klasse übersehen wurde, ist sehr unwahrscheinlich. Einerseits weil sie auf der Übersichtsliste als eigene Zeile für alle sichtbar war. Andererseits wurde am FB-Bogen von einer Person der 2. Klasse explizit angemerkt, dass nur diese Station sie nicht interessiert hätte.

Im Feedback wurde Station 4 insgesamt 7mal von den Schulschiff-Schüler_innen erwähnt: Einerseits kreuzten vier Personen bei der Multiple-Choice-Frage¹³⁰ diese Station an. (Alle, bis auf eine Person gaben daneben auch noch andere Stationen an.) Andererseits erwähnten drei Schüler_innen, also fast die Hälfte der Stations-Testenden, 'Uniform' bei der Frage danach, was schwierig war.

128 Siehe zum Beispiel „Schrift und ihre Wirkung“ (Dabringer u.a. 2009:42-43).

129 KoKoKo beschreibt die verbindliche Übung "Kooperation, Kommunikation und Konfliktlösung" am Schulschiff; siehe Schulwebsite: http://www.schulschiff.at/cms/front_content.php?client=1&lang=1&parent=6&idcat=98&idart=560 (Stand 10.5.2015).

130 „Bei welcher Station hast du am Meisten gelernt?“ (Siehe Feedback-Bogen im Anhang).

Mit Ausnahme der Zusatz-Station 7, kann gesagt werden, dass Station 4 mit Abstand am Wenigsten oft besucht wurde (siehe Tabelle 14 in Kapitel 8.3). Als Ursache dafür, können mehrere Faktoren ausgemacht werden: Was die Null-Prozent-Teilnahme der G 11-Schüler_innen betrifft, muss ich gestehen, dass ich als durchführende Lehrperson dieser Station gegenüber selbst enormes Desinteresse am Vorabend der Unterrichtserprobung wahrnahm. Vermutlich habe ich diese Station dementsprechend unmotiviert vorgestellt. Weiters kann gesagt werden, dass bei allen anderen Stationen mehr materielle Anregungen zum Tätig-werden zur Verfügung standen. Das könnte diese Station im Vergleich sehr unattraktiven gemacht haben. Der Blick auf das Feedback und die gesammelten Arbeitsergebnisse (siehe 12.4.4) lässt vermuten, dass die Aufgabenstellung eine große Herausforderung darstellte. Wie die entstandenen Zeichnungen zeigen, waren vor allem drei Schüler (Cedric, Florian H. und Lucas) damit beschäftigt, eine menschliche Figur zu zeichnen. Die Vermutung liegt nahe, dass eine Vorlage, in Form einer menschlichen Figur, die bekleidet werden soll, die Aufgabenstellung erleichtert. Eventuell könnte mit einem solchen Ausgangsmaterial mehr Schüler_innen erreicht werden. Neben der Schwierigkeit der Darstellung einer menschlichen Figur könnte auch der Begriff 'Uniform' zu Unklarheiten geführt haben. Die Aufgabenformulierung könnte beispielsweise eine Impulsfrage wie 'Was ist typisch für mich?' beinhalten. Zudem könnten neben Beuys' selbst gewählte Uniform auch aktuelle Beispiele von Stars als Anregung geboten werden. - Diese hier genannten 'Erleichterungen' beruhen auf Mutmaßungen, was für die Kinder schwierig gewesen sein könnte. - Um das Feedback 'schwierig' tatsächlich ernst nehmen zu können, bräuchte es eine Rücksprache mit den betreffenden Schüler_innen und spezifische Aussagen dazu, was den daran schwierig war. Genauso könnte in einem Gespräch herausgefunden werden, ob 'Zeichnung' als einzige Möglichkeit wahrgenommen wurde, die Aufgabe zu erfüllen. - Die formulierte Anleitung schlägt darüber hinaus ja auch eine sprachlich formulierte Beschreibung vor. Dadurch hätte die Schwierigkeit der Menschendarstellung beispielsweise umgangen werden können.

Im Bezug auf die formulierten Ziele (siehe 7.4.4) muss angemerkt werden, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit einer Wirkung von Uniform (aus der Masse hervorzutreten) nur im Kontext einer reflektierenden Nachbesprechung erreicht werden kann. Die Teilnehmenden haben vermutlich nur minimal 'persönliche Uniformierung' als Inszenierungsform an der eigenen Person durchgedacht. Allerdings kann gesagt werden, dass mindestens vier Personen (Florian F., Jonathan, Nasreen, Raphael) eine Idee dazu zeichnerisch wiedergegeben haben.

8.2.5. Station 5: Verkleiden

Die Aufgabenstellung der fünften Station (siehe 7.4.5) wurde von 16 Personen, also zwei Drittel der Zweitklässler_innen im G 11 und am Schulschiff ebenfalls, von fast zwei Drittel (15) der Schüler_innen bearbeitet. Insgesamt erprobten das Angebot demnach 31 Lernenden (zwei Drittel aller Gesamtbeteiligten).

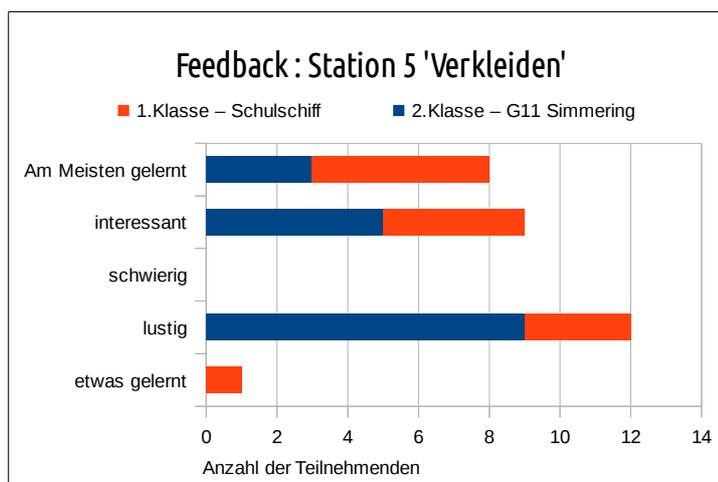


Diagramm 10

Aus der 2. Klasse des G 11 haben drei Personen „Verkleiden“ in der Reflexionsfrage¹³¹ (siehe Anhang 12.3) genannt. Zum Beispiel beschrieb Kevin, dass er das Verkleiden mag, „weil man der Fantasie freien Lauf lassen kann“.

Im Feedback wurde 30mal darauf verwiesen. Davon waren 13 Nennung von den Schüler_innen des Schulschiffs, 17 vom G 11 (siehe Diagramm 10). Mehr als ein Drittel (zwölf) der Stations-Tester_innen empfanden die Aufgabenstellung als lustig. Weiters beschrieben fast 30 Prozent (9) der Sich-Verkleidenden die Station als interessant. Bei der Multiple-Choice-Frage gab ein Viertel der Beteiligten an, bei dieser Station am Meisten gelernt zu haben. Allerdings waren es nur zwei Personen die ausschließlich diese Station nannten. Als schwierig wurde die Aufgabe des Verkleidens von keiner_keinem empfunden. Maxi, ein Schüler des G 11, gab bei der erwähnte Reflexionsantwort sogar an, dass das Verkleiden „sehr leicht“ war. Auffallend ist, dass der Anteil der 'lustig' und 'interessant' -Bewertungen in Summe doppelt so oft¹³² aus dem Gymnasium in Simmering kommen (obwohl im Schulschiff fast gleich viele Personen diese Station besuchten). Dies könnte mit den verschiedenen Rahmenbedingung zu tun haben: Am G11 haben sich die Lernenden gegenseitig fotografiert, wohingegen diese Aufgabe im Schulschiff, wie in 8.1.2 erwähnt, von der Lehrperson übernommen wurde.

Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen sind in den Ergebnissen (siehe 12.4.5) sichtbar. Die hochformatigen Dokumentationsfotos des Schulschiffs zeigen sehr einheitlich, je eine Schüler_in vor ähnlichem Hintergrund. Dahingegen weisen die entstandenen Fotos des G11 eine breite Heterogenität auf. Im Gymnasium in Simmering haben sich die Schü-

¹³¹ Diese Reflexionsfrage wurde nur von der 2.Klasse in Simmering beantwortet.

¹³² Im G11 insgesamt 14 Nennungen bei interessant und lustig; am Schulschiff: insgesamt 7 Nennungen.

ler_innen sehr verschieden fotografiert: Es gibt hochformatige Abbildungen von ganzen Körper (Miran, Nico) und querformatige Oberkörper-Portraits (Azad, Berni, Daniel, Maxi). Lisa-Sophie und Pia haben Selfies gemacht. Diana und Bianca haben ihre Abbildung im Spiegel fotografiert. Auf sechs Fotos sind – entgegen der Vorgabe 'Einzelarbeit' in den Arbeitsregeln - mehrere Verkleidete zu sehen.

Bezüglich der Aufgabenstellung, nur ein Stoffstück für die Inszenierung zu nutzen, ist festzustellen, dass insgesamt drei Schüler_innen (Diana, Jonathan, Nasreen) dieser Anweisung trotzten. Sie inszenierten sich mit zwei Stoffstücken.

In Bezug auf die Art der Verkleidungen kann gesagt werden, dass die Mehrheit (zirka 18) der Schüler_innen sich den ausgewählten Stoff in Form eines Mantels oder Capes über die Schultern legte. Vereinzelt wurde das Stoffstück auch gerafft um den Hals oder eine Schulter gelegt, vergleichbar mit einer Stola. Zwei Personen positionierten das ausgewählte Textil um den oberen Vorderkörper, ähnlich wie ein Lätzchen. Insgesamt zirka zehn Mal wurde eine Verkleidung am Kopf vorgenommen. Das Körperteil wurde entweder gesamt oder teilweise eingehüllt/abgedeckt. Weitere zirka sieben Mal wurde das Stoffstück um Hüfte oder Oberkörper/Bauch gewickelt.

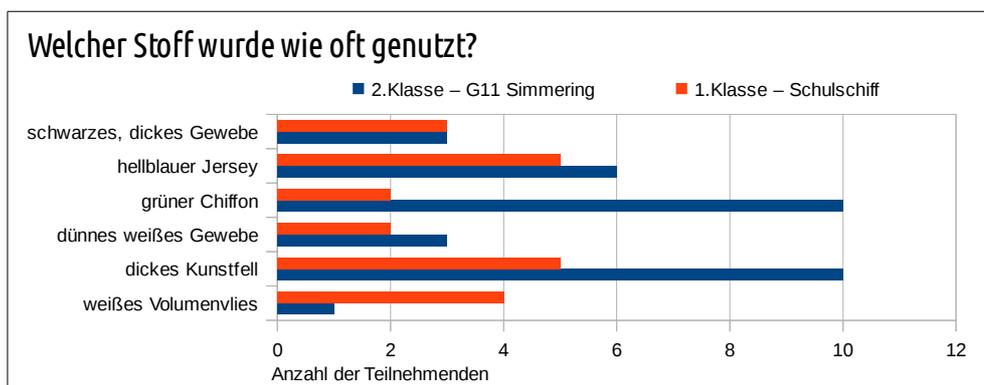


Diagramm 11

Diagramm 11 zeigt, welche Stoffe wie oft genutzt wurden. Daraus, sowie aus den davor zusammengefassten Strategien der Umsetzung, können viele Fragestellungen abgeleitet und eventuell auch mit den Kindern in Gesprächen er- und bearbeitet werden. In Diagramm 11 wird beispielsweise sichtbar, dass die einzelnen Klassen verschiedene Stoffpräferenzen zeigten. In Auseinandersetzung damit könnte der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Stoffauswahl davon beeinflusst wird, ob die Lehrperson, ein_e Klassenkolleg_in oder die Person selbst das Dokumentationsfoto macht.

Da es keine sprachlich, formulierten Stellungnahmen der einzelnen Schüler_innen zu den jeweiligen Inszenierungen gibt¹³³, ist es schwierig, diese adäquat zu lesen und weitere Interpretationen zu formulieren.

Im Bezug auf die beschriebenen Zielsetzungen (7.4.5) erfüllte die Station die Absicht, dass sich die Kinder/Jugendlichen durch ein (gegenstandsloses) Textil zu einer Inszenierung inspirieren lassen. Sie haben lustvoll und spielerisch mit verschiedenen Stoffen experimentiert und Eigenschaften von textilen Materialien im konkreten Tun erforschen. Viele haben sich bewusst für das Dokumentationsfoto in einer spezifischen Rolle inszeniert. Eine Reflexion der umgesetzten Stoffanwendungen, mit einem Fokus auf die nicht gewählten Möglichkeiten¹³⁴, in Verbindung mit einer zweiten Runde könnte noch manigfaltigere Umsetzungsmöglichkeit auslösen.

8.2.6. Station 6: Dinge

Die Aufgabenstellung der Station 6 (siehe 7.4.6) wurde von 13 Teilnehmenden, also zirka der Hälfte der anwesenden Lernenden des G11 und von 5 Schüler_innen, das sind 20 Prozent der 1. Klasse des Schulschiffs bearbeitet. Insgesamt haben demnach 18 Personen, also mehr als ein Drittel der Zielgruppe das Angebot dieser Station genutzt. Eine Ursache für die deutlich häufigere Bearbeitung (13:5) dieser Station 6 im G 11, kann in den Rahmenbedingung vermutet werden: Wie in 8.1.2 beschrieben, stand am Schulschiff nämlich keine eigene Kamera für diese Station zur Verfügung.

In den Beantwortungen der Reflexionsfrage¹³⁵ (siehe Anhang 12.3) bezogen sich zwei Schüler_innen auf die 'Dinge': Philip empfindet seine Fotos als gelungen und Sama findet ihren "Titel cool [...] und die Art der Kombi".

Im allgemeinen Feedback wurde diese Station auch mehrfach (22 mal) erwähnt (siehe Diagramm 12): Knapp die Hälfte (acht) der Stations-Tester_innen gaben bei der Multiple-Choice-Frage an, bei dieser Station am Meisten gelernt zu haben¹³⁶. Sieben Station 6 – Besuchenden, also gut ein Drittel, beschrieben die Aufgabenstellung als interessant. Drei Schüler_innen des G 11 formulierten dabei konkret das 'Fotografieren' als den interessantesten Aspekt. Ein Fünftel (vier) von jenen, welche die Aufgabe der Station erfüllten, empfanden diese Station laut FB-Angaben als lustig. Einzelne Schüler_innen beschrieben in diesem Kontext sehr verschiedene Aspekte: „das Gurkenportrait“, „Fotografieren“ sowie „das

133 Denkbar wäre eine Frage wie „Wer bist du (in dieser Verkleidung/Inszenierung)?“.

134 Beispielsweise hat keine_r das Kunstfell als Kopfbedeckung angewandt.

135 Diese Reflexionsfrage wurde nur von der 2.Klasse in Simmering beantwortet.

136 Insgesamt waren es drei Personen, die ausschließlich bei diese Station ein Kreuzchen setzten.

Dinge zusammenbinden“. Auch in der einleitenden FB-Fragestellung „Was hast du gelernt?“ wurde im Simmeringer Gymnasium zweimal mit „dass es ein Gurkenportrait gibt“ geantwortet¹³⁷. Den Schüler_innen des Schulschiff war das Hantieren mit Alltagsgegenständen im BE-Unterricht vertraut, da sie, wie in 8.1.2 beschrieben, erst vor kurzem in Auseinandersetzung mit 'Nouveau Réalisme' mit Dingen des Alltags künstlerisch-praktisch arbeiteten. Als schwierig wurde die Station zu den Dingen von keiner_keinem beschrieben.

Der Blick auf die Ergebnisse (siehe 12.4.6) zeigt, dass die selbst fotografierenden Kinder/Jugendlichen des G 11 verschiedene Perspektiven auf ihre Objekte wiedergegeben haben. Emilija, Kathi und Sara inszenieren ihre frontal präsentierten Objekte zentral im Bild. Pia fotografierte ihr Objekt mit dem Titel 'Whatever' hingegen aus,

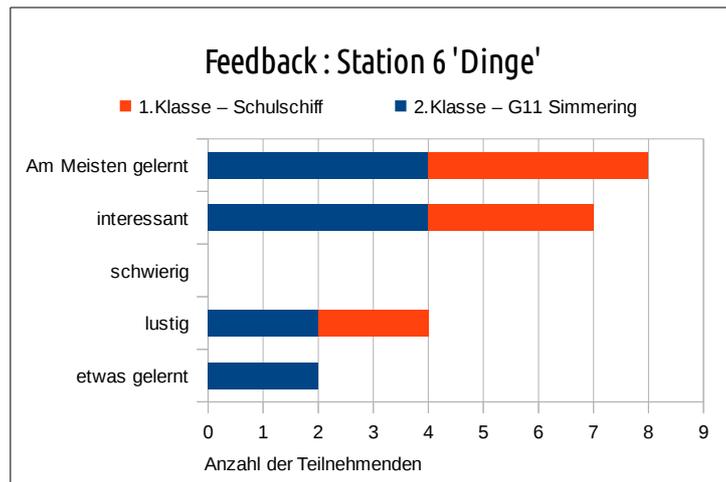


Diagramm 12

scheinbar bewusst gewählten dezentralen Perspektiven. Bianca gibt 'Das Wichtige' aus sehr großer Nähe wieder, während Niki 'Das Seiklebeband' aus einiger Distanz zeigt. Am Beispiel vom Nikis, sowie auch Lisa-Sophies Foto zeigt sich, dass die Aufgabenstellung von einigen Schüler_innen missverstanden wurde: Diese Kinder/Jugendlichen nahmen an, sie müsste die bereitgelegten 'Verbindungs-materialien' selbst inszenieren und fotografieren. Der Bezug zum eigenen Selbst ging bei Niki scheinbar komplett verloren. Lisa-Sophie lässt demgegenüber einen Selbst-Bezug durch die titelgebende Gefühlsbeschreibung 'Entspannt' vermuten. Philip stellt jedenfalls einen Selbst-Bezug im Titel her, indem er den Objekten seinen eigenen Namen gibt ('Philip das Klebeband'). Die Anforderung des 'Verbindens von zwei Dingen mit Hilfe des bereitgelegten Materials' wurde von vier Personen (Diana, Philip, Sara, Daniel) nicht erfüllt. Demnach hat rund ein Drittel die Aufgabenstellung nur unzureichend erfüllt. Am Schulschiff haben die Stations-Testenden die geforderte Aufgabenstellung konsequenter erfüllt.

Inhaltlich fällt auf, dass wie ich vermutet habe, mehrheitlich die Smartphones/Handys der Schüler_innen ausgewählt wurden¹³⁸: Insgesamt neun der 17 Personen entschieden sich,

137 Eine der beiden Personen gab auch „Fotografieren“ an.

138 Aufgrund der gegenwärtigen, alltäglichen Wichtigkeit des Handys/Smartphones habe ich in der Aufgabenstellung bewusst zwei Dinge gefordert.

ihr Handy abzubilden. Vier davon präsentierten, als zweites, wichtiges Ding die (dazugehörenden) Kopfhörer. Am Zweithäufigsten (sechsmal) wurden Schreibuntensilien oder deren Behälter dargestellt. Zwei Schüler des Schulschiffs ließen ihren Schlüssel fotografieren. Vereinzelt zeigten die Teilnehmenden darüber hinaus eine Schere, Klebstoff, Karten aus der Geldtasche, sowie ein Klemmbrett mit Papier, auf dem eine Zeichnung zu sehen ist.

Bezüglich der formulierten Zielsetzungen (7.4.6) kann bestätigt werden, dass die Schüler_innen sich künstlerisch mit Objekten des Alltags auseinander gesetzt haben. Alle haben ihre Objekte auf einem Sockel inszeniert. Einigen Schüler_innen ist es, mit einer Wortneuschöpfung im Titel gelungen, durch die Begriffsverbindung der präsentierten zwei Dinge etwas Neues entstehen zu lassen ('Das Seilklebeband', 'Der Füllfederhalter', 'Das schüsslige Handy', 'Schlüsselstift'). Die Kinder/Jugendlichen haben ihr Selbst *nicht* stellvertretend durch Dinge darstellt. - Ansatzweise kann lediglich von verschiedenen Versuchen gesprochen werden, eine persönliche Verbindung oder persönliche Empfindung/Einstellung durch die Objekt, deren Titel (und fallweise mittels der fotografischen Perspektive) darzustellen.

8.2.7. Station 7: Selbst eine Aufgabe erfinden

Das Angebot der Station 7, selbst eine Aufgabe zum Thema zu erfinden (siehe 7.4.7) wurde von drei Schülerinnen des G 11 wahrgenommen. Da alle drei Personen zumindest die Station 4¹³⁹ nicht bearbeitet haben, kann gemutmaßt werden, dass sie sich von ihrem Interesse leiten ließen. Sie haben scheinbar die Anweisung ernst genommen, nur jene Stationen zu absolvieren, die bei ihnen ein Interesse hervorrufen.

Station 7 wurde im Feedback sechsmal erwähnt. Zwei der vermutlich drei Personen, welche diese Aufgabe erfüllten, beschrieben sie als interessant und kreuzten Station 7 (neben anderen) bei der Multiple-Choice-Frage an. Darüber hinaus gaben zwei Schüler_innen des Schulschiffs an, dass die Aufgabenstellung dieser Station für sie schwierig erschien. Das könnte mitunter ein Grund dafür gewesen sein, warum niemand in der ersten Klasse, diese Aufgabe in Angriff nahm.

Der Blick auf die Arbeitsergebnisse (siehe 12.4.7) zeigt, dass sich zwei der Schüler_innen (Pia und Sama) explizit auf das Thema der Selbstdarstellung bezogen: In den selbstformulierten Arbeitsanweisungen forderten die beiden Schülerinnen einerseits ein 'Selbstportrait' und andererseits ein 'Selbstbild'. Aus der, vermutlich unbeabsichtigten Wortneu-

139 Station 4 konnte nicht besetzt gewesen sein, da niemand in dieser Klasse diese Aufgabenstellung bearbeitet hat.

schöpfungen 'Selberstellung' von Pia kann herausgelesen werden, dass der, von mir fast beiläufig erwähnte Begriff 'Selbstdarstellung' für die Schüler_innen neu war und unzureichend definiert wurde. Ob Lisa-Sophies Aufgabenstellung, eine Frühlingsblume zu zeichnen einen Bezug zum Thema hat, müsste in einem Gespräch mit der Schülerin herausgefunden werden. Es ist allerdings zu vermuten, dass Lisa-Sophie die Anweisung der Station 7 themenunabhängig interpretiert hat.

Bezüglich der formulierten Ziele in 7.4.7 kann, darüber hinaus gesagt werden, dass alle drei Schüler_innen individuell eine Aufgabe formuliert und gelöst haben. Aufgrund der Ähnlichkeit der Problemstellungen von Pia und Sama, kann vermutet werden, dass sie auch gegenseitig ihre Aufgabenstellungen durchgelesen haben.

8.3. Gesamtergebnisse

In einem gesamten Blick auf beide Klassen kann gesagt werden, dass insgesamt 47 Schüler_innen an der Erprobung des Vermittlungskonzeptes teilnahmen. Diese Lernenden haben in 55 Minuten summa summarum 148 Stationesaufgaben bearbeitet.

In Diagramm 13 ist ersichtlich, dass zwei Drittel der Teilnehmenden (TN), zwei (13 TN) oder drei (18 TN) Stationen bearbeitet haben. Mehr als ein Viertel (14) der TN haben vier (9 TN) oder fünf (5 TN) Aufgaben bearbeitet. Insgesamt nur je eine Person hat eine beziehungsweise sechs Stationen besucht. Obwohl von einer deutliche Mehrheitstendenz (drei besuchte Stationen) gesprochen werden kann, zeigt sich, dass die Schüler_innen individuell, gemäß ihrer Arbeitsweisen und Tagesverfassungen, durchaus weit ausdifferenzierte Zeiträume für die Bearbeitung einzelner Stationen beanspruchten. In diesem Kontext ist allerdings zudem auch anzumerken, dass die jeweiligen Aufgabenstellungen in ihren Mindestanforderungen mit Sicherheit unterschiedliche Zeiträume einforderten. Im Vergleich der Daten aus der ersten und zweiten Klasse (siehe 8.1) könnte auch die Fragestellung entwickelt werden, inwiefern das Alter der Zielgruppe ein entscheidender Einflussfaktor ist.

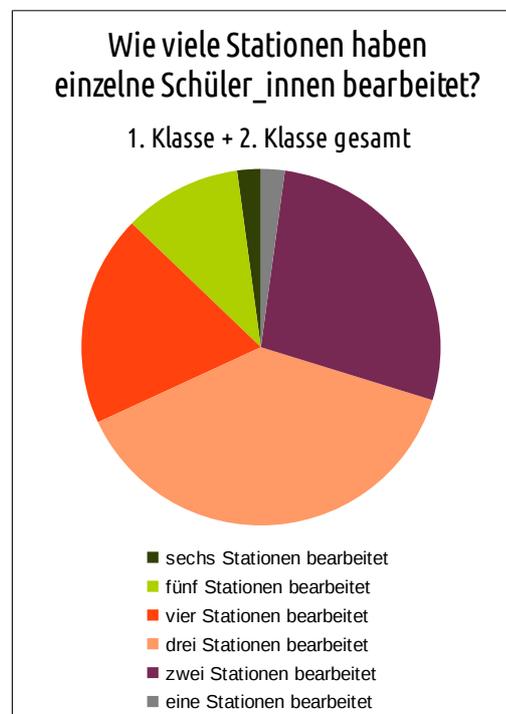


Diagramm 13

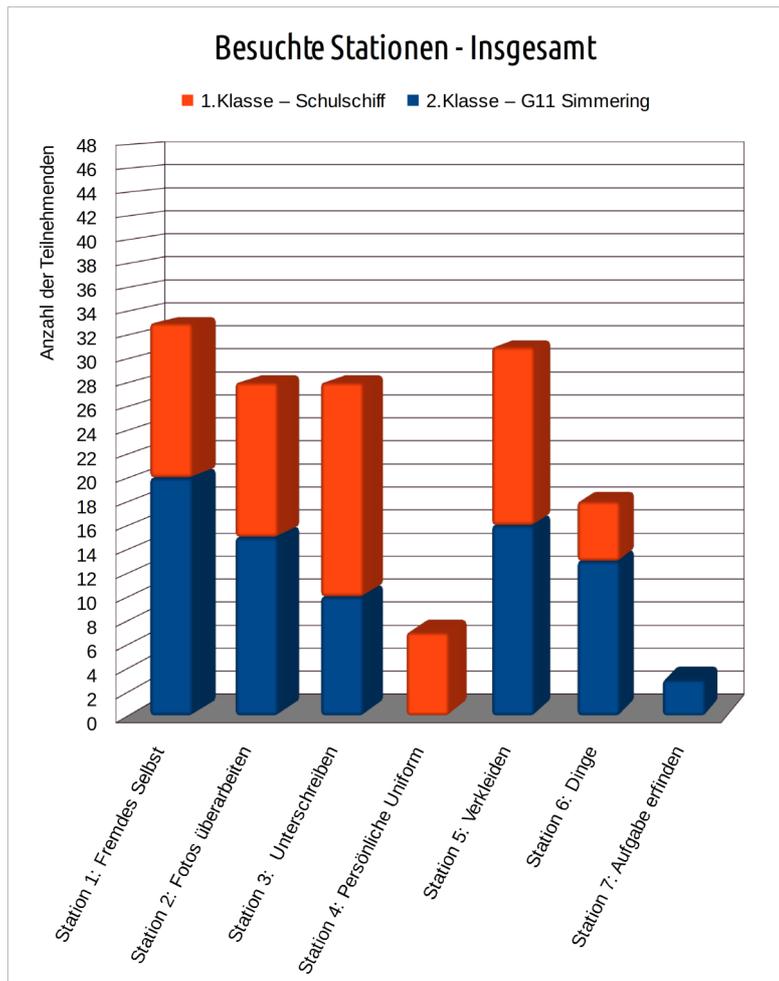


Diagramm 14: Wie oft wurden die einzelnen Stationen insgesamt besucht?

Diagramm 14 zeigt eine Gesamtübersicht, der in Simmering und am Schulschiff bearbeiteten Stationen. Bei der Betrachtung ist mit zu bedenken, dass in Simmering (23 TN) ein_e Schüler_in weniger beteiligt war, als an der Donauinsel (24 TN). Die 2. Klasse hat allerdings in Summe trotzdem minimal mehr Stationen (77) als die 1.Klasse (71) bearbeitet. Ob hier beispielsweise ein Zusammenhang mit dem Alter der Lernenden besteht, müsste genauer überprüft werden.

Die insgesamt am Häufigsten bearbeitete Stationsaufgabe 1, ist jene, in welcher ein fremdes Selbst erfunden werden sollte. Ganze 70 Prozent aller beteiligten Schüler_innen haben dieses Angebot in Anspruch genommen. Mögliche Gründe für deutliche Mehrbearbeitung dieser Station im G 11 wurden in 8.2.1 angeführt. Am Zweit-öftesten wurde an der Verkleidungsstation 5 gearbeitet. Zwei Drittel aller TN erprobten sich in der Erfüllung dieser Aufgabenstellung. An dritter Stelle stehen Station 2 ('Fotos überarbeiten') und 3 ('Un-

terschreiben'). Jeweils fast 60 Prozent der gesamten Lernenden haben an diesen Aufgabenstellungen gearbeitet. Station 3 wurde dabei am Schulschiff um einiges öfter besucht. Mögliche Ursachen dafür wurden bereits in 8.2.3 diskutiert. Mit deutlichem Abstand wurde an vierter Stelle (von etwas mehr als einem Drittel aller TN) das Angebot der Station 6 ('Dinge') genutzt. Ein möglicher Zusammenhang, warum es im G 11 zur deutlich häufigeren Bearbeitung dieser Aufgabenstellung kam, wurde in 8.2.6 skizziert. Die mit großem Abstand am Wenigsten genutzten Stationsangebote waren jene der Station 4 und 7. In 8.2.4 wurden Vermutungen beschrieben, warum die Stationsaufgabe 4 ('persönliche Uniform') in Simmering gar nicht und am Schulschiff sehr selten bearbeitet wurde. Optimierungsideen wurden vorgestellt. Dass Station 7 so selten besucht wurde, verwundet wenig, da sie als 'Extra-Station' nur einen Raum fürs Erfinden zusätzlicher Aufgabenstellungen bereithalten will. Wie in 8.2.7 beschrieben, können aus der Tatsache, dass die Station überhaupt besucht wurde, Schlussfolgerungen angedacht werden.

8.3.1. Geschlechtsspezifischer Blick auf die Ergebnisse

Die Zielgruppe¹⁴⁰ sowie die Klassen¹⁴¹ setzten sich aus jeweils verschieden vielen weiblich und männlich sozialisierten Kindern/Jugendlichen zusammen. Um hier einen repräsentativen Blick auf die Geschlechterverhältnisse werfen zu können, wurden für diese Auswertung die prozentuellen Anteile berechnet und wiedergegeben.

Diagramm 15 und 16 zeigen, wie viel Prozent der Mädchen und wie viel Prozent der Jungs die jeweiligen Stationen besucht haben. Im Diagramm 15 zum Gymnasium in Simmering zeigt sich, dass Station 2, 3 und 6 prozentuell von viel mehr weiblichen Teilnehmendem besucht wurde. Ein vergleichender Blick auf diese Stationen in Diagramm 16 zeigt, dass diese Tendenz in der 1.Klasse des Schulschiff nicht bestätigt wird. Im Gegenteil zu den Ergebnissen des G11 haben an der Donauinsel mehr männliche Lernende das Angebot von Station 2 und 6 in Anspruch genommen. Bei Station 3 zeigt sich in den Ergebnissen des Schulschiffs nur eine minimale Differenz von rund 6 Prozent. Die im G11 in Simmering von mehr männlichen Teilnehmenden besuchte Stationen 1, wurde in der 1. Klasse von deutlich mehr Mädchen besucht. Einzig bei der Station 5 ('Verkleiden') ist eine ähnliche Beteiligung abzulesen. In beiden Diagrammen ist der Anteil der Jungs um ein klein wenig höher. Da die Differenz allerdings bei einerseits sechs (G 11) und anderer-

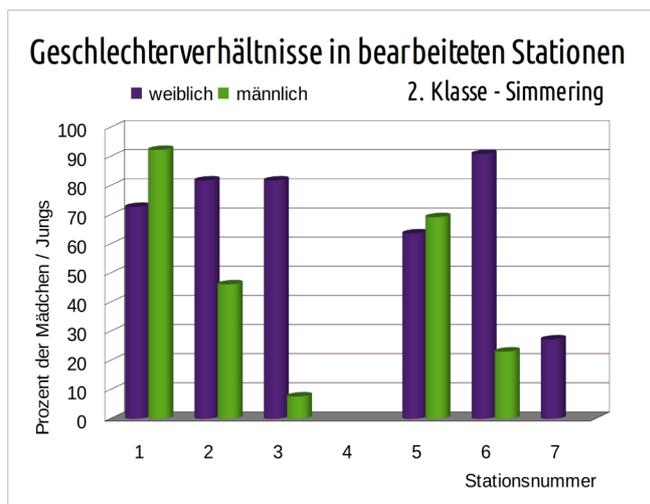


Diagramm 15: Wieviel Prozent der Mädchen/Jungs haben im G11 in Simmering an den einzelnen Stationen gearbeitet?

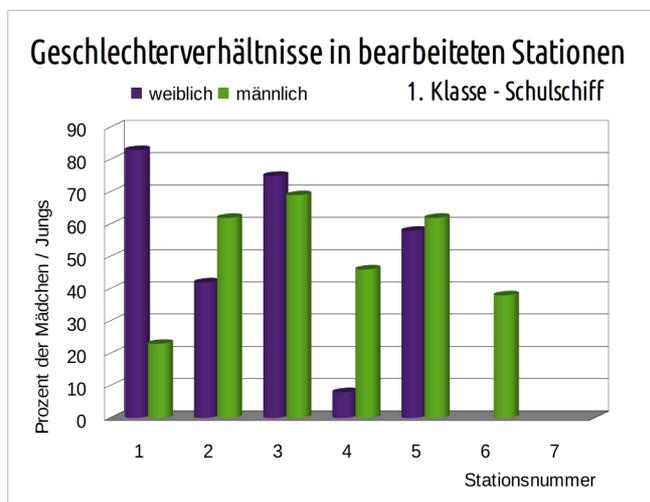


Diagramm 16: Wieviel Prozent der Mädchen/Jungs haben am Schulschiff an den einzelnen Stationen gearbeitet?

140 Die Zielgruppe setzt sich aus 23 weiblich und 26 männlich sozialisierten Schüler_innen zusammen.

141 In der 2.Klasse des G11 Simmering sind 11 Personen weiblich und 13 Personen männlich sozialisiert. In der 1.Klasse des Schulschiff waren es 12 weibliche und 13 männliche Teilnehmende.

seits drei Prozent liegt (das entspricht *einem* Lernenden), kann auch hier nicht behauptet werden, dass das Angebot hauptsächlich ein Geschlecht angesprochen hätte. Die deutlich stärkere Nutzung der Station 4 ('persönliche Uniform') von 46 Prozent der Jungs in der ersten Klasse hingegen, markiert eine Tendenz, der erstmal nichts entgegen zu halten ist. Obwohl es sich fast aufdrängt, diese männliche höhere Beteiligung mit dem traditionell eher männlich konnotierten Thema der 'Uniform' zu argumentieren, ist von voreiligen Schlüssen abzuraten. Denn: Station 4 wurde in Simmering gar nicht besucht und wie sich speziell bei Station 1, 2 und 6 drastisch zeigte, kann von der geschlechtsspezifischen Tendenz in einer Klasse nicht auf eine größere Gruppe geschlossen werden.

Das selbe gilt auch für die Ergebnisse von Station 7. Die so entgegengesetzten Trends der genannten Stationen (1, 2 und 6) in Simmering und an der Donauinsel könnten durch vielfältige Faktoren¹⁴² mitbestimmt sein. Dies müsste sehr genau untersucht werden. Ohne genauere Untersuchungen weiterer möglicher Einflussgrößen auf die Stationenwahl ist auch das zusammengezahlte Ergebnis beider Schulen, dass an Station 1, 2, 3 und 6 prozentual mehr weibliche Teilnehmende arbeiteten, wenig aussagekräftig. Das selbe gilt auch für die Stationen 4 und 5, die insgesamt prozentual von mehr männlichen Lernenden besucht wurde.

Insgesamt haben die Gruppe der männlichen und die Gruppe der weiblichen Personen ähnlich viele Stationen bearbeitet¹⁴³. Wieder zeigen sich geschlechtsspezifisch entgegengesetzte Tendenzen in den beiden Klassen: In Simmering haben die Mädchen um rund 20% mehr Aufgaben bearbeitet, als die dortigen Jungs. Am Schulschiff waren es dahingegen die Buben, die um 10% mehr Stationen besuchten als ihre weiblichen Klassenkolleg_innen. Auf alle 148 bearbeiteten Stationen bezogen, haben - klassenübergreifend berechnet - die weiblichen Schüler_innen rund 5% mehr Stationen bearbeitet: Die 23 jungen Frauen haben acht Stationen mehr bearbeitet, als die 26 jungen Männer.

Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel 8 versprochen, soll hier zudem auf Beispiele von entstandene Arbeitsergebnissen verwiesen werden, die Potentiale aufweisen, heteronormative Zweigeschlechtlichkeit in Frage zu stellen.

Als erstes Beispiel möchte ich auf die, bereits in 8.2.1 ausführlicher beschriebene – von den Schüler_innen selbst initiierte – 'Gruppenarbeit' erinnern. Dabei haben sich sieben männlich sozialisierte Lernende in ihren fiktiven Biografien (Station 2) durch eine ausgedachte, queere Familienstruktur, bestehend aus zwei oder drei Vätern und deren zirka

142 Beispielsweise dem soziokulturellen Umfeld oder der Gruppendynamik innerhalb der Klasse.

143 Die weiblichen Teilnehmenden haben 78 (52,7%) und die männlichen TN haben 70 (47,3%) der insgesamt 148 (100%) Stationen bearbeitet. Die Differenz liegt bei rund 5 Prozent.

fünf Kindern über die Grenzen der eigentlichen Aufgabenstellung (Einzelarbeit) miteinander 'familiär' verbunden. Die Motivation dieser Teilnehmenden bestand allerdings vordergründig darin, möglichst 'absurde' Dinge miteinander zu kombinieren. Die erfundenen Charaktere 'Miroslav Klose', sowie 'Olav', 'Gunter', 'Jahny', 'Nicole', 'Kelvin' und 'Marvin Adidas' wurden in vielen Details als 'abstoßend' und verrückt beschrieben. Unter anderem zeigen die Steckbriefangaben von vier Teilnehmenden, dass ihre Figuren in einer Mülltonne leben, dass es ihnen nicht darum ging, eine sozial wertgeschätzt ('positiv bewertete') Figur zu erfinden. Ich vermute, dass es genau darum für diese Schüler leicht und lustvoll möglich war, 'schwule Liebesbeziehungen' zu verhandeln. - Ihr Ziel war es, möglichst viel 'Anderes' und 'Nicht-normatives' in die Figuren zu packen. Durch dieses Vorgehen haben sie eine Auseinandersetzung mit dem Anderen initiiert (vgl. Kapitel 5.2.5). Sie haben sich frei ihrer Klischeevorstellungen bedient, dadurch aber sämtliche, in der Gesellschaft marginalisierten Themen wie Behinderung, Altern, Homosexualität oder Wohnungslosigkeit angesprochen. Ich sehe in diesem Gruppen-Projekt viel Potenzial für die Lernenden. Von einer qualifizierten Lehrperson begleitet, könnte ich mir vorstellen, dass sie ihre Figuren mitsamt ihrer 'fremden' Anteilen weiterentwickeln und dabei reale Lebensbedingungen von beispielsweise schwulen und lesbischen Paaren recherchieren. Denn wo könnten Olav und Franz den real 'geheiratet' haben? - Oder leben sie doch nur in einer 'Eingetragenen Partner_innenschaft'? Wo 'durften' sie ihre Kinder adoptieren? - Oder leben sie in einer ganz anderen Welt, in welcher es nur Männer gibt?

Ein weiteres Beispiel für eine Übertretung normativer Vorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit bietet Daniel mit der erfundenen Figur 'Alina Gayer'. Daniel verhandelt dadurch, dass er sein fotografisches Abbild als weibliche 'Alina' inszeniert, implizit die ihm selbst zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit. Indem er seinem 'fremden Selbst' eine andere Geschlechtsidentität gibt, vollzieht er eine Grenzüberschreitung die für viele seiner Klassenkolleg_innen in Simmering vermutlich gar keine Denkooption war. Die Reflexionsantwort (siehe 12.3) zeigt, dass auch Daniel, wie oben im Kontext der Familie 'Adidas' vermutet, das 'Andere'/'Fremde' fokussiert: „Mir hat das 'fremde Selbst' am besten gefallen, weil man eine Person erfinden konnte, die nichts mit einem einem zu tun hat“.

Eine formal ähnliche Strategie verfolgten vier Teilnehmende am Schulschiff - allerdings in Station 2. - Florian F. und Raphael überarbeiteten ihr eigenes Foto mit traditionell weiblichen konnotierten Erscheinungsmerkmalen. Sie schminkten sich selbst mit rotem Lippenstift und blauem Lidschatten. Raphael veränderte zudem auch seine Frisur, indem er sich zwei Haarzöpfe gab. Katharina und Sarah dahingegen malten sich selbst einen Bart. Allerdings betonten sie jeweils auch gleichzeitig weiblich konnotierte Merkmale: Sarah be-

tonte ihre Wimpern und Katharina stellte sich mit rotem Lippenstift dar. Auch diese vier Teilnehmenden stellten wie Daniel implizit, die ihnen zugeschriebene, eindeutige Geschlechtszugehörigkeit in Frage und überschritten mit ihren Arbeitsergebnissen die Grenze binärer Geschlechtsvorstellungen.

Durchaus auch erwähnenswert ist im Kontext dieses Kapitels noch die Collage, die Sonja auf ihrem unausgefülltem Steckbrief produzierte: Es handelt sich um ein Paar in Tanzhaltung. Eine Person setzt sich dabei aus einem männlichen Körper mit weiblichem Kopf zusammen. Die andere Figur hat dagegen einen weiblichen Körper und einen männlichen Kopf. Männliche und weibliche Erscheinungsformen werden in einer Figur vermischt. Durch die Tanzhaltung bilden die beiden Figuren eine Einheit. - Inwiefern Sonja die Aufgabenstellung, ein fremdes Selbst zu erfinden damit verfolgte und sich als 'Zweiheit' darstellte, oder ob sie meinte, es ginge darum 'irgendeine Collage anzufertigen', wissen wir nicht. Bezüglich der Collagen fällt weiters ins Auge, dass ausschließlich weibliche Personen eine menschliche Collage angefertigt und dabei (bis auf Najwa) immer jugendliche, weiße, gesunde, 'glatte' Frauen-Abbilder wählten und reproduzierten, die dem gängigen Schönheitsideal entsprechen. Dies mag mitunter sicher im Ausgangsmaterial der Magazine anlegt sein. Wie das Beispiel von Najwa aber zeigt, könnte ein Portrait aber auch ganz anders zusammengesetzt werden. Am Beispiel dieser Collagen, wäre es denkbar eine künstlerische Auseinandersetzung mit (Schönheits-)Idealen und Körperbildern anzusetzen (siehe Kapitel 3.5.1).

Um Beispiele aus Station 5 (Verkleiden) für dieses Kapitel heranzuziehen, fehlen eindeutige Selbstbeschreibungen der Schüler_innen. Eine subjektive Interpretation der geschlechtsspezifischen Erscheinung wäre eine gewaltvolle Zuschreibung von außen.

Die angeführten Beispiele bestätigen, dass das entwickelte Vermittlungskonzept, wie in 5.2.5 implizit eingefordert, Raum zur künstlerischen Infragestellung einer binären Geschlechtervorstellungen bietet.

8.3.2. Gesamtergebnis des Feedback-Fragebogens

Insgesamt habe ich 46 mehr oder weniger vollständig ausgefüllte Fragebögen erhalten. Ein_e Teilnehmende_r aus dem Schulschiff hat keinen Fragebogen abgegeben.

Die Zusammenführung aller Angaben (Simmering und Schulschiff) der Koordinaten-Skala am FB-Bogen ergibt ein Stimmungsbild¹⁴⁴ (Diagramm 17), dass bereits in 8.1 angekündigt wurde: Eine deutliche Mehrheit hat den erlebten Unterricht als eher spannend, denn langweilig empfunden. Was das Ausmaß an Gelerntem be-



Diagramm 17: Gesamtbewertung 1. + 2. Klasse

trifft, zeigt sich keine klare Tendenz. Es gibt sowohl Einige, die auf der Skala beschrieben nichts oder eher nichts gelernt zu haben, als auch Einige die viel neues oder eher viel gelernt haben. Zudem gibt es auch mehrere Markierungen im mittleren Bereich, die angeben weder viel noch gar nichts gelernt zu haben.

Dies entspricht in etwa der Vielschichtigkeit der Antworten auf die erste offene Frage des FB-Bogens: „Was hast du gelernt?“. Zusammengefasst können die Selbsteinschätzungen des Lerneffektes mit „Von 'Nichts' bis 'Sehr viel Verschiedenes'“ beschrieben werden: Knapp mehr als ein Viertel (13) der TN meinten, **Nichts** gelernt zu haben. Ein weiteres knappes Viertel (11) machte **keine Angabe**. Insgesamt acht Personen gaben unkonkrete Antworten wie „**keine Ahnung**“, „**Nichts Neues**“, „**Vieles**“ oder „**(sehr) viel Neues**“. Immerhin ein Drittel (16 TN) machte jedoch konkretere Angaben: Hauptsächlich wurden Fertigkeiten wie „**Unterschreiben**“ (3 TN), „**Fotografieren**“, „**[Gesichter] Zeichnen**“, „**Lustig Verkleiden**“ und „**Bilder verändern**“ genannt. Darüber hinaus wurden die Fähigkeiten „**Fantasie freien Lauf [zu] lassen**“ und „**ohne Hilfe frei arbeiten**“ genannt. Im Bezug auf Kunst wurden „**viele Arten von Kunst**“, „**dass es ein Gurkenportrait gibt**“ und „**dass man sich in der Kunst nicht verstecken muss**“ von einzelnen Personen gelernt.

144 Auf Diagramm 17 sind die 22 Kreuzchen zu sehen, wie sie definitiv auf den Feedbackbögen eingetragen wurden. 24 Personen haben die Aufgabe, ein Kreuzchen in dieser Skala zu positionieren, nicht erfüllt.- Ich vermute, dass ich mehr direkte, klarere Angaben erhalten hätte, wenn ich um zwei Positionierungen auf je zwei verschiedenen Spektren gebeten hätte.

Antworten, welche von mindestens zwei Personen genannt wurden sind hier und im weiteren *kursiv* gesetzt.

Die erhobene Vielschichtigkeit bestätigt die, in 5.1.2 beschriebene Ansicht konstruktivistischer Didaktik, dass gebrachte Inputs einer Lehrperson immer verschiedene Wahrnehmungen bei den Lernenden auslösen. Wie die gebotenen Lerninhalte von den einzelnen Teilnehmenden rezipiert werden, ist immer von je individuell gemachten Vorerfahrungen und den je persönlichen Lebenssituation mitbestimmt (vgl. Kolhoff-Kahl 2013:117-118).

Der große Anteil jener Schüler_innen, die meinten „nichts“ gelernt zu haben oder die keine (konkrete) Antwort formulierten, lässt die Vermutung zu, dass es für die Schüler_innen schwierig ist, Gelerntes zu benennen. Diese Vermutung ist, meines Erachtens nach zulässig, weil der Schulalltag dies selten einfordert und die Kinder/Jugendlichen darin nicht geübt sind. Weiters ist zu sagen, dass das Angebot selbst sehr Vielschichtig war. - Um spezifischere Antworten zu erhalten, könnte versucht werden eine solche Frage kleinteiliger zu formulieren¹⁴⁵. Durch die altersgemäße Formulierung der Lernziele („Was du lernen kannst“) könnten die Kinder zudem ihre eigenen Lernprozesse leichter reflektieren.

Die zweite offene Frage des FB-Bogens „Was war lustig?“ ergab neben sieben „**Alles**“-Antworten und einer fehlenden Antwort, ein deutliches Ranking der Stationen: Als lustigste Stationen wurde in den insgesamt 46 Fragebögen mit 12 bzw. 11 Nennungen **Station 1 ('Ein fremdes Selbst erfinden')** und **Station 5 ('Verkleiden')** genannt. Der Großteil der Nennungen (jeweils 9) kam dabei allerdings aus der 2. Klasse des Gymnasiums in Simmering. Dies steht sehr wahrscheinlich in Zusammenhang mit den schulspezifischen Bedingungen in den Station 1 (siehe 8.2.1) und 5 (siehe 8.2.5). Am Dritthäufigsten wurde **Station 2 ('Foto überarbeiten')** mit 9 Nennungen als lustig beschrieben, diese aber mit deutlich häufigeren Angaben (6) aus der ersten Klasse des Schulschiffs. Hier könnte die Ursache in den materiellen Ausgangsbedingungen (siehe 8.2.2) und der daraus verschobenen Aufgabenstellung liegen. Scheinbar machte es den Kindern mehr Spaß, die großformatigere Abbildung ihres Gesichts zu verändern. An der Bearbeitung der **Stationen 3 ('Unterschreiben')** und **6 ('Dinge')** hatten jeweils vier Personen Spaß. Station 4 ('persönliche Uniform') und 7 ('Selbst eine Aufgabe erfinden') wurde laut FB-Umfrage von niemanden als lustvoll empfunden.

145 Beispielsweise mit begonnen Sätzen, die fertig gestellt werden sollen: „Ich habe in der Stunde geübt ... Ich habe zum ersten Mal... Die Beispiele aus der Kunst waren ... Die Arbeitsweise war für mich ...“.

Die offene Fragestellung des FB-Bogens, was schwierig gewesen sei, beantworteten 27, also fast 60 Prozent der Teilnehmenden mit „**nichts**“. Sieben Personen machten dazu **keine Angaben**. Auf zwölf FB-Bögen wurden konkrete Angaben gemacht. Das entspricht einem Viertel der abgegebenen Fragebögen: Jeweils drei Personen beschrieben **Station 1, 2 und 4** als schwierig. Dazu ist anzumerken, dass in 8.2.4 konkrete Ideen genannt wurden, um die Aufgabenstellung der Station 4 ('persönliche Uniform') zu erleichtern. Damit könnte auch der Effekt einer häufigeren Bearbeitung dieser Station erreichen werden. Bei der ersten Station benannte dabei ein_e Schüler_in aus dem G 11 das „**Zeichnen**“ als schwer. Weiters wurde von Lernenden des Schulschiffs zweimal **Station 7** angeführt („**Ein eigenes Kärtchen zu schreiben mit einer Aufgabe**“). Wie in 8.2.7 beschrieben, könnte darin ein Grund gelegen haben, warum diese Aufgabenstellung in der 1. Klasse nicht bearbeitet wurde. Eine weitere Person aus dieser Schule nannte zudem die **3. Station ('Unterschreiben')**. Es kann festgehalten werden, dass mehr als die Hälfte der Schüler_innen die Arbeitsaufgaben als 'nicht schwierig' empfanden. Dass allerdings ein Viertel sehr verschiedene Antworten gab, bestätigt wiederum die konstruktivistisch-didaktische Perspektive, dass Lernprozesse individuell verschieden sind (siehe 5.1).

Die vierte, offene Frage des FB-Bogens „Was war für dich interessant?“ wurde auf 39 der 46 abgegebenen FB-Bögen beantwortet. Neun Personen machten demnach dazu **keine Angaben**. Acht weitere Personen beschrieben „**alles**“ als interessant. Von vier Schüler_innen kam die Rückmeldung, dass „**nichts**“ für sie persönlich interessant war. Als am Interessantesten, so kann aus den restlichen Rückmeldungen geschlossen werden, waren **Station 1 ('fremdes Selbst')**, **5 ('Verkleiden')** und **6 ('Dinge')**. Station 5 wurde am häufigsten (neunmal) genannt, 1 und 6 einmal seltener (achtmal). Die Nennungen für Station 1 kamen ausschließlich von den Personen des Gymnasiums in Simmering. Das verwundert nicht, denn am Schulschiff wurde die Aufgabenstellung von der Mehrheit 'falsch' aufgefasst (siehe 8.2.1). **Station 2 und 3** wurden viermal erwähnt, **Station 7** zweimal¹⁴⁶.

Mit Blick auf alle Stationen kann gesagt werden, dass durchaus jede Station, bis auf die Nummer 4 ('persönliche Uniform') für einzelne Personen interessant war. Optimierungsmöglichkeiten der Station 4 wurden in 8.2.4 beschrieben.

Zur Multiple-Choice-Frage „In welcher Station hast du am Meisten gelernt“ ist anzumerken, dass auf 21 der 46 Fragebögen entweder **keine Angabe** (neunmal) oder bis zu fünf Stationen angekreuzt wurden. Zwei Personen gaben schriftlich an, dass sie bei „**keiner**“

146 Hierzu ist anzumerken, dass Station 7 von insgesamt drei Personen besucht wurde (siehe 8.2.7).

am Meisten gelernt haben. Werden alle gemachten Kreuzchen summiert, zeigt sich, dass **Station 3 ('Unterschreiben')** und **Station 1 ('fremdes Selbst')** am Öftesten genannt wurden. Zwölf der insgesamt 16 Nennungen zu Station 3 kamen vom Schulschiff. Diese Differenz, sowie auch implizit problematische Aspekte dieser Aufgabenstellung wurden in 8.2.3 diskutiert. **Station 1** wurde neun von zwölfmal von G 11-Lernenden erwähnt. Interessant ist, dass genau bei diesen Aufgaben Geschriebenes eine Rolle spielte. Daraus kann die sehr wage Vermutung formuliert werden, dass Kinder/Jugendliche aufgrund der vielen Schreiarbeit in der Schule 'lernen' mit 'etwas schreiben' verbinden. Dieser wagemutigen These steht die häufige Nennung (acht bis neunmal) der **Stationen 2, 5 und 6** entgegen. Werden nur die 24 Fragebögen mit Einzelnennungen bei der Multiple-Choice-Frage betrachtet, bestätigt sich die beschriebene Tendenz zu einem großen Teil: An der meistgenannten Spitze stehen Station 1 und 3 (jeweils 5 Einzelnennungen) gefolgt von den Stationen 2 und 6 (jeweils 3 Einzelnennungen). Für jeweils zwei Personen war es exklusiv die Station 5 beziehungsweise die **Station 7**, in welcher sie am Meisten gelernt haben. - Auch hier bestätigen sich die Aussagen der konstruktivistischen Didaktik, dass Lernen beim Lernenden passiert und innerhalb einer Schulklasse sehr **individuell verschieden** sein kann.

Die offene, vorletzte Fragen des FB-Bogens „Was würdest du anderes machen?“ beantworteten 22 Personen mit „**nichts**“. Daraus ist zu schließen, dass fast die Hälfte der Teilnehmenden, die den Fragebogen ausfüllten, mit dem Unterricht, so wie er war, zufrieden war. Acht Personen, fast ein Fünftel, machten dazu **keine Angaben**. Drei Personen antworteten mit „**keine Ahnung**“. Ebenso drei Personen benannten, dass sie etwas bestimmtes Anders machen würden, gaben dazu aber keine näheren Hinweise: Die Kommentare lauteten „**ein bisschen interessanter den Unterricht gestalten**“, „**alle spannender**“, „**manche Stationen spannender machen**“ und „**Station 7**“. Neun Personen lieferten sehr unterschiedliche, konkrete Ideen: Was die Rahmenbedingungen betrifft, wurde „**leiser sein**“ und „**mehr Stifte**“ genannt. Als konkrete Veränderungsideen zu den Stationen wurde „**die Uniform herstellen**“ und „**fremdes Selbst:selber Zeichnen**“ genannt. Weitere, vom erlebten Unterricht unabhängige Arbeitsvorschläge waren „**Federpenal anmalen**“, „**mehr Elektronik einbauen**“ und „**fliegende Flugzeuge aus Papier**“. Eine Person gab an, dass sie „**alles**“ anders machen würde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass fast die Hälfte der Teilnehmenden nichts am Unterrichtskonzept ändern würden. Von fast einem Viertel kamen keine Aussagen. Die Antworten des übrigen Viertels beschrieben vereinzelt und individuell verschie-

den Bedürfnisse nach spannenderem, interessanterem Unterricht; einer Veränderung der Stationen 2, 4 und 7; Ruhe und mehr Material. Fünf Personen davon machten konkrete Arbeitsvorschläge.

Die letzte offene Frage des FB-Bogens „Möchtest du mir sonst noch etwas zum Unterricht von heute sagen?“ wurde auf 38 der 46 Fragebögen beantwortet. Allerdings lautete die Antwort von 15 Personen „**nein**“. Zwei Personen des G11 beschrieben, dass die „**Stationen etwas langweilig**“ waren. Eine Person der 1. Klasse formulierte, dass sie „**keine Stationen**“ mag und sich „**Teamwork**“ wünscht. Dass sich Stationen und Teamwork nicht ausschließen, zeigen die in 8.2.1 beschriebenen Arbeitsergebnisse von sieben Steckbriefen, die sich aufeinander beziehen. Hier haben die Schüler_innen selbst ein offenes Feld entdeckt, wie sie einzeln und doch im Team arbeiten können.

An mein persönliches Lehrenden-Verhalten, wurde von zwei Teilnehmenden der zweiten Klasse zurückgemeldet, dass sie mir mein '**gestresst-sein**' **angemerkte** haben. Eine der Schüler_innen formulierte den Tipp oder ihr Bedürfnis danach, dass ich „**etwas lauter sprechen**“ solle. Eine weitere Person formulierte, dass die „**Einleitung zu lange**“ war. Die Möglichkeit eines alternativen Vorgehens am Beginn wurde bereits in 8.1.1 skizziert. Eine Person antwortete mit „**Sie waren sehr freundlich**“. Zwei Personen haben sich **bedankt**.

Auf das Unterrichtskonzept bezogen, beschrieben zwei Schüler_innen, dass es „**mal etwas anderes als sonst**“ war. Drei Personen betonten, dass ihnen der „**Steckbrief gefallen**“ habe. Ein Fünftel der Antworten (9) formulierte allgemeines positiv-lobendes Feedback: Sechs Schüler_innen betonten, dass sie Spaß hatten („**lustig**“). Fünf Teilnehmende antworteten mit „**Es war toll!**“; eine_r mit „**es war gut**“; jeweils eine weitere Person mit „**voll cool**“ beziehungsweise „**weiter so machen**“.

9. Zentrale Ergebnisse des evaluierten Unterrichts

Nach einem groben Überblick der wichtigsten Untersuchungsergebnisse, werden in diesem Kapitel die zentralen Resultate zu der, in Kapitel 6 formulierten, übergeordneten Zieldefinition des Forschungsvorhabens präsentiert. Abschließend werden die, in 7.3 formulierten, allgemeinen Ziele des Unterrichtskonzeptes selbst überprüft.

|| Die Evaluierung der erhobenen Daten (Kapitel 8) ergab, dass die Schüler_innen das Vermittlungskonzept als durchaus spannend und wenig langweilig empfanden. Als 'beliebteste' oder 'erfolgreichste' Stationen können Station 1 ('fremdes Selbst')¹⁴⁷ und 5. ('Verkleiden') genannt werden. Diese Stationen wurden am Öftesten besucht und als lustig beschrieben. Auch waren es genau diese beiden Stationen, die für die Mehrheit der Lernenden interessant war (vgl. Kapitel 8.3.2). Darüber hinaus können auch Station 2 ('Fotos überarbeiten')¹⁴⁸ und 6 ('Dinge') als erfolgreich beschrieben werden. Sie wurden von vielen als lustig (Station 2) beziehungsweise interessant (Station 6) bewertet und durchaus oft besucht. Für die weniger lustig oder interessant bewerteten Stationen 3 ('Unterschreiben') und 4 ('persönliche Uniform') wurden Ideen einer Neukonzeption skizziert (siehe 8.2.3 und 8.2.4). Die Zusatzstation 7 wurde von einzelnen als schwierig beschrieben und von nur drei Teilnehmenden genutzt. Dennoch erscheint mir die Aufgabenstellung, wie in 7.4.7 und 8.2.7 argumentiert, als sinnvoll und nicht veränderungsbedürftig. Stationsübergreifend wurde in 8.3.1 nachgewiesen, dass die angebotenen Aufgabenstellungen sowohl weiblich als auch männlich sozialisierte Personen ansprechen. Die Arbeitsergebnisse der einzelnen Stationen (siehe 8.2 und Anhang 12.4) zeigen ein breites Feld an thematischen und technischen Zugängen.

Die zentrale konstruktivistisch-didaktische Überzeugung, dass Lernen individuell radikal verschieden ist, wird durch die Heterogenität der Feedback-Ergebnisse (8.3.2), vor allem in Bezug auf Lernwert und Schwierigkeit bestätigt. Das entwickelte Vermittlungskonzept versuchte den Schüler_innen ausgehend von dieser Überzeugung, eine Vielfalt an Anre-

147 In der Variante, wie sie im G 11 in Simmering bearbeitet wurde (8.2.1).

148 In der Variante, wie sie in der 1. Klasse am Schulschiff bearbeitet wurde (8.2.2).

gungen, Aufgabenstellungen und Umsetzungsmöglichkeiten zu bieten. Die Analyse des ungemein, breiten Spektrums der Arbeitsergebnisse (siehe Kapitel 8.2 und Anhang 12.4) bestätigt, dass die Lernenden dieses vielfältige Angebot, entsprechend ihrer persönlichen Interessen und vor allem, geleitet von ihrer Lust¹⁴⁹ (siehe Feedbackergebnisse 8.3.2), auch individuell zu nutzen wussten. Die Verschiedenartigkeit der entstandenen Arbeiten antwortet auf Forderungen konstruktivistischen Didaktik, wonach Schüler_innen möglichst eigene Lösungswege finden sollten. Der Überblick über die praktischen Resultate zeigt zudem, dass eine große Vielfalt in den Ergebnissen, sowie Fragmente zugelassen wurde¹⁵⁰.

Die Evaluation des gesammelten Materials, verwies auf zahlreiche, mögliche weiterführende Fragestellungen. Beispielsweise, inwiefern sich das persönliche Mitentwickeln einer Aufgabenstellung als Lehrende auf die Motivation der Schüler_innen auswirkt (vgl. 8.1.2).

In der Auswertung des Datenmaterials wurde zudem, vor allem an den Stationen 3 ('Unterschrift') und 4 ('persönliche Uniform') ein Veränderungsbedarf diagnostiziert. In den entsprechenden Kapiteln 8.2.3 und 8.2.4 wurden, im Zuge dessen konkrete Vorschläge zu einer verbesserten Neukonzeption gegeben.

An zahlreichen Stellen wurde auf eine mögliche Weiterentführung der Unterrichtseinheit hingewiesen. Konkret würde ich, wie von Schüler_innen der 1. Klasse des Schulschiffs vorgeschlagen (8.1.2), eine weitere Doppelstunde mit den Stationen anhängen. Dabei wäre es notwendig (siehe 7.3), im Einstieg die bisher entstandenen Ergebnisse innerhalb der Lerngruppe in einer reflektierenden Zwischenbesprechung zu vergleichen. Denn nur dadurch können sich die Schüler_innen, gemäß dem Ansatz der ästhetischen Muster-Bildung (5.2) mit bisher unreflektierten Mustern des Alltags bewusst auseinander setzen. In Konsequenz daraus, könnten in dieser zweiten Runde neue Ideen ausprobiert oder spannende Ansätze weiterverfolgt werden. Auch eine mögliche Verknüpfung der einzelnen Stationsaufgaben untereinander, könnte vorgeschlagen werden¹⁵¹. Die Übersichtsliste (siehe 7.3) würde weitergeführt. Allerdings könnte die Lehrperson hier jeder_jedem Schüler_in eine Rückmeldung¹⁵² dazu bieten, inwiefern die Aufgabenstellung in der ersten Doppelstunde gemäß der schriftlichen Formulieren auch tatsächlich erfüllt wurde. So hätten die

149 Die Stationen, welche als besonders 'lustig' und 'interessant' bewertet wurden, sind auch jene, welche am Häufigsten besucht wurden.

150 Diese Merkmale wurden von Kolhoff-Kahl (vgl. 2013:119-120; vgl. auch 1998) als wesentliche Forderungen der konstruktivistischen Didaktik beschrieben.

151 Welche 'Dinge' (Station 6) könnte für die Rolle, die du in Station 5 ('Verkleiden') gespielt hast, wichtig sein? - Wie würde dein 'fremdes Selbst' (Station 1) die Fotos überarbeiten (Station 2)?

152 Die Rückmeldung könnte mittels dreifarbigter Markierungen, wie in den Tabellen 3 und 6 (Kapitel 8.1), passieren. Über die Bedeutung des Feedbacks siehe 5.4.

Lernenden auch eine Möglichkeit ihre bereits entstandenen Resultate gegebenenfalls nochmals bewusst zu überarbeiten.

Da Station 1 und 5 als besonders lustig beschrieben wurden (8.3.2), könnte in weiterer Folge der, in Kapitel 5.2.4 beschriebenen Arbeitsansatz 'Eingefädelter Widerstandskonstruktionen' (vgl. Kolhoff-Kahls 2007:179-187; 2009:191-193) intensiver verfolgt werden. Losgelöst vom Thema der Selbstdarstellung, könnten aber auch ganz andere thematische Schwerpunkte gesetzt werden: Beispielsweise Auseinandersetzungen mit 'der Wirkung von Schrift' (8.2.3), 'inszenierter Fotografie' (8.2.5), 'Kunst und Alltag' (8.2.6), 'Kleidung' (8.2.5) oder 'Schönheitsidealen' (8.3.1).

Im Bezug auf das in 7.3 formulierte, allgemeine Ziel des Vermittlungskonzeptes selbst, kann Folgendes festgehalten werden: Die Schüler_innen haben durch praktisches Tun (zeitgenössisch-) künstlerische Strategien der Selbstdarstellung kennengelernt. Das Thema selbst wurde allerdings dabei nicht bewusst reflektiert. Es kann aber gesagt werden, dass - zumindest einige der Lernenden, wie in 8.3.1 exemplarisch gezeigt - im gestalterischen Tun durchaus nicht-normative Möglichkeiten im Bezug auf die Darstellung des eigenen Selbst erprobt haben. Vereinzelt wurden also, wie mit dem Konzept beabsichtigt (7.4), Muster-Störungen evoziert, wodurch die Schüler_innen neue Selbstdarstellungsmuster gestalterisch hervorbrachten.

10. Schluss

Abschließend und rückblickend sollen hier nun allgemeine Ergebnisse dieser vorliegende Diplomarbeit und gewonnen Lernerfahrungen meinerseits festgehalten werden.

Wie in der Einleitung beschrieben verfolgte das Unternehmen dieser Abschlussarbeit, gemäß Thorntons (2013) Modell „Artist Teacher Researcher“, künstlerische, pädagogische und wissenschaftliche Kompetenzen bewusst zu nutzen und miteinander in Verbindung zu bringen. Das ist gelungen: Ausgehend von meiner eigenen Arbeit als *Künstlerin* (Kapitel 2) habe ich ein didaktisches Vermittlungskonzept (Kapitel 7) entwickelt, dass ich als *Lehrerin* praktisch erprobt und in seinen Resultaten als *Forschende* untersucht habe (Kapitel 8, 9).

Entgegen dem wissenschaftlich tradierten Ideal 'entpersonalisierter Objektivität', habe ich in der vorliegenden Untersuchung meinem eigenen Selbst im Forschungsprozess eine zentrale Stellung zugewiesen. Hierzu kann auf Morwenna Griffiths (vgl. 2010:167-185) verwiesen werden, die argumentiert, dass ein Verständnis über das forschende 'Selbst'¹⁵³ in seiner Position ausschlaggebend für die Durchführung und Einordnung von kunst- und praxis-basierender Forschung¹⁵⁴ ist.

Der thematische Ausgangsschwerpunkt 'künstlerische Strategien der Selbstdarstellung' wurde anhand meiner eigenen künstlerischen Arbeit vorgestellt und als motivationsstiftend beschrieben (Kapitel 2).

Dieser titelgebende, zentrale Themenkomplex wurde anschließend einerseits aus kunstgeschichtlicher und andererseits aus soziologischer Perspektiven betrachtet: Kapitel 3 gab einen ausschnitthaften Einblick in das Spektrum existierender Zugänge zur künstlerischen Selbst(re)präsentation. Eine wesentliche Orientierungshilfe, um die ungemein verschiedenartigen Ausformungen aktueller Selbstdarstellungen zu fassen, wurde dabei in den, von Martina Weinhart (vgl. 2004) herausgearbeiteten Strukturkategorien¹⁵⁵ gefunden (3.4). Mit Hilfe von Petra Nolls (vgl. 2010) Strukturierung nach inhaltlichen Kriterien, konnte eine Bandbreite von aktuellen Beispielen künstlerischer Selbstdarstellungsstrategien präsentiert werden (3.5).

153 'Selbst' wird als physiologisch, wie soziokulturell in Raum und Zeit verkörpert und eingebettet verstanden.

154 Arts-based, practice-based research.

155 Als Eckpfeiler der Gattung, beschreibt diese Autorin: die_den Kunstschaffende_n, den Spiegel, die Betrachtenden und die Blicke.

Mit Blick auf die schulische Zielgruppe, erwies es sich im Weiteren als sinnvoll, Ergebnisse der Jugendkulturforschung heranzuziehen (4). In Auseinandersetzung mit diesen soziologischen Erkenntnissen stellte sich heraus, dass Selbstdarstellung „in Form einer marktorientierten Selbstinszenierung einen zentralen Stellenwert innerhalb der Lebenswelt von Jugendlichen“ (Seite 53) einnimmt.

Mittels dem, in Kapitel 5 vorgestellten Ansatz 'Konstruktivistischer Didaktik', konnte argumentiert werden, dass die Themenwahl 'künstlerische Strategien zur Selbstdarstellung' ein hohes Potential besitzt, tiefgreifende Lernerfahrungen bei Schüler_innen auszulösen (5.1.5). Im Konzept der 'Ästhetischen Muster-Bildung' (Kolhoff-Kahl 2009, Kapitel 5.2) konnten zentrale theoretische, wie praktische Anhaltspunkte für die konkrete Unterrichts-konzeption (Kapitel 7) gefunden werden. Zudem liefert dieser Ansatz eine vielversprechende Auseinandersetzung mit, von der Jugendkulturforschung diagnostizierten, problematischen Entwicklungen der Gegenwart (siehe Kapitel 4). Ausgehend von diesem didaktischem Konzept wurde, der reformpädagogischen Idee eines 'Offenen Unterrichts' folgend, ein sogenanntes 'Lernen in Stationen' entwickelt.

In der Vorstellung des Vermittlungskonzeptes in Kapitel 7 wurden, neben Rahmenbedingungen und Lehrplan-Bezügen konkrete Entwürfe¹⁵⁶ für sieben einzelne Stationen vorgestellt. Ungefähr im selben Zeitabschnitt wurde das Forschungsdesign (Kapitel 6) konkretisiert.

Nach einer intensiven, praktischen Vorbereitungszeit, in welcher Unterrichts- und Erhebungsmaterial angefertigt wurde, kam es am 24. und 27. April 2015 zur praktischen Erprobung des Konzeptes in zwei verschiedenen Schulklassen (siehe 8.1) mit insgesamt 47 Schüler_innen.

Das dabei erhobene quantitative und qualitative Datenmaterial wurde mittels verschiedener, auch experimenteller Methoden¹⁵⁷ gesammelt, sortiert und zur Analyse aufbereitet. Zum zentralen, erhobenen Datenmaterial gehört, neben Antworten eines Feedback-Fragebogens der enorme Umfang an entstandenen, praktischen Arbeiten der Schüler_innen (siehe Anhang 12.4).

Nach einer detaillierten Evaluation der erhobenen Daten (Kapitel 8) wurden in Kapitel 9 die zentralen Ergebnisse zusammenfassend wiedergegeben. Darin konnten zentrale Aspekte des pädagogischen Konstruktivismus bestätigt werden. Ebenso konnte bewiesen

156 Zu jeder Station wurden Ziel, Aufgabe, Anleitung und Material klar beschrieben.

157 Da ich mich, bis jetzt noch mit keinem professionellen, digitalen Programmen zur Datenaufbereitung intensiv auseinander gesetzt habe - allerdings wissenschaftliche Qualitätskriterien kenne - behalf ich mir mit selbst angefertigten Tabellen die, zusammengeklebt eine Länge bis zu einem Meter und eine Höhe von 50 Zentimetern erreichten.

werden, dass konstruktivistisch-didaktische Forderungen erfüllt wurden. Für zwei Stationen wurde ein deutlicher Verbesserungsbedarf festgestellt und in Konsequenz eine konkrete Neukonzeptionen vorgestellt. Aufbauend auf das erhobene Datenmaterial wurden auch Möglichkeiten zur Weiterführung vorgestellt.

Dass die Kinder / Jugendlichen den erlebten Unterricht als deutlich spannend und wenig langweilig empfanden zeigt, dass sich die Zielgruppe durch das von mir entwickelte Vermittlungskonzept angesprochen fühlt. Es stellte sich zudem heraus, dass vor allem die Stationsaufgaben 1, 2, 5 und 6 bei den Schüler_innen besonders viel Lust und/oder Interesse, sowie zahlreiche, praktische Arbeitsansätze auslösten. Das Thema der Selbstdarstellung geriet in der 55 minütigen Arbeitsphase meines Erachtens aus dem Fokus – allerdings konnte gezeigt werden, dass künstlerische Strategien der Selbstdarstellung motivierende Ausgangspunkte für künstlerisch-pragmatisches Handeln sein können.

Das vorgestellte Vermittlungskonzept eignet sich demnach nicht explizit zur Auseinandersetzung mit Fragen der Selbstdarstellung, sondern es – und das zählt, meines Erachtens pädagogisch wie künstlerisch vermutlich noch mehr – macht den Schüler_innen Spaß, weckt Interesse und erlaubt, wie von Seiten der konstruktivistischen Didaktik gefordert, vielfältige individuelle Arbeitsergebnisse. Das, mit dieser Arbeit entwickelte Konzept erweist sich als produktiver *Ausgangspunkt für vielfältige Unterrichtsvorhaben*: Da verschiedene Aufgabenstellungen (Stationen) erprobt wurden, könnten durchaus auch andersartige 'Spielarten' ausprobiert werden. Für den praktischen Schulalltag macht es beispielsweise manchmal vielleicht auch Sinn, den Lernenden die Wahl zwischen zwei Aufgabenstellungen offen zu lassen. Jede der Stationen könnte darüber hinaus auch als allgemeines Unterrichtsthema formuliert werden und als Einstieg für eine, thematisch durchaus auch andere Fokussierung herangezogen werden (Beispiele siehe Kapitel 9 und 8.2).

In der praktischen Durchführung ist die Thematik meines eigenen künstlerischen Schaffens vordergründig aus dem zentralen Fokus geraten. Allerdings ist festzustellen, dass die, mich künstlerisch leitende Auseinandersetzung mit meinem eigenen Selbst, auf einer anderen Ebene mit diesem Diplomprojekt bearbeitet wurde: Ich habe, ähnlich wie im anfangs vorgestellten Werk 'Selbstportrait(s) übermalt Nr. 1–9' verschiedene Identitäten meines Selbst beleuchtet. Damit konnte und sollte es nicht darum gehen, mich als 'fertige' Künstlerin¹⁵⁸, Lehrerin¹⁵⁹ und Forscherin¹⁶⁰ zu inszenieren. Sondern, ich habe versucht, einzelne Kompetenzen dieser Identitäten miteinander in Verbindungen treten zu lassen

158 Ich habe kein freies künstlerisches Fach studiert.

159 Ich habe noch wenig Praxiserfahrung.

160 Ich habe noch nie an einem größeren Forschungsprojekt mitgearbeitet.

um mir dadurch Freiheiten und Wahlmöglichkeit bewusst zu machen. Der Reflexionsprozess dieser Diplomarbeit gibt mir keine Klarheit darüber, ob ich nun Lehrerin, Künstlerin oder Forscherin bin, beziehungsweise 'sein/werden möchte'. Im Gegenteil: Ich habe erfahren, dass ich Kompetenzen in allen drei Bereichen besitze und diese Qualitäten auch in Wechselwirkung miteinander nutzen kann. Mit Hilfe des Modells 'Artist Researcher Teacher' (Thornton 2013) konnte ich mein eigenes Selbst im Bezug auf meine vielschichtigen Ressourcen reflektieren. Dies lässt mich mit erhöhter Zufriedenheit auf meine Studienzeit blicken und gibt mir Selbstsicherheit für meine berufliche Zukunft. Inwiefern der Reflexionsprozess dieser Diplomarbeit in weiterer Folge zu fachinhaltlicher Qualitätssteigerung in meinem zukünftigen Unterricht beiträgt, müsste wohl separat erforscht werden.

11. Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Altrichter, Herbert / Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt KG.
- Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume, Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C.H. Beck Verlag.
- Badura, Jens (Hg.) (2015): Handbuch Diskurstopographie Künstlerische Forschung. Zürich: Diaphanes.
- Balsam, Rebekka (2009): Selbstinszenierung durch Fotografie. Die Pose als Selbstdarstellung am Beispiel von studiVZ. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- Baumgartner, Ekkehart (2011): Liquid Structures. Auf dem Weg in die narzisstische Gesellschaft. Berlin. Zit. nach Großegger 2014:141.
- Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 20. Auflage: (2004) Frankfurt am Main: Fischer.
- Bering, Kunibert u. a. (2004): Kunstdidaktik. Oberhausen: Athena Verlag.
- Billmayer, Franz (2005): Tunnelblick und Gipfelglück. In: BDK-Mitteilung 4/2005, S.10-14. Online unter: <http://www.moz.ac.at/user/billm/texte/tunnelblick+gipfelglueck%28bdk%29.pdf> (Stand 13.4.2015).
- BMBF (2004): Lehrplan der AHS Unterstufe für Bildnerische Erziehung. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs4_778.pdf?4dzgm2 (Stand: 29.4.2015).
- Boehm, Gottfried (1985): Bildnis und Individuum. Über den Ursprung der Porträtmalerei in der italienischen Renaissance. München: Prestel. Zit. Nach: Weinhart 2004:268.
- Boehm, Gottfried (1997): Der blinde Spiegel. Anmerkungen zum Selbstbildnis im 20. Jahrhundert. In: Ansichten vom Ich. Ausst. Kat. Herzog-Anton-Ulrich-Museum, Braunschweig, S.25-33. Zit. Nach: Weinhart 2004:268.
- Borgmann, Verena / Laukötter, Frank (Hg.) (2013): Sie. Selbst. Nackt. Paula Modersohn-Becker und andere Künstlerinnen im Selbstakt. Ostfildern: Hatje Cantz Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1985): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. In: Steinrück, Margareta (1992): Schriften zu Politik & Kultur. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buchloh, Benjamin (1994): Residual Resemblance. Three Notes in the End of Portraiture. In: Face-Off. The Portrait in Recent Art, Ausst. Kat. Institute of Contemporary Art, University of Pennsylvania, Philadelphia, S. 53-69. Zit. nach: Weinhart 2006:131.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Calmbach, Marc u.a. (2012): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Heidelberg & Berlin. Zit. nach: Heinzlmaier 2013:190.
- Campbell, Lorne (1990): Renaissance Portraits. European portrait-painting in the 14th, 15th and 16th centuries. New Haven und London: Yale University Press.
- Dabringer, Wilhelm / Erbler, Susanne / Wolf, Manfred / Dernovsek, Marco (2009) (Hg.): Augen auf. Band 1. 2. Auflage, Wien: Braumüller Verlag.
- Däubel, Debora (2013): Andockstation – Interessenswelt. Eine fachdidaktische Konzeption für den Textilen Werkunterricht. Diplomarbeit. Universität für angewandte Kunst.
- Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaft. In: Gilles Deleuze: Unterhandlungen 1972 – 1990. Frankfurt am Main, S. 254-262.
- Deutsche Shell (Hg.) (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main. Zit. nach: Heinzlmaier 2013:190.
- Dinkla, Söke (2000): Lynn Hershman. In: Zweite, Armin / Krystof, Doris / Spieler, Reinhard (Hg.) (2000): Ich ist etwas Anderes. Kunst am Ende des 20. Jahrhunderts. Köln: DuMont, S.112-117.
- Dörfler, Thomas (2001): Das Subjekt zwischen Identität und Differenz. Zur Begründungslogik bei Habermas, Lacan, Foucault. Online unter: http://www.academia.edu/252256/Thomas_D%C3%B6rfler_-_Das_Subjekt_Zwischen_Identit%C3%A4t_Und_Differenz_Zur_Begr%C3%BCndungslogik_Bei_Habermas_Lacan_Foucault (Stand 21.2.2015).
- Dreyer, Andrea (2005): Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik. Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext. München: kopaed.
- Ehrenberg, Alain (2008): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eiblmayr, Silvia (1993): Die Frau als Bild. Der weibliche Körper in der Kunst des 20. Jahrhunderts. Berlin: Reimer.
- Eiblmayr, Silvia (2014): Hans Scheirl und die polymorphen Geomantien der Leidenschaft. In: Stangl, Gerhild (Hg.) (2014): Hans Scheirl, h_dandy body_parts. Ausst. Kat. Atelierhaus der Akademie der bildenden Künste Wien, Wien: Schlebrügge, S.94-101.
- Esposito, Elena (2004): Die Verbindlichkeit des Vorübergehenden: Paradoxien der Mode. Frankfurt am Main. Zit. nach: Kolhoff-Kahl 2009:241.
- Esslinger-Hinz, Illona / Sliwka, Anne (2011): Schulpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Feuerstein, Thomas (2003): Am Ende der Selbstdarstellung. In: Lischka, Gerhard J. & Feuerstein, Thomas (Hg.)(2003): SELBST:DARSTELLUNG. Benteli Verlag: Bern, S.126-131.
- Foerster, Heinz von (1993): KybernEthik. Berlin: Merve Verlag.
- Frohe, Ursula (2003): Corpurate Identity. Von der Lust und Verlustgeschäft neoliberaler Selbstgestaltung. In: Lischka, G. J. & Feuerstein, T. (Hg.)(2003): SELBST:DARSTELLUNG. Benteli Verlag: Bern; S. 27-52.
- Geertz, Clifford (1992): Kulturbegriff und Menschenbild. In: Habermas, R.; Minkmar, N. (1992): Das Schwein des Häuptlings. Sechs Aufsätze zur historischen Anthropologie. Berlin, S.56-83. Zit. nach Kolhoff-Kahl 2009:242.

- Griffiths, Morwenna (2010): Research and the Self. In: Biggs, Michael / Karlsson, Henrik (Hg.) (2011): The Routledge Companion to Research in the Arts. London, New York: Routledge, S.167-185.
- Großegger, Beate (2014): Kinder der Krise. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag KG.
- Gruen, Arno (2008): Der Verrat am Selbst. München (1.Auflage 1986). Zit. nach Kolhoff-Kahl 2009:242.
- Haas, Gerda (2006): Geschlechtersensible Kunstvermittlung – Aspekte der Selbstdarstellung von bildenden Künstlerinnen im 20. Jahrhundert. In: Benzer, Sabine (Hg.) (2006): Creating the change. Beiträge zu Theorie & Praxis von Frauenförder- und Gleichbehandlungsmaßnahmen im Kulturbereich. Wien: Verlag Turia + Kant, S.114-125.
- Hafner, Iris (2006): FREIKÖRPERKUNST. In: DATUM. Seiten der Zeit. Heft 01/2006. <http://www.datum.at/artikel/freikoerperkunst/> (Stand 3.3..2015).
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von 'Visible learning', besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, John / Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research Vol. 77, No. 1, 81-112. Online unter: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf> (Stand 29.4.2015).
- Heinzlmaier, Bernhard (2011): Jugend und Musik. Wien. Online unter: http://jugendkultur.at/wp-content/uploads/dossier_jugend_und_musik.pdf (Stand 18.3.2015).
- Heinzlmaier, Bernhard (2013): Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend, der die Alten die ideale abgewöhnt haben. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag KG.
- Hepp, Andreas (2011): Kommunikationsnetzwerke und kulturelle Verdichtungen: Theoretische und methodische Überlegungen. In: Ruhse, Jan / Stegbauer, Christian (Hg.) (2011): Kultur und mediale Kommunikation in sozialen Netzwerken. Wiesbaden, S.13-19. Zit. nach: Heinzlmaier 2013: 192.
- Hitzler, Roland u.a. (2001): Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. Opladen. Zit. nach Großegger 2014:146.
- Hofstadter, Douglas (2007): Ich bin eine seltsame Schleife. Stuttgart: Suhrkamp.
- Hug, Theo / Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Konstanz [u.a.]:UVK; Wien: Huter & Roth.
- Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Konstanz [u.a.]:UVK; Wien: Huter & Roth.
- Hurrelmann, Klaus u.a. (2006): Eine pragmatische Generation unter Druck. Einführung in die Shell Jugendstudie 2006. In: Deutsche Shell 2006. Zit. nach: Heinzlmaier 2013:192.
- Ikrath, Philipp (2012): Jugendwertestudie 2011. Wien. Zit. nach: Heinzlmaier 2013:192.
- Institut für Jugendkulturforschung (2011): Jugend und Zeitgeist. Wie denken und leben die 16- bis 19-Jährigen? Tabellenband. Wien. Zit. nach: Großegger 2014:147.
- Institut für Jugendkulturforschung (2012): Piraten – die neuen Jugendpartei? Repräsentativ-Umfrage unter österreichischen und deutschen Jugendlichen im Alter von 16 bis 29 Jahren. Tabellenband. Wien/Hamburg. Zit. nach: Großegger 2014:147.
- Institut für Jugendkulturforschung / Großegger, Beate (2008): Computerspiele im Alltag Jugendlicher. Gamer-Segmente und Gamer-Kulturen in der Altersgruppe der 11- bis 18-Jährigen. (Projektbericht). Wien.

- Jahoda, Gustav (2001): Das Überdauern der Bilder. Zur Kontinuität des Imagines vom Andere. In: Welzer, Harald (Hg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte. Erinnerung. Tradierung. Hamburg, S.260-275. Zit. nach: Kolhoff-Kahl 2009:242.
- Jocks, Heinz-Norbert (2000): Ich ist ein Anderes. Kunst am Ende des 20. Jahrhunderts. Zur Ausstellung in der Kunstsammlung NRW, Düsseldorf. In: Kunstforum International, Nr. 150/2000, S. 314-332.
- Justnik, Herbert (Hg.) (2014): Gestellt. Fotografie als Werkzeug in der Habsburger-Monarchie. Ausst. Kat. Österreichischen Museum für Volkskunde, Wien: Löcker.
- Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon Verlag.
- Keupp, Heiner (2006): Identitätskonstruktion. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg (3.Auflage). Zit. nach Kolhoff-Kahl 2009:243.
- Klafki, Wolfgang (1998): Zentralprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule - Grundzüge internationaler Erziehung. Marburg. Online unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k06.html> (Zugriff am 11.4.2015).
- Kolhoff-Kahl, Iris (1998): Ich kann schon alleine! Aspekte einer 'konstruktivistischen' Fachdidaktik der Textilgestaltung. In: Textilarbeit + Unterricht, 4/1998, S. 175-184.
- Kolhoff-Kahl, Iris (2007): 'Eingefädelte Widerstandskonstruktionen' Ästhetische Mustererkennung als Motor für textilpädagogisches Handeln. In: Becker, Christian (Hg.) (2007): Perspektiven textiler Bildung. Hohengehren: Schneider. S.179-188.
- Kolhoff-Kahl, Iris (2009): Ästhetische Muster-Bildungen. Ein Lehrbuch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid – Körper – Kunst. München: kopaed.
- Kolhoff-Kahl, Iris (2013): Textildidaktik. Eine Einführung. 4. Auflage, Donauwörth: Auer Verlag.
- Lacoue-Labarthe, Philippe (1979): Künstlerportrait, allgemein. Eine Studie zu Urs Lüthi's „Just another story about leaving“, Dudweiler 1980 (zuerst Paris 1979). Zit. nach: Weinhart 2004:131.
- Lamnek, Siegfried (1988): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München: Psychologie Verlags Union.
- Langer, Susanne K. (1985): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt am Main. Zit. nach: Heinzmaier 2013:193.
- Lischka, Gerhard J. & Feuerstein, Thomas (Hg.) (2003): SELBST:DARSTELLUNG. Bern: Benteli Verlag.
- Luyken, Gunda (2001): Spiegelbilder. Bemerkungen zur Geschichte des Selbstportraits. In: Sammlung Essl (Hg.) (2001): Reisen ins Ich. Künstler / Selbst / Bild. Ausst. Kat. Klosterneuburg: Edition Sammlung Essl, S.30-44.
- Mateus-Berr, Ruth / Poscharnig, Julia (Hg.) (2014): Kunst – Leben. 40 Biografien zu Beruf und Bildung. Wien: New Academic Press.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mensger, Ariane (Hg.) (2012): Déjà-vu? Die Kunst der Wiederholung von Dürer bis YouTube. Ausstellungskatalog - Staatliche Kunsthalle Karlsruhe, Bielefeld: Kerber Verlag.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter.

- Müller, Renate / Glogner, Patrick / Rhein, Stefanie / Heim, Jens (2002): Zum sozialen Gebrauch von Musik und Medien durch Jugendliche. Überlegungen im Lichte kultursoziologischer Theorien. In: Müller, Renate; Glogner, Patrick; Rhein, Stefanie; Heim, Jens (Hg.) (2002): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim und München, S.9-26. Zit. nach: Heinzlmaier 2011:16.
- Nachtwey, Reiner (1987): Pflege-Wildwuchs-Bricolage. Ästhetisch-kulturelle Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Neckel, Sighard (2008): Flucht nach vorn: die Erfolgskultur der Marktgesellschaft. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Neugebauer, Gero (2007): Politische Milieus in Deutschland. Die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn. Zit. nach Großegger 2014:149.
- Noll, Petra (2010): Ich und die anderen. Das Künstler-Selbstporträt und das Selbst im Künstlerportrait. In: Schantl, Alexandra (Hg.) (2010): ICH IST EIN ANDERER – Die Kunst der Selbstdarstellung. Ausst. Kat. Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz; St. Pölten: Landesmuseum Niederösterreich, S.27-60.
- Peez, Georg (2000): Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. Hannover: BDK-Verlag.
- Piaget, Jean (1974): Biologie und Erkenntnis, Frankfurt am Main: Fischer.
- Polanyi, Karl (1978): The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Zit. nach: Heinzlmaier 2013:194.
- Raupp, Hans-Joachim (1980): Selbstbildnisse und Künstlerportraits – ihre Funktion und Bedeutung. In: Klessmann, Rüdiger u.a. (Hg.) (1980): Selbstbildnisse und Künstlerportraits von Lucas van Leyden bis Anton Raphael Mengs. Braunschweig: Herzog Anton Ulrich-Museum, S.10.
- Rebel, Ernst / Wolf, Norbert (Hg.) (2008): Selbstportraits. Köln: Taschen.
- Reich, Kersten (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard (Hg.) (2002): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. 4., überarbeitete Auflage, Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S.70-91.
- Reich, Kersten (Hg.) (2008a): [Download:] Offener Unterricht. Url:http://methodenpool.uni-koeln.de/download/offener_unterricht.pdf (Stand 29.4.2015). In: Reich, Kersten (Hg.) (2008ff): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (Stand 29.4.2015).
- Reich, Kersten (Hg.) (2008b): [Download:] Stationenlernen. Url: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/stationenlernen.pdf> (Stand 29.4.2015). In: Reich, Kersten (Hg.) (2008ff): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (Stand 29.4.2015).
- Reichert, Ramón (2008): Amateure im Netz. Selbstmanagement und Wissenstechnik im Web 2.0. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Reiss, Kristina (2003): Heute bin ich so, morgen bin ich anders. In: Gaugele, E.; Reiss, K. (Hg.) (2003): Jugend, Mode, Geschlecht. Frankfurt am Main, S.16-33. Zit. nach: Kolhoff-Kahl 2009:246.
- Rombach, Heinrich (1991): Der kommende Gott: Hermetik – eine neue Weltsicht. Freiburg in Breisgau. Zit. nach: Kolhoff-Kahl 2009:246.
- Sammlung Essl (Hg.) (2001): Reisen ins Ich. Künstler / Selbst / Bild. Ausst. Kat. Klosterneuburg: Edition Sammlung Essl.

- Schantl, Alexandra (Hg.) (2010): ICH IST EIN ANDERER – Die Kunst der Selbstdarstellung. Ausst. Kat. Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz; St. Pölten: Landesmuseum Niederösterreich.
- Schmidt, Siegfried (2008): Selektivität und Kontingenz konstruieren sich gegenseitig. In: Kunstforum International, Bd. 190/2008, S. 49-57. Zit. nach: Kolhoff-Kahl 2009:246.
- Schulze, Gerhard (1995): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart (5.Auflage). Frankfurt am Main / New York. Zit. nach Großegger 2014:151.
- Seel, Martin (2001): Inszenieren als Erscheinenlassen. In: Früchtel, Josef / Zimmermann, Jörg (2001): Ästhetik der Inszenierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.48-62.
- Selle, Gert (2005): Der Körper als fremder und eigener. In: Schütz, Norbert / Blohm, Manfred (Hg.) (2005): Die Kunst. Der Körper. Das Textile. Köln, S.49-65. Zit. nach: Kolhoff-Kahl 2009:247.
- Shell Deutschland (Hg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich (16. Shell Jugendstudie). Frankfurt am Main. Zit. nach Großegger 2014:151.
- Siefer, Werner / Weber, Christian (2008): Ich. Wie wir uns selbst finden. München. Zit. nach Kolhoff-Kahl 2009:247.
- Silverman, Kaja (1996): The Threshold of the Visible World. New York.
- Silverman, Kaja (1997): Dem Blickregime begegnen. In: Kravagna, Christian (Hg.)(2004): Privileg Blick – Kritik der visuellen Kultur, Berlin, S. 41-64.
- Singer, Wolf (2002): Neurobiologische Anmerkungen zum Wesen und zur Notwendigkeit von Kunst (1984). In: Singer, Wolf (2002): Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.211-234. Zit. nach: Kolhoff-Kahl 2009:247.
- Smolik, Noemi / Fleck, Robert (Hg.) (1990): Kunst in Österreich. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Sonntag, Susan (2004): Der Heroismus des Sehens. In: Sonntag, Susan (2004): Über Fotografie. Frankfurt am Main, S. 84-110.
- Stauffer, Isabelle (2009): Faszination und Überdruß. Mode und Marken in der Popliteratur. In: Tacke, Alexandra / Weyand, Björn (Hg.) (2009): Depressive Dandys. Spielformen der Pop-Moderne. Köln / Weimar / Wien, S.39-59.
- Steiner, Barbara / Yang, Jun (2004): Art Works Zeitgenössische Kunst. Autobiografie. Hildesheim: Gerstenberg Verlag.
- Tabor, Jürgen (2007): Tabu und Begehren. Metaphern einer Revolte. Wien: Passagen Verlag.
- Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 45, Heft 5, S. 629-647. Online unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5967/pdf/ZfPaed_1999_5_Terhart_Konstruktivismus_Unterricht.pdf (Stand 30.3.2015).
- tfactory (2010): Timescout Österreich Welle 12. Tabellenband. Wien. Zit. nach Heinzlmaier 2013:196.
- Thornton, Alan (2013): Artist. Researcher. Teacher. A study of professional identity in art and education. Bristol, Chicago: Intellect Books.
- Ullrich, Wolfgang (2005): Was war Kunst? Frankfurt am Main: Fischer.
- Warhol, Andy (1967) in: Gretchen Berg: Nothing to Lose: an Interview with Andy Warhol. In: Cahiers du cinema in English, Nr. 10, Mai 1967, S.40. Zit. nach: Weinhart 2006:131.
- Watzlawick, Paul (Hg.) (1995): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Pieper (5.Auflage).

- Weinhart, Martina (2004): Selbstbildnis ohne Selbst. Dekonstruktion eines Genres in der zeitgenössischen Kunst. Berlin: Reimer.
- Weinhart, Martina (2006): Den Tod im Nacken. Über die Dekonstruktion des Selbstdarstellung in der zeitgenössischen Kunst. In: Kunstforum International, Bd. 181/2006, S. 124-131.
- Welsch, Wolfgang (1996): Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart: Reclam.
- Welsch, Wolfgang (2006): Ästhetisches Denken. 6. Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Werning, Rolf (1998): Konstruktivismus - Eine Anregung für die Pädagogik!? In: Pädagogik, Heft 7-8, S. 39-41.
- Wessels, Alexandra / Wirth, Alex (2000): Selbstverloren zwischen Kamera und Projektion. In: Jocks, Heinz-Norbert (2000): Ich ist ein Anderes. Kunst am Ende des 20. Jahrhunderts. Zur Ausstellung in der Kunstsammlung NRW, Düsseldorf. In: Kunstforum International, Bd. 150/2000. S. 314-332.
- Winker, Gabriele / Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wolff, Thomas (2010): Geklonte Identität. ... und wenn ja, wie viele? Onlineartikel der Frankfurter Rundschau vom 10. Juni 2010. Online unter: <http://www.fr-online.de/panorama/geklonte-identitaet----und-wenn-ja--wie-viele-,1472782,4473808.html> (Stand: 25.2.2015).

11.1. Internetquellen

- Billmayer, Franz (2005): Tunnelblick und Gipfelglück. In: BDK-Mitteilung 4/2005, S.10-14. Online unter: <http://www.moz.ac.at/user/billm/texte/tunnelblick+gipfelglueck%28bdk%29.pdf> (Stand 13.4.2015).
- BMBF (2004): Lehrplan der AHS Unterstufe für Bildnerische Erziehung. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs4_778.pdf?4dzgm2 (Stand: 29.4.2015).
- Dörfler, Thomas (2001): Das Subjekt zwischen Identität und Differenz. Zur Begründungslogik bei Habermas, Lacan, Foucault. Online unter: http://www.academia.edu/252256/Thomas_D%C3%B6rfler_-_Das_Subjekt_Zwischen_Identit%C3%A4t_Und_Differenz_Zur_Begr%C3%BCndungslogik_Bei_Habermas_Lacan_Foucault (Stand 21.2.2015).
- Hafner, Iris (2006): FREIKÖRPERKUNST. In: DATUM. Seiten der Zeit. Heft 01/2006. <http://www.datum.at/artikel/freikoerperkunst/> (Stand 3.3..2015).
- Hattie, John / Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research Vol. 77, No. 1, 81-112. Online unter: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf> (Stand 29.4.2015).
- Heinzlmaier, Bernhard (2011): Jugend und Musik. Wien. Online unter: http://jugendkultur.at/wp-content/uploads/dossier_jugend_und_musik.pdf (Stand 18.3.2015).
- Hochwind, Bernhard [Verantwortlicher für den Inhalt der Webseiten www.miroso.de]: (Liste von Charaktereigenschaften); <http://charaktereigenschaften.miroso.de/> (Stand 14.4.2015).
- Klafki, Wolfgang (1998): Zentralprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule - Grundzüge internationaler Erziehung. Marburg. Online unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k06.html> (Stand 11.4.2015).

- MOMA, interaktiven Mediathek, Cindy Sherman: <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/cindysherman/#/1/> (Stand 26.2.2015).
- Reich, Kersten (Hg.) (2008a): [Download:] Offener Unterricht. Url: http://methodenpool.uni-koeln.de/download/offener_unterricht.pdf (Stand 29.4.2015). In: Reich, Kersten (Hg.) (2008ff): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (Stand 29.4.2015).
- Reich, Kersten (Hg.) (2008b): [Download:] Stationenlernen. Url: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/stationenlernen.pdf> (Stand 29.4.2015). In: Reich, Kersten (Hg.) (2008ff): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (Stand 29.4.2015). BMBF (2004): Lehrplan der AHS Unterstufe für Bildnerische Erziehung. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs4_778.pdf?4dzgm2 (Stand: 29.4.2015).
- Schulhomepage: G11: <http://www.g11.ac.at/home.html> (Stand 6.5.2015).
- Schulhomepage: GRG 21 'Bertha-von-Suttner' - Schulschiff: <http://www.schulschiff.at> (Stand 6.5.2015).
- Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 45, Heft 5, S. 629-647. Online unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5967/pdf/ZfPaed_1999_5_Terhart_Konstruktivismus_Unterricht.pdf (Stand 30.3.2015).
- Wolff, Thomas (2010): Geklonte Identität. ... und wenn ja, wie viele? Onlineartikel der Frankfurter Rundschau vom 10. Juni 2010. Online unter: <http://www.fr-online.de/panorama/geklonte-identitaet----und-wenn-ja--wie-viele-,1472782,4473808.html> (Stand 25.2.2015).

12. Anhang

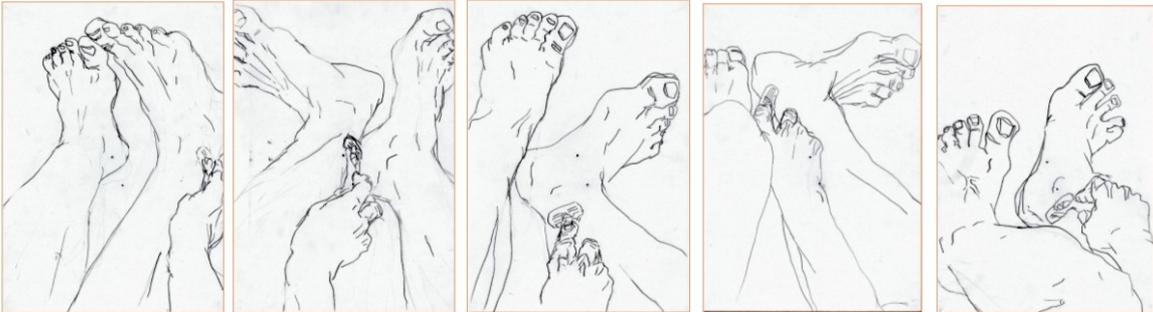
12.1. Abbildungen der eigenen künstlerischen Arbeit

12.1.1. Selbstportrait(s) übermalt Nr. 1 – 9



12.1.2. Subjekt-Objekt Teil_1

Ansicht A:



Ansicht B:



12.1.3. Selbstportrait(s) übernäht Nr. 1 – 17 / Seite A und B



12.2. Material der Durchführungen

12.2.1. Arbeitsregeln

Arbeitsregeln

- Es geht darum möglichst **viele verschiedene Ideen** umzusetzen!
- Zuerst gesamten Arbeitsauftrag durchlesen. Erst dann beginnen.
- Pro Station arbeiten **maximal 5 Personen**.
- Jede_r bearbeitet die Aufgaben an der Station für sich (**Einzelarbeit**, keine Team-Arbeit).
- **Mach so viel du willst zu einer Aufgabe**. - Mindestens aber das, was als 'mindestens' steht! (Ausnahme: Es wartet schon jemand sehr lange um in diese Station zu kommen.)
- Bitte so **leise sprechen**, dass es nur die Personen hören, die gerade in der gleichen Station sind, damit die anderen nicht gestört werden.
- Die Einstellungen bei den Kameras so lassen, wie sie sind! - **Bitte sorgsam mit den Kameras umgehen!**
- **Wenn bei einer Station alle Arbeitsschritte erledigt sind:**
 1. Alles so **zurückräumen**, wie vorgefunden.
 2. Arbeitsergebnisse bitte in dein persönliches Kuvert geben. (Ausnahme: 'Unterschriften-Station': hier NAMES-Zettel liegen lassen. Nur evtl. Schmierzettel ins Kuvert.)
 3. Einen Punkt für die erledigte Station auf die Übersichts-Liste kleben.
 4. Zu einer neuen Station gehen.
- Wenn gerade keine interessante Station frei ist, gehe zur Station 7 'SELBST ERFINDEN' und erfinde selbst eine Aufgabe und löse sie.
- **Ende:**
 1. Personen an der Station räumen den Ort zusammen. Material einsammeln und zu mir bringen.
 2. Einen ruhigen Sitzplatz suchen. Reflexions-Frage (ist im Kuvert) auf Zettel beantworten und ins Kuvert zurück geben.
 3. Persönliches Kuvert mit allen (auch angefangen!) Arbeitsergebnissen zu mir.
 4. Feedback-Bogen ausfüllen + abgeben. (Keinen Namen!)

12.2.2. Feedback – Fragebogen

FEEDBACK: Wie war's für dich?

SEHR VIEL NEUES (kennen-)GELERNT

LANGWEILIG ← → SPANNEND

NIX GELERNT

Was hast du gelernt?

Was war lustig?

Was war schwierig?

Was war für dich interessant?

In welcher Station hast du am Meisten gelernt?

STATION 1_Fremdes Selbst STATION 5_Verkleiden

STATION 2_Fotos überarbeiten STATION 6_Dinge

STATION 3_Unterschreiben STATION 7_Selbsterfinden

STATION 4_Personliche Uniform

Was würdest du anders machen?

Möchtest du mir sonst noch etwas zum Unterricht von heute sagen?

12.3. Antworten der 2. Klasse auf die Reflexionsfragen

Reflexionsfrage: „*Welches deiner Ergebnisse findest du besonders gelungen und weshalb? - Beschreibe in ein paar kurzen Sätzen, welchen Teil von dir selbst du damit gut ausgedrückt hast.*“ [In der 1. Klasse (Schulschiff) wurde die Frage nicht beantwortet.]

Schüler_in	Antwort
Adem	[Station 1 + 2] „Ich habe das Übermalen und fremderselbst gut gemacht“
Azad	[Station 1] „Baxman, weil es eine gute Idee für einen Helden ist. (finde ich)“
Berni	[Alles] [Station 2] „Alles weil es super gelungen ist. Ich habe alles ange-malt.“
Bianca	[Station 1] „Station 1, da habe ich mich nämlich extra bemüht“
Daniel	[Station 1] „Mir hat das „fremde Selbst“ am besten gefallen, weil man eine Person erfinden konnte die nichts mit einem zu tun hat.“
Diana	[Station 1] „Es war interessant und richtig cool. Das beste war der Steck-brief.“
Elias	[Station 2] „Ich finde das Übermalen toll.“
Emilija	[Station 1] „Der Steckbrief hat mir am besten gefallen weil man eine Per-son erfinden konnte.“
Faris	[Station 1] „Ich finde, dass mir das mit einer Person zu erfinden mir sehr gut gelungen ist.“
Gazel	[Station 1] „Steckbrief hat mir am besten gefallen!! Weil man selber et-was erfinden konnte.“
Julia	[Station 1] „Steckbrief“
Kathi	[Station 1] „Steckbrief hat mir am besten gefallen!!! Der Rest war ein bisschen langweilig. Mir hat der Steckbrief gut gefallen weil man einmal weis erfinden konnte.“
Kevin	[Station 5] „Das Verkleiden, weil man der Fantasie Freien Lauf lassen kann.“
Lisa-Sophie	[Station 2] „Ich finde es sehr gelungen. Finde es sehr bunt. Finde das es schöne Farben sind.“
Markus	[Station 5] „Das Verkleiden“

Maxi	[Station 5] „Verkleiden, weil es sehr leicht war.“
Miran	[keine Angabe]
Nico	[Station 1] „Weil ich gut gezeichnet habe.“
Niki	[keine Angabe]
Philip	[St6] „Das mit den Dingen. Weil die Fotos gelungen sind.“
Pia	[Station 7] „Ich finde mir ist meine Selberstellung sehr gut gelungen, weil ich gut schattieren kann...“
Sama	[Station 6] „Das Fotografieren der Dinge, weil ich meinen Titel cool finde und die Art der Kombi.“ [Titel: KISS ASAP]
Sara	[Alles] „Ich finde alles gut gelungen!“

12.4. Arbeitsergebnisse der Schüler_innen

Die hier aufgelisteten Produkte aus dem Unterricht sind jeweils mit dem Vornamen der_des arbeitenden Schülerin_Schülers beschriftet. Die Reihung ergibt sich alphabetisch und nach Schulklasse. Als erstes sind immer die Werke der 2.Klasse des G11 präsentiert.

12.4.1. Gesamtübersicht der Ergebnisse von Station 1

Unter jedem Steckbrief sind die Antworten auf die Reflexionsfragen der Arbeitsblatt-Rückseite angegeben:

1. Was hat die erfundene Person mit dir gemeinsam?
2. Überlege, ob du dich mit deiner erfunden Person gut verstehen würdest. Warum ja/ Warum nein?
3. Was magst du an deiner erfundenen Person nicht?
4. Was magst du an deiner erfunden Person gern?

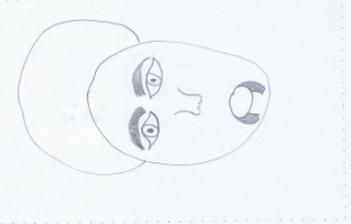
Insgesamt drei Steckbriefe fehlen, da diese von den Schüler_innen nicht abgegeben wurden.

STECKBRIEF
 Name: Heidi Hansen
 Alter: 15
 Familie: John 15 Zwillingbrüder
 Sprachen: Englisch, Deutsch, Spanisch, Siamois
 Interessen: Verde als Baseball gewonnen, doch konnte fliegen (mit 7)
 Lieblingsessen: ricotta, meadon
 Hobbies: Platz oder (mit 3 Plätzchen) Lebkuchen
 Lieblingsfilm: Solo mit (15) Teresa Palmer (15)
 Beschreibung: Sie wohnt in einer Lavavilla und hat eigene Energie ohne andere, weil sie stilles Leben hat.
 Sonstiges: Kennt einen Rückwärtskicker. Ist reich



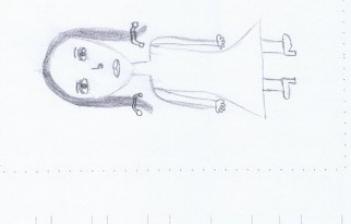
EMILIA
 1: Vieles. 2: Ja, weil sie reich ist. 3: Es gibt nichts, was ich an ihr nicht mag. 4: Das sie reich ist.

STECKBRIEF
 Name: Alexandra Olav
 Alter: 9
 Familie: 4 Kinder, großartige Eltern
 Sprachen: Deutsch, Dänisch
 Interessen: Auf der Suche nach
 Lieblingsessen: Hing
 Hobbies: Springen
 Lieblingsfilm: Reddhead
 Beschreibung: Mittelmäßig
 Sonstiges: mit einem kleinen Schwanz



FARIS
 1: nichts.

STECKBRIEF
 Name: Penelope Tessa
 Alter: 15
 Familie: harter, harter, JP
 Sprachen: Englisch, Deutsch
 Interessen: Laurel von einem Pferd gebeten
 Lieblingsessen: Suppe
 Hobbies: Haus, Tiere
 Lieblingsfilm: Poppy's Diner
 Beschreibung: in einem kleinen Haus
 Sonstiges: wohnt in der Wohnung
 Ihre Schwärme: raucht.



GAZEL
 [keine Angabe]

STECKBRIEF
 Name: Michelle Gatto
 Alter: 18
 Familie: 1 Schwester, 1 Jolly
 Sprachen: Spanisch
 Interessen: Surfen, 1000 Stunden
 Lieblingsessen: Pizza
 Hobbies: Sing, Tanzen
 Lieblingsfilm: Carla's Trenchcoat
 Beschreibung: Argentinien, Buenos Aires
 Sonstiges: harter, harter, Tessa
 Ihre Schwärme: Ben Schiller, Indira 21



JULIA
 1: Wir singen gern. 2: Ja, weil sie eine sehr nette Person ist. 4: Alles.

STECKBRIEF
 Name: Kelly Everidine
 Alter: 13
 Familie: Mutter, Schwester (3)
 Sprachen: Deutsch
 Interessen: Vater bei Untergrundbahn arbeiten
 Lieblingsessen: Boile, würdige Suppe
 Hobbies: Bogenschießen
 Lieblingsfilm: Gel, Peter
 Beschreibung: In einem kleinen Haus (Dychn)
 Sonstiges: in Zeichnung
 Ihre Schwärme: hat einen sehr guten Platz zu ihrer Schwester



KATHI
 1: Sie ist voll cool. 2: Ja, weil sie die gleichen Interessen hat.

STECKBRIEF
 Name: Kevin
 Alter: 13
 Familie: Mutter, Schwester, 1 Jolly
 Sprachen: Deutsch
 Interessen: 3x geht Kopf stecken
 Lieblingsessen: Schinken
 Hobbies: vielen
 Lieblingsfilm: Wenn ich welche hätte
 Beschreibung: In der Pension in der Biennale
 Sonstiges: hat Kevin mir keine Geister
 Ihre Schwärme: Platz, Plätzchen sammeln



KEVIN
 1: Nichts weil ich hab Geld und sie nicht.

STECKBRIEF

Name: Wieslme Werd
 Alter: 12
 Adresse: Haus, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin

Interessen: Kreativität, Hoch interessiert
 Lieblingsessen: Gnädli's

Hobbys: Schwimmen, Radfahren, Rollerskaten
 Freizeitsportarten: Hat einen Freund, hat auch beide Freunde, hat 1 Kumpel, Sommerbrille und Kind mit Schul

Freizeitbeschäftigung:
 Lieblingsmusik:
 Lieblingsfilm:
 Lieblingsbuch:
 Lieblingsfarbe:
 Lieblingsessen:
 Lieblingsgetränk:
 Lieblingsmusik:
 Lieblingsfilm:
 Lieblingsbuch:
 Lieblingsfarbe:
 Lieblingsessen:
 Lieblingsgetränk:



LISA-SOPHIE
 1: Schwimmen, Radfahren, Rollerskaten

STECKBRIEF

Name: Nico Mayer
 Alter: 12
 Adresse: Berich, Aiche, Aymon, Aymon

Interessen: Beituch, Folgeb.
 Lieblingsessen: Folgeb.
 Lieblingsfilm: Folgeb.

Hobbys: Grünes
 Freizeitsportarten: In einer Wohnung
 Lieblingsmusik: Rock
 Lieblingsfilm: Affirmations
 Lieblingsbuch:
 Lieblingsfarbe:
 Lieblingsessen:
 Lieblingsgetränk:

MARKUS
 1: Sie geht in meine Klasse. 2: Ja.
 3: Das er ein Mensch ist. 4: Das er kein Mensch ist.

STECKBRIEF

Name: Seif Spicker
 Alter: 8
 Adresse: mit einer freizeitsportarten
 Interessen: Katzen
 Lieblingsessen: Alte Sachen, sondern es ist süß
 Lieblingsfilm: Fasten
 Lieblingsbuch:
 Lieblingsfarbe:
 Lieblingsessen:
 Lieblingsgetränk:



MIRAN
 [keine Angabe]

STECKBRIEF

Name: Michele
 Alter: A2
 Adresse: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin

Interessen: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsessen: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsfilm: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsbuch: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsfarbe: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsessen: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsgetränk: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin



NICO
 [keine Angabe]

STECKBRIEF

Name: Marcus Klaus
 Alter: 12
 Adresse: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin

Interessen: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsessen: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsfilm: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsbuch: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsfarbe: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsessen: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsgetränk: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin



NIKI
 1: Gar nichts. Genau das Gegenteil. 2: Nein. Sie ist dumm.
 3: Eigentlich alles. 4: Sie ist lustig!

STECKBRIEF

Name: Mira
 Alter: 12
 Adresse: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin

Interessen: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsessen: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsfilm: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsbuch: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsfarbe: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsessen: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin
 Lieblingsgetränk: Weg, Papp, Opa, Oma, Tanten, Onkel, Cousins, Cousin



PHILIP
 [keine Angabe]

Arbeitsergebnisse / Station 1 der 1.Klasse (Schulschiff):

STECKERBRIEF
Name: Adorjan Adal
Alter: 10
Familie: Schulbauert

WISSEN: Deutsch, Ungarisch, Türkisch, Arabisch
GIBT ES EINEN VERBUNDENEN
IN DESSER EINE BEREICHE

LEISTUNGSBEREICH: Deutsch

FAKTA: Tennis / schwimmen /

FAKTA: 4000

WISSEN: Was ist ein Verbund?

LEISTUNGSBEREICH: 4000

FAKTA: 4000

ADORJAN
[keine Angabe]

STECKERBRIEF
Name: Adorjan Adal
Alter: 10
Familie: Schulbauert

WISSEN: Deutsch, Englisch, Spanisch
GIBT ES EINEN VERBUNDENEN
IN DESSER EINE BEREICHE

LEISTUNGSBEREICH: Deutsch

FAKTA: 4000

WISSEN: Was ist ein Verbund?

LEISTUNGSBEREICH: 4000

FAKTA: 4000

LUCAS
[keine Angabe]

STECKERBRIEF
Name: Clara Schalkowen
Alter: 10
Familie: Schulbauert

WISSEN: Deutsch, Englisch
GIBT ES EINEN VERBUNDENEN
IN DESSER EINE BEREICHE

LEISTUNGSBEREICH: Deutsch

FAKTA: 4000

WISSEN: Was ist ein Verbund?

LEISTUNGSBEREICH: 4000

FAKTA: 4000

CLARA
[keine Angabe]

STECKERBRIEF
Name: Melanie Preidler
Alter: 10
Familie: Preidler

WISSEN: Deutsch, Englisch, Spanisch
GIBT ES EINEN VERBUNDENEN
IN DESSER EINE BEREICHE

LEISTUNGSBEREICH: Deutsch

FAKTA: 4000

WISSEN: Was ist ein Verbund?

LEISTUNGSBEREICH: 4000

FAKTA: 4000

MELANIE
1: dunkle Haare 2: Ja, weil sie den gleichen Humor hat
3: Das sie blaue Augen hat 4: Sie ist nett

STECKERBRIEF
Name: Katja
Alter: 10
Familie: Schulbauert

WISSEN: Deutsch, Englisch, Russisch, Ukrainisch
GIBT ES EINEN VERBUNDENEN
IN DESSER EINE BEREICHE

LEISTUNGSBEREICH: Deutsch

FAKTA: 4000

WISSEN: Was ist ein Verbund?

LEISTUNGSBEREICH: 4000

FAKTA: 4000

KATJA
[keine Angabe]

STECKERBRIEF
Name: Monique Zang
Alter: 10
Familie: Zang

WISSEN: Englisch, Deutsch
GIBT ES EINEN VERBUNDENEN
IN DESSER EINE BEREICHE

LEISTUNGSBEREICH: Deutsch

FAKTA: 4000

WISSEN: Was ist ein Verbund?

LEISTUNGSBEREICH: 4000

FAKTA: 4000

MONIQUE
1: Augen, bisschen Haare
2: weil sie ein gutes Aussehen hat. Weil sie einen großen Mund mit Essen hat.
3: blonde Haare. 4: die blauen Augen

STECKBRIEF
 Name: Majwa Hamdi
 Alter: 17 Jahre
 Sprache: Arabisch, Deutsch, Russisch
 Interessen: Lesen, Schach, Schach geschweert
 Lieblingsmusik: (B2C) Sings
 Hobbys: Einmal fahren
 Persönlichkeitsmerkmale: Nurkes, Sozialie
 Wortschatz (Was versteht du darunter?)
 Ich wünsche Perfekt in übersetzen sagen
 Ich hätte, haben, Pläne, Produkte, etc.

NAJWA

- 1: Ein Großen Gesicht 2: Wenn ich sie gut finde und net
- 3: Ihre schlampige Nase 4: Ihre blonden Haare

STECKBRIEF
 Name: Rachide
 Alter: 17 Jahre
 Sprache: Arabisch, Deutsch, Englisch
 Interessen: Sie war in einem Ferien camp für 1 Jahr
 habe wie Indianer leben wollen,
 Schwimmen, Radfahren, Wandern
 Lieblingsmusik: Ich
 Hobbys: in einer Villa
 Persönlichkeitsmerkmale: Ich mag aus der neuesten Mode
 Wortschatz (Was versteht du darunter?)
 Sie liebt Erdbeeren

NASREEN

- 1: Die Augenfarbe und dass sie gut zeichnet.
- 2: Ja, weil sie erfinden wurde mit mir befreundet zu sein
- 3: Dass sie einen Dutt kann und ich nicht

STECKBRIEF
 Name: Sara
 Alter: 17 Jahre
 Sprache: Deutsch, Englisch, Arabisch
 Interessen: Lesen, Musik
 Lieblingsmusik: Pop
 Hobbys: Lesen, Musik
 Persönlichkeitsmerkmale: Freundlich, hilfsbereit
 Wortschatz (Was versteht du darunter?)
 Ich mag

SAARA

[keine Angabe]

STECKBRIEF
 Name: Chloe Antikova
 Alter: 20
 Sprache: Arabisch
 Interessen: Beitrieb, Englisch, Deutsch, Spanisch
 Lieblingsmusik: Pop, Lounge
 Hobbys: Lesen, Tassen schwimmen
 Persönlichkeitsmerkmale: Freundlich
 Wortschatz (Was versteht du darunter?)
 Ich mag

SABINA

[keine Angabe]

STECKBRIEF
 Name: Sarah Eisenberg
 Alter: 22
 Sprache: Englisch, Spanisch, Deutsch, Französisch
 Interessen: Lesen, Filme
 Lieblingsmusik: Pop, Jazz
 Hobbys: Zeit verbringen mit Freunden, Pflanzen und
 kreative Aktivitäten
 Persönlichkeitsmerkmale: Kreativ, hilfsbereit
 Wortschatz (Was versteht du darunter?)
 Ich mag, lesen, lesen, lesen
 Ich liebe es in Berlin bei meiner
 Frau zu sein

SARAH

[keine Angabe]

STECKBRIEF
 Name: Sonja
 Alter: 17 Jahre
 Sprache: Deutsch, Englisch
 Interessen: Lesen, Musik
 Lieblingsmusik: Pop
 Hobbys: Lesen, Musik
 Persönlichkeitsmerkmale: Freundlich, hilfsbereit
 Wortschatz (Was versteht du darunter?)
 Ich mag

SONJA

[keine Angabe]

12.4.2. Gesamtübersicht der Ergebnisse von Station 2

Arbeitsergebnisse / Station 2 der 2.Klasse (G11):



ADEM



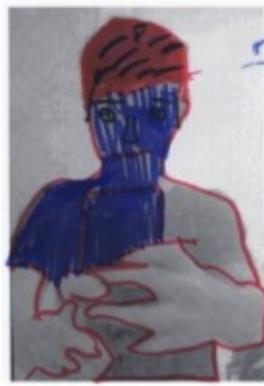
AZAD



BERNI



BIANCA



ELIAS



EMILIJA



GAZEL



JULIA



KATHI



LISA-SOPHIE



MAXI



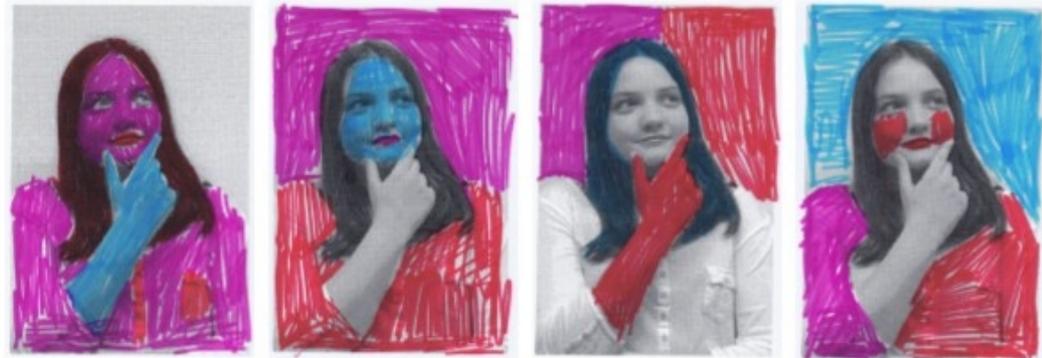
MIRAN



PIA



SAMA



SARA

Arbeitsergebnisse / Station 2 der 1.Klasse (Schulschiff):



CEDRIC



CHRISTIAN



DANIEL



FLORIAN F.

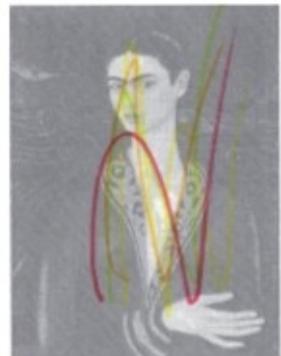
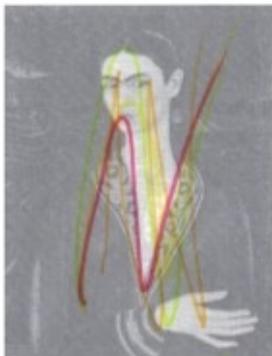
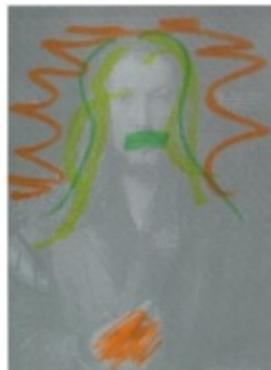
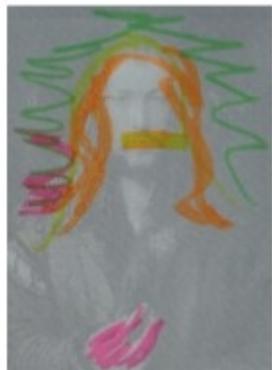




FLORIAN H.



KATHARINA



KATJA



LEON



NAJWA



RAPHAEL



SABINA





SAMUEL



SARAH



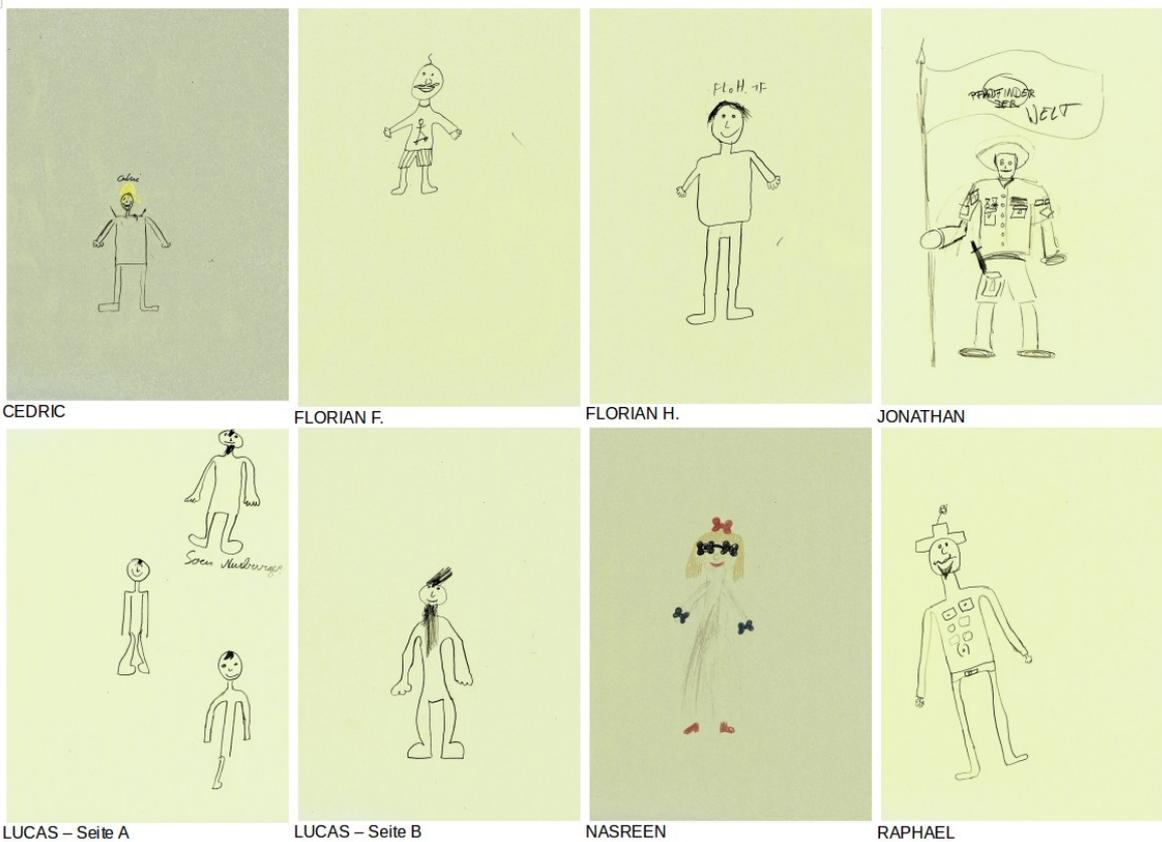
12.4.3. Exemplarische Arbeitsprobe der Station 3

exemplarische Arbeitsergebnisse / Station 3 der 2.Klasse (G11)

Kathi Kohbach		Lisa-Sophie Rappl	
<i>Kathi Kohbach</i>	<input type="checkbox"/> gewissenhaft <input type="checkbox"/> energiegeladen <input type="checkbox"/> liebevoll <input type="checkbox"/> mutig <input type="checkbox"/> bestimmt (weiß was sie/er will)	<i>Lisa-Sophie Rappl</i>	<input type="checkbox"/> gewissenhaft <input checked="" type="checkbox"/> energiegeladen <input type="checkbox"/> liebevoll <input type="checkbox"/> mutig <input type="checkbox"/> bestimmt (weiß was sie/er will)
<i>Kathi Kohbach</i>	<input type="checkbox"/> gewissenhaft <input type="checkbox"/> energiegeladen <input type="checkbox"/> liebevoll <input type="checkbox"/> mutig <input checked="" type="checkbox"/> bestimmt (weiß was sie/er will)	<i>Lisa-Sophie Rappl</i>	<input type="checkbox"/> gewissenhaft <input type="checkbox"/> energiegeladen <input type="checkbox"/> liebevoll <input type="checkbox"/> mutig <input checked="" type="checkbox"/> bestimmt (weiß was sie/er will)
<i>Kathi Kohbach</i>	<input type="checkbox"/> gewissenhaft <input type="checkbox"/> energiegeladen <input type="checkbox"/> liebevoll <input type="checkbox"/> mutig <input type="checkbox"/> bestimmt (weiß was sie/er will)	<i>Lisa-Sophie Rappl</i>	<input type="checkbox"/> gewissenhaft <input type="checkbox"/> energiegeladen <input type="checkbox"/> liebevoll <input type="checkbox"/> mutig <input checked="" type="checkbox"/> bestimmt (weiß was sie/er will)
<i>Kathi Kohbach</i>	<input type="checkbox"/> gewissenhaft <input type="checkbox"/> energiegeladen <input type="checkbox"/> liebevoll <input type="checkbox"/> mutig <input type="checkbox"/> bestimmt (weiß was sie/er will)	<i>Lisa-Sophie Rappl</i>	<input type="checkbox"/> gewissenhaft <input checked="" type="checkbox"/> energiegeladen <input type="checkbox"/> liebevoll <input type="checkbox"/> mutig <input type="checkbox"/> bestimmt (weiß was sie/er will)
	<input type="checkbox"/> gewissenhaft <input type="checkbox"/> energiegeladen <input type="checkbox"/> liebevoll <input type="checkbox"/> mutig <input type="checkbox"/> bestimmt (weiß was sie/er will)		<input type="checkbox"/> gewissenhaft <input type="checkbox"/> energiegeladen <input type="checkbox"/> liebevoll <input type="checkbox"/> mutig <input type="checkbox"/> bestimmt (weiß was sie/er will)
§ Erfinde hier eine Unterschrift zu dem Namen, der oben steht.	§ <input type="checkbox"/> Kreuz eine Eigenschaft an, die zur Person (NICHT zu deiner erfindenden) Unterschrift passt.	§ Erfinde hier eine Unterschrift zu dem Namen, der oben steht.	§ <input type="checkbox"/> Kreuz eine Eigenschaft an, die zur Person (NICHT zu deiner erfindenden) Unterschrift passt.

12.4.4. Gesamtübersicht der Ergebnisse von Station 4

Arbeitsergebnisse / Station 4 der 1.Klasse (Schulschiff):



In der 2.Klasse / G11 wurde die Station 4 nicht bearbeitet.

12.4.5. Gesamtübersicht der Ergebnisse von Station 5

Arbeitsergebnisse / Station 5 der 2.Klasse (G11):



AZAD



AZAD



BERNI



BIANCA_01



BIANCA_02



DANIEL



DIANA_01



DIANA_02



ELIAS



FARIS



KEVIN



LISA-SOPHIE_01



LISA-SOPHIE_02



LISA-SOPHIE_03



MAXI_01



MAXI_02



MIRAN



NICO_01



NICO_02



PIA_01



PIA_02



SAMA (& MAXI)



DANIEL, AZAD



DIANA, PIA



SAMA, JULIA, PIA, GAZEL



SAMA, PIA (1)



SAMA, PIA (2)

Arbeitsergebnisse / Station 5 der 1.Klasse (Schulschiff):



ADORJAN_01



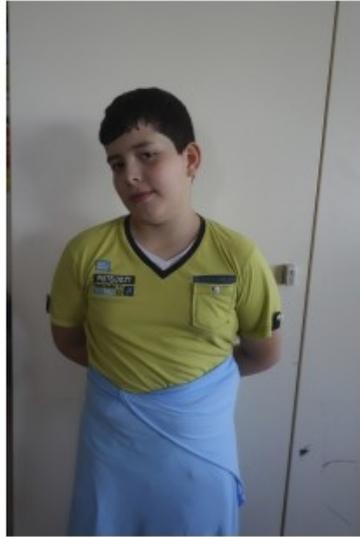
ADORJAN_02



CHRISTIAN



CLARA



DANIEL



FLORIAN F_01



FLORIAN F_02



FLORIAN H_01



FLORIAN H_02



JONATHAN



KATHARINA



KATJA



LEON_01



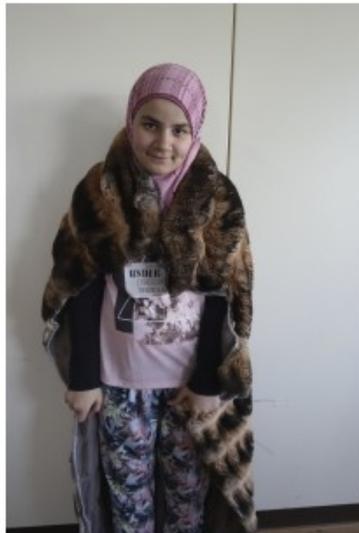
LEON_02



MELANIE



MONIQUE



NAJWA



NASREEN



SAMUEL

12.4.6. Gesamtübersicht der Ergebnisse von Station 6

Arbeitsergebnisse / Station 6 der 2.Klasse (G11):



BIANCA: 'Das Wichtige'



DIANA [ohne Titel]



EMILIJA: 'Handy und Stift'



KATHI: 'Handy und Kopfhörer'



LISA-SOPHIE: 'Entspannt'



NIKI: 'Das Seiklebeband'



PHILIP: 'Philip das Klebeband'



PHILIP: 'Philip das Federpenal'



PIA: 'Whatever' [01]



PIA: 'Whatever' [02]



SAMA: 'KISS ASAP'



SAARA [ohne Titel]

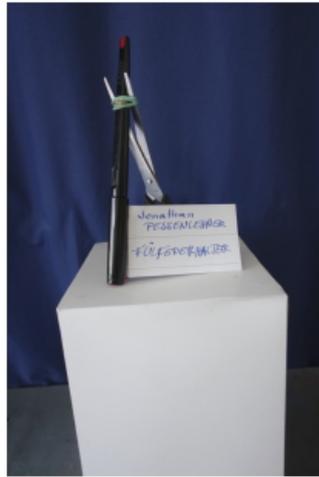


[?]

Arbeitsergebnisse / Station 6 der 1.Klasse (Schulschiff):



DANIEL: "THE LOKI"



JONATHAN: "FÜLLFEDERHALTER"



MARCO: "Das schüssige Handy"



PHILIP: "Karten ohne Ende"



SAMUEL: "Schlüsselstift" [01]



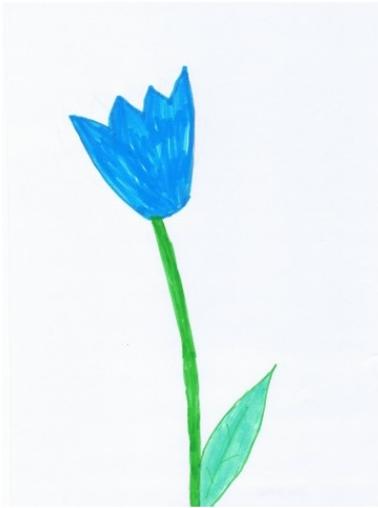
SAMUEL: "Schlüsselstift" [02]



SAMUEL: "Schlüsselstift" [03]

12.4.7. Gesamtübersicht der Ergebnisse von Station 7

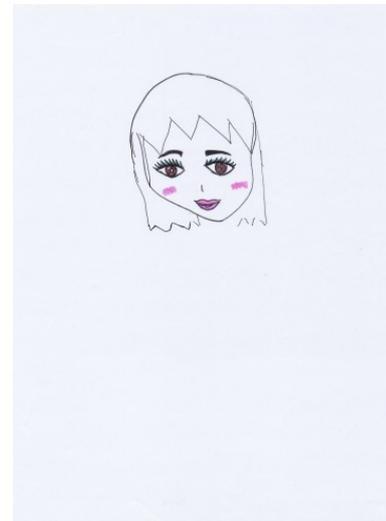
Arbeitsergebnisse / Station 7 der 2.Klasse (G11):



LISA-SOPHIE: „Zeichne eine Frühlingsblume und male sie anschließend an!“



PIA: „„Mache 1 Selbstportrait* und schattiere es! * nur die Umrisse! Selberstellung“



SAMA: „Mache ein Selbstbild & schattiere es (oder schminken) Anmalen nur schminken oder Schattierung!“

In der 1.Klasse (Schulschiff) wurde die Station 7 nicht bearbeitet.

13. Abstract

Selbstdarstellung nimmt, in Form einer marktorientierten Selbstinszenierung einen zentralen Stellenwert in gegenwärtigen, neoliberalen Gesellschaftsstrukturen ein. Jugendliche sind in ihrem unmittelbaren Alltag in besonderer Weise mit dem Thema beschäftigt. In der Kunst wurden und werden vielfältige Formen der Selbst(re)präsentation entwickelt. Das vorliegende Vermittlungskonzept bringt künstlerische Strategien der Selbstdarstellung in die Schule. Orientiert an wesentlichen Aspekten der konstruktivistischen Didaktik und dem Konzept der 'Ästhetischen Muster-Bildung' (Kolhoff-Kahl 2009) folgend, wurde ein 'Offener Unterricht' in Form von 'Stationenlernen' angeboten. Insgesamt wurde das Projekt mit 47 Schüler_innen an zwei verschiedenen Gymnasien erprobt. Die begleitend geführte schulfeldbezogene Praxisstudie evaluiert dieses Unternehmen und kommt zum Schluss, dass darin Potenziale enthalten sind, die weit über das Thema der Selbstdarstellung hinaus gehen.

In ihrer Diplomarbeit versucht die Autorin, gemäß dem Modell 'Artist – Researcher – Teacher' (Thornton 2013) ihre künstlerischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Kompetenzen bewusst zu nutzen und miteinander in Verbindung zu bringen.

Keywords: Selbstdarstellung; Jugendliche; Kunst; Vermittlungskonzept; Konstruktivistische Didaktik; Ästhetische Muster-Bildung; Stationenlernen; Schulfeldbezogene Praxisstudie; Artist – Researcher – Teacher

[English Version]

According to contemporary structure of neoliberal society, the desire for market-compliant self-expression is occupying a central position. Teenagers are confronted with this in a very special way in their everyday life. Artists of the past and present developed multifarious methods to (re)present their self. The educational concept of this thesis involves artistic strategies of self-expression in school. Pursuant to main aspects of constructivist didactics and following the concept of 'Ästhetische Muster-Bildung' (Kolhoff-Kahl 2009), open learning with different tasks had been offered. The proposed approach had been tested with 47 pupils from two grammar schools. An attendant practice-based research about this project concludes that the capability goes beyond the scope of self-expression-issues.

Under the terms of Thornton's (2013) triadic structure 'Artist – Researcher – Teacher' the Author is trying to utilize and link her artistic, pedagogical and scientific skills in this diploma thesis.

Keywords: Self-Expression; Teenager; Art; Educational Concept; Constructivist Didactics; Ästhetische Muster-Bildung; Open Learning; Practice-Based Research; Artist – Researcher – Teacher

14. Zur Autorin



Johanna Unger, BEd (* 1984 Steiermark) ist ausgebildete Haupt-
schullehrende für Mathematik und Bildnerische Erziehung (PH Steier-
mark und Hogeschool Edith Stein, Niederlande). Sie absolvierte zahl-
reiche Lehrveranstaltungen an der Universität Wien: einerseits von
2009 bis 2013 im Lehramt ‚Psychologie/Philosophie‘, sowie von 2010
bis 2013 im interdisziplinären Masterstudium ‚Gender Studies‘.

Seit Herbst 2009 Lehramtsstudierende an der Universität für ange-
wandte Kunst in Wien in den Klassen „Kunst und Kommunikative Praxis“ (Unterrichtsfach:
Bildnerische Erziehung) sowie seit Herbst 2011 „Textil - freie und kontextuelle künstleri-
sche Praxis und Materialkultur“ (Unterrichtsfach: Textiles Gestalten). Mit der vorliegenden
Diplomarbeit reicht sie den Abschluss dieses Studium im Mai 2015 ein.

Kontakt: j.unger@gmx.at