Diskurse ästhetischer Bildung. Beobachtungen aus musikpädagogischer Perspektive

Von Christian Rolle

In den Diskursen ästhetischer Bildung zeigen sich immer wieder Spannungen und Widersprüche. Einige resultieren aus interdiskursiven Effekten, die oftmals nicht bemerkt werden. Ihnen soll im Folgenden nachgegangen werden. Das geschieht anhand von Beispielen aus der Musikpädagogik[1], doch ist zu vermuten, dass auch andere Bereiche kultureller Bildung betroffen sind.

An vielen Stellen wird ein Gefühl der Verunsicherung spürbar, das nicht zuletzt mit der – durchaus berechtigten – Sorge zu tun hat, dass die Künste in der Schule zunehmend in Bedrängnis geraten. Kompetenzorientierung und Leistungsmessung dominieren nach wie vor weite Teile der schulpädagogischen Debatte, meist fokussiert auf die so genannten Kernfächer; den Aufgaben ästhetischer Erziehung wird dagegen weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Auch vom Thema Inklusion profitieren die künstlerischen Fächer kaum, obwohl doch in ihnen zur Stärke werden könnte, was sonst im schulischen Fächervergleich eher von Nachteil ist: dass es im Bereich des Musischen – so jedenfalls eine gängige Vorstellung – nicht so sehr um Leistung geht. Das aber verschafft keinen Vorteil, wenn gerade der Umgang mit Leistungsheterogenität als die zentrale Herausforderung inklusiven Unterrichtens verstanden wird.

Ausschluss aus wichtigen Debatten und gefühlte Missachtung führen dazu, dass sich (wo früher noch selbstbewusst gegen Stundenkürzungen gekämpft wurde, wenn auch oft im Streit zwischen den konkurrierenden künstlerischen Fächern) immer häufiger Momente von Verzweiflung einstellen. Das könnte man jedenfalls vermuten, wenn die Autor*innen des hessischen Lehrplans für Musik es für nötig halten zu betonen:

> *„Musik ist ein wesentlicher und durch nichts zu ersetzender Bestandteil menschlicher Kultur. Sie ist Teil der ästhetisch-expressiven Erlebniswelt unserer Kinder" (Hessisches Kultusministerium 2011: 11).*

Das klingt fast, als existierten geheime Pläne, nicht nur das Schulfach zu marginalisieren, sondern die Musik ganz abzuschaffen.

Die Wahrheit ist, dass schulischer Musikunterricht nicht einfach dadurch gerechtfertigt werden kann, dass es Musikpraxen[2] gibt, denn die sind auf Schule nicht angewiesen (im Unterschied zu den gesellschaftlichen Praxen der Naturwissenschaften, der modernen Technik und der globalen Wirtschaft).

Die Zeit, in der ästhetische Bildung selbstverständlich war und keiner Begründung bedurfte, scheint vorbei zu sein. Das erfordert Neuorientierungen, weil mit der Frage „Wozu die Künste in der Schule?" auch die Frage, was im Unterricht passieren soll, mit auf dem Tisch liegt und nicht mehr allein von einem inneren Kreis von Expert*innen beantwortet werden kann. Wo der Kanon der Fächer und der Kanon ihrer Inhalte in Frage gestellt werden, entsteht Verunsicherung und ist Streit vorprogrammiert.[3] Weitere künstlerische Fächer wie das Darstellende Spiel drängen in die Schule. Neue Fächer wie „Ästhetische Erziehung" werden erfunden, auch weil man den vorhandenen – Kunst und Musik – nicht länger zutraut, den Platz ästhetischer Bildung in der Schule zu behaupten. Die diagnostizierte Entgrenzung der Künste, die den Nischen der Hochkultur und der Einteilung in Gattungen zu entkommen suchen, wird nicht von allen als Befreiung empfunden, sondern insbesondere dort, wo in der schulischen Fächerlogik der Verlust von Zuständigkeit droht, als Auflösungserscheinung in ein unverbindlich Allgemeines kultureller Bildung, die ihre eigene Abschaffung mit dem Geklingel ästhetischer und den Fanfaren medientheoretischer Begriffe begleitet. Im Gerangel um Aufmerksamkeit und in Verteidigung tradierter Geltungsansprüche entstehen diskursive Spannungen, die an vier Punkten beschrieben werden sollen:

1. Die Beschwörung von Transfereffekten künstlerischer Praxis scheint genau der instrumentellen Logik zu folgen, die die ästhetische Bildung in die Defensive treibt.
2. Mit Konzepten zur systematischen Vermittlung fachpraktischer Fähigkeiten könnte der Anschluss an Kompetenzdiskurse gesucht werden, wenn nicht gleichzeitig an der bildenden Bedeutung ästhetischer Erfahrung festgehalten

würde (in der Musikpädagogik zeigt sich diese Spannung im Modell des „Aufbauenden Musikunterrichts“).
3. Die aus dem schulischen Unterricht in die Musikvermittlungspraxen von Konzerthäusern ausgewanderte Kunstwerkorientierung redet noch dann von kultureller Teilhabe, wenn *audience development* gemeint ist.
4. Der Verzicht auf die leitende Idee künstlerischer Praxis zugunsten einer demokratisch gemeinten Schülerorientierung des Unterrichts am kulturellen Alltag von Kindern und Jugendlichen könnte in der zunehmenden Ausbreitung von Schul-Pop enden, den niemand wollen kann, auch wenn er medial und technisch hochgerüstet sein mag.

Mit diesen Spannungen muss sich auch auseinandersetzen, wer gegen alle ökonomisch geprägten pädagogischen Qualitätsdiskurse auf der besonderen Qualität ästhetischer Praxis besteht. Die Tradition ästhetischer Bildung, die die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume als pädagogischen Auftrag versteht, soll am Ende zu Wort kommen.

Die Hoffnung auf Transfereffekte

Die Forderung, die Qualität des Unterrichts durch Bildungsstandards für die schulischen Kernfächer zu verbessern, weil das Bildungssystem im internationalen Vergleich nicht das leiste, was es leisten sollte, wird in vielen Fällen durch Hinweise auf ökonomischen Nutzen begründet. Die teuren pädagogischen Interventionen sollen messbar Kompetenzen bewirken, die Wettbewerbsvorteile für den einzelnen wie für die Gesellschaft versprechen. Für die kulturelle Bildung ist es schwer, den Anschluss an solche Diskurse zu halten. Beeinflusst von derartigen instrumentellen Denkweisen hat bei vielen ihrer Vertreter*innen das Interesse an den so genannten Transfereffekten ästhetischen Lernens zugenommen. Man hofft sich auf die positiven Auswirkungen berufen zu können, die das Darstellende Spiel oder die Musik auf soziale und emotionale Intelligenz, Kreativität, Empathie, selbständiges Denken, abstraktes Denkvermögen, Spontaneität, Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen, Ausstrahlung, Verantwortungsbewusstsein, Teamgeist, Beziehungsfähigkeit und Fantasie haben.[4] Nach vielen Jahren der Beschwörung vermeintlicher Transfereffekte muss man jedoch konstatieren, dass diese Rechtfertigungsstrategie nicht wirklich zieht, weil sie offenbar nur diejenigen überzeugt, die sich mit ihr in Sonntagsreden selbst Mut zu machen suchen. Niemand zeigt sich von den empirischen Studien beeindruckt, mit denen Musikpädagog*innen immer wieder den Nutzen ihrer Profession zu belegen trachteten.[5] Genauso wie die ungehört verhallende Klage über Kosten-Nutzen-Kalküle im Bereich der Bildung verspricht die Hoffnung auf Transfereffekte nur denjenigen Trost, die sich schon am Sterbebett der künstlerischen Fächer versammelt haben.

Kompetenzen aufbauen oder ästhetische Erfahrungsräume inszenieren oder beides?

Die Notwendigkeit einer Neuorientierung sieht dagegen der so genannte Aufbauende Musikunterricht, der Kritik übt am Zustand des herkömmlichen Musikunterrichts, der selten kontinuierlich erteilt werde und in dem deshalb kaum auf bereits erworbenen Fähigkeiten aufgebaut werden könne (vgl. Gies/Jank/Nimczik 2001; Jank 2013: 92ff.). Einer bloß musikkundlichen Belehrung und einem leider weit verbreiteten Tafelunterricht, in dem musiktheoretische Sachverhalte ohne Hör- und eigene Spielerfahrungen dargeboten werden, wird die Idee integrierten, systematisch aufbauenden Musiklernens entgegengesetzt, das mit dem Hören und Spielen von Musik beginnt. Anstelle vieler vereinzelter Gelegenheiten zum Klassenmusizieren sollen systematische Lernangebote zum Erwerb musikalischer Fähigkeiten geschaffen werden. Mit seinem Programm erweist sich der AMU, die Abkürzung ist zum Markenzeichen geworden, als anschlussfähig an die Debatten um Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und zentrale Leistungsüberprüfung in anderen Fächern. Es ist kein Wunder, dass ein solches Angebot aus der Musikpädagogik kommt, weil in der Musik – vielleicht noch mehr als in anderen Künsten – das Können zählt, insbesondere die Beherrschung des Instruments bei ausübenden Musiker*innen. Musikwettbewerbe haben eine lange Tradition, über Kulturen und Genres hinweg. Wer ein Musikinstrument spielen möchte, muss viel üben, um die spezifischen Spieltechniken zu erlernen. Es ist diese handwerkliche Seite von Musik, der das Modell des AMU einen großen Teil seiner Überzeugungskraft und Beliebtheit bei Musiklehrer*innen verdankt.

Dass sich der Aufbau musikalischer Fähigkeiten an konventionellen musikalischen Mustern orientiert, muss nicht nur durch Verweis auf historische Traditionen, sondern kann auch mit den Hörgewohnheiten und alltäglichen Musikpraxen von Kindern und Jugendlichen gerechtfertigt werden. Doch auf der anderen Seite möchte das Modell den Anspruch, dass Musik ein künstlerisches

Fach sei, in dem es um ästhetische Bildung geht, nicht aufgegeben. Es sollen also noch andere Momente im Unterricht vorkommen: Gelegenheiten zur vollzugsorientierten Wahrnehmung des ästhetische Charakters von Musik als Kunst, kreative Vorhaben mit Gestaltungsaufgaben, die ästhetische Erfahrungsräume eröffnen. Der Aufbauende Musikunterricht ist in seinem Selbstverständnis ein Modell, das vorhandene Konzepte zusammenfassen und alles integrieren will. Man kann das entstehende Patchwork an Unterrichtsvorschlägen und Theoriebezügen kritisieren, weil es kein wirklich konsistentes Konzept darstellt[6], doch der AMU fragt mit seiner Betonung musikalischer Fähigkeiten zu recht nach den Voraussetzungen künstlerischer Praxis. Was können Pädagog*innen dafür tun, dass sich im Leben möglichst vieler Menschen die magischen Momente ereignen, die die Ästhetische Bildung verspricht?

Musikvermittlung und Konzertpädagogik

Doch es gibt andere, die daran zweifeln, dass ein systematisch Fähigkeiten aufbauender Unterricht der richtige Weg ist, und die skeptisch sind, ob Schule überhaupt ein geeigneter Ort sein kann für die magischen Momente ästhetischer Erfahrung. Sie setzen stattdessen auf Kunsträume, die dafür geschaffen wurden, dass sich die Magie entfalten kann. In Theatern, Konzert- und Opernhäusern hat die pädagogische Kunstwerkorientierung eine Heimat gefunden, nachdem sie aus der schulischen Musikdidaktik weitgehend vertrieben wurde. Als „Musikvermittlung“ wird sie in den *education*-Abteilungen von Kulturinstitutionen gepflegt, ohne nach eigenem Verständnis allerdings eine erzieherische Aufgabe zu sein. Verbreitet ist die Überzeugung, dass die Kunst für sich selbst sprechen kann und dass Vermittlung lediglich bedeute, die Menschen an sie heranzuführen und Gelegenheiten zur Begegnung zu schaffen.[7] Dabei geht es eher um Rezeption als um eigene künstlerische Praxis. Dass Kinder und Jugendliche selbst Musik machen, ist als Mittel, als ein möglicher Ort der Begegnung mit Kunst willkommen; aber Hören und Verstehen bleiben das Ziel. Insofern bildet die außerschulische Musikvermittlung gewissermaßen den Kontrapunkt zum weit verbreiteten selbstgenügsamen schulischen Klassenmusizieren. Doch neben Kooperation zwischen Schule und Konzerthaus sowie gegenseitiger Ergänzung finden wir häufig genug Misstrauen und Konkurrenz. Die Kulturinstitution traut dem schulischen Musikunterricht weder zu, dass er erfolgreich für Kunstmusik wirbt, noch dass er ein Ort sein könnte, an dem die Musik für sich selbst zu sprechen vermag. Musiklehrer*innen nutzen die konzertpädagogischen Angebote der Musikvermittler*innen gerne, reagieren aber empfindlich, wenn sie nur als Pädagog*innen angesprochen werden und nicht als das, was sie nach eigenem Selbstverständnis sind: Künstler-Pädagog*innen.

Die Musikvermittlung hat es nicht leicht. Kulturinstitutionen betrachten sie selten als eine ihrer Kernaufgaben. Zumal nach Auffassung manches Dirigenten und mancher Intendantin jede öffentliche Aufführung schon ein Musikvermittlungsprojekt darstellt; und zwar eins, das mehr Aufmerksamkeit verspricht als eine dauerhafte Kooperation mit umliegenden Schulen; Aufmerksamkeit, die wichtig ist, um dauerhaft die Finanzierung zu sichern. Eine gewisse Bereitschaft zur Persönlichkeitsspaltung dürfte zur Berufsvoraussetzung von Musikvermittler*innen gehören. So sehr sie sich bemühen, vielversprechende Formate ästhetischer Bildung zu entwickeln, am Ende werden sie doch nur gemessen am *audience development*. Chancen auf kulturelle Teilhabe zu bieten, bedeutet dann, das Konzertpublikum von Morgen zu bilden.

Kulturelle Teilhabe zu fördern, könnte ja auch heißen, Kinder und Jugendliche in der Ausübung der von ihnen bevorzugten Musikpraxen zu unterstützen. Das sind in vielen Fällen die Praxen Populärer Musik. Doch derartige musikpädagogische Interventionen passen nicht gut zum Konzept der Musikvermittlung, denn Pop, Rock, HipHop usw. bedürfen der Vermittlung nicht. Sie könnten höchstens als Lockmittel einer Rattenfängerstrategie dienen, die – so wie in einigen musikdidaktischen Überlegungen der 60er/70er-Jahre – die Jugendlichen mit Beatmusik über Progressive Rock an Klassik heranführen will.

Herausforderung durch Alltagskulturen

Bis heute hat sich die Musikdidaktik nicht ganz von der Verunsicherung erholt, die sie schon vor vielen Jahrzehnten durch die zunehmende Bedeutung musikalischer Jugendkulturen erfahren hat. Die ließen sich nicht ignorieren, auch weil etwa zeitgleich die Forderung nach einer stärkeren Orientierung des Unterrichts an der Erfahrung und Lebenswelt (um nur zwei typische Begriffe der Zeit zu nennen) der Schüler*innen gestellt wurde. Wenn man sich rückblickend die Geschichte deutschsprachiger

musikpädagogischer Publikationen anschaut, wird deutlich: Seit den 80er-Jahren haben Rock und Pop den Musikunterricht erobert und gleichzeitig zur Renaissance des Klassenmusizierens beigetragen, bei der an musische Traditionen angeknüpft werden konnte. Der Preis, den die Populäre Musik für den erfolgreichen Einzug in die Klassenräume zahlen musste, ist ihre didaktische Reduktion auf institutionell verträgliche Formen des Schul-Pop. Der musikdidaktische Diskurs versucht seitdem Legitimationsstrategien zu entwickeln, die der gesellschaftlich einflussreichen Unterscheidung zwischen Kunst und Nicht-Kunst gerecht werden und gleichzeitig die friedliche Koexistenz von Klassischer Musik und Populärer Musik im Unterricht erlauben.

Die Dichotomisierung von E und U, die auch dort, wo sie kritisiert wird, noch wirksam ist, führt dazu, dass die Anwendung ästhetischer und kunstphilosophischer Begriffe auf Populäre Musik im musikdidaktischen Diskurs nicht vorgesehen ist. Von einer Entgrenzung der Künste ist nicht viel zu bemerken. Der Begriff künstlerischer Musikpraxis wird nicht etwa auf Reggae, Metal, House u. a. erweitert, sondern es gibt weiterhin eine klare Trennung von artifizieller Musik auf der einen und musikalischer Gebrauchspraxis auf der anderen Seite. Letzterer Begriff, den der Musikpädagoge Hermann-Josef Kaiser Mitte der 90er in die Diskussion eingebracht hat, um die theoretische Lücke zu schließen, die spätestens in den 80er-Jahren entstanden war (Kaiser 1995), hat seitdem Karriere gemacht und wird immer wieder in musikdidaktischen Publikationen zitiert. Die Unterscheidung zwischen einer noch unreflektierten usuellen Musikpraxis und einer verständigen Musikpraxis, die zu befördern Aufgabe von Schule sein könnte, tritt an die Stelle der Unterscheidung von U und E. Die verständige Musikpraxis übernimmt die Funktion des musikalischen Kunstwerks als legitimierender Bezugspunkt des musikdidaktischen Diskurses. Die Ziele des Musikunterrichts müssen auf diese Weise unter Verzicht auf Begriffe und Argumentationsfiguren aus der Geschichte von Ästhetik und Kunstphilosophie bestimmt und begründet werden, was die Aufgabe unnötig erschwert.

Ästhetische Bildung oder: How to make the magic happen

Die Folgen ästhetischer Abstinenz zeigen sich auch in den Schwierigkeiten, die Probleme zu lösen, die mit „Diskrepanz zwischen den Zielen der Musikpädagogik und der Funktion Populärer Musik“ zusammenhängen (Terhag 1998: 443) und in der Musikdidaktik seit den 80er-Jahren immer wieder unter dem Titel „Un-Unterrichtbarkeit von Populärer Musik“ (Terhag 1984) verhandelt werden.[8] Populäre Musik ist auf schulische Musikpädagogik nicht angewiesen. Die Tatsache, dass Populäre Musik als Gegenstand von Musikunterricht längst selbstverständlich akzeptiert ist, bedeutet nicht, dass die Frage, wie sie zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden soll, als gelöst gelten kann.

Die Frage, welchen Beitrag musikalische Alltagskulturen zur Bildung leisten können, lässt sich leichter beantworten, wenn wir sie als das beschreiben, was sie sind: ästhetische Musikpraxen. Ihr Bildungswert erweist sich daran, ob und wie in und mit ihnen ästhetische Erfahrungsräume inszeniert werden können. Denn Bildung kann als der Prozess der Erfahrung verstanden werden, den wir durchlaufen, wenn wir Neues kennenlernen oder Bekanntes mit anderen Augen sehen, weil wir neue Worte dafür finden und uns dadurch Handlungsmöglichkeiten erschließen, die wir so zuvor nicht hatten.[9]

Musikpraxen sind bildungsrelevant[10], insofern sie ästhetische Erfahrungsräume eröffnen, egal ob wir von Alltagskulturen reden, von Medienkulturen, von Popkultur oder Kunstmusik. Bildungsrelevant wird die jeweilige ästhetische Musikpraxis, weil sie Momente von Reflexion einschließen kann. Das können Gelegenheiten zum individuellen Nachfühlen wie zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch und in vielen Fällen zum ästhetischen Streit über divergierende Einschätzungen sein.[11]

Ästhetische Bildung bedeutet auch Bildung ästhetischen Urteilsvermögens. Die Idee einer Demokratisierung von Kunst durch technisch leicht handhabbare, günstige und dadurch allgemein zugängliche Produktionsmittel wie Tablets mit einer Auswahl an vorgefertigten *drum loops* scheint vielversprechend. Aber die Frage bleibt noch, wie das Ergebnis klingt.

Anmerkungen

1 Um gleich zu Beginn Erwartungen zu dämpfen: Die Beispiele ergeben kein vollständiges Bild. Eine gründlichere historische Analyse des Diskurses musikalischer Bildung findet sich bei Jürgen Vogt (2012).

2 Der Begriff „Musikpraxen“ ist hier in einem weiten Sinne gemeint, der vielfältige Formen des Hörens und Machens von Musik umfasst. Kaiser (2010) zeigt, dass sich musikdidaktische Legitimationsdefizite insbesondere mit Blick auf das Klassenmusizieren ergeben und zu bearbeiten wären.

3 Als symptomatisch kann die Veröffentlichung einer Arbeitsgruppe der Konrad-Adenauer-Stiftung gelten, die angesichts der Herausforderungen der Postmoderne die Neuorientierung des Musikunterrichts anhand eines Kanons bedeutender Musikwerke forderte. Das „Grundsatzpapier“ und eine Reihe von kritischen Erwiderungen finden sich in Kaiser et al. 2006; als Reaktion darauf s. außerdem Gauger/Wilske 2007.

4 Diese beeindruckende Liste wertvoller Kompetenzen findet sich in Plath 2009: 13.

5 Die kritische Prüfung vermeintlich empirisch belegter Wirkungen zeigte bislang stets ernüchternde Ergebnisse (s. z. B. Gembris et al. 2001 und BMBF 2006), was aber den Glauben der Hoffenden wenig erschüttert.

6 Jürgen Oberschmidt und Christopher Wallbaum (2014) zeigen einige Inkonsistenzen anhand der Metaphorik des Konzepts wie dem ursprünglich maßgeblichen Bild des Baums, der seine Nährstoffe aus den Wurzeln musikpraktischer Erfahrungen zieht.

7 Siehe z. B. Schneider/Stiller/Wimmer 2011, Hüttmann 2014 sowie kritisch Pfeffer/Rolle/Vogt 2008.

8 Zu den Chancen, die die Bezugnahme auf Denkfiguren ästhetischer Theorie bietet, wenn es um musikalische Jugendkulturen im Musikunterricht geht, siehe Wallbaum 2007 und Rolle 2010.

9 Das ist in sehr knapper Form der transformatorische Bildungsbegriff, der wohl den meisten Theorien ästhetischer Bildung zugrunde liegt (z. B. Rolle 1999). Eine genaue theoretische Herleitung findet sich bei Christoph Koller (2012).

10 „Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant?“ ist die Frage, die Wolfgang Schulz (1997) stellt. S. auch Rolle 2011.

11 Zum didaktischen Potenzial des ästhetischen Streits im Unterricht siehe Rolle/Wallbaum 2011 und Rolle 2014.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Online: https://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau.pdf [7.3.2016].

Gauger, Jörg-Dieter/Wilske, Hermann (Hrsg.) (2007): Bildungsoffensive Musikunterricht. Freiburg: Rombach.

Gembris, Heiner/Krämer, Rudolf-Dieter/Maas, Georg (Hrsg.) (2001): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Augsburg: Wißner.

Gies, Stefan/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin (2001): Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen. In: Diskussion Musikpädagogik, 9. Jg., Heft 1, S. 4-22.

Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sek. I Gymnasium. Musik. Wiesbaden. Online: http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=679c48b5f877edabdccf7c0a601a6c7a [7.3.2016].

Hüttmann, Rebekka (2014): Wege der Vermittlung von Musik: Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien. Augsburg: Wißner.

Jank, Werner (Hrsg.) (2013): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Kaiser, Hermann Josef (1995): Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In: Musikforum, 83. Jg. Mainz: Schott, S. 17-26.

Kaiser, Hermann Josef et al. (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: ConBrio.

Kaiser, Hermann Josef (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 9. Jg. Online: http://zfkm.org/10-kaiser.pdf [7.3.2016].

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stutt-

gart: Kohlhammer.

Oberschmidt, Jürgen/Wallbaum, Christopher (2014): Zukunftswerkstatt Musikdidaktik. Zu den metaphorischen Gründen der Modelle „Aufbauender Musikunterricht“ und „Musikpraxen erfahren und vergleichen“. In: Kampe, Friedrich/Oberschmidt, Jürgen/Riemer, Franz (Hrsg.): Vielfalt Neuer Wege. Bericht vom ersten Niedersächsischen Landeskongress Musikunterricht. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S. 35-51.

Pfeffer, Martin/Rolle, Christian/Vogt, Jürgen (Hrsg.) (2008): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Münster: Lit-Verlag.

Plath, Maike (2009): Biographisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim: Beltz.

Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse.

Rolle, Christian (2010): Über Didaktik Populärer Musik. Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung. In: Terhag, Jürgen (Hrsg.): Musikunterricht heute Bd. 8. Zwischen Rock-Klassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. Oldershausen: Lugert, S. 206-215.

Rolle, Christian (2011): Wann ist Musik bildungsrelevant? In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011. München: Allitera, S. 41-55.

Rolle, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: Art Education Research, 5. Jg., Nr. 9. Online: http://iae-journal.zhdk.ch/no-9/ [7.3.2016].

Rolle, Christian/Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed, S. 509-535.

Schulz, Wolfgang (1997): Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? In: Ders.: Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. Weinheim und Basel: Beltz, S. 110-132.

Schneider, Ernst Klaus/Stiller, Barbara/Wimmer, Constanze (2011): Hörräume öffnen – Spielräume gestalten: Konzerte für Kinder. Regensburg: ConBrio.

Terhag, Jürgen (1984): Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik. Gedankengänge zwischen allen Stühlen. In: Musik und Bildung, 5. Jg., Nr. 84, S. 345-349.

Terhag, Jürgen (1998): Die Vernunftehe. Vierzig Jahre Populäre Musik und Pädagogik. In: Baacke, Dieter (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske und Budrich, S. 439-456.

Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 12. Jg. Online: http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf [7.3.2016].

Wallbaum, Christopher (2007): Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik. Online: http://home.arcor.de/zfkm/07-wallbaum1.pdf [7.3.2016].

Diskurse ästhetischer Bildung. Beobachtungen aus musikpädagogischer Perspektive

Von Christian Rolle

In Schnurrs Artikel geht es um den Plural in zweifacher Ausführung, einerseits um einen vereinnahmenden, homogenisierenden Plural, einen kunstpädagogischen *pluralis majestatis*, andererseits um einen differenzierenden Plural als heuristisches „Kontrastmittel" für den ersten. Plural 1 verknüpft Schnurr dabei mit einer kunstpädagogischen Systemprämisse, wonach ästhetische Prozesse genuine Bildungsprozesse markieren würden, wenn mit diesen per Definitionem eine Erfahrungs- und Erkenntnisprogression einhergehe, d.h. eine kontemplative Verrückung und Neuperspektivierung des Ich-Welt-Verhältnisses verbunden sei. Doch inwieweit deckt sich nun – so fragt der Autor weiter – das eigene kunstpädagogische, auf spezifischen Subjekthypothesen gründende (Selbst-)Verständnis ästhetischer Erfahrung mit den ästhetischen Verhaltenspraxen Jugendlicher? Diese Fragestellung diskutiert Schnurr auf der Folie von Milieumodellen einer soziologischen Lebensweltanalyse, der „U27" Sinus-Studie (Plural 2). Das Vorhaben des Autors, durch Differenzbildung kunstpädagogische Paradigmen auf ihre eigene Milieuspezifik abzuklopfen und dem Fachdiskurs zuzuführen, ist richtig und wichtig. In der Rezeption dieses Artikels sollte insofern auch nicht nur eine wie auch immer berechtigte Kritik an den normativen Implikationen der Sinus-Studie alternativlos im Vordergrund stehen. Vielmehr sind genauer die Ingredienzien des kultursoziologischen Kontrastmittels in den Blick zu nehmen und auf ihre Verwendbarkeit im eigenen Fach zu überprüfen.

Zu diesem Zweck möchte ich nachfolgend systemisch den soziologischen Blick auf ästhetische Verhaltensweisen erläutern, um die Leistungsfähigkeit des von Schnurr verabreichten Kontrastmittels aufzuzeigen und ggf. noch zu steigern.

Als Einstieg hilft es, den vom Autor verwendeten Begriff der „lebensweltlichen Orientierungen" definitorisch zu schärfen. Orientierungen sind in der empirischen Sozialforschung keinesfalls ausschließlich mentalistisch zu fassen, sondern im Anschluss an Schulze als „subjektiv-situative Muster" (Schulze 1994: 82) zu begreifen. Gemeint sind nachweisbare „[…] Regelmäßigkeiten im Verhältnis von Subjekt und Situation. Menschen gelten als ‚orientiert', sofern sie unter ähnlichen Umständen Ähnliches tun und dies für sinnvoll halten" (Schulze 1994: 80). Sinn und Zeit sind gemäß dieser Definition insofern wesentliche Aprioris für den Aufbau von Orientierungen. Aus kunstpädagogischer Sicht fremdartig mutet dabei weniger die Sinn- als vielmehr die Zeitdimension an. Soziale Realitäten als episodische Kopplungen aus Mensch(en) und Umwelt(en) konstituieren sich überhaupt erst durch ihren iterativen Charakter. Erst Wiederholungen machen die „Substanz von Kultur" (Schulze 2003: 352) aus. Als Experten für das Außergewöhnliche, „Neue, für bis dahin Undenkbare […] (Oevermann 1996) scheint es uns Kunstpädagogen vom eigenen Selbstverständnis schwerer zu fallen, das Normale schätzen zu lernen. Doch ohne Bestätigungsroutinen in sozialen Interaktionsprozessen können sich Lebensstile überhaupt nicht entwickeln. Dabei gilt es erkenntnistheoretisch Vorsicht walten zu lassen bei Übernahme der ggf. latent mitschwingenden Dichotomie von normal=statisch vs. neu=progressiv, die uns gefühlsmäßig beschleicht. Das absolut Neue als das „bis dahin Undenkbare" ist erkenntnistheoretisch weder wahrnehmbar noch überhaupt beschreibbar (vgl. Zumbansen 2008: 47ff.). „Der Grad der Neuheit eines wahrgenommenen Phänomens misst sich […] einzig am Grade der Übereinstimmung und Abweichung mit bereits Bekanntem" (Müller/ Sottong 1998: 47). Demgegenüber erweisen sich die Normalitäten des Sozialen keinesfalls als erratisch, sondern als hochdynamische Übergangszustände, weshalb es nach Schulze in der empirischen Sozialforschung auch eher um die Entwicklung von „Verlaufsdiagnose[n]" (Schulze: 2001: 288) gehe, welche Wandlungsmuster und Transformationsroutinen von Milieus und Szenen erfassen.

Vor diesem erkenntnistheoretischen Hintergrund verwundert es auch nicht, wenn Schulze ästhetisches Verhalten als Spezialfall lebensweltlicher Orientierung definiert. Als alltagsästhetische Episode bezeichnet er nämlich eine Handlung, „die sich erstens in einer Situation ereignet, in der mehrere Handlungsmöglichkeiten bestehen, die zweitens durch innenorientierte Sinngebung motiviert ist und die drittens [Wiederholungstendenzen aufweist]" (Schulze 2005: 556). Ästhetisches Handeln ist demnach prinzipiell objektindifferent, jeder beliebige Gegenstand oder Sachverhalt kann dazu als Anlass oder Rohstoff dienen. Das bedingt jedoch, dass sich die betreffende Zuwendung zu einem Gegenstand/ Sachverhalt faktisch nicht als alternativlos erweist und somit das Ergebnis einer bewussten Wahlhandlung darstellt. Diese wiederum muss intrinsisch motiviert sein und als subjektiv gelungen verarbeitet werden. So weit so gut. Weisen die letztgenannten Aspekte noch Schnittmengen mit der Konzeption „äs-

thetischer Erfahrung“ bei Oevermann auf, so wird vermutlich auch hier wieder das an Wiederholungen und kollektive Verbreitung gekoppelte Moment der Alltäglichkeit aufstoßen. Das Außergewöhnliche hat nach Schulze als empirisches Faktum in den sozial (und soziologisch) erzeugten Wirklichkeiten keinen Platz, weil kein Gewicht. Im Verhältnis zum Kollektiv wäre das Außergewöhnliche die Exzentrikerposition, im Verhältnis zur Lebenspraxis des Einzelnen der Bereich einmaliger Erlebnisse. „Alltäglichkeit ereignet sich [dagegen] in der Sinnregion, die weder individuell noch kollektiv aus dem Rahmen fällt“ (Schulze 2005: 99).

Eine letzte Denkanregung möchte ich mit Schulze noch zu der Problematik der modellhaften Reduktion von sozialen Wirklichkeit liefern, wie sie in der Sinus-Studie angelegt ist und von Schnurr thematisiert wird. Denn unlauter ist es sicherlich ein empirisch generiertes Modell dazu zu nutzen, Individuen a posteriori zu typologisieren, aber ebenso verfehlt mutet das Bedürfnis an, die vielgestaltige Wirklichkeit gegen die komplexitätsreduzierenden Modelle der Sozialwissenschaften auszuspielen. Die Abweichung realer Ordnungstendenzen von vorgestellten idealen Ordnungsstrukturen ist nach Schulze keine methodologische Ungenauigkeit, sondern eine notwendige analytische *Unschärfe*, welche unabdingbar sei bei soziologischen Erhebungen, wie etwa Milieusegmentierungen (Schulze 2005: 214). Die „Kunst der Grobeinstellung“ (Schulze 2003: 206), das Ökonomiebedürfnis der wissenschaftlichen Empirie, habe sich dabei an den Gestaltgesetzen der Wahrnehmungspsychologie zu orientieren, an dem Streben nach Klarheit, Einfachheit und Prägnanz. Schnurrs „Kontrastmittel“ als Erkenntnisinstrument weist in die gleiche Richtung. Gleichwohl muss die Anerkennung von Unschärfen die numerisch exakte Quantifikation von Milieuverteilungen, wie sie in der Sinus-Studie vorgenommen werden, infrage stellen. Gleiches gilt für die Visualisierung des Datenmaterials. Dazu Schulze mit einer Kunstmetapher:

> *Eine Milieusegmentierung ist einem pointillistischen Gemälde vergleichbar, nicht einer Landkarte. Weil es nur breite Grenzzonen statt exakter Grenzlinien gibt, ist die Ausdehnung des Terrains nicht genau zu bemessen (Schulze 2005: 216).*

Kritisch mit Milieumodellen gearbeitet werden sollte jedoch nicht nur innerhalb des kunstpädagogischen Fachdiskurses, sondern auch im Kunstunterricht selbst. Unhabhängig von der (notwendigen) Fähigkeit zur eigenen positiven Selbstverortung im Kaleidoskop der empirisch konstruierten Milieuorientierungen, offerieren derartige Modelle auch Möglichkeitsräume für Differenzerfahrungen; angebahnt über die Konfrontation mit alternativen Wertewelten, Zeitkonzepten und Distinktionsparametern, die sich auch im ästhetischen Alltagsverhalten bestimmter Kollektive widerspiegeln. Eine reflexive wie produktive Auseinandersetzung mit Produktdesigns als Aggregationen jeweils milieubezogener Konzeptionen des Wünschenswerten wäre hier bspw. denkbar (vgl. Ullrich 2006, Billmayer 2011).

Allerdings sollte auch nach Alternativen zu den Typologien der Sinus-Studie gesucht werden, wobei Modelle zu favorisieren sind, die – entsprechend dem oben angeführten Zitat – weniger zu einer diskreten Kategorisierung verführen, sondern eher unterschiedliche Nähe- und Distanzgrade zu unterschiedlichen Wertefeldern abbilden. Zu verweisen sei hier etwa auf das alltagsästhetische Orientierungssystem von Schulze (2005: 255), das nach Maßgabe einer psychophysischen Semantik ein vierseitiges Koordinatensystem ausbildet (Abb. 1). Dabei bemisst die eine Achse den Grad kognitiver Differenziertheit zwischen den Polen Komplexität und Einfachheit, die andere Achse den Grad der handlungsbezogenen Reguliertheit zwischen den Polen Spontaneität und Ordnung (s. Abb. 1). Neben diesem Modell, auf das gerade auch im Kontext von Marktforschungen noch immer zurückgegriffen wird, ist ebenso das von Karmasin funktionalisierte Group/Grid-Modell der Kulturanthropologin Mary Douglas zu nennen (Karmasin 2004a: 111), das ähnlich visualisiert werden kann (Abb. 2). Grid betrifft dabei die Freiheitsgrade eines Individuums bei der Aushandlung von Beziehungsregeln, Group dagegen das grundlegende Ausmaß an Autonomie bzw. Heteronomie, das in einer Gesellschaft gelten soll. Durch Kombination dieser Dimensionen ergeben sich hier vier verschiedene Idealtypen, verteilt auf die die vier Quadranten des Koordinatensystems.

Im Modell des *Hierarchismus* hat die Gemeinschaft Vorrang, die auch klare Regeln vorgibt, im Modell des *Individualismus* ist dies genau umgekehrt. Zu den Mischformen gehört der *Egalitarismus*, bei welchem die Gruppe Priorität hat, aber alle Mitglieder gleichberechtigt sein und Regeln frei Aushandeln können sollen. Die *fatalistische* Kultur hingegen zeichnet sich durch (unfreiwillige oder freiwillige) Selbstisolation ihrer Mitglieder aus, die jedoch nicht davon überzeugt sind, die Regeln des gesellschaftlichen Systems abweichend beeinflussen oder verändern zu können. (vgl. auch Karmasin 2004b: 387). Diese heterogenen Wertewelten führen nach Karmasin nun auch zu ganz heterogenen ästhetischen Orientierungen, die z.B. auch in ganz bestimmten Markendesigns ihren Niederschlag fänden (Karmasin 2004a: 519ff.).

Mit den vergröbernden Instrumenten der empirischen Sozialforschung werden die ebenso relevanten Mikrostrukturen und je individuellen Verarbeitungsprozesse ästhetischer Erfahrungen nicht hinreichend berücksichtigt. Jedoch gilt das Gegenteil in gleicher Weise. „Ohne die Kunst des Abkürzens, Pointierens, Glättens lassen sich wesentliche Züge des sozialen Wirklichkeit nicht erkennen“ (Schulze 2003: 91). Die Herausforderung liegt auch für unser Fach in dem gegenstandsgerechten Changieren der Betrachtungsebenen sowie einer Qualitätsprüfung der dabei jeweils zum Einsatz kommenden Objektive.

Literatur

Billmayer, F. (2011): Shopping – Ein Angebot zur Entlastung der Kunstpädagogik. In: online, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, Text im Diskurs, www.zkmb.de/index.php?id=73; Zugriff: 02.11.2011.

Karmasin, H. (2004a): Produkte als Botschaften. Frankfurt a.M.

Karmasin, H. (2004b): The Bovine Ferrari. Normierung – Mehrwert – Distinktion in Stammes- und Industriegesellschaften. In: Frank, G./ Lukas, W. (Hg.): Norm, Grenze, Abweichung. Kultursemiotische Studien zu Literatur, Medien u. Wirtschaft. Passau, S. 383-403.

Müller, M./ Sottong, H. (1998): Zwischen Sender und Empfänger. Eine Einführung in die Semiotik der Kommunikationsgesellschaft. Bielefeld.

Schnurr, A. (2011): Weltsicht im Plural. Über jugendliche Milieus und das „Wir“ in der Kunstpädagogik. In: online, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, Text im Diskurs, www.zkmb.de/index.php?id=42; Zugriff: 02.11.2011.

Schulze, G. (1994): Gehen ohne Grund. Eine Skizze zur Kulturgeschichte des Denkens. In: Kuhlmann, A. (Hg.): Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne. Frankfurt a.M., S. 79-130.

Schulze, G. (2001): Scheinkonflikte. Zu Thomas Meyers Kritik der Lebensstilforschung. In: Soziale Welt 52. H. 3, S. 283-296.

Schulze, G. (2003): Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert? Wien.

Schulze, G. (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.

Ullrich, W. (2006): Habenwollen. Wie funktioniert die Konsumkultur? Frankfurt a.M.

Zumbansen, L. (2008): Dynamische Erlebniswelten. Ästhetische Orientierungen in phantastischen Bildschirmspielwelten. München.

Abbildungen

Abb. 1: Schulzes Erlebnismilieus als Zielgruppenmodell bei Karmasins Motivforschung. http://www.gallup.at/kmo/images/stories/Erlebnismilieus.pdf; Zugriff: 02.11.2011.

Abb. 2: Das Group/Grid-Modell der Cultural-Theory. http://www.peopleandplace.net/media/file/87/four_rationalities.jpg?1268144827; Zugriff: 02.11.2011.

Diskurse ästhetischer Bildung. Beobachtungen aus musikpädagogischer Perspektive

Von Christian Rolle

> *„In dieser bloßen Wahrnehmung, in der die ästhetische Erfahrung entsteht, `lassen wir ein gegenüberstehendes Anderes, eine Welt ganz auf uns wirken, nehmen wir sie neugierig ganz in uns auf, schmiegen wir uns dem anderen ganz an, öffnen wir uns für Neues, für bis dahin Undenkbares, Unvorstellbares, selbst dann, wenn es sich um ganz vertraute Gegenstände handelt´.“ (Oevermann 1996)*

In den Diskursen zwischen Kunst, Medien und Bildung sprechen wir viel davon, auf welche Weisen wir die Welt wahrnehmen, erfahren und zum Ausdruck bringen. Die ästhetische Erfahrung, deren Entstehungsstadium U. Oevermann eingangs präzise beschreibt, ist dabei nur einer, aber ein für uns wichtiger Modus der Welterschließung. Wir halten ihn in ästhetischen Prozessen für bedeutsam, da hier der Blick umkippt vom fraglos Bekannten zur veränderten und neuen Sichtweise. Eine solche komplexitätssteigernde Umstrukturierung von Orientierungsrahmen ist sicherlich als Bildungsprozess zu bezeichnen. (Schnurr 2008a: 331) Diese ästhetisch grundierten Bildungserfahrungen, so der Tenor weiter Bereiche unserer Diskurse, stehen prinzipiell allen Kindern und Jugendlichen in ähnlicher Weise offen wie uns.

Dieser Aufsatz möchte nicht erneut den Zusammenhang zwischen ästhetischem Erfahren und Bildung nachzeichnen, sondern das *Wir* problematisieren, von dem in diesem Zusammenhang immer wieder die Rede ist, siehe Eingangszitat (dort sicherlich auch im methodologischen Kontext der „Objektiven Hermeneutik“ zu verstehen (Oevermann, Allert, u.a. 1997). Ein solches *Wir* versammelt *uns* gewissermaßen unter einer gemeinsam geteilten Weltsicht: Fachdidaktiker/innen, Bildwissenschaftler/innen und Laien, *uns* Erwachsene gleichermaßen wie *die* Schülerinnen und Schüler. Dieses vereinheitlichende *Wir* bzw. *Die* verpflichtet implizit alle Menschen auf jene experimentelle und spielerische Erfahrungsform, die mit prinzipieller Zweckfreiheit und der Abwesenheit von Pragmatismus beginnt und im Konventionen überwindenden Abbau von Stereotypen mündet. Angesichts der gegebenen Heterogenität von Kindern und Jugendlichen, sei sie ethno-kulturell (Schnurr 2011) oder milieuspezifisch bedingt, erscheint es jedoch sinnvoll, nach möglichen Differenzierungen in den Sichtweisen zu fragen. Es steht an, die prinzipielle Verschiedenheit von Lebensstilen, Weltbildern und ästhetischen Verhaltensweisen in den Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern stärker zu problematisieren. Impulsgebend kann hier die im Folgenden vorgestellte sozialwissenschaftliche Jugendstudie mit dem Titel „Wie ticken Jugendliche?“ (Wippermann, Calmbach u.a. 2007) sein, die differenzierte Einblicke in die Milieuorientierungen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gibt.

Die „U 27“ Sinus-Studie [(1)]

Diese 2007 publizierte Lebensweltanalyse wurde im Auftrag des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend und Misereor durch das sozialwissenschaftliche Institut [Sinus Sociovision], Heidelberg durchgeführt. Sinus Sociovision ist ein kommerziell arbeitendes Forschungsinstitut, das im Rahmen von Marktforschung Zielgruppenanalysen erarbeitet und verkauft. Auch die vorliegende Jugendstudie verfolgt die Absicht, die Zielgruppen der katholischen Jugendverbände für gezielte Nachwuchswerbung zu analysieren, was sie für eine Bildungsdiskussion grundsätzlich kritisch erscheinen lässt. Hier sind Folgestudien notwendig.[(2)]
Doch jenseits merkantiler Interessen verdienen die Sinus-Studien durchaus Aufmerksamkeit, da sie in einer besonderen Weise gesellschaftliche Milieus untersuchen: Jene (rechtlich geschützten) „Sinus-Milieus®“ erfassen soziale Zugehörigkeiten eben nicht nur in einer vertikalen Schichtung des sozioökonomischen Status´ oder des Bildungsniveaus, sondern mit ganzheitlichem Anspruch auch durch die horizontalen Dimensionen Wertorientierung, Lebensstile, Einstellungen und Habitus. In dieser Weise mehrdimensional dargestellt, werden die Milieuidentitäten zwischen sozioökonomischer Schichtung bzw. hier zwischen niedrigem und hohem Bildungsgrad sowie zwischen „Traditionalismus“ und „Neuorientierung“ verortet. Indem soziale Milieus lebensweltlich bestimmt werden, entspricht die Sinusstudie beispielsweise den theoretisch und konzeptionell allerdings anders

aufgestellten Milieutheorien, von A.-M. Nohl und R. Bohnsack, die „Milieu als das praktische Leben innerhalb kultureller Zugehörigkeiten“, also als „gelebte Gemeinsamkeiten der Erfahrung“ verstehen. (Nohl 2010: 148; Bohnsack 2008: 112) Schnittmengen zeigen sich ebenfalls etwa zu dem ebenfalls auf Bourdieu (1982) fußenden soziologischen Lebensstilmodell z.B. von G. Schulze. (Schulze 2005: 95; auch Karmasin 2004: 102-106) Von besonderem kunstdidaktischen Interesse ist die U-27-Studie, da hier solche lebensweltlichen Orientierungen auch auf die Mediennutzung, das kulturelle Kapital sowie auf die ästhetischen Präferenzen der Kinder und Jugendlichen in den unterschiedlichen Milieus bezogen werden. So wird ein differenzierter Einblick in die milieubedingt völlig unterschiedlichen ästhetischen Standorte, Blickwinkel und letztlich Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler möglich: Was liegt bei wem auf dem metaphorischen Teller, was kurz hinter dem Tellerrand, was jedoch weit fernab außerhalb des lebensweltlichen Horizontes?

Die qualitativ-empirische „U 27“-Jugendstudie bildet drei Alterssegmente ab, nämlich den Bereich der 9- bis 13-jährigen Kinder, der 14- bis 19-jährigen Jugendlichen sowie der 20- bis 27-jährigen Erwachsenen. Erfasst wurden ausschließlich katholisch getaufte Jungen und Mädchen im gesamten Bundesgebiet. Die im Modell abgebildete Gruppe ist also eng begrenzt und macht eine Verallgemeinerung der Ergebnisse für z.B. muslimische Jugendliche fraglich. Hier wäre die Schwesterstudie des Sinus-Institutes „Lebenswelt und Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland und NRW“ (Staatskanzlei NRW 2010) hinzuzuziehen, die bei allerdings erwachsenen MigrantInnen etwas andere Milieustrukturen abbildet. Da bei Kindern und Jugendlichen die soziokulturelle Identität noch nicht festgelegt ist, spricht die U-27-Studie vorsichtiger von „Milieuorientierungen“. Diese müssen nicht der Milieuidentität der Eltern entsprechen, sondern werden auch durch jugendkulturelle Kreise, Peers etc. geprägt. Methodisch werden in der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Rekonstruktion von Alltag (Honer 1993; Soeffner, Hitzler 1994) als Datenmaterial mehrstündige transkribierte Interviews, Fotomaterial von Jugendzimmern sowie Hausarbeiten der Probanden herangezogen und mittels einer qualitativ-ethnografischen Hermeneutik ausgewertet. (vgl. Wippermann 2007: 9-19)

Jugendliche Milieuorientierungen und ästhetische Präferenzen

An dieser Stelle soll nur das mittlere Alterssegment der Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren mit Schwerpunktsetzung auf die großen Milieus skizziert werden. Von den insgesamt 2400 erhobenen Fällen der Gesamtstudie wurde das Material von 56 Jugendlichen des mittleren Segments qualitativ-empirisch rekonstruiert. Es werden dort modellhaft sieben verbreitete Milieuorientierungen festgestellt (Abb. 1), denen neben den offiziellen Bezeichnungen wie „Sinus BI 12-jug“ auch pragmatisch-illustrierende Milieunamen, in dem Fall „Bürgerliche Jugendliche“, zugeordnet sind.

Solche Zuordnungen dürfen ausschließlich modellhaft verstanden werden. Die jedem Modell eigene Reduktion gegebener Komplexität suggeriert hier eine klare und eindeutige Begrenztheit der verschiedenen Lebensstile und Weltsichten und damit eine scheinbar eindeutige Zuordnung von Menschen zu einer der sieben Milieuidentitäten. Dies ist im Kontext von Marktforschung durchaus erwünscht, in der Übertragung auf pädagogische Kontexte hingegen fraglos kritikwürdig. Die letztlich deduktive Konzeption der Sinusstudie verschweigt zudem die zu erwartenden mehrfachen Zugehörigkeiten von Individuen zu ganz unterschiedlichen sozialen und kulturellen Identitäten (vgl. Nohl 2010: 137ff.; Mecheril 2009) und berücksichtigt nicht die Vielschichtigkeiten und Brüche in den einzelnen Lebensweisen sowie die Prozesse ihrer Konstruktion. Für eine tatsächliche Übertragung auf Individuen in der pädagogischen Arbeit wären induktiv orientierte Modelle mit geringerer Trennschärfe sicherlich sinnvoller. Doch genau jene modellhafte theoretische Zuspitzung der U 27-Studie, die eine handlungsrelevante Übertragung auf Individuen kritisch macht, soll im Folgenden als erkenntnisreiches Kontrastmittel (Schnurr 2008b) dienen: Als ein künstliches (vielleicht sogar giftiges?) Mittel soll es in den Bereich des „Wir“ hineingegeben werden, um das oftmals von verschleiernden Grauwerten geprägte Fachdenken im Hinblick auf zentrale Orientierungen wieder zu schärfen. Die sich anschließende Diskussion der Sinus-Studie wird sich dieser Erkenntnisform bedienen, um das kunstpädagogische Denken im Hinblick auf *die* Schülerinnen und Schüler und den eigenen fachlichen und milieubedingten Standort zu problematisieren. Zugunsten dieser kontrastiven Einsichten muss eine zunächst unvermeidliche Stereotypisierung methodisch bedingt in Kauf genommen werden – um sie an anderer Stelle wieder mit den nötigen Grauwerten anreichern zu können.

Die *„Bürgerlichen Jugendlichen“*, so die Autoren der Studie, (Wippermann 2007: 165-207) werden mit einem Anteil von 14 % im Bereich der mittleren bis gehobenen Bildung und einer Grundorientierung zwischen Traditionalismus und schwacher Moder-

nisierung angesiedelt. Extravaganz sei nichts für diese Jugendlichen, die in ihren Abgrenzungen einerseits zu „traditionellen" Jugendlichen und andererseits zu exzentrischen Jugendkulturen normal und eher unauffällig sein wollten. Wichtige Motive für sie seien das Spaßhaben im Heute, um irgendwann in einem normalen, modernen Leben anzukommen. Ihr Lebensstil sei eher durch Risikovermeidung gekennzeichnet und sehe das Aufbrechen gewohnter, konsistenter Weltbilder nicht vor. Hierin ähnelten sie teilweise den sehr konservativen, jedem Experiment abgeneigten *„Traditionellen Jugendlichen"* (4%), die sie jedoch als rückständig ablehnten. Im ästhetischen Bereich orientierten sich die „Bürgerlichen" ohne tiefgreifenden Enthusiasmus an der „popularisierten Hochkultur". Herausfordernde Hochkultur werde ebenso abgelehnt wie auch alle extremen, „trashigen" Formen, die als fremd und suspekt gelten und angstbesetzt seien, weil sie Sicherheiten in Frage stellten. „Kunst, die wehtut, ist nicht ihre Sache". (Wippermann 2007: 179) Einhergehend mit der Ablehnung kreativer und experimenteller künstlerischer Prozesse favorisierten die „Bürgerlichen", wie auch die „Traditionellen" Jugendlichen, solide handwerkliche Arbeiten, die ihrem Wunsch nach Eindeutigkeit, Bodenständigkeit und Stabilität (auch des Blicks!) entgegenkämen.[(3)] Insgesamt ist in den Strukturen dieser Milieuorientierung deutlich von einer, wie W. Schulz sagt, „Befriedigung in der Variation des Gewohnten" auszugehen und eben nicht von einer kunstpädagogisch oft angestrebten „Befreiung von der fraglosen Befangenheit im Gewohnten" (Schulz 1993: 17).

Sehr ähnlich hinsichtlich der eher traditionellen oder nur verhalten modernistischen Einstellung, aber v.a. im Hauptschulbereich verortet, wird das Milieu der *„Konsum-materialistischen Jugendlichen"* (11%) beschrieben. (Wippermann 2007: 208-235) Ihre Weltsicht sei der Sinus-Studie zufolge in hohem Maße geprägt von einem Wettbewerbs- und Aufstiegsdenken: Man wisse sich im unteren gesellschaftlichen Segment – wenn auch nicht ganz unten! – und versuche durch prestigeträchtiges, betont körperbezogenes Kapital Anschluss nach oben, also an die breite Mitte, herzustellen. Auf Statussymbole, wie (gefakede) Marken, Kleidung und Fitnessstudiobesuche etc. werde daher überdurchschnittlichen Wert gelegt, um am „Lifestyle" teilzuhaben. Auch diese Jugendlichen orientierten sich kulturell nicht am Ungewöhnlichen, Überraschenden oder Skurrilen, sondern am popkulturellen Mainstream. Stilistische Provokationen, z.B. in Jugendszenen oder auch in zeitgenössischer Kunst, würden von ihnen als eher gefährliche Abweichung erlebt; hier zeige sich ein erheblich konventioneller Zug dieser Jugendlichen. Allem Hochkulturellen stünden sie ansonsten mit großer Gleichgültigkeit gegenüber, da es schlicht keine lebensweltliche Rolle für sie spiele. Insgesamt sei ihr ästhetisches Verhalten von großer Pragmatik geprägt und auf die Anerkennung durch die Peergroup hin ausgerichtet: „Sich einigermaßen handlungskompetent im Umgang mit populärer Kultur zu zeigen, reicht diesen Jugendlichen völlig aus" (Wippermann 2007: 223). Gerade weil die konsum-materialistisch orientierten Schülerinnen und Schüler eben nicht das Neuartige oder Überraschende suchten, sondern nach einer Normalität der gesellschaftlichen Mitte strebten, sei es nicht verwunderlich, dass sie in erheblicher Weise nicht nur gesellschaftliche, sondern auch ästhetische Stereotypen reproduzierten. Eingefahrene Sichtweisen zu bestätigen, hielten sie dabei nicht für einen Mangel, den es zu beseitigen gälte. Sie pflegten vielmehr ihre Stereotypen des gesellschaftlich-kulturellen Mainstreams, an dem sie ja gerade teilhaben wollten, da dies soziale Sicherheit verspreche. Aus der Darstellung des Sinusmilieus folgt, dass ein Aufbrechen von Blick-Konventionen in unabsehbaren Wahrnehmungsexperimenten ihnen nicht nur weitgehend fremd sein muss, sondern zunächst einmal ihrem durchaus existentiellen Drang nach konsistenten Weltbildern entgegen laufen wird, der an die Reproduktion von Etabliertem und damit Stereotypen gekoppelt ist. In den bisher referierten Milieuorientierungen, folgte man der Logik der Studie, sieht sich eine Kunstpädagogik, die vertraute Sichtweisen in ästhetischen Erfahrungen brechen will, sicherlich mit besonderen Herausforderungen konfrontiert.

Das mit 26% größte Milieu ist das der *„Hedonistischen Jugendlichen"* (Wippermann 2007: 279-312). Es wird v.a. im Bereich der geringen bis mittleren, teilweise auch hohen Bildung angesiedelt und orientiert sich zwischen fortgeschrittener „Modernisierung" und „Neuorientierung", also weitgehend in der Mitte der U-27-Milieus. Obwohl die entsprechend typisierten Jugendlichen die Mehrheit stellten, nähmen sie sich als unangepasste Minderheit wahr. Sie hätten keine ausgeprägten Zukunftspläne, wollten sich auf keinen Fall von Eltern oder der Schule kontrollieren lassen und reagierten mit großer Unlust, Provokation und gleichgültiger Verweigerung auf alles, was anstrengend ist und keinen Spaß macht. Sie verspürten einen inneren Drang nach Individualität, Authentizität und Freiheit – jedoch innerhalb der vorgegebenen Rollenmuster und Freizeitaktivitäten. Daher seien viele von ihnen Jugendszenen zugehörig, in denen sie lustvolle Lebens- und Selbsterfahrung suchten. Der Zurückweisung bürgerlich-konventioneller Werte und Stile entspreche die Ablehnung hochkultureller Äußerungen, wogegen sie ihre stark affektive Beziehung zur Popkultur setzten. Weit verbreitet im ästhetischen Bereich sei eine starke „Lust am Trash". Dies richtete sich nicht nur als bewusste Abgrenzung gegen alles Bürgerliche, sondern auch gegen die kontemplativen, als mühsamen empfundenen Rezeptionsweisen z.B. der bildenden Kunst. Da die bevorzugten Szenen, Ausdrucksformen und Ästhetiken sich meist im Rahmen popkulturellen Mainstreams befänden, bescheinigt ihnen die U-27-Studie eine „eher geringe Experimentierfreude" (Wippermann 2007:

297). Gleichwohl findet sich in ihrem Wunsch nach Individualität und Andersartigkeit ein gewisses Potential für ästhetische Veränderungs- und Erfahrungsprozesse – sofern sie nicht allzu anstrengend sind.

Obwohl ihre affektiv-genussvolle Gegenwartsorientierung auch dem hedonistischem Lebensstil entspricht, unterscheiden sich die Jugendlichen des großen Milieus *„Moderne Performer"* (25%) der Studie nach durch eine betont rational-strategische Zukunftsorientierung. Mit besonderem Ehrgeiz wollten sie in allen Bereichen möglichst viele Erfahrungen sammeln, um darauf erfolgreich aufbauen zu können. Bildung in verschiedensten Disziplinen werde neben kulturellem Engagement als zentraler Schlüssel für ihre persönliche, erfolgreiche Zukunft gesehen. Neben popkulturellem Engagement pflegten sie ein demonstratives Interesse an Hochkultur, um symbolischen Anschluss an die Oberschicht zu zeigen. Hier unterscheide sich das mit 6% kleine protestkulturelle Milieu der *„Postmateriellen Jugendlichen"*, die ein deutlich weniger instrumentelles Verhältnis zur Kunst pflegten und es durch „feinsinnigen ästhetischen Nonkonformismus" erweiterten. (Wippermann 2007: 236-278) Das kulturelle Kapital beider Milieus wird insgesamt als „flexibel-multikulturell beschrieben. Die darin auftretenden Paradoxien würden von den „Performern" als spannend und inspirierend empfunden, worin sich ihre postmoderne „Neuorientierung" erweise. Obwohl sie eine Affinität für alle möglichen später nutzbaren Erfahrungen zeigten, fänden sich in dieser Milieuorientierung nur wenige originäre Stilschöpfungsprozesse oder ästhetische Grenzüberschreitungen. Mit ihrem eher „inszenierten denn ausgelebten ästhetischen Nonkonformismus" werden die „Performer" schließlich eher der breiten Mitte zugerechnet.

Als deutlich erlebnishungriger und aufgeschlossener hinsichtlich ästhetischer Erkundungen im Unvertrauten werden schließlich die *„Experimentalistischen Jugendlichen"* (14%) beschrieben (Wippermann 2007: 342-376). Im äußersten Bereich der „Neuorientierung" angesiedelt und mit hoher bis mittlerer Bildung ausgestattet, seien sie getrieben von der Neugier auf radikal erweiterte Erfahrungen, Grenzberührungen und ästhetische Tabubrüche ohne vorhersehbare Ergebnisse. Das tastende Ausprobieren, Erspüren von Widerständen, kurzzeitige „Durchbrechen von Mauern, um zu sehen, was dahinter ist", zeichne ihren Lebensstil aus. Sie versuchten in ihrer Suche nach dem „Eigentlichen", verschiedenste sinnliche Eindrücke synästhetisch zusammenzubringen, um die Welt „ganz" und „neu" zu begreifen. Die Autoren der Studie sprechen hier von einem „Trieb nach Selbstdurchforstung und Selbstexploration" (ebd: 347). Ästhetisches Verhalten und Erfahren mache bei diesen Jugendlichen nicht nur einen Randbereich aus, sondern betreffe sie im Kern, da sie sich gerade durch die Adaptation und den Remix verschiedenster und widersprüchlicher ästhetischer Fragmente selbst zu bestimmen versuchten. Durch ihre große Faszination für das Unvertraute, Paradoxe, Skurrile und Unmoderate erkläre sich auch ihr ausgesprochenes Faible für Kunst, ohne eine eindeutige Unterscheidung zwischen high und low zu treffen. Insbesondere die intertextuell geprägte postmoderne Kunst begeistere durch ihre Seltsamkeit, die sich schnellen Einordnungen widersetze. Hiervon versprächen sie sich eine radikale Erweiterung ihres Erfahrungshorizontes. Das kulturelle Verhalten der Experimentalisten sei jedoch gerade auch durch ihre ästhetische Produktion bestimmt, wobei sie eine „genussvoll-postmoderne Bricolage", eine „Ästhetik des Widerspruchs" bevorzugten.

Implizite Subjekthypothesen

Es könnte mehr als eine Gedankenspielerei sein, die Sinus- Milieubeschreibungen neben die verschiedenen aber letztlich konvergierenden Theorien und pädagogischen Konzeptionen zur ästhetischen Erfahrung und zur bildenden Erweiterung des gewohnten Blickes zu legen. Es fällt hierbei ins Auge, dass zunächst nur das letztgenannte Milieu der „Experimentalistischen Jugendlichen" auf der Ebene ihrer Beschreibung exakt dem entspricht, was in Teilen der Kunstpädagogik mit der Überwindung stereotyper Sichtweisen angestrebt wird. Denn nur hier bringen die Jugendlichen eine große Alteritätstolerenz im Sinne einer vorbehaltlosen Offenheit mit, sich auf experimentelle Wahrnehmungssituationen einzulassen, um ihre eigenen Sichtfelder immer wieder in Frage zu stellen. Nur in diesen neuorientierten Milieus entsprechen die Formen und Strukturen, in denen die Jugendlichen auf Neuartiges und Abweichendes reagieren, denen, die in den Theorien zur ästhetischen Erfahrung beschriebenen werden – nämlich lustvoll und transformativ mit starker Tendenz zur dauerhaften Veränderung. (Ein Prozess, der gerade aus der Perspektive strukturaler Bildungsprozesstheorien produktiv erscheint (vgl. Marotzki 1990; Kokemohr 2007.) Jugendliche aus konservativer orientierten Milieus zeigen andere und viel verhaltenere Formen und reagieren zunächst oftmals mit Zurückhaltung oder sogar affektiver Ablehnung, [(4)] wie sich sowohl aus der Sinusstudie wie auch aus eigener Forschungspraxis erkennen lässt.

Angesichts der sich abzeichnenden Heterogenität in den jugendlichen Sichtweisen erscheint es ratsam, in den pädagogischen Bereichen zwischen Kunst, Medien und Bildung differenzierter über die Adressierung bestimmter und das Ausblenden anderer

Milieus durch vereinheitlichende pädagogische Theorien nachzudenken. Wer, bzw. welche milieubedingte Weltsicht ist mit kunstpädagogischen Theoremen angesprochen und gemeint? Mit W. Marotzki gesprochen gilt es, nach der *„impliziten Subjekthypothese"* der Kunstdidaktik zu fragen, die als Annahme über bestimmte Menschenbilder den Theorien unterliegt und „über die prinzipielle Stellung bzw. Haltung des Menschen zur Welt (Weltbezug) aussagt" (Marotzki 1984: 331). Diese Haltung des Menschen zur Welt, diese Weltsicht, das geht klar aus der Milieustudie hervor, kann nur im Plural formuliert sein! In den fachdidaktischen Diskursen spielt bislang die Frage, wer in welchem Sozial- und Bildungsniveau und in welcher Milieuorientierung adressiert ist, eine viel zu geringe Rolle. Es scheint hier sehr sinnvoll, gegen das generalisierende „*Die*" in Bezug auf Schülerinnen und Schüler anzudenken.

Wer ist „Wir"?

Die Frage nach der milieubedingten Sozialisation kann auch umgedreht und auf das *Wir* gerichtet werden, das fraglos Kunstpädagog/innen und –didaktiker/innen zusammenfasst. Wer ist eigentlich *Wir*? Und in welchen Milieus werden Kunstpädagog/innen sozialisiert, denn fraglos bilden *wir* nicht die gesellschaftliche Breite ab. Es werden wohl eher wenige in traditionell-bürgerlichen und konsum-materialistischen Milieus ihren Blick auf die Welt erlernt haben. Zu vermuten ist, dass „experimentalistische" Milieus mit ihren Nachbarfeldern bei Kunstpädagog/innen deutlich über dem Bevölkerungsdurchschnitt repräsentiert sind. Bei Jugendlichen sind dies nur 14 %, in der Gesamtbevölkerung 2007 nur 8%,([5] in der kunstpädagogischen Szene jedoch wahrscheinlich weit mehr.

Es wäre denkbar, dass diese milieubedingte Sicht auch im professionellen Bereich den Blick auf die Welt färbt und sich in fachdidaktische Theorie einschreibt. Es ist vorstellbar, die Farbigkeit der sprichwörtlichen Brille, die *wir* aufhaben, zu generalisieren und die dadurch gefärbte Weltsicht bei anderen fraglos als selbstverständlich oder zumindest als erstrebenswert vorauszusetzen. Vor dem Hintergrund dieses zwangsläufig gefärbten eigenen Blicks auf die Anderen ist es schwierig, im Kontext von Milieus und ihren Weltsichten, die zunächst einmal nur strukturell begründet sind, nicht auch normativ zu sprechen. Genauer: Es ist nicht selbstverständlich, das pädagogische Denken, welches zwangsläufig normativ ist, auf die Milieubedingtheit des eigenen Blicks hin zu befragen. Denn trotz allen Wissens um den Wert von Vielfalt und gleichgültig aus welcher Perspektive gelingt es kaum, eine abweichende Weltsicht mit ihren anderen Formen des Weltumgangs als Bildungsziel zu denken. Im Bewusstsein dessen erscheint es sinnvoll, fachdidaktische Theorie und Bildungsziele nicht nur auf ihren immer vorherrschenden normativen Gehalt, sondern auch auf die Milieuspezifik ihrer inneren Struktur hin zu befragen: Wohin, zu welcher Sichtweise und zu welchen Fähigkeiten und Formen des Sehens wollen *wir* bilden? Denn hier liegt schließlich der blinde Fleck: Was hat das mit uns, mit unserem Standort zu tun?

Solche normativen Tendenzen spielen sicherlich auch in die Sinus-U27-Studie hinein, prägen stellenweise ihren Sprachduktus bei einzelnen Milieus und erzählen gerade dadurch manches über die Weltsicht ihrer Forscher. Die Tendenzen schreiben sich sogar in ihre Darstellungsformen ein – auffälligerweise verläuft die logische Entwicklungslinie der Sinus-Grafik von unten links in Leserichtung und aufsteigend nach oben rechts. Dort oben, so scheint die Grafik zu rufen, sind der Fortschritt und das Ziel, was es zu erreichen gilt.[6] Ob die Weltsichten der „Experimentalisten", „Performer" und „Postmateriellen" tatsächlich mit kunstpädagogischen Bildungszielen gleichgesetzt werden sollen und dürfen, gilt es zu diskutieren. Die Milieustudie als *Kontrastmittel* könnte hierbei den Blick auf das *Wir* schärfen und weitere Fragen generieren.

Literatur

Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Honer, A. (1993): Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ- interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen, Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden.

Karmasin, H. (2004): Produkte als Botschaften. Frankfurt a.M.

Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungstheorie. In: Koller , C. / Marotzki, W. / Sanders, O. (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: 13-68.

Marotzki, W. (1984): Zum Verhältnis von Lernprozess und Subjekthypothese. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 34: 331.

Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim.

Mecheril, P. (2009): Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In: Mertens, G. / Frost, U. / Böhm, W. / Ladenthin, V. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn, Bd. 3: 1086-1096.

Nohl, A.-M. (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn.

Oevermann, U./ Allert, T./ Konau, E./ Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart: 352-434.

Oevermann, U. (2005): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht, Vortrag am 19.06.1996 in der Städel-Schule, Frankfurt a.M.; zitiert nach: Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse, München: 14.

Schnurr, A. (2008a): Über das Werk von Timm Ulrichs und den künstlerischen Witz als Erkenntnisform. Analyse eines pointierten Vermittlungs- und Erfahrungsmodells im Kontext ästhetischer Bildung. Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstdidaktik Bd. 8, Norderstedt.

Schnurr, A. (2008b): Forschen mit Kontrastmittel. Über die Grenzen ästhetischer Erfahrung. In: Meyer, Torsten / Sabisch, Andrea (Hg.): KunstPädagogikForschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld: 103 – 112.

Schnurr, A. (2011): Raum ohne Begrenzung? Zur Kulturspezifik ästhetischer Erfahrung. In: Brenne, A. / Engel, B. / Gaedtke-Eckard, G.-D. / Siebner, A.-S. (Hg.): Raumskizzen. Interdisziplinäre Annäherungen an aktuelle kulturelle Übergangsräume. München.

Schulze, G. (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.

Schulz, W. (1993): Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? Über einen unverzichtbaren Beitrag von Ästhetik zu Bildungsprozessen. In: Kunst+Unterricht, Nr. 177.

Soeffner, H.G. / Hitzler, R. (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: Schröer, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Opladen.

Staatskanzlei des Landes NRW (Hg.) (2010): Von Kult bis Kultur. Von Lebenswelt bis Lebensart. Ergebnisse der Repräsentativuntersuchung „Lebenswelten und Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland und NRW". Düsseldorf.

Wippermann, C. / Calmbach, M. / BDKJ / Misereor (Hg.) (2007): Wie ticken Jugendliche? Sinus Milieustudie U27. Düsseldorf.

Abbildungen

Abb. 1 & 4: Milieugrafik U-27 Jugendstudie. Quelle: SINUS-Institut, Heidelberg 2007.

Abb. 2:Jugendzimmer einer 15-Jährigen Schülerin, aus einer Studie des Verf. (hier illustrativ ohne eindeutige Milieuzuordnung gezeigt). Foto: der Verf.

Abb. 3: Jugendzimmer eines 15-Jährigen Schülers, aus einer Studie des Verf. (hier illustrativ ohne eindeutige Milieuzuordnung

gezeigt). Foto: der Verf.

Endnoten

[1] Der Verfasser diskutiert parallel die Sinus U-27 Jugendstudie unter der bildungstheoretischen Perspektive von „Lust und Grauen in ästhetischer Bildung“ in folgendem Text: Schnurr, Ansgar: Weltsichten zwischen Tradition und Experiment: Kunstpädagogik in unterschiedlichen jugendlichen Milieus. In: BDK-Mitteilungen 4/2011. Die Darstellung der einzelnen Milieus ist hier weitgehend übernommen.

[2] Der Verfasser forscht derzeit im Kontext eines Interkulturprojekts an Lebenswelten von Jugendlichen in milieuspezifischer Perspektive.

[3] Vor allem bei den „Traditionellen Jugendlichen“ stellt die Studie fest, dass für sie „Kreativität eine geringere Rolle (spiele, A.S.) als handwerkliches Geschick“. Wippermann 2007: 130.

[4] Die Umstrukturierung von Orientierungsrahmen, z.B. in ästhetischen Erfahrungsprozessen, birgt immer ein spannungsreiches, widerständiges Moment, da es zuvor aufgebaute Sicherheiten in Frage stellt. Vgl.: Schnurr (2008a): 301-304.

[5] Vgl.: Wippermann, 2007:10. Sinus gibt aktuell die Milieuzugehörigkeiten der Gesamtbevölkerung 2011 in einem etwas anderen Milieuraster an. Die „Expeditiven“ nehmen dort 6 % ein. Vgl. http://www.sinus-institut.de/loesungen/sinus-milieus.html .

[6] Erkenntnisreich könnte es sein, kunstpädagogische Theorien in ähnlicher Weise zu visualisieren und nach der Milieulagerung und ihrer normativen Logik zu fragen.