Kunstgeschichte lehren und lernen – Vorbemerkungen zu einer kulturgeschichtlichen Didaktik des Kunstunterrichts

Von Hubert Sowa

„Kunstgeschichte lernen" – das ist scheinbar eine der am klarsten verständlichen Lehr- und Lernpraktiken, die im schulischen Kunstunterricht stattfinden. In Abiturprüfungen wird „kunstgeschichtliches Wissen" eingefordert und evaluiert – im Überblick und/oder exemplarisch. Kunstgeschichtliches Wissen ist etwas anderes als das Wissen und Können, das in Prüfungen zur immanenten Werkanalyse/Werkinterpretation oder im Kontext kunstpraktischer Prüfungen thematisiert wird. Gleichwohl bildet es einen Hintergrund, der stets mit zu aktualisieren ist, wenn theoretisches oder praktisches Verständnis für Kunst abgeprüft wird

Doch sowohl die Fragen nach dem WAS als auch die nach dem WIE dieses „kunstgeschichtlichen" Lernens sind klärungsbedürftig. Die Fragen sind in bildungstheoretischer wie in didaktischer Hinsicht zu beantworten. Die bildungstheoretische Frage lautet: Welcher aus der Geschichte überantworteter kunst- und kulturgeschichtlicher Inhalte muss sich das Projekt der allgemeinen Bildung heute annehmen – und warum? Die fachdidaktische Frage lautet: Welche didaktische Theorie und Methodik sind dem kunstgeschichtlichen Lernen zu Grunde zu legen?

Geschichte und Kulturerbe: Ein notwendiger Inhalt allgemeiner Bildung

Geschichtsbewusstsein ist ein soziales Konstrukt, das von Generation zu Generation übertragen und stets neu ausgehandelt wird. Dasselbe gilt für kulturelles Bewusstsein. Forschungen zur Gedächtnisforschung – sowohl zur Individuell-biographischen wie zur kulturellen und geschichtlichen – belegen, wie Identität und Gedächtnis von Menschen gemeinsam und kommunikativ konstituiert und stabilisiert werden (Assmann 1992, Welzer 2002). Der Prozess der Bildung im allgemeinen Bildungssystem hat hier eine entscheidende Aufgabe: die „konventionelle" Bildung von geschichtlicher und kultureller Identität (im Sinne von con-venire = zusammenkommen). Die Konzeption eines kulturellen „Weltkulturerbes" (Hoffmann/Keller/Thomas 2005, Klett-Perthes 2007) formuliert den idealen Anspruch einer kulturübergreifenden, weltbürgerlichen Orientierung, die als kanonisierter Bildungshorizont allen Menschen eine gemeinsam geteilte Identität geben kann. Würde sich im Prozess der „allgemeinen Bildung" der Bildungsprozess aller Schüler auf diesen Horizont hin bewegen und sich an ihm bestimmen, wäre Bildung wirklich „allgemein" – über alle kulturellen, sozialen und biographischen Grenzen und Sub-Geschichten hinweg. Kunstunterricht bekäme von daher eine wichtige Bildungsaufgabe zugewiesen: Die Vermittlung von identitätsbildendem Verständnis und Kenntnissen im Bereich der visuellen Kultur und – möglicherweise in diesem Rahmen – ein Verständnis von „Kunst", sofern es denn in allen Kulturen „Kunst" gibt.

Betrachtet man diesen Bildungsprozess in zwei Richtungen, so lassen sich zwei Lesarten unterscheiden: Die der „Weitergabe" von kulturellem/geschichtlichen Wissen (als „Erbe") und die der „Aneignung" dieses Erbes durch die Subjekte. Beide Seiten gehören zusammen und sind wie zwei Seiten derselben Medaille.

Kunstwerke, Kunstgeschichte, Kulturgeschichte

Während der ältere Kunstunterricht auch noch nach dem zweiten Weltkrieg das kunstgeschichtliche Wissen primär durch „Werkbetrachtung" exemplarischer Werke freier und angewandter euro-amerikanischer Kunst und zusätzlich durch mehr oder weniger kanonische Vorstellungsbildung im Bereich der Stilgeschichte (exemplarisch: Winzinger 1954, Stelzer 1957, Braun-Feldweg 1959) zu vermitteln suchte, hat sich dieses Verständnis im weiteren Verlauf der Fachentwicklung mehrmals verändert. Diese

Veränderungen geschahen einerseits unter dem Einfluss „subjektzentrierter“ Ansätze der jüngeren Fachdidaktik, andererseits unter dem Einfluss kulturwissenschaftlicher Deutungsmodelle. Während einige Fachdidaktiker die subjektive „Aneignung“ des Sinns von einzelnen Kunstwerken in den Mittelpunkt stellten – unter Zurücksetzung der „objektiven“ Seite des geschichtlichen/kulturellen Kanonwissens - zielten die Anderen mehr auf die Vermittlung kulturgeschichtlicher Zusammenhänge anhand von exemplarisch ausgewählten Werken.

Das in der jüngeren Kunstpädagogik einflussreiche fachdidaktische Werk „Auslegen“ (Otto/Otto 1987) stellte einerseits die Lehr- und Lernform des „Perceptes“ in den Mittelpunkt, andererseits argumentiert es auch mit Hilfe der kulturwissenschaftlichen Methode Aby Warburgs. Während die Lernform des Perceptes im Grunde ein subjektzentriertes Verstehensmodell ist, bei der Schüler den Sinn von Bildern assoziativ aus ihrer biografischen und lebensweltlichen Erfahrung erschließen sollen, ist Warburgs Modell des „Bildatlasses“ eine wissenschaftliche Methode, deren Hauptziel die Rekonstruktion von objektiven, kulturellen und geschichtlichen Bedeutungszusammenhängen ist. Wenn Otto/Otto allerdings diese (für die klassische Kunstgeschichtswissenschaft einst revolutionäre) kulturwissenschaftliche Methode mit den Sammlungstätigkeiten von Kindern und Jugendlichen vergleichen (Otto/Otto 1987, Bd. 1: 108 ff.), deuten sich gravierende Missverständnisse an: Es ist nicht zu übersehen, dass diese Missverständnisse dazu führten, dass die Auseinandersetzung mit dem „objektiven“ Rahmen des kulturellen/geschichtlichen Bewusstseins in dieser Didaktik des „Auslegens“ erheblich zu kurz kam, ja tendenziell ausfiel.

Subjektzentriertes oder objektives Geschichtsverständnis

Die letzten Bemerkungen machen auf das oben schon angesprochene grundlegende Problem der Kunstgeschichts- und Kulturgeschichtsdidaktik aufmerksam: Die Didaktik geschichtlicher Bildung bewegt sich in ihrer Vermittlungsbewegung zwischen den Polen eines „objektiven“, d.h. auch kanonischen und übersubjektiv-konventionellen Orientierungsrahmens von Geschichte und dem lebensweltlich verankerten Subjekt, den Kindern und Jugendlichen. Welche Rolle und welches Gewicht diese beiden Pole jeweils in didaktischen Konzeptionen bekommen, ist eine Entscheidung, die für wichtige Unterschiede in geschichtsdidaktischen Konzepten verantwortlich sein kann. Um die beiden Pole in zugespitzter Weise zu kontrastieren, seien hier zwei mögliche Positionen benannt:

- Kunst- und Kulturgeschichte werden als kanonisches Faktenwissen gelernt und geprüft. (In bestimmten Bildungsplänen in Deutschland ist dies für die Oberstufe des Gymnasium vorgesehen, etwa in Bayern, wo z.B. Kammerlohr (2004) als Minimalstandard gilt.)
- Kunst- und Kulturgeschichte werden allenfalls als Randbedingungen subjektbezogener Auseinandersetzung mit Biografie und Lebenswelt tangiert und thematisiert.

Es ist nicht abzustreiten, dass beide Positionen elementare Faktoren von Kunstgeschichtsdidaktik benennen, und dass jeder ernstzunehmende didaktische Entwurf für dieses Feld beide Faktoren in irgendeiner Weise zum Austrag und Ausgleich zu bringen hat. M.a.W.:

- Ein rein konstruktivistisches (und ich meine damit kein sozialkonstruktivistisches) Verständnis von geschichtlichem Lernen, das ausschließlich vom subjektzentrierten Erleben der Erfahrungswelt der Schüler ausgeht (Lokalgeschichte, Familiengeschichte, direkter Zugang zu Monumenten) ist einseitig und daher korrekturbedürftig durch objektive Vorstellungsbilder von Weltgeschichte (Orientierungswissen über Zeiten und Räume). Ohne dieses orientierende und normative Wissensgerüst bliebe es ein abgekapseltes Inselwissen. Ähnlich einseitig ist ein Geschichtsverhältnis, das nach dem Muster des ästhetischen Weltverhältnisses konzipiert ist. Auch das ästhetische Geschichtsverhältnis – also die Suche nach ästhetisch interessanten Erfahrungsobjekten im weiten Feld der geschichtlich tradierten Objekte – hat seine Schwäche darin, dass es Geschichte nur vom Subjekt her versteht. Dies ist das Problem des Programms der „ästhetischen Erziehung“ (Gunter Otto) und der davon abgeleiteten didaktischen Denkfiguren, die den sozialen und verbindlichen Charakter von geschichtlicher und kultureller Identität weitgehend verfehlen.
- Umgekehrt bleibt ein rein objektives geschichtliches Kanonwissen, das nicht mit lebensweltlicher Erfahrung

„geerdet“ und dadurch eigentlich verstanden werden kann, ein totes Wissen.

Der didaktische Königsweg zielt also auf die Vermittlung beider Seiten (vgl. Schema 1): In dieser Mitte findet basales „Verstehen“ statt.



Schema 1: Vermittlung zwischen lebensweltlichem Erfahrungswissen und „objektivem“ Kunst- und Kulturgeschichtlichen Wissen

„Gemeinsinn“ als Basis von Verstehen

Ein Kunstwerk der Vergangenheit, eine kulturelle Manifestation aus einer fremden Kultur: Können sie im Rahmen einer kunst- und kulturgeschichtlichen Didaktik vermittelt und dadurch für die Lernenden verständlich gemacht werden? Von einem hermeneutischen Standpunkt her ist klar: Ein Kunstwerk aus unserer „aktuellen“ Kultur ist *per se* für Lernende in keiner Hinsicht „aktueller“ und deswegen unmittelbarer verständlich als eine mittelalterliche Kathedrale mitten in ihrer Stadt oder ein materielles Zeugnis aus einer fremden Kultur (vgl. hierzu KUNST+UNTERRICHT 2011).

Unmittelbar genommen sind all diese kulturellen Zeugnisse gleichermaßen unverständlich in einem prinzipiellen Sinn. Jedes einzelne dieser Werke muss daher zunächst einmal als *abständig* und gewissermaßen als „fremdartig“ akzeptiert werden, jedes Einzelne muss in einem Prozess der verstehenden Annäherung erst eigentlich für das Verständnis aktualisiert werden. Jedes einzelne muss sowohl in seiner sinnlichen und/oder medialen Präsenz zur Kenntnis genommen, in seiner Gewordenheit nachvollzogen und in seinen pluralen Kontextbezügen erschlossen werden. Zu jedem Einzelnen müssen sich Lernende auf ihrem Weg der Enkulturierung in ein geschichtlich-relationales Verhältnis zu bringen vermögen.

Es gibt einen gemeinsamen Grund, auf den dieser Prozess der verstehenden Annäherung aufbauen kann, ja aufbauen muss: Es ist die optimistische Grundannahme der Hermeneutik seit Aristoteles und von Vico bis Gadamer, dass eine „gemeinsame Natur“ oder ein „gemeiner Sinn“ jeden Menschen mit allen anderen Menschen verbindet, also auch einen jetzigen Menschen dieser unserer Kultur mit gewesenen Menschen vergangener Zeiten oder fremder Kulturen (vgl. Vico 1947 und 2009).

Der Rekurs auf *alle* Menschen verbindende anthropogene Konditionen relativiert kulturelle, wie geschichtliche Unterschiede. Die Bezugswissenschaften der Anthropologie, Kulturanthropologie, Sozialpsychologie, Ethnologie, Bildwissenschaften usw. können viele Erkenntnisse darüber vermitteln, dass und wie in verschiedenen Kulturzeiten und Kulturräumen vergleichbare Grundverhältnisse wirksam sind, die von einer – „unserer“ – allgemeinen menschlichen Grundverfassung her verstehbar sind.

Insofern – dies ist die optimistische Idee einer geisteswissenschaftlichen Hermeneutik und Pädagogik– ist in der ernsthaften Annäherung an fremde kulturelle Äußerungen, die „Horizontverschmelzung“ ein Leitziel, an dem sich Pädagogik und die Idee der Bildung ausrichten können (vgl. Gadamer 1975: 289 f.). „Horizontverschmelzung“ würde z.B. heißen: Ein Kunstwerk oder ein anderes kulturelles Zeugnis genauso „von innen heraus“ zu verstehen, wie es gemeint und gestaltet ist – also in identischer Teilung der Intention, in einem gemeinsam geteilten Verständnis von Sinn und Bedeutung. Selbstverständlich ist dies ein jede menschliche Möglichkeit übersteigendes Methodenideal, aber doch eines, an dem sich die Auseinandersetzung mit kulturellen Werken orientieren kann, denn jede Bemühung um „Verstehen“ leitet sich von diesem Ideal ab (vgl. auch Pape 2013).

Kasten 1: Unreflektierte Exemplarizität

Abiturienten in Baden-Württemberg werden seit 2002 – im Gegensatz zu vielen anderen Bundesländern – nicht mehr über kunstgeschichtliche Zusammenhänge geprüft. Sie werden vielmehr sehr umfangreich auf eine kleine Auswahl von drei „Schwerpunktthemen“ vorbereitet, die auch Gegenstand der Abiturprüfung sind. Die Auswahl dieser Schwerpunktthemen wird von einer Kommission nach einigen Jahren geändert. So lernt jede Schülergeneration „ihre“ Beispiele – und nichts anderes. Wenn man die Liste

der Künstlernamen rekapituliert, die in den letzten zehn Jahren thematisiert wurden, kommen große Zweifel auf, ob und warum gerade diese Künstler – in welcher Kombination auch immer – paradigmatisch geeignet sind, das Verständnis von Kunst in den letzten Jahrhunderten so zu bündeln, dass die Vorstellung eines Ganzen entsteht: Palladio – Tadao Ando – Frank Gehry – Max Beckmann – Max Ernst – Louise Bourgeois – August Sander – Edward Kienholz – Albrecht Dürer – Michelangelo…Selbst wenn man alle diese Namen als kohärente Reihe von Exempeln nähme und nicht nur drei davon auswählen würde, entstünde wohl kaum eine irgendwie stellvertretende Vorstellung von Kunstgeschichte (nicht einmal von der Kunstgeschichte des 20. Jahrhunderts), sondern allenfalls ein additives Stückwerkwissen, das zwar effektiv und detailliert „abgefragt" werden kann, aber wohl kaum zu einem tieferen und kohärenten Verständnis führt. Wohl sind einige dieser Künstler von zentraler Bedeutung für die europäische Kunstgeschichte der letzten Jahrhunderte, andere sind im Hinblick auf die langen Linien der Geschichte vergleichsweise marginal. Offenbar sind bei den für diese Auswahl Verantwortlichen tiefere Reflexionen zur Bedeutung von Exemplarizität und Kanonisierung unterblieben – stattdessen scheinen Prinzipien ästhetisch interessanter Abwechslung und persönlicher Interessen und Vorlieben vorzuherrschen. Geschichtliche Orientierung sieht anders aus.

Verstehen: Innen- oder Außenperspektive?

Wenn z.B. der Kunsthistoriker Michael Baxandall Gemälde aus dem Italien des 15. Jahrhunderts in der Frömmigkeitsgeschichte, der Handwerksgeschichte, der Theologiegeschichte des 15. Jahrhunderts in detailliertester Weise kontextualisiert, hilft dies die Werke wesentlich besser zu verstehen, als wenn man sie nur als Bilder im Museum sieht, als Beispiele einer „Stilgeschichte" zur Kenntnis nimmt oder formalen und ikonographischen Analysen unterzieht (Baxandall 1987; vgl. Sowa/Glas/Seydel 2009: 122 f.). In Baxandalls historisch-hermeneutischem Verständnis gehören Kunstwerke in ein kulturelles Umfeld und sind nur aus diesem heraus verständlich. So gehören zu einem Andachtsbild bestimmte Auftrags- und Herstellungsprozesse ebenso wie das kulturelle Milieu der Handwerker, Geistlichen und des städtischen Publikums sowie die Frömmigkeitspraktiken und Rituale, bei denen das Bild im Mittelpunkt stand.

Je tiefer man empathisch verstehend und nachvollziehend in das kontextuelle Verständnis eines konkreten Kulturzeugnisses eintritt, je mehr man sich in das kulturelle Umfeld dieses Werkes vorstellend eindenkt und einfühlt, je mehr man seine gesellschaftliche, geistesgeschichtliche, handwerkliche, gestalterische, emotionale, kommunikative Genese zu verstehen lernt, desto mehr nähert man sich einer Innenperspektive des Verstehens an (vgl. Sowa/Glas/Seydel 2009: 106 ff.). Dies kann zwar nicht den prinzipiellen Abstand tilgen, aber es lässt „Verstehen" auch nicht als einen prinzipiell unmöglichen Vorgang erscheinen.

Die optimistische hermeneutische Überzeugung: Verstehen ist möglich, in einem „Mehr" oder „Weniger" der Annäherung – kann und muss für didaktischen Bemühungen im Feld der Kunst- und Kulturgeschichte leitend bleiben.

Exemplarisches Verstehen von kulturellen Zusammenhängen

Wir (die heutigen Betrachter) müssen vor einem Bild des 15. Jahrhunderts nicht in Knie fallen und uns frommer Andacht direkt hingeben, um es wirklich – wenigstens ein wenig – „von innen heraus" zu verstehen. Wir können uns wenigstens *versuchen vorzustellen,* wie solch eine vertiefte, innige und gläubige Zuwendung zum Bild ausgesehen haben könnte, und welche heutigen Weisen des Bildverhaltens dem analogisch entsprächen. Es geht dabei nicht um ein formales und von Inhalten abstrahierendes Betrachten des Bildes, sondern um ein probeweises Sich-hineinversetzen in eine (fremde) Bildkultur mit ihren treibenden Motiven und Inhalten. Für heutige Schüler – egal welcher Religionszugehörigkeit oder Glaubensüberzeugung – können dabei lebensweltliche und biografische Erfahrungen aktualisiert werden, die wenigstens eine vage Entsprechung zu dieser Bildhaltung zeigen

Freilich ist mit dem intensiven Verstehen eines einzelnen Bildes, eines einzelnen Bauwerkes usw. in seinem kulturellen Umfeld noch kein Verständnis der Kunst- und Kulturgeschichte *als eines Ganzen* geleistet. So intensiv auch ein Kunstwerk oder sonstiges bildkulturelles Zeugnis in einem kunst- und kulturgeschichtlichen Unterricht bearbeitet wird: Es ist und bleibt doch noch ein isoliertes Exempel aus dem weiten Feld vergangener oder aktueller Kulturen. Im besten Fall – und dies ist eine Frage der didaktischen Auswahl dieses einen Beispiels – steht es exemplarisch für eine ganze Epoche – also im Falle Baxandalls für die Epoche

der religiösen Kunst des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit.
Diese wohlbegründete *Exemplarizität* ist im Rahmen didaktischer Konzepte stets einzufordern – sie ist seit Wolfgang Klafki auch ein Methodenprinzip der allgemeinen Didaktik (vgl. Klafki 1996). Der Nachweis einer hinlänglich begründeten Exemplarizität muss im geschichtsdidaktischen Rahmen auch immer ein Verständnis vom *Ganzen* der Geschichte reflektieren – und er kommt ohne Hierarchisierungen und Bewertungen nicht aus: Gewisse Beispiele sind – bezogen auf das Ganze der Geschichte – wichtiger und „relevanter" als andere.

Das Ganze der Geschichte im Verhältnis zu unserer heutigen Gegenwart ist es, von dem Schüler im Rahmen der allgemeinen Bildung wenigstens eine grobe Vorstellung erwerben sollen: Geschichte soll ihnen vorstellbar werden als das Ganze einer Zeit, in der die Menschen (oder – pathetisch gesagt: Die Menschheit) – in je verschiedene Kulturen und Kulturepochen differenziert – Bilder und Werke hervorgebracht haben (hat), zugleich als das Ganze der Zeit, in der „wir" (wir „Heutigen") die geworden sind, die wir sind. Der Philosoph Hans-Georg Gadamer hat diese Denkweise als „wirkungsgeschichtliches Bewusstsein" bezeichnet und ihm zentralen Bildungswert im Rahmen eines
umfassend humanen Selbstverständnisses zugewiesen (Gadamer 1975).

Orientierungswissen und Leitvorstellungen

Ein geschichtliches Bewusstsein und darauf gründendes Weltverhältnis sind prinzipiell vom ästhetischen Bewusstsein und Weltverhältnis verschieden. Während dieses sich in einem direkten und unmittelbaren Werkbezug zu verstehen und zu definieren sucht, also gleichsam in sich selbst den Fokus der Orientierung sieht, ist jenes auf einen weiteren intersubjektiven Horizont bezogen, in dem es sich immer nur als relativ verstehen kann und sich insofern als „exzentrisch" denkt: Nicht wie sie mir erscheinen, sind die Bilder und Werke, nicht ich bin der Maßstab ihrer Bedeutung, sondern ich muss zu verstehen suchen, wie sie durch das Denken und Handeln anderer Menschen geworden sind und was sich in ihnen zu bedeuten gibt. Dies ist eine dezidierte Anforderung an geschichtliche Bildung – und sie hat durchgreifende didaktische Konsequenzen.

Kunstgeschichtliche Didaktik bezieht aus dieser Einsicht den Auftrag, außerhalb des Subjekts liegende Orientierungskoordinaten aufzuzeigen: Es gibt *verschiedene* „Epochen" der Kultur und Kunst, verschiedene Zeiten und Räume. In diesen Epochen zeigen sich *verschiedene* Verstehens- und Handlungsmuster, die in ihrer Verschiedenheit zu verstehen sind. Die Andersheit von geschichtlichen Epochen verstehen und sich damit auseinandersetzen zu lernen, ist ein Leitziel für jede kunst- und kulturgeschichtliche Didaktik. Ebenso geht es aber auch um das Verstehen von Kontinuitäten, von Leitlinien und Motiven, – die beispielsweise die europäische Kulturgeschichte mit anderen Kulturgeschichten (etwa Chinas oder Ozeaniens) verbinden – bei allen Differenzen, oder auch um das Verstehen von Prozessen der Beeinflussung, Akkomodation, Assimilierung Transformierung usw. (vgl. hierzu auch Sowa et al. 2011).

Entscheidend für das Vorstellen von Geschichte ist auch das Vorstellen von Zeit. Das kulturelle Gedächtnis der Menschheit erfasst einen langen Zeitabschnitt, der sich in den letzten Jahrhunderten „beschleunigt". Auch das Abschätzen der zeitlichen Abstände ist ein wichtiger Bestandteil geschichtlicher Bildung.

Abb. 2: KUNST Arbeitsbuch 1 (Klett, Glas/Seydel/Sowa/Uhlig 2008), vgl. Kasten 2

Kasten 2: Orientierungswissen Epochen

Ein einfaches Bild von der Epochenfolge in der erweiterten europäischen Kunstgeschichte gibt das KUNST Arbeitsbuch 1 (Klett, Glas/Seydel/Sowa/Uhlig 2008) Schülern der fünften bis siebten Klasse an die Hand. Zugleich vermittelt es eine grobe Vorstellung von den zeitlichen Dimensionen der Geschichte. Die Zeit der Geschichte wird durch einen metrisch geordneten Zeitstrahl vorstellbar gemacht. Die Grobeinteilung orientiert sich am common sense der Kunstgeschichtswissenschaft, ihre Unschärfen werden

durch entsprechende grafische Mittel veranschaulicht. Zentrale Beispiele, die im Buch auch behandelt werden, erfüllen eine exemplarische Memo-Funktion für die jeweiligen Abschnitte. Weitere Werke, denen die Schüler auf ihrem Bildungsweg begegnen, lassen sich mühelos einordnen und in Relation zu den schon gelernten Beispielen und Rahmenvorstellungen bringen. Das Schema lässt sich so auf dem Bildungsweg weiter ausdifferenzieren, was in den Arbeitsbüchern 2 (siebte bis zehnte Klasse) und 3 (Oberstufe und Abiturwissen) auch vorgeführt wird. (vgl. Schulz/Wachter 1999, Thomas/Seydel/Sowa 2007, Sowa/Glas/Seydel 2009, Sowa/Glas/Seydel 2010)

Kulturen sind keine statischen und homogenen Systeme, sondern sind dynamische Prozesse und setzen sich aus vielen Untersystemen und -Prozessen zusammen. Kulturelle Identität als etabliertes soziales Konstrukt beinhaltet immer auch Hierarchisierungen, Abwertungen und Ausgrenzungen.
„Die“ deutsche Kunst und Kultur gibt es einerseits nicht als klar definierte Identität, andererseits gibt es sie doch als Orientierungsidee (vgl. Hofmann 1999, Belting 1999, Gebhardt 2004). Gerade im Projekt der allgemeinen Bildung ist es nötig, sich auf wenigstens grobe Konsensbildungen zu beziehen – zum Zwecke der Orientierung. Insofern kommen wir in der Kunstgeschichtsdidaktik nicht um selektive Reduktion und Vereinfachung herum („Die Kunst der Renaissance“), müssen aber auch zugleich das Gegenteil vermitteln: Das Bild einer unendlichen Differenzierung.

Neben der deutschen, europäischen usw. Kulturgeschichte gibt es die Kulturgeschichten anderer Völker und Kontinente. Einige davon zeigen Beziehungen und Vergleichbarkeiten mit „unserer“ Kultur, andere sind „fremder“. Es ist einerseits wichtig, um die eigene kulturelle Identität zu wissen, andererseits aber auch, einem hegemonialen oder ausschließlichen Verständnis von „unserer“ Kultur entgegenzuwirken. Neuere Lehrwerke der Kunstgeschichte für das Fach Kunst berücksichtigen die Heterogenität der globalen Kulturen und versuchen ein Vorstellungsbild von deren Verschiedenheiten wie von ihren Zusammenhängen zu vermitteln (vgl. z.B. Kammerlohr 2004, Thomas/Seydel/Sowa 2007). Ein solches Orientierungswissen über den Zusammenhang der Kulturen muss heute ein zentraler Bestandteil der allgemeinen Bildung sein – und das Fach Kunst nimmt dabei eine wichtige Stellung ein.

Imaginative Annäherung an historische Szenen und Bilder

Die imaginative Annäherung an Geschichte in Lernprozessen ist möglich über Artefakte und Bilder jeder Art, die Szenen und Situationen der Geschichte vorstellbar machen (vgl. z.B. www.ikonothek.de und Kirschenmann/Wagner 2006). Es gibt viele Möglichkeiten: Monumente, Historienbilder, Porträts historischer Persönlichkeiten, Rekonstruktionen, museale und performative Re-Inszenierungen, Ortsbegehungen usw. Doch in der Rezeption solcher Bilder aus der Geschichte durch Lernende mischen sich immer objektive Information und subjektive Imagination zu einem mehr oder weniger unscharfen interpretativen Verständnis (vgl. zu diesem Problem Arand 2013). Im didaktischen Zugang zu historischen Bildern ist daher immer hermeneutische Reflexion von Kontexten nötig, die auch den geschichtlichen Abstand und die daraus resultierende Differenz in Rechnung zieht (vgl. dazu die didaktischen Grundüberlegungen in Sowa/Glas/Seydel 2009: 130-133 und die Anwendung auf Beispiele, S. 134-183). So entstehen im Ausgang vom historischen Bild Vorstellungen von Szenen, Narrationen, Zusammenhängen und kulturellen Feldern.

Bildliche Vorstellungen von Geschichte und Kultur

Doch anders als geschichtliche Szenen, Narrationen, Monumente, Personen usw., die sich anschaulich vermitteln lassen, sind „Geschichte“ und „Kultur“ abstrakte Ideen. Das sich daraus ergebende didaktische Problem besteht in der Veranschaulichung und in der Bildung stabiler Hilfsvorstellungen, die diesen abstrakten Ideen bildhaften Inhalt zu geben vermögen. Landkarten mit der Veranschaulichung des Verbreitungsgebietes der verschiedenen Weltkulturen können dafür ebenso hilfreich sein wie Bilder von Zeitstrahlen. Welche Bilder auch immer wir von Geschichte entwerfen, um unsere Vorstellung irgendwie zu konkretisieren: Sie präfigurieren unser geschichtliches Bewusstsein (vgl. Kasten 2 und 3). Obwohl sie niemals die real stattfindende Geschichte vollinhaltlich greifen können, sind sie doch als didaktische Mittel hilfreich, um geschichtliches Bewusstsein auszubilden.

Kunstgeschichtliche Lehrbücher und Atlanten benutzen solche Bilder, um das geschichtliche Lernen zu strukturieren und ihm Ori-

entierung zu geben. Sie entwerfen temporale Topographien der geschichtlichen Epochen und Entwicklungen – und die damit vorgezeichneten Hilfsvorstellungen sind keine niederen und minderwertigen Vorstufen des geschichtlichen Denkens, sondern lassen sich im Grunde nicht davon ablösen.



Schaubilder zur Kunst der Moderne (aus Regel 2001 und Bonnet 2004, vgl. Kasten 3)

Kasten 3: Schaubilder zur Kunstgeschichte

Die zwei Schaubilder (aus Regel 2001 und Bonnet 2004) zur Kunst der Moderne versuchen, den nichtlinearen Charakter kulturgeschichtlicher Prozesse vorstellbar zu machen: Als komplexes Netz von Beeinflussungen und Entwicklungen in einem Zeitraum (vgl. dazu näher Wagner 2008). Das linke Bild entstammt einem Schulbuch, das rechte hat der Kunsthistoriker Alfred H. Barr 1936 für den Katalog einer Ausstellung (MoMA) über Kubismus und abstrakte Kunst erarbeitet. Die Erarbeitung solcher Schaubilder ist im Grunde ein geschichtsphilosophischer Reflexionsprozess: Das Bild bündelt und figuriert die Vorstellung. Deswegen ist die Arbeit mit solchen Bildern der Geschichte für den kunst- und kulturgeschichtlichen Bildungsprozess von zentraler Bedeutung: Über solche Bilder können Lehrende und Lernende gemeinsam nachdenken, können ihre Richtigkeit diskutieren und können versuchen, darauf aufbauend eigene Vorstellungen von Geschichte zu entwickeln.

Fazit: Zwischen Exemplarizität und Totalität

Kunst- und kulturgeschichtliche Bildung bewegt sich zwischen den Polen der individuellen Welterfahrung, der Exemplarizität historischer Bilder, Szenen, Narrationen und der Totalität eines umfassenden und normativen geschichtlichen Vorstellungsbildes (vgl. dazu Czech 2006). Sie arbeitet an der kommunikativen Konstruktion eines „Geschichtsbildes“ und „Kulturbildes“. Im Sinne allgemeiner Bildung ist sie auf die Ziele „Geschichtsbewusstsein“, „Kulturbewusstsein“ und „Weltbild“ ausgerichtet. Die kunst- und kulturgeschichtliche Didaktik im Kunstunterricht leistet dazu einen wichtigen Beitrag.

Nachbemerkung

Neuerdings wird vonseiten kulturhistorisch orientierter Kunsthistoriker dafür argumentiert, die kulturgeschichtliche Auseinandersetzung mit dem kulturellen Welterbe zur *einzigen* und entscheidenden Aufgabe von Kunstpädagogik zu machen. Dies ist natürlich keine kunstpädagogische Position.
Die bildenden Aufgaben unseres Faches begründen sich ganz anders, sie beziehen sich auch noch auf ganz andere Formen der Auseinandersetzung mit Kunstwerken und anderen Gestaltungen der visuellen Kultur. Wahrnehmungsbildung, Vorstellungsbildung, Sprachbildung usw. gehören ebenso dazu wie vor allem auch die produktiv-gestalterische Aneignung von visuellen Darstellungsformen „unserer“ und „anderer“ Kulturen. Das ist an dieser Stelle zu betonen, um verengenden Missverständnissen vorzubeugen.

Ich habe im vorstehenden Text insofern nur ein kleines, spezielles Feld innerhalb der Gesamtaufgaben unseres Faches erörtert, das auch noch näher in Beziehung auf alle anderen Aufgaben zu relativieren wäre, auch in Bezug auf Synergien, curriculare Strukturen, Fachziele und Bildungspläne usw. – im Rahmen einer *Gesamtsystematik* von Kunstpädagogik und -didaktik. Die wissenschaftliche Begründung und Ausformulierung der Kunstpädagogik und -didaktik setzt sich aus vielen solcher Begründungsteile zusammen. Doch dies an dieser Stelle zu erörtern, würde zu weit führen.
Eines ist jedoch zu betonen: Die hier geschilderten Ansprüche an einen wirklich bildenden Unterricht in Kunstgeschichte sind im Rahmen der unserem Fach gesteckten Stundenkontingente nur schwerlich zu erfüllen, wenn man bedenkt, dass der Haupt- und Großteil unserer fachlichen Bildungsaufgaben im Bereich der gestalterischen Vorstellungsbildung liegt. Die Geschichte der visuellen Kultur und Kunst und die Bildung eines geschichtlichen Bewusstseins sind eine Querschnittsaufgabe, die unser Fach vor

allem zusammen mit den Fächern Deutsch, Philosophie und Geschichte leisten kann.
Wichtig erscheint hier vor allem die Bildung eines klaren *epochalen* Grundverständnisses von europäischer und Weltgeschichte (Frühgeschichte – Antike – Mittelalter – Neuzeit – Moderne und Jetztzeit). Wie dies genau zu bewältigen ist – in einer klugen Balance zwischen Exemplarizität und Gesamtorientierung – ist eine schwierige didaktische Frage, auch eine schwierige Frage der gesamtcurricularen Konstruktion. Auf dem Weg zur Lösung dieser Aufgabe stehen wir im Moment erst am Anfang.

Literatur

Arand, Tobias (2013): Trug Cäsar immer Lorbeerkranz? Die Bedeutung von Geschichtsbildern in der geschichtsdidaktischen Hochschullehre. In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen, S. 607-623
Assmann, Aleida (1992): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München
Baxandall, Michael (1987): Die Wirklichkeit der Bilder. Malerei und Erfahrung im Italien des 15. Jahrhunderts, Frankfurt/-Main
Belting, Hans (1999): Identität im Zweifel. Ansichten der deutschen Kunst. Köln
Bonnet, Anne-Marie (2004): Kunst der Moderne. Köln
Braun-Feldweg, Wilhelm (1956): Gestaltete Umwelt. Haus, Raum, Werkform. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, hrsg. von Herbert Trümper, Bd. V, Ergänzungsband.Berlin
Czech, Alfred (2006): Bildkanon im Spannungsverhältnis zwischen individuellem und kollektivem Bildgedächtnis. In: Kirschenmann, Johannes/Wagner, Ernst (Hrsg.): Bilder, die die Welt bedeuten. »Ikonen« des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken. München 2006, S. 11-40
Engels, Sidonie: 2014): Kunstbetrachtung in der Schule. Theoriebildung zwischen 1953 und 1979 im »Handbuch der Kunst- und Werkerziehung« – ein Grundstein der Kunstpädagogik. Diss. Wuppertal (Erscheinen vorbereitet für 2014)
Gadamer, Hans Georg (1975): Wahrheit und Methode. 4. Auflage. Tübingen
Gebhardt, Volker (2004): *Das Deutsche* in der *deutschen Kunst.* Köln
Glas, Alexander/Seydel, Fritz/Sowa, Hubert/Uhlig Bettina (Hrsg.) (2008), KUNST Arbeitsbuch Band 1, Stuttgart/Leipzig/Velber
Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2015): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Imago. Kunst. Pädagogik. Didaktik: Band 1. München (im Erscheinen)
Hattendorf, Claudia/Tavernier, Ludwig/Welzel, Barbara (Hrsg.) (2013): Kunstgeschichte und Bildung. Dortmund
Hoffmann, Hans Chr./Keller, Dietmar/Thomas, Karin (2005): Unser Weltkulturerbe. Kunst in Deutschland unter dem Schutz der UNESCO. Köln
Hofmann, Werner (1999): Wie deutsch ist die deutsche Kunst? Leipzig
Kammerlohr et al. (2004): Epochen im Überblick. München
Kirschenmann, Johannes/Wagner, Ernst (Hrsg.) (2006): Bilder, die die Welt bedeuten. »Ikonen« des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken. München
Klafki, Wolfgang (1996): Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim/Basel, S. 83-140
Klett-Perthes (2007): Taschenatlas Welterbe. Weltkulturerbe. Weltnaturerbe. Weltdokumentenerbe. Gotha
KUNST+UNTERRICHT Heft 349/350//2011: Kulturen der Welt. Velber
Otto, Gunter und Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Band 1 und 2. Velber
Pape, Helmut (2013): Respekt, Anerkennung, Lebensteilung: Moralische und zwischenmenschliche Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen. Arbeitspapier 272 der Hans Boeckler Stiftung. Düsseldorf
Regel, Günther (Hrsg.) (2001): Moderne Kunst: Zugänge zu ihrem Verständnis. Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf
Schulz, Frank (1999): Historische Kunst als Entdeckungsfeld und Erlebnisraum. KUNST+UNTERRICHT 233/1999
Schulz, Frank/Wachter, Steffen (Hg., 1999): Historische Kunst (MATERIAL KOMPAKT). KUNST+UNTERRICHT 234/1999

Stelzer, Otto (1957): Handbuch der Kunst- und Werkerziehung (hrsg. von Herbert Trümper). Bd. V/1: Kunstbetrachtung. Erster Teil. Ursprung, Werkmittel und Wirkung der Bildenden Kunst. Berlin
Sowa, Hubert (2014): Welche Kunstwissenschaft braucht die Kunstpädagogik? Eine Problemskizze. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Peters, Maria/Schulz, Frank (Hrsg.) (2014): Bild und Bildung. München, S. 731-742
Sowa, Hubert et al (2011): Allgemein verständliche visuelle „Weltsprache“? Materialien zu Vergleich formaler Strukturelemente in den Kulturen der Welt. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 349/350//2011. Velber, S. 32-48
Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (Hrsg.)(2009): KUNST Arbeitsbuch 3. Stuttgart/Leipzig/Velber
Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (Hrsg.)(2010): KUNST Arbeitsbuch 2. Stuttgart/Leipzig/Velber
Thomas, Karin/Seydel, Fritz/ Sowa, Hubert (2007): KUNST Bildatlas. Stuttgart/Leipzig/Velber 2007
Trümper, Herbert (Hrsg.) (1953ff.): Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Band 1: Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik. Berlin; in der Folge weitere Bände.
Vico, Gian Battista (1947): Vom Wesen und Weg der geistigen Bildung. Godesberg
Vico, Giambattista (2008): Prinzipien einer neuen Wissenschaft über die gemeinsame Natur der Völker. Hamburg
Wagner, Ernst (2008): Just what is it that makes today´s schoolbook so different, so appealing? Strategien der Visualisierung in Schulbüchern für das Fach Kunst. In: Gabriele Lieber (Hrsg.): Lehren und Lernen in Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler, S. 124 – 133
Welzer, Harald (2002): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München
Winzinger, Franz (1954): Kunstbetrachtung. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, hrsg. von Herbert Trümper, Bd. V/2. Berlin www.ikonothek.de

---

Kunstgeschichte lehren und lernen – Vorbemerkungen zu einer kulturgeschichtlichen Didaktik des Kunstunterrichts

Von Hubert Sowa

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 „ästhetischer 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 Kalei-

doskop 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.