# „Weltsicht im Plural“. Über jugendliche Milieus und das „Wir“ in der Kunstpädagogik

Von Ansgar Schnurr

> *„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 leben-

sweltlich 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

Abb. 1: Milieugrafik Sinus U-27 Studie

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 Diskus-

sion 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.

Abb 2: Zeichnung einer 15-jährigen Schülerin (hier illustrativ ohne eindeutige Milieuzuordnung gezeigt)

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 Modernisierung 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.

Abb 3: Jugendzimmer eines 15-Jährigen Schülers (hier illustrativ ohne eindeutige Milieuzuordnung gezeigt)

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-post-

moderne 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 Bildungsprozestheorien 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“?

Abb. 4: Milieugrafik Sinus U-27 Studie

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 Kun-

stdidaktik 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.