

Jutta Held

## Zur Curriculumrevision: Visuelle Kommunikation und Kunstgeschichte\*

Die wirtschaftliche und kulturelle Krise der späten 60er Jahre, die einen Niederschlag in der Studentenrevolte fand und die sich ideologisch unter anderem auch in den kulturevolutionären Parolen vom Ende der Kunst bzw. in der Diskreditierung der Kunst als Legitimationsinstanz von Herrschaft manifestierte, hat auch in der Kunstgeschichte zu einer Kritik des Faches geführt; jedoch wurde die Diskussion, die mit der Ideologiekritik kunstgeschichtlicher Methoden begann<sup>1</sup>, nicht bis zu einer Neubestimmung seiner Inhalte und Ziele vorangetrieben. Während diese fachinterne Kritik folglich bisher zu keinen wesentlichen institutionellen Konsequenzen geführt hat, wird dagegen von außen die Umstrukturierung des Faches vorbereitet, durch welche die Forderungen von 1968, die mit der Kritik an den „Luxuswissenschaften“ eingeleitet wurden, nur allzu gründlich, jedoch mit anderer Zielsetzung, realisiert zu werden drohen.<sup>2</sup> So zeichnet sich ein weitgehender Abbau des selbst historisch gewordenen Faches auf administrativem Wege ab, ehe sich seine Vertreter der Legitimationsproblematik bewußt geworden sind.

In diesem Beitrag kann es noch nicht darum gehen, ein Gegenkonzept zu den Entwürfen der Kultusbehörden und der Vertreter der Visuellen Kommunikation für den Bereich der bildenden Kunst und der Massenmedien zu entwickeln. Vielmehr soll versucht werden, durch den – keineswegs vollständigen – Aufweis der historischen Bedingungen und der Wandlungen der Ziele ästhetischer Erziehung, zu denen Kunstgeschichte und Kunstpädagogik beigetragen haben, und aus der Kritik an den jüngsten Positionen Perspektiven für die Weiterentwicklung der Curriculumrevision zu gewinnen.

Das spätkapitalistische System<sup>3</sup>, in dem der Staat zunehmend das Interesse des Gesamtkapitals auch gegen das des Einzelkapitals vertritt, ist gekennzeichnet durch eine Zunahme an staatlich-administrativer Kontrolle in allen Bereichen. Damit werden die sozialen Lebensbereiche zugleich komplexer und entwickeln sich zu stärkerer Interdependenz. Die einzelnen Institutionen sind nicht mehr als relativ geschlossene, sondern als aufeinander bezogene Systeme zu verstehen.

\* Dieser Aufsatz ist die erweiterte und überarbeitete Fassung meines Beitrags in den Kritischen Berichten, 1974, Heft 3/4, S. 159 ff.

Mit diesem Engmaschigwerden des spätkapitalistischen Systems, der verstärkten staatlichen Kontrolle (über die Finanzierung), gerät auch der kulturelle Sektor, den die Kunstgeschichte mit konstituiert, vom Gesichtspunkt der Effektivität her unter Legitimationszwang. Die Grenze zwischen politischem und kulturellem Sektor hat sich verschoben, d.h. der bisher relativ autonome Bereich der Kultur wird tendenziell politisiert. Utilitaristische Forderungen und Gesichtspunkte werden auch für diesen Bereich nun offen geltend gemacht.

Diese Veränderungen manifestieren sich u.a. seit Ende der Rekonstruktionsphase in einer Überprüfung des gesamten Ausbildungswesens – neben der des tertiären Bildungswesens auch der kulturellen Institutionen wie Museen – auf ihre Effektivität hin, die man, von verschiedenen bildungsökonomischen Ansätzen ausgehend, zu messen versucht mit dem Ziel, die im Sinne des Kapitals unproduktive Arbeit dieses Dienstleistungssektors so gering wie möglich zu halten.<sup>4</sup>

Zwar wird bereits weitgehend zugegeben, daß die Kunstgeschichte, um zu überleben, der Didaktisierung der Universitätsdisziplinen sich anschließen und versuchen muß, in der Schulpraxis neue Berechtigung und zugleich neue Berufsperspektiven zu gewinnen. Jedoch wird nicht gesehen, daß die sich abzeichnende Synthese von Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik in Bezug auf das Schulfach Kunst nach Vorstellung der offiziellen Planung im allgemeinen eine weitgehende Reduktion des bisherigen Gegenstandsbereichs der Kunstgeschichte, d.h. die Enthistorisierung des Faches impliziert. Daß sich die relativ problemlose Anpassung der traditionellen bürgerlichen Kunstgeschichte an diese technokratischen Forderungen der Kultusbehörden (auf die noch einzugehen sein wird) anbahnt<sup>5</sup>, ist nur erklärlich aus der Tatsache, daß die Kunstgeschichte ihre konsequente Umformung zu einer Wissenschaft der Geschichte bisher nicht geleistet hat. Die Allianz zwischen technokratischem Positivismus und ontologisierender Geisteswissenschaft liegt näher, als konservative bürgerliche Humanisten wahrhaben möchten.

Die Einheit von Kunsttheorie, Kunstgeschichte und Kunstpraxis, die an den Universitäten als vorbereitende Disziplin auf die Schulpraxis neuerdings angestrebt wird, war an den absolutistischen Akademien bis ins 19. Jahrhundert gegeben – und zwar als institutionelle Konsequenz aus der Verwissenschaftlichung der Kunst, durch die die Künstler sich aus mittelalterlichem Handwerkertum emanzipiert hatten. Durch die Gründung von Akademien wurde die für die Herausbildung des absolutistischen Staates notwendige institutionelle Zentralisierung im Bereich der künstlerischen Ausbildung und der Kunstproduktion vollzogen. Die akademische Ausbildung hatte die Entwicklung eines repräsentativen Stils zu garantieren, der darauf basierte, daß sowohl die Korrelation visueller Zeichen und bestimmter Bedeutungen als auch die Koordinierung der Zeichen untereinander reguliert wurden.<sup>6</sup> Die Kunstgeschichte ging mit der auf die Kunstproduktion bezogenen Kunsttheorie überein, deren Normen sie in der Geschichte mehr oder weniger vorbildlich verwirklicht sah.<sup>7</sup> Durch diesen Rekurs auf die Geschichte, die im Zeichnen nach den alten Meistern aktualisiert wurde, stellte sie die Kontinuität der akademischen Lehre her. Diese Einheit von Kunsttheorie, Kunstge-

schichte und Kunstschaffen wurde mit der Autonomsetzung der Kunst in der bürgerlichen Gesellschaft seit Ende des 18. Jahrhunderts, als diese sich als Bereich der sich bildenden Subjektivität, der sinnlichen Erkenntnis und der Gefühle konstituierte, auf neuer Stufe wieder aufgegeben. Damit wurde zugleich der direkte Zusammenhang zwischen künstlerischer Arbeit und allgemeiner Produktion, der in der Manufakturperiode noch gegeben war, gelöst und künstlerisches Schaffen als individuelles, handwerkliches, in Gegensatz zur zunehmend industrialisierten allgemeinen Produktion gesetzt. Die Künste trennten sich folgerichtig auch von den auf sie bezogenen Wissenschaften, die die Allgemeinheit und idealistische Rationalität des höfischen Stils ermöglicht hatten, damit aber die Herausbildung von bürgerlicher Individualität bei der ästhetischen Erfassung der Realität zunehmend behinderten. Es entsprach diesem „reinen“, von den Wissenschaften und einer durch sie ermöglichten Anwendbarkeit von Kunst sich distanzierenden bürgerlichen Kunstbegriff, daß die angewandten Künste im Laufe des 19. Jahrhunderts aus den Akademien ausgegliedert wurden und diese sich auf die Ausbildung freier Künstler konzentrierten.<sup>8</sup> Mit der zunehmenden Subjektivierung der Kunst wurde die akademische Ausbildung, die auf dem Postulat der Lehrbarkeit der Kunst basiert, allmählich ad absurdum geführt. Schließlich wurde die Forderung erhoben, die – ehemals akademische – Ausbildung allein auf die Vermittlung technischer Fertigkeiten zu beschränken, womit jene ihren ursprünglichen Anspruch aufgab.<sup>9</sup> Damit schlug die extreme Subjektivität der Kunstproduktion, die den Bezug zur objektiven Realität weitgehend verloren hatten, in den Objektivismus bewußtlosen künstlerischen „Machens“ um, der sich in den Forderungen nach neuem künstlerischen Handwerkertum niederschlug, die seit der Jahrhundertwende vermehrt erhoben wurden. Darin spiegelt sich auch ein Stück ideologischer Kapitulation des bürgerlichen Individualismus vor den neuen gesellschaftlichen Anforderungen, die durch die Entwicklung der Technik erzwungen wurden. Die zunehmende Massenproduktion künstlerisch gestalteter Gebrauchsgüter sowie ästhetischer Gebilde erforderte eine neue Wiedervereinigung hoher und angewandter Kunst, die im 20. Jahrhundert vom Bauhaus besonders wirkungsvoll realisiert wurde. Die neue Lehre der Kunst rekurrierte nun weniger auf die alten mit der Kunst verbundenen wissenschaftlichen Disziplinen, als daß sie von modernen, industrialisierten Produktionsprozessen, insbesondere innerhalb der Architektur, ausging und deren Fertigungsregeln zu ästhetischen Gestaltlehren ausbildete und hochstilisierte.<sup>10</sup>

Die Kunstgeschichte, die seit Anfang des 19. Jahrhunderts von den Akademien, wo sie zwar weiter gelehrt wurde, jedoch ohne große Wirkung haben zu können, an die Universitäten übersiedelte, war nicht mehr wie im Absolutismus zusammen mit der Kunsttheorie auf Kunstproduktion ausgerichtet, sondern wie die Ästhetik seit dem 18. Jahrhundert zunehmend auf die Kunstrezeption bezogen.<sup>11</sup> Je mehr das Kunstverständnis der bürgerlichen Oberschicht auf der Rezeption heterogener Manifestationen von Kunst basierte (die vor allem durch das wechselnde Angebot des Kunstmarktes gefordert wurde), umso mehr trat auch die Ästhetik als normative Wissenschaft zugunsten der Kunstgeschichte in den Hintergrund, die sich zu einer historischen bzw. zu einer auf Einfühlung basierenden Geisteswissenschaft entwick-

kelte (s.u.).

Wie die Geschichtswissenschaften entwickelt sich auch die Kunstgeschichte als selbständige Disziplin im Zusammenhang mit den Emanzipationsbestrebungen des Bürgertums im ausgehenden 18. Jahrhundert. Die kulturelle Einheit Deutschlands, zu der die Aufarbeitung der Kunst und Geschichte des deutschen Volkes beitragen soll, wird von den Neuhumanisten als Vorbedingung und Vorbereitung der politischen Einheit Deutschlands verstanden, die die wichtigste fortschrittliche Forderung des Bürgertums in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist.<sup>12</sup> An die Stelle der Beschäftigung mit den vorbildlichen Meistern der akademischen Tradition tritt somit für die Kunstgeschichte die Entdeckung und Erforschung der nationalen Baudenkmäler (Straßburger Münster und Kölner Dom sind die bekanntesten Beispiele), der bürgerlichen Malerei der Dürerzeit und in den Niederlanden.<sup>13</sup>

Voraussetzung für die Entwicklung der Kunstgeschichte als einer modernen Wissenschaft, die nicht mehr allein Legitimationsmuster bereitstellen will wie in ihrer akademischen Tradition, sondern den Anspruch stellt, kausale Zusammenhänge zu erhellen und Totalität zu rekonstruieren, ist die Öffnung der fürstlichen und königlichen Kunstsammlungen, Archive und Bibliotheken seit dem späten 18. Jahrhundert für ein breiteres Publikum, weiterhin auch die Freisetzung enormer bisher verborgener Kunstschatze durch die Säkularisation und die durch diese mitbedingte Etablierung des modernen Kunstmarktes.<sup>14</sup> Die Kunstwerke werden in dieser Frühphase einer noch emanzipatorischen bürgerlichen Kunstwissenschaft vornehmlich unter dem Gesichtspunkt gesehen, Aufschluß über den bürgerlichen Arbeits- und Lebenszusammenhang zu geben, der aus den dargestellten Gegenständen und Inhalten der Bilder und den durch sie evozierten Zusammenhängen erschlossen wird. Ein markantes Beispiel dieser fortschrittlichen bürgerlichen kunstgeschichtlichen Bildbeschreibung, die nicht länger wie an den Akademien von den ständisch charakterisierten Figurenkonstellationen ausgeht und diese auf ihre Angemessenheit hin überprüft, sondern die die bildlichen Darstellungen als Erklärung von Produktionsprozessen und ihrer Auswirkungen versteht, sind Goethes Beschreibungen der Ruisdaelschen Bilder.<sup>15</sup> Diese zwar weithin noch spekulative und assoziative Form der Bildbeschreibung hat zum Ziel, Kunst und Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft im Zusammenhang zu erhellen, ein Ziel und eine Methode, die die spätere, allein am positiven Bestand der ästhetischen Formen und bildimmanenten Inhalte interessierte Kunstgeschichte als kunstfremd kritisieren wird.<sup>16</sup>

Wie die übrigen Humanwissenschaften diente auch die Kunstgeschichte zunächst nicht unmittelbar der beruflichen Ausbildung, sondern der „allgemeinen Menschenbildung“, die Ziel der Erziehung an der Humboldtschen Universität war.<sup>17</sup> Diese allseitige Bildung, die sich u. a. entscheidend in der Internalisierung der neuen künstlerischen Normen und der kunsthistorischen Kanons manifestierte, war de facto, wenn auch mittelbar, allein auf die gehobenen Berufe bezogen. Sie wurde insbesondere von höheren Staatsbeamten erwartet, in denen die bürgerlichen reformerischen Kräfte zu Anfang des 19. Jahrhunderts Garanten der eigenen Emanzipation finden wollten. So war nach Humboldt für die Beurteilung eines solchen Staatsbeamten entscheidend, „wie er bürgerlich gesinnt ist, den Menschen mit Gleich-

gültigkeit in der Staatsform untergehen oder im Gegenteil diese sich in der Freiheit der Individuen auflösen sieht“<sup>18</sup>. Durch diese bürgerliche Bildung, zu der die Kunstgeschichte beitrug, grenzten sich die fortschrittlichen Kräfte, die die fällige Reformpolitik in Preußen in Zusammenhang mit den Befreiungskriegen voranzutreiben suchten, gegen den Adel ab, der die feudalistischen Strukturen des Staatswesens trotz Zugeständnissen an das Bürgertum zu erhalten suchte.

Diese bürgerliche Bildung offenbarte jedoch zunehmend ihren ambivalenten Charakter. Seit das Großbürgertum mit dem Adel in Hinsicht auf die notwendigen politischen und sozialen Reformen aus Furcht vor der seit den 30er Jahren erstarkenden Arbeiterbewegung einen Kompromiß anstrebte, diente auch bürgerliche Bildung zunehmend der Abgrenzung nach unten hin. Sie verlor ihre emanzipatorische Funktion und wurde, obwohl sie weiter wie das revolutionäre (oder in Deutschland reformerische) Bürgertum mit dem Anspruch allgemeiner Legitimität auftrat, zum Signum einer sich nach unten abschließenden bürgerlichen Oberschicht.<sup>19</sup>

Erst mit der breiteren Etablierung und Differenzierung des kulturellen Sektors in der bürgerlichen Gesellschaft wurde das kunstgeschichtliche Studium, das bisher der Vermittlung allgemeinen Wissens und der bürgerlichen Allgemeinbildung diente, zu einer spezialisierten Berufsausbildung vorwiegend für die Bereiche der Denkmalpflege, des Ausstellungs- und Museumswesens. Als Spezialwissenschaft unterhöhlte sie den Begriff der Allgemeinbildung; kunstgeschichtliches Bildungswissen begann hoffnungslos hinter der kunstgeschichtlichen Forschung herzuhinken. Andererseits entwickelte die Kunstgeschichte jedoch auch kein Konzept für den Bezug ihrer Inhalte zu den Berufsfeldern, für die sie qualifizierte. Sie verstand und versteht sich noch heute weitgehend als autonome Wissenschaft. Während aber nach Humboldts Konzeption die autonomen Wissenschaften mit ihrem Ziel der allgemeinen Menschenbildung durchaus bewußt auf die politisch bestimmte, damals noch weniger berufsspezifisch aufgefächerte Praxis bezogen war<sup>20</sup>, ging dieser bewußte Praxisbezug, der die Emanzipation des Individuums implizierte (wenn auch zunehmend in idealistischer Abgehobenheit), später verloren. So kann es nicht verwundern, daß das neuhumanistische Ideal der allgemeinen Menschenbildung von den gegenwärtigen Curriculumreformern für disfunktional erklärt wird.<sup>21</sup> Es war faktisch von der spezialisierten Kunstgeschichtsforschung, deren Antrieb Selbstlegitimation wurde, ohnehin bereits aus den Augen verloren. Der Anspruch des frühen Bürgertums, (wenigstens) im irrealen Bereich der Ästhetik das Postulat des wahren Menschentums zu bewahren, war durch die Weiterentwicklung der Forschung, die ohne Rückkoppelung an die in ihren Anfängen mit ihr verbundenen Bildungsaufgaben blieb, bereits preisgegeben. Mit der Etablierung des kulturellen Sektors innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft wurde die Aufgabe der Kunstgeschichte wie auch der übrigen Kulturwissenschaften, wie bereits angedeutet, stärker, den Besitzstand zu wahren und das eigene System zu reproduzieren, als durch Vermittlung der kulturellen Geschichte emanzipatorisch auf die Überwindung des Status quo hinzuzielen und somit die ursprünglichen demokratischen politischen Ziele der bürgerlichen Emanzipationsbewegung weiterhin zu unterstützen. Vielmehr begann die Kunstge-

schichte wie die übrigen Kulturwissenschaften, die bei ihrer ersten Entfaltung die bürgerliche Befreiungsbewegung als Orientierungsgrundlage gehabt hatte, mit der zunehmenden Anerkennung der bürgerlichen Rechte und deren gleichzeitiger Absicherung gegen radikalere Umwälzungen von unten, im Historismus einzumünden, d. h. in der scheinbar objektiven, wertfreien und von gegenwärtigen Positionen unabhängigen Erforschung der Vergangenheit, die allein aus sich interpretiert werden soll. Dieser Ansatz mußte notwendig die Problematik des historischen Relativismus und der „Auflösung aller absoluten Werte“<sup>22</sup> heraufbeschwören, die um die Jahrhundertwende die Diskussion bestimmte.

Hatte Kugler in seiner ersten großen Zusammenfassung der kunstgeschichtlichen Forschung die Geschichte der Kunst noch als Vorgeschichte der „Kunstbestrebungen der Gegenwart“ verstanden, sie als „leuchtender Widerschein derjenigen Bewegungen, welche den Zustand des europäischen Volkslebens so mächtig verändert, und ein neues Leben der Wissenschaft, ein neues Gefühl des Daseins und der persönlichen Geltung hervorgerufen haben“<sup>23</sup>, bezeichnet, so kann er gleichzeitig als einer der ersten kunsthistorischen Forscher im Sinne der Rankeschen Forderung nach Quellenstudium gelten, bei dem die selbstzweckhafte Erforschung der singulären Einzelercheinungen im Vordergrund stand.<sup>24</sup>

Die private und museale Sammeltätigkeit, die Inbesitznahme der zunehmend heterogenen Bereiche früherer Kunstproduktion verstärkten in der Kunstgeschichte diese Tendenz zu Objektivismus und Historismus, die hier zudem über die Anforderungen des Kunstmarktes relativ direkt mit dem marktwirtschaftlichen Grundprinzip der bürgerlichen Gesellschaft gekoppelt ist. Dieser Objektivismus hatte zur Folge, daß der Gegenwartsbezug von Geschichte mehr und mehr aus den Fragestellungen eliminiert wurde. Es interessierte immer weniger der historische Prozeß, in dem Vergangenheit und Gegenwart einander bedingen, vielmehr ging die Intention dahin, vom Standpunkt des gegenwärtigen Kunstbetrachters abzusehen; es ging, so der Anspruch, allein um die Rekonstruktion von Vergangenheit.<sup>25</sup>

Kuglers Schüler Burckhardt wendet sich in diesem historicistischen Sinne ausdrücklich gegen das Verständnis der Geschichte als eines die Einzelphänomene und die historischen Stufen umfassenden Prozesses; vielmehr interessiert ihn Geschichte als ein vergangener Zustand der Menschheit, und in diesem „das Konstante, Typische“ im Wechsel und daher prinzipiell Wiederholbare, das für Burckhardt „größer und wichtiger als das Momentane“ ist<sup>26</sup>. Dieser Negierung von Entwicklung entspricht Burckhardts Anlage seiner großen kulturgeschichtlichen Arbeiten als Querschnitte durch die Geschichte.<sup>27</sup>

Hatte Burckhardt jedoch noch an einem Konzept der Kulturgeschichte festgehalten, gemäß dem die „Triebkräfte, welche das Ganze der Kunst beherrschen, die Präzedentien, von welchen der einzelne Meister bei seinem Schaffen bedingt war“<sup>28</sup>, untersucht werden sollten, so tritt nach Burckhardt und durchaus auch durch diesen angeregt die Künstlermonographie in den Vordergrund der Kunstgeschichtsschreibung, in der die großen Meister als alleinige und eigenständige Urheber der Kunstproduktion gesehen werden. Entsprechend der Tendenz in der Geschichtswissenschaft, in der nicht von

ungefähr mit der Anerkennung der Bismarckschen Politik durch die „klein-deutsche Schule“ Treitschkes Maxime „Männer machen die Geschichte“<sup>29</sup> zum Richtmaß wird, werden in der Kunstgeschichte um die Jahrhundertwende die großen Künstlerbiographien geschrieben.<sup>30</sup> Dabei werden immer ausschließlicher die subjektiven, psychischen Bedingungen des Kunstschaffens analysiert und zum einzigen Erklärungsgrund von Kunstproduktion erhoben. Die Kunstgeschichte entfernt sich damit nicht nur von Universal- und Kulturgeschichte, sondern sucht gleichzeitig auch als empirische Wissenschaft ihre Bindung an die Ästhetik als systematischer Disziplin zu lösen.<sup>31</sup>

Die Reaktion auf diesen „Biographismus“ ist innerhalb der bürgerlichen Wissenschaft der Formalismus, durch den zunächst in der Kunstgeschichte, später und durch diese beeinflusst, auch in der Literaturwissenschaft der historistische Objektivismus auf eine neue Stufe gebracht wird.<sup>32</sup> Die Intention dieser formalistischen Untersuchungen zielt auf die alleinige Erfassung der den Kunstwerken immanenten Strukturen ab. Wenn durch den Formalismus auch unbestreitbar fortschrittliche Momente in die Kunstgeschichte eingegangen sind – so durch den Versuch, notwendige, überindividuelle Entwicklungsgesetze zu erfassen – so ist durch ihn doch die Frage nach dem Zusammenhang der künstlerischen Produktion mit der außerkünstlerischen geschichtlichen Realität vollends aufgegeben worden, die in der Konzeption der „Künstlergeschichte“ noch, wenn auch in individualistischer Verkürzung, gesehen wurde.

Es ist nicht verwunderlich, daß gerade im Anschluß an den Formalismus, der die Frage nach den historischen Gehalten der Kunstwerke nahezu aufgegeben hatte, eine Interpretationskunst entwickelt werden konnte, deren Subjektivismus den Gegenpol zum Objektivismus der kunsthistorischen Forschung bildet.<sup>33</sup> Obwohl unter denselben Prämissen wie letzterer entwickelt – z. B. der Ausrichtung auf das isolierte, individuelle Werk – verstand sich diese Interpretationskunst doch als Kritik am Historismus der Kunstgeschichte. Aber auch durch diese Richtung innerhalb der Kunstgeschichte, die auf Nietzsches Historismuskritik und Diltheys Theorie des Verstehens basiert sowie auf die psychologisierende Ästhetik der Jahrhundertwende rekurriert<sup>34</sup>, wird der historische Prozeß nicht erhellt, sondern zugunsten eines unvermittelten Gegenwartsbezuges der geschichtlichen Werke gekappt. Ziel dieser Hermeneutik ist das subjektive Kunsterlebnis, d. h. das Nacherleben und Evozieren des Künstlerischen, das als zeitloser Wert und Kern der Kunstwerke verstanden wird. In der Unmittelbarkeit des Erlebens, unter Vernachlässigung der Historizität der Kunstgegenstände und künstlerischen Normen und Werte wie auch der eigenen Position, wird direkte Selbstbestätigung und „innere Bereicherung“ gesucht.<sup>35</sup> Der Gehalt eines historischen Kunstwerkes wird relativiert und „demokratisiert“ durch den Pluralismus subjektiver Rezeptionsweisen.

Diese auf das Kunsterlebnis hinzielende Interpretationskunst, in der sich Wesen und Größe des Kunstwerks erschließen sollen, wird gegen die uninspirierte Gelehrsamkeit der objektivistischen Kunstgeschichte ausgespielt. Sie wurde bereits im frühen 19. Jahrhundert durch eine Kunstpraxis vorbereitet, die sich zunehmend von den akademischen Wissenschaften löste.<sup>36</sup>

Ähnlich wie der Künstlergeschichte der Bismarckzeit liegt auch dieser Richtung der Kunstaktivierung eine späte Ausgestaltung der Genieästhetik zugrunde. Es geht ihr bei der Rezeption der historischen Kunst um eine Art Gipfeltreffen großer Geister, veranstaltet, um sich des eigenen Wertes bewußt zu werden. Schon Hildebrand forderte ein diesem Ziele entsprechendes Musée Imaginaire, das er in seiner Polemik gegen die Ausschließlichkeit kunsthistorischer Gesichtspunkte bei tatsächlichen Museumsausstellungen entwarf, durch die er die Größe des Einzelnen, der seine Zeit überragt, verschüttet sah.<sup>37</sup> Kunstgeschichte, die das Museum vergegenwärtigt, wird hier zum bloßen Reservoir zeitloser künstlerischer Möglichkeiten, an denen sich die Gegenwart im Nachschaffen oder Nacherleben messen kann.

Bei Langbehn<sup>38</sup> findet sich in verallgemeinerter Form dieselbe Kritik an der Wissenschaft, die um die Jahrhundertwende in mannigfachen Variationen vorgetragen wird und als Alternative die Forderung nach Bildung durch Kunst erhebt, die die schöpferischen Kräfte im Menschen aktivieren soll. Wie Langbehn für ein rein subjektives künstlerisches Bilden eintrat, so Lichtwark und Wölfflin<sup>39</sup> für eine unwissenschaftliche und ahistorische Kunstrezeption: Kunstgeschichtliche Fragestellungen sollen bei der Kunsterziehung von „Laien“ und Kindern ausgeklammert bleiben. Vielmehr sollen sie auf das Wesentliche der Kunstwerke, die künstlerische Qualität, die als überzeitlicher Wert verstanden wird, hingewiesen werden, der sich im unverbildeten, „natürlichen“ Sehen und Erleben insbesondere der Formqualitäten des Einzelwerkes immer schon erschließe. Diese vermeintliche Unmittelbarkeit des Sehens und Erlebens soll bei breiteren Schichten reaktiviert werden. – Wie die unmittelbare Aneignung, das (geistige) Besitzergreifen von Kunst unter dem Tauschwertprinzip zu sehen ist und um die Jahrhundertwende in naiver Affirmation auch bereits so gesehen wird, so ist Ziel dieser ästhetischen Erziehung ein direkt ökonomisches: Nicht nur sollen im Erleben künstlerischer Formen (auf die Wahrnehmung expliziter Inhalte wird bereits weitgehend verzichtet) zugleich nationale Werte vermittelt und stabilisiert werden, sondern es geht im Zusammenhang damit, jedoch in verallgemeinerter Form, auch um die Steigerung der deutschen Volkswirtschaft, um ihre internationale Konkurrenzfähigkeit auf dem Sektor der gehobenen Warenproduktion, die bereits um diese Zeit – das hatten die Kunstgewerbebewegung und die Weltausstellungen auch den Zeitgenossen bewußt gemacht – künstlerische Geschmacksbildung voraussetzen mußte.<sup>40</sup> Während die Kunstrezeption des frühen 19. Jahrhunderts auf die Emanzipation des bürgerlichen Individuums bezogen wurde und deren ökonomische Grundlagen und Ziele hinter der immanenten Logik der Ästhetik verschwanden, soll die ästhetische Ausbildung nunmehr unmittelbar zur Erreichung wirtschaftlicher Zwecke eingesetzt und daher auf weitere Schichten ausgedehnt werden. Durch die Institutionalisierung von Kunsterziehung und Kunstbetrachtung an Stelle von Kunstgeschichte und Ästhetik an den Akademien und Schulen ist diesen Forderungen des frühen 20. Jahrhunderts entsprochen worden.<sup>41</sup> In der Bauhausästhetik und, an diese anschließend, in der Informationsästhetik wurde diese auf subjektivem Erleben beruhende Kunstrezeption fortgesetzt und durch gestaltpsychologische Fundierung zwecks besserer Generalisierbarkeit wieder scheinbar verwissenschaftlicht.<sup>42</sup> Dabei wurden die irrationalen

Ursprünge in der Lebensphilosophie vergessen, in denen sich u. a. auch der ohnmächtige Versuch einer unmittelbaren Aufhebung der Entfremdung von der auf kapitalistischer Warenproduktion beruhenden Realität manifestiert, indem eine Amalgamierung von Subjektivität und abstraktem ästhetischem Objekt proklamiert wurde.

Eine Synthese der objektivistischen historistischen Kunstgeschichte und der subjektivistischen Kunstbetrachtung versuchte Sedlmayr mit seinem Konzept der zwei Kunstwissenschaften.<sup>43</sup> Wie bereits durch Lichtwark und Wölfflin vorbereitet, sieht Sedlmayr das Wesentliche des Kunstwerks, seine Struktur und seinen in ihr gründenden Rang allein durch die letztlich auf unmittelbarem Erleben beruhende sog. „zweite“ Kunstwissenschaft erfaßt. Diese ist nach Sedlmayr jedoch – darin geht er über Lichtwark und Wölfflin hinaus – zu verwissenschaftlichen und nicht allein als Kunstvermittlung für Laien, sondern als Kernstück der an den Universitäten gelehrten Disziplin gedacht. Als Funktion dieser Kunstwissenschaft sieht Sedlmayr – nun in Abstraktion von direkten wirtschaftlichen Zwecken und daher scheinbar als Selbstzweck – die Popularisierung „besseren Wahrnehmens“ und nähert diese Kunstwissenschaft damit dem theoretischen Unterricht der Kunstpädagogik an. – In diesem Punkt entspricht die Kunstwissenschaft somit bereits der staatlichen Forderung an die Kulturwissenschaften, die universitäre Ausbildung so auszurichten, daß breitere Bevölkerungsschichten in den kulturellen Sektor einbezogen werden.

In den administrativen Reformplänen wird, wie noch zu zeigen sein wird, der kulturelle Sektor funktional auf die Bereiche des anspruchsvollen Konsums und vor allem der Freizeit bezogen, die im spätkapitalistischen System an Bedeutung entscheidend zugenommen haben. Systemkonforme „Entschädigung“ ist an die Stelle der früheren inhaltlichen Legitimation des bürgerlichen Staates als Aufgabe des kulturellen Systems gerückt. Diese neuen Anforderungen werden konsequent mit den obersten demokratischen Leitzielen wie Chancengleichheit und Mitbestimmung legitimiert, deren Realisierung systemkonform vorwiegend in der Konsumsphäre geleistet werden soll, nicht jedoch in der Produktion.

Erforderlich wird damit eine Normenerweiterung, die die Integration weiterer Schichten in den kulturellen (Freizeit-) Bereich ermöglicht. Deren Rezeption visueller Phänomene, die bereits durch die Kulturindustrie bestimmt ist, soll durch Legitimationsinstanzen wie Universitäten und Museen gerechtfertigt werden, die Anspruch auf universelle Anerkennung erheben können. Dies hat objektiv die Konsequenz, daß diese Instanzen sich den Normen der Kulturindustrie anpassen.

Auf diese neuen gesellschaftlichen Anforderungen an den Bereich Kunst, die durch staatliche Reformbemühungen wie auch durch fachimmanente Kritik an den traditionellen Inhalten und Methoden bewußt geworden sind, ist von Seiten der Kunstpädagogik mit Vorschlägen reagiert worden, die über die Ansätze aus dem Bereich der Kunstgeschichte (die Sedlmayrsche Kunstwissenschaft) hinausgehen. Sie wurden aus der Kritik an der überkommenen Kunstpädagogik entwickelt, die seit der Kunsterzieherbewegung und der „mysischen Erziehung“ im wesentlichen von dem Gegensatz zu der im übrigen weitgehend intellektualisierten Ausbildung gelebt hatte<sup>44</sup>, und begannen

mit der Übernahme informationsästhetischer und kybernetischer Modelle durch die Kunstpädagogik. Parallel zu der Abkehr vom Subjektivismus des abstrakten Expressionismus innerhalb der Kunstpraxis findet sich auch in der Kunstpädagogik die Tendenz zur Rationalisierung des ästhetischen Bereichs, durch welche dessen intersubjektive Vermittelbarkeit gewährleistet werden soll. Eine gewissen Konvergenz zwischen dieser Richtung der Kunstpädagogik und Sedlmayrs „zweiter Kunstwissenschaft“ ist bereits festzustellen: berief dieser sich auf die Gestaltpsychologie, so die Kunstpädagogik auf Birkhoff und Bense, die ihrerseits gestaltpsychologische Ansätze fraglos übernehmen, um Ästhetizität als positiven, dabei formalisierten oder gar quantifizierbaren Wert nachzuweisen.<sup>45</sup> Die Ausweitung der Rezeption von Kunst auf weitere Bevölkerungsschichten wird auf beiden Seiten durch die Präsentation isolierter Phänomene zu erreichen versucht, die, von ihrem geschichtlichen Traditionszusammenhang abgeschnitten, in ihrer reinen Gegenwartigkeit vermittelt werden und deren auf syntaktische Formationen reduzierte Ästhetizität den angeblich natürlichen Wahrnehmungsstrukturen entsprechen sollen.

Über diese Ansätze der Verwissenschaftlichung des bisher subjektiven Erlebnisbereichs Kunst ging die Kunstpädagogik in den letzten Jahren mit ihrem Konzept der Visuellen Kommunikation<sup>46</sup> in mehreren Punkten hinaus. Von sprachwissenschaftlichen Untersuchungen angeregt, wurden sich die Vertreter Visueller Kommunikation der Klassenspezifität der Wahrnehmung wie der künstlerischen Normen bewußt, die bisher für allgemein menschlich und zeitlos gültig genommen worden waren<sup>47</sup> und die sie zu berücksichtigen suchten, um tatsächlich breitere Bevölkerungsschichten zu erreichen.<sup>48</sup> Damit war zugleich die Erkenntnis der Interessenbedingtheit des kulturellen Sektors verbunden und die Tendenz, Kunst als autonomen Bereich infrage zu stellen bzw. zu destruieren. Es konnte nicht länger als allgemeines Ziel anerkannt werden, zu der Kultur der herrschenden Klasse durch Anpassung der Wahrnehmungsstrukturen der Lernenden an die vorgegebenen klassenspezifischen Normen hinzuführen. Folgerichtig verlagerte sich zugleich das Interesse von der Analyse der Binnenstruktur auf die Untersuchung der externen Faktoren von Kunst, insbesondere von deren Rezeptionsweisen. Triviale und massenmediale Dokumente visueller Kommunikation mußten damit vor Werken „autonomer“ Kunst den Vorrang gewinnen, da jene bereits im Hinblick auf allgemeinere Rezeptionsstrukturen unserer Gegenwart hin produziert werden und diese Rezeptionsstrukturen wiederum bei breiten Bevölkerungsschichten verfestigt haben. Gegenüber der traditionellen Kunstpädagogik wie auch der Sedlmayrschen Kunstwissenschaft, die sich im wesentlichen auf die Vermittlung historischer und kanonisierter Kunst beschränkten, wurde somit auch der Gegenstandsbereich ausgeweitet.

Die Inhalte, die die Vertreter Visueller Kommunikation nahezu ausschließlich der optischen Kultur der Gegenwart entnehmen, sollen nach den Ausbildungskonzepten innerhalb ihrer alltäglichen Anwendungssituation vermittelt werden. Damit wird der staatlichen Forderung nach Praxisnähe der Ausbildung direkt entsprochen. Durch die Lehrerausbildung auf die Schulpraxis verwiesen, lag es für die Kunstpädagogik näher als für die traditionelle Kunstgeschichte, Ansätze der didaktischen Curriculumforschung aufzugrei-

fen und damit der Curriculumrevision der Kultusbehörden vorzuarbeiten.<sup>49</sup> Die Kunstgeschichte wird sich mit dieser Position der Visuellen Kommunikation auseinandersetzen haben, die als der fortgeschrittenste Stand der Diskussion um ästhetische Erziehung innerhalb der kapitalistischen Industrienationen gelten darf und – wie zu zeigen sein wird – nicht ohne Grund von staatlichen Curriculumkommissionen akzeptiert wird. Unter der Hand dringen inzwischen Vorstellungen der Visuellen Kommunikation auch in die kunstgeschichtliche Lehre und in Reformvorschläge aus dem kunstgeschichtlichen Bereich ein, ohne daß eine explizite Stellungnahme zu dem Gesamtkonzept und seinen Konsequenzen bereits erarbeitet worden wäre. Der ideologiekritische Ansatz der Visuellen Kommunikation aber führt, soweit er sich überhaupt noch auf historische Kunst und deren gegenwärtige Aneignung bezieht, nicht so sehr zum Ziel bzw. zum Ergebnis, die historische Gültigkeit der Kategorien und Inhalte von Kunst und damit ein semantisches Potential freizulegen, als vielmehr dazu, die Beschäftigung mit historischer Kunst zu diskreditieren. Dies folgt aus der Isoliertheit des rezeptionsanalytischen Ansatzes – nur die Verwertung von Kunst wird gesehen<sup>50</sup> –, mit dem auch die Visuelle Kommunikation prinzipiell der spätbürgerlichen Aneignungsweise von Kunst verhaftet bleibt. Über die Ablehnung der folgenlosen Rekonstruktion von Vergangenheit, die Kritik am Historismus innerhalb der Kunstgeschichte, die von Langbehn bis Seldmayr Kunstpädagogik und „zweite Kunstwissenschaft“ motivierte, geht die Visuelle Kommunikation nur insofern hinaus, als sie nun auch den vornehmlichen Gegenstand dieser Kunstrezeption, eben historische, kanonisierte Kunst, aufgibt, der in seiner abstrakten Isolierung ohnehin nur noch als Reflex einer auf Unmittelbarkeit reduzierten Subjektivität wahrgenommen wurde. Dies ist insofern konsequent, als nur die Korrelation von Gegenwart und Vergangenheit, die Berücksichtigung des Produktionszusammenhangs von Kunst in Verbindung mit dem, was er bewirkte, diesen Gegenstandsbereich überhaupt legitimieren kann. Auf die Bewußtmachung des geschichtlichen Prozesses, das heißt auf den speziellen ästhetischen Bereich bezogen, die nachzuweisende dialektische Einheit von Produktion und Rezeption von Kunst, die in der geschichtlichen Bewegung begründet ist, zielt auch das Konzept der Visuellen Kommunikation nicht ab. Sie wäre von einer materialistischen Kunstgeschichte zu leisten. Die nahezu ausschließliche Beschäftigung mit ästhetischen Phänomenen der Kulturindustrie, die die Visuelle Kommunikation proklamiert und allein durch die massenhafte Rezeption dieser optischen Kultur begründet, kann in dieser Isolierung und Abschneidung von ihrer Geschichte die Kritik an Herrschaftsformen visueller Kommunikation der Gegenwart, die durchaus intendiert ist, nicht bewirken, sondern wird zumindest eingesetzt und staatlich sanktioniert zu deren Verstärkung, das heißt zur Reproduktion der bestehenden Produktionsverhältnisse, speziell mittels der kunstverwertenden Industrie. – Es soll versucht werden, diese Funktion des Lernbereichs Visueller Kommunikation an den verschiedenen Aspekten der curricularen Modelle aufzuweisen.

Die berechtigte Forderung der Bildungsreformansätze nach reflektiertem Bezug der historischen Forschung und Lehre zu Gegenwart und Praxis muß auch für die Revision des kunsthistorischen Curriculum aufgegriffen werden.

Jedoch sollte diskutiert werden, wie bei dieser Neuorientierung Praxis begriffen und bestimmt werden soll, ehe Konzeptionen übernommen werden, deren Herkunft und Implikationen kaum noch bewußt gemacht werden. Im Anschluß an Robinsohns Modell der Curriculumentwicklung versuchen die Vertreter der Visuellen Kommunikation aus sogenannten Lebenssituationen Lernziele abzuleiten und an Inhalte zu binden. Als Lebenssituationen, für die visuelle Kommunikation als mitkonstitutiv erachtet wird, werden zum Beispiel „Freie Zeit“, Urlaub, Spielplatz, Arbeitsplatz, verstanden.<sup>51</sup> Die „optischen Anteile“ dieser Situationen sollen bestimmt und als visuelle Kommunikation analysiert werden.

Während aber für Robinsohn die Funktion eines Gegenstandes in bestimmten Lebenssituationen nur *ein* Kriterium für die Ermittlung von Lerninhalten war (gleichrangige Kriterien sind die Bedeutung eines Gegenstandes innerhalb einer Fachdisziplin sowie dessen Eignung zur Vermittlung umfassenderen „Weltverstehens“<sup>52</sup>), ist dieser Gesichtspunkt in den Reformvorschlägen der Visuellen Kommunikation verselbständigt worden. Die historische Gültigkeit eines Gegenstandes zu erkennen und die Einsicht in die dialektische Einheit der Lebensbereiche zu vermitteln – bei Robinsohn durch die letzteren beiden Kriterien noch ermöglicht –, wird von der Visuellen Kommunikation nicht mehr angestrebt.<sup>53</sup> Die „Lebenssituation“ als Kategorie wie als einziger Orientierungspunkt ist jedoch problematisch und sollte gerade von den historischen Wissenschaften geprüft werden.

Eine *Situation* ist nach Parsons definiert durch ein „adequately integrated system of sanctions“, durch die „actions in conformity with the relevant expectations“ garantiert werden.<sup>54</sup> Die Situation ist demnach durch Verhaltenserwartungen gekennzeichnet, das heißt, sie wird im wesentlichen subjektivistisch und durch ihre ideellen Momente, wie z. B. Normen, bestimmt. Dem sozialen System, der Situation, entspricht auf Seiten des Individuums die soziale Rolle, die ihrerseits durch Verhaltenserwartungen definiert wird. Gemäß den verschiedenen Bezugsfeldern und Situationen, in denen es sich zu bewähren hat, ist das Individuum Träger der unterschiedlichsten sozialen Rollen.<sup>55</sup> Beide Konzepte, soziales System (und ihr Unterbegriff, die Situation) wie soziale Rolle, kennzeichnen, wie Erich Hahn und Frigga Haug<sup>56</sup> dargelegt haben, die Entfremdung des Individuums vom gesellschaftlichen Prozeß in der spätkapitalistischen Gesellschaft. Schon der Begriff „Rolle“ impliziert, daß das Verhalten und Handeln, in dem sich die Ausübung einer Rolle manifestiert, vom Subjekt als von außen, eben durch Verhaltenserwartungen, gelenkt und als Auferlegtes erfahren wird, in dem sich sein Wesen gerade nicht verwirklicht.

Indem nur die unmittelbaren Einflußfaktoren einer Situation gesehen werden, wird diese verabsolutiert und vom gesellschaftlichen Zusammenhang isoliert. Die objektiven Faktoren, die historisch zu verstehenden Konstitutionen einer Situation, ökonomischer und kultureller Hintergrund, bleiben damit unberücksichtigt. Daraus folgt die willkürliche Addition und Egalisierung möglicher Situationen, die von den Reformern in den Unterrichtsempfehlungen zur Untersuchung ihrer „optischen Anteile“ vorgeschlagen werden. Ihr dialektisches Verhältnis zueinander, ihre unterschiedliche Wichtigkeit oder Abgeleitetheit innerhalb des gesellschaftlichen Zusammenhangs,

die ökonomischen Triebkräfte, die die ideellen Momente der Situationen und die soziale Interaktion in ihr letztlich bestimmen, werden nicht oder nur am Rande untersucht. Das zeigt sich besonders deutlich an der bloßen Stichwortsammlung der Nordrhein-Westfälischen Empfehlungen<sup>57</sup>, in denen die heterogensten Situationen aufgezählt werden. Aber auch in Hartwigs durchaus komplexeren Modell<sup>58</sup> wird zum Beispiel die Kopplung von Familie – Kultur nur in ihrer unmittelbaren Erscheinungsweise aufgewiesen (z. B. „Wohnkultur“), während auf ihren historisch zu verstehenden Zusammenhang keine Hinweise gegeben werden. Ähnlich setzt Möller mit seinen Analysen visueller Kommunikation der Gegenwart – gemäß dem verabsolutierten Robinsohnschen Teilansatz – bei der für die Lernenden unmittelbar erfahrbaren Situation an, das heißt bei der Konsumsphäre, speziell bei der Rezeption von Werbung.<sup>59</sup> Dagegen bezieht er die objektiven Faktoren aus der Produktionssphäre, die zu der Manipulation durch Werbung führen, nicht mit ein. Die Suggestivkraft der visuellen Medien, die ebenfalls nur eine historische Analyse ihrer Fertigungsverfahren und -bedingungen dekouvrieren könnte, affirmiert er wider Willen, indem er allgemeingültige – statt historisch bedingte und verfestigte – Gestaltgesetze, die er durch immanente Strukturanalysen festzustellen sucht, als ihre Grundlage annimmt.<sup>60</sup> Kritikvermögen, zu dem durch diese Analysen qualifiziert werden soll, kann nur moralischer, subjektivistischer Natur sein und allenfalls zu „Konsumverzicht“ bzw. zu besseren Formen von Konsum aufrufen. Nur bei Vermittlung der Einsicht in die interessenmäßige Ausrichtung der Werbung auf sekundäre Ausbeutung<sup>61</sup> kann Kritikfähigkeit statt zu einem allein individuell förderlichen Vermögen (dieses wird von allen Curriculumreformern affirmiert) zu einer inhaltlich bestimmten, durch Solidarität mit den „Manipulierten“ gekennzeichneten Haltung entwickelt werden (vgl. hierzu weiter unten).

Die Tendenz jedoch, Lernprozesse nur bei unmittelbar erfahrbaren Situationen ansetzen zu lassen, führt dazu, auch die angestrebten Verhaltensänderungen allein auf diese Situation zu beziehen. Schließlich ist es nur noch die eigene Gruppensituation mit ihren vorrangig subjektivistisch, psychologisch verstandenen Implikationen, die thematisiert wird. Nicht nur Ausgangspunkt, sondern auch Zielpunkt wird allein die eigene Lernsituation. Lerninhalte und angebotene Alternativen werden vorrangig unter dem Gesichtspunkt geprüft, ob sie die Unterrichtssituation (in der Schule) dadurch verbessern, daß sie positiv gewertete Verhaltensänderungen in Bezug auf die Lern(oder Schul-)situation einleiten. Es wird empfohlen, Projekte, die durch soziale Inhalte bestimmt sind, abzubrechen, sobald sie auf emotionale Widerstände bei den Lernenden stoßen, deren Ursachen wiederum in der unmittelbaren Gruppensituation gesucht und behoben werden sollen.<sup>62</sup> Eine ad hoc-Befriedigung der Lernenden, die das eingeschliffene Konsumverhalten der spätkapitalistischen Gesellschaft zu fordern scheint, wird über die Herstellung unmittelbar spürbarer Veränderungen in den Gruppenbeziehungen angestrebt. Dabei besteht die Gefahr, die Selbstthematization, die sicherlich sinnvoll zur Einleitung von Lernprozessen sein kann, selbstzweckhaft zu betreiben, so daß ein auswegloses Kreisen in den Situationen bewirkt wird, obwohl diese durchaus als unbefriedigend und veränderungsbedürftig empfunden werden. Eine derartige Didaktik, die sich auf die verständnismäßige Ver-

tiefung der eigenen Lage, ihr Hier und Jetzt und die Entwicklung von dieser Situation adäquaten Verhaltensweisen beschränkt, signalisiert die Ziel- und Perspektivlosigkeit der spätkapitalistischen Gesellschaft und ihr ungeschichtliches Verständnis von Arbeit. Sie nähert sich tendenziell einem Sensibility-Training, in dem Authentizität abgelöst von inhaltlichen, geschichtlich aufeinander aufbauenden Arbeitsprogrammen gesucht wird und deren Lernziel die Ziellosigkeit ist.<sup>63</sup> Um die subjektivistischen Situationen durch Erkenntnis und, darauf aufbauend, Handlung zu durchbrechen, müßten jedoch inhaltliche, diese übergreifende Gesichtspunkte erarbeitet werden, die aus der objektiven Realität zu entwickeln wären.

Die *Qualifikationen*, die aus den Lebenssituationen abgeleitet werden, zeichnen sich entsprechend durch optimale Verwertbarkeit aus; sie bilden den unmittelbaren Respons auf die Situationen. Wie dadurch die Erkenntnis der Historizität von Situationen ausgeschlossen wird, so auch die der Historizität des Individuums. Das behavioristische Reiz-Reaktions-Schema, nach dem gewünschtes Verhalten erzeugt werden soll, und das via Lerntheorie<sup>64</sup> in den Qualifikationsprozeß eindringt, entspricht dem Verhältnis Situation – soziale Rolle. Nur die unmittelbaren Bedingungen der Bestimmung gewünschten Verhaltens, die direkt erfaßbar sind, werden untersucht. Es bleibt unberücksichtigt, daß menschliches Verhalten durch längerfristige Bedingtheit und Zielgerichtetheit bestimmt sein kann, als durch die Feststellung des unmittelbaren Respons (wie Befriedigung bzw. Frustration) erkennbar wird.<sup>65</sup> Die angebliche Notwendigkeit der Operationalisierbarkeit von Lernzielen führt zur Ausschaltung komplexer, emanzipatorischer Lernziele, die sich den positivistischen Meßverfahren entziehen. Eine aktivistische, aktualistische Tendenz kennzeichnet die neuen Ausbildungsziele, durch die das bürgerliche Prinzip der Bildung abgelöst wird, das auf Einsicht in das Ganze, jedoch in idealistischer Abgehobenheit von der gesellschaftlichen Realität, ausgerichtet war. Beide Positionen wären aufzuheben in einer Ausbildung, in der Praxisbezug mit Einsicht in gesellschaftliche Totalität zu verbinden wäre. Eine Vorbedingung dafür ist m.E., bei der Festsetzung der Ausbildungsziele die abstrakte Trennung von Verhalten und Qualifikationen einerseits und Lerninhalten andererseits zu überwinden, die die Reformsätze kennzeichnet und die Fremdbestimmung signalisieren.

Wie bereits das Ausgehen von Situationen und deren subjektivistische, individualistische Definition deutlich machte, werden – und das gilt generell für die Curriculumentwicklung – die *Lernziele*, definiert durch Verhalten, den Lerninhalten übergeordnet. Dabei bedingen einander die relative Beliebigkeit und Gleichrangigkeit der Situationen, die die Reformer zur Analyse vorschlagen, und die Abstraktheit zumindest der obersten Lernziele, die frei von inhaltlicher Zielrichtung definiert werden. Diese Ausrichtung der Ausbildung auf Erzeugung von Verhaltensdispositionen ohne deren Bindung an Inhalte sollte von einer fortschrittlichen Wissenschaft nicht hingenommen werden.

Als „affektive Lernziele“, die nicht fachspezifisch sind, werden z.B. „Kooperation“ und „intrinsische Motivation“<sup>66</sup> genannt. Kooperationsbereitschaft ist jedoch als Verhalten um seiner selbst willen durchaus fragwürdig. Sie kann allein um der Realisierung bestimmter Ziele willen, die von den

Lernenden bejaht werden, angestrebt werden. „Extrinsische“ und „intrinsische“ Motivation zu unterscheiden und die erstere negativ zu bewerten, ist bereits als Ausgangspunkt in dieser Abstraktheit problematisch. Intrinsische Motivation ist durch Internalisierung von Normen und Anforderungen gekennzeichnet, während bei extrinsischer Motivation diese durchaus realitätsadäquater als Zwänge erkannt sein können. Wichtig wäre auch hier, das Erkenntnisinteresse zu präzisieren, an das Motivation gebunden sein soll.

„Flexibilität“ und „Offenheit“ als oberste Lernziele für den Kunst- bzw. Geschichtsunterricht<sup>67</sup> kennzeichnen besonders deutlich die Dichotomie zwischen gewünschtem Verhalten und Lerninhalten.<sup>68</sup> Die historischen Inhalte werden gemäß dieser Lernzielbestimmung offensichtlich nicht gelehrt, weil ein dialektischer Zusammenhang zwischen Stoff und Lernenden selbst angenommen wird, weil es die eigene gesellschaftliche Wirklichkeit ist, in der sie eine bestimmte, nur historisch zu verstehende Position einnehmen. Ziel ist nicht die Förderung der Einsicht in gesellschaftliche Notwendigkeiten und Zusammenhänge. Vielmehr soll die Fähigkeit zu willkürlichem Verfügungkönnen über und Verändern von Situationen bzw. Anpassung an sie im Sinne individueller Interessenlage entwickelt werden. Lerninhalte und gewünschte Verhaltensdispositionen bleiben einander dabei äußerlich. Es besteht die Gefahr, daß der Stoff vorwiegend nach dem Gesichtspunkt ausgewählt wird, bestimmte Verhaltensweisen optimal zu fördern, also als Mittel für Verhaltenstraining zu dienen, das vor allem dem „Rollenträger“ zu Anpassung und Kooperation (Flexibilität und Offenheit) in jeder beliebigen Situation bereit machen soll.

Gegenüber dieser allein an technokratischer Verwertbarkeit orientierten Lernzielbestimmung und der gemäß dem Stand der Produktivkraftentwicklung zweifellos notwendigen Ausbildung „konfliktlösenden Denkens“ sollte eine fortschrittliche Kunstgeschichte dennoch Lernziele entwickeln, die inhaltlich eindeutig definiert sind und somit darüber hinaus „begreifende Erkenntnis“ zu fördern vermögen.<sup>69</sup>

Nicht mehr vertretbar ist, die Kunstgeschichte dazu beitragen zu lassen, daß das Kulturerbe im bürgerlich-idealistischen Sinne als innerer Besitz – auf dem Wege der Einfühlung oder objektivistischer Rekonstruktion – angeeignet wird. Diese Internalisierung eines kulturellen Kanons, seiner Werte und Normen hatte zwar die Bildung und Differenzierung des *ganzen* (bürgerlichen) Individuums zum Ziele gehabt, jedoch auf Kosten anderer, weniger Privilegierter, von denen sich der Gebildete gerade durch seine Orientierung auch an Werten und Normen hoher Kunst und deren Derivaten absonderte und im privilegierten Sinne unterschied. Diese Absonderung war zugleich durch einen Realitätsschwund der Bildung erkaufte. Andererseits sollte die Kunstgeschichte sich jedoch nicht dem Trend anpassen, der Einübung einzelner, isolierter Verhaltensweisen zu dienen, vielmehr aus ihrer eigenen Geschichte den Anspruch bewahren, auf „allgemeine Menschenbildung“ ausgerichtet zu sein, ohne die bürgerliche Begrenzung und Praxisferne dieser Bildung perpetuieren zu wollen. Dies dürfte nur möglich sein, wenn das Kulturerbe konsequent als historisches angeeignet wird und der Aufklärung der eigenen, historisch bedingten Gegenwart dient und damit sinngemäß wirkt – das heißt alle Fähigkeiten des Menschen richtungweisend bestimmt, indem

durch seine Vermittlung zur Politisierung im Sinne der Solidarisierung der Studierenden mit den Produzenten beigetragen wird. Das bedeutet, daß diese Vermittlung von „Bildung“, ohne die Einübung einzelner Fertigkeiten zum Ziel zu haben, in Zusammenhang mit der Qualifizierung für den Arbeitsprozeß gesehen werden muß. Sie ist somit tendenziell darauf ausgerichtet, den „kulturellen Sektor“, der heute als Freizeitbereich isoliert ist, in seiner Bezogenheit auf den Arbeitsprozeß zu verstehen, als Ergebnis und Komponente von Arbeit und somit zugleich als Potential zur Erhellung dieses Arbeitsprozesses.

Die *Lerninhaltsbestimmung* wird, wie erwähnt, in der Curriculumforschung der Lernzielbestimmung untergeordnet. Dies ist wissenschaftsimmanent durch die Ausgangssituation der Curriculumforschung begründet, deren dringlichste Aufgabe zunächst war, Kriterien für die Auswahl aus der Stofffülle der Fächer zu finden, deren Konturen durch die vermehrte Spezialforschung undeutlich geworden waren. Funktion dieser didaktischen Problemstellung war damit zugleich, die Orientierung an der Tradition zugunsten der Orientierung an gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedürfnissen, die sich scheinbar nicht mehr in diesem Traditionszusammenhang verstehen ließen, zurückzudrängen. Die Entwicklung von Lerntheorien trug dazu bei, den Akzent von den objektiven Inhalten auf die zu bewirkenden Verhaltensweisen bzw. Verhaltensänderungen der Subjekte zu verlagern. Schon das Prinzip des exemplarischen Lernens<sup>70</sup>, durch das die klassischen Inhalte noch nicht grundsätzlich aufgehoben wurden, beraubte diese jedoch ihrer Verbindlichkeit als Lerninhalte und ebnete bereits dem Dezisionismus in der Lerninhaltsbestimmung den Weg. Die an sich berechtigte Forderung nach Praxisnähe und Demokratisierung der Lerninhalte<sup>71</sup>, d. h. die gesellschaftliche Forderung, die Fächer breiteren Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen, führte bald zu der einseitigen Tendenz (die sich z. B. ebenfalls in der Literaturwissenschaft feststellen läßt), die historischen Inhalte gegen gegenwartsnahe, „demokratische“ auszuwechseln, d. h. solche Inhalte zu wählen, für die unmittelbares Interesse voraussetzbar schien.<sup>72</sup> Das führte zur tendenziellen Aufgabe gerade der auf Historie ausgerichteten Fächer.<sup>73</sup>

Dies neuerdings fast die historischen Gegenstände der Kunstgeschichte verdrängende Interesse an Bereichen der „Trivial“- und Gebrauchskunst der Gegenwart (Comics, Kaufhauskunst, Werbung, Design) ist durchaus ambivalent. Der objektive ökonomische Grund für diese Verlagerung des Gegenstandsbereichs, nämlich die wachsende Bedeutung des Konsum- und Freizeitsektors in der Gesellschaft, in der die industrialisierten und primär kapitalistischen Interessen dienenden Künste wie Design und visuelle Massenmedien die wesentlichen künstlerischen Faktoren sind, wird dabei häufig hinter dem Anspruch verschleiert, von einem emanzipatorischen Gesichtspunkt aus die Kunst der Massen statt die der Elite vorrangig ins Auge zu fassen. Jedoch nur unter Verabsolutierung des Aspekts der Rezeption kann der Eindruck erweckt werden, als handele es sich hier um Kunst der unteren Klasse; während die Analyse der Produktionssphäre gerade die bürgerliche Interessenbedingtheit auch dieser Ideologie feststellbar machen würde.

Umgekehrt lassen sich in der besonders durch die Kritiken der Visuellen Kommunikation als Herrschaftskunst abqualifizierten kanonischen Kunst

durchaus auch Äußerungen der arbeitenden Klasse erkennen, berücksichtigt man bei der Analyse nicht allein – wozu bürgerliche kunstsoziologische Ansätze neigen<sup>74</sup> – deren Verwertungszusammenhänge. Durch Formen der Arbeit, aber auch durch Abweichung von offiziellen ästhetischen Normen können sich diese Klassen, denen die Künstler auch ihrer Sozialisation nach häufig angehören, selbst innerhalb höfischer Kunst artikulieren und, oft durch Rückgriffe auf traditionalistische Normen und Vorstellungen, die herrschenden Normen relativieren und auf dialektische Weise ein Moment des Fortschritts einbringen.<sup>75</sup>

Sinnlos ist daher m. E. die Forderung, die Beschäftigung mit hoher Kunst zugunsten der niederen abzubauen. Dies würde auf die Ontologisierung eines anderen Bereichs visueller Kommunikation hinauslaufen, die sachlich ebenso wenig gerechtfertigt ist wie der bisherige Ausschließlichkeitsanspruch der Elitekunst. Sollen gegenwärtige Situationen und das Verhältnis von Massen- und Elitekunst verstanden werden, so kann weder ein Bereich isoliert oder verabsolutiert noch auf das Einbeziehen historischer Kunst verzichtet werden. Formen der Manipulation und Herrschaft wie auch Äußerungen der Hoffnung und vorweggenommenen Freiheit von natürlichen und gesellschaftlichen Zwängen, die sich in beiden ästhetischen Bereichen dialektisch aufeinander bezogen finden, sind nur als Resultat historischer Prozesse zu verstehen, durch die ebenfalls die soziale Wahrnehmung der Gegenwart bestimmt ist.

Vergangene Kunstproduktion und gegenwärtige Rezeptionsweisen und Kategorien ästhetischer Wertung (auch massenmedialer visueller Phänomene) sind nicht voneinander isolierbar, sondern bedingen einander als durch denselben historischen Prozeß verknüpft, in dem vergangene Kunstproduktion und heutige Kunstauffassung aufeinander bezogene Stufen darstellen. In einer fortschrittlichen Kunstgeschichte wäre zu zeigen, daß Kunstproduktion als Teil von Produktion „tätige Funktion“ der widersprüchlichen historischen gesellschaftlichen Verhältnisse ist und wieweit historische Kunst eine Objektivation dieser Verhältnisse ist und über die Wirkungsgeschichte (die durch den Rekurs auf die Entstehungsgeschichte zu objektivieren wäre) die Gegenwart bestimmt.<sup>76</sup>

Aus diesem Zusammenhang zwischen vergangenen Werken und Produktionsprozessen und heutiger Rezeption und Schaffensweise läßt sich auch ein Programm für die Verbindung von Kunstgeschichte und Kunstpädagogik (oder Kunstproduktion) für die universitäre und schulische Ausbildung ableiten, in der der Kunstgeschichte eine sinnvollere Rolle zugewiesen werden könnte, als ein Reservoir gleichgültiger formaler und inhaltlicher künstlerischer Exempla zu bieten, aus dem willkürlich im Sinne einer innovationsfixierten, kommerziellen Kunst geschöpft werden kann.

Einer materialistischen Kunstgeschichte kann es also nicht allein um das Verstehen der Vergangenheit gehen, auf die sich traditionelle Kunstgeschichte beschränkt, deren Hermeneutik bestenfalls darin besteht, die Normen und Positionen der Vergangenheit auf diese selbst anzuwenden. Vielmehr wäre die Realisation des historisch Gültigen zu fordern, wobei die Werke der Vergangenheit der Aufklärung darüber, was fortzuentwickeln ist, dienen und andererseits selbst vom entwickeltsten Standpunkt der Gegenwart

aus untersucht und angeeignet werden.

Die Interessen der Massen wären nicht auf die Weise zu vertreten, daß ihre gegenwärtigen Situationen und Rezeptionsformen von vorwiegend industrialisierter und kommerzialisierter Kunst durch gegenwartsfixierte Lernprozesse auch noch verfestigt werden. Vielmehr können sie Aufklärung über ihre Lage und Ausstattung mit Vermögen zu politischer wie kultureller Tätigkeit nur durch Lerninhalte gewinnen, die eine kritische Aneignung der sie bestimmenden Traditionen von einem zukunftsorientierten Standpunkt aus garantieren.

Bei ihrer Stellungnahme zum Problem der Vermittlung von *Theorie und Praxis* haben einige Vertreter des Konzepts „Visuelle Kommunikation“ Positionen des Proletkults aufgegriffen. Das wird auch deutlich in der jüngsten, im Anschluß an Negt/Kluge<sup>77</sup> geführten Auseinandersetzungen über proletarische und bürgerliche Formen von Erfahrung. Dabei wird prinzipiell wissenschaftlich auf den Begriff gebrachte Erfahrung als bürgerliche identifiziert<sup>78</sup>. Den Thesen von Negt/Kluge liegt eine den Freudschen Ansatz weiterentwickelnde Auffassung bezüglich der erkenntnistheoretischen Frage nach den primären Determinationsfaktoren von Erfahrung und Erkenntnis zugrunde. Die entscheidende Bedingung von Erkenntnis sehen Negt/Kluge in der motivationalen, ihrerseits sozialisationsbedingten triebökonomischen Struktur der Individuen – ganz im Unterschied zu einer vom rezeptorischen Sektor ausgehenden Erkenntnistheorie, die weniger die individuellen und rein klassenspezifischen Bedingungen von Erkenntnis als vielmehr die stammesgeschichtlichen und gesamtgesellschaftlich verstandenen soziogenetischen Voraussetzungen von Wahrnehmungsformen und auf diesen aufbauenden Erkenntnisvermögen untersucht und deren relativ autochthone Entwicklung betont.<sup>79</sup> Zwangsläufig werden aus diesen unterschiedlichen Ansätzen jeweils unterschiedliche Folgerungen über den Zusammenhang von unmittelbarer Erfahrung und durch Wissenschaft vermittelter Erkenntnis gezogen.<sup>80</sup>

So berechtigt es zweifellos ist, die Schwierigkeiten darzulegen, die bei der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnis und Zielsetzung mit unmittelbaren Erfahrungen auftreten, welche der alltäglichen Lebenspraxis entspringen und nur schwerlich in abstrahierter und allgemeingültiger Form bewahrt werden können – Schwierigkeiten, die vor allem dadurch zunehmend bewußt geworden sind, daß sich zumindest die kurzfristig angestrebten Ziele der Studentenbewegung in Bezug auf „Bewußtseinsveränderungen“ bei der Arbeiterschaft nicht einlösen ließen<sup>81</sup> –, so problematisch scheint doch die relative Isolierung „unmittelbarer“ Erfahrung von „mittelbarer“ zu sein. Vernachlässigt wird dabei die Vermitteltheit auch der „unmittelbaren“ Erfahrung, ihre Bestimmtheit durch das dialektische Verhältnis von Produktivkraftentwicklung und Produktionsverhältnissen, welche ihrerseits komplexer Natur sind, d.h. per definitionem Verhältnisse *aller* gesellschaftlicher Klassen und Schichten zueinander umfassen. Wissenschaftliche Erkenntnis, die bei dem Ansatz von Negt/Kluge allein in ihrer Funktion einer Aufrechterhaltung des bürgerlichen Herrschaftsverhältnisses gesehen wird<sup>82</sup>, muß damit in einen nahezu unüberbrückbaren Gegensatz zur proletarischen Alltagserfahrung rücken. Sie wird als reiner Ausdruck einer Klasse statt des Klassenverhältnisses verstanden und tendenziell auf Ideologie im Sinne von

falschem Bewußtsein reduziert. Der subjektivistische Ansatz von Negt/Kluge, der sich in der Beschreibung der proletarischen Perspektive artikuliert, findet sich so auch in der Beschreibung von bürgerlicher Wissenschaft wieder. Auch diese wird vorrangig gesehen unter dem Aspekt der Klassenherkunft derer, die sie praktizieren, nicht aber unter dem Aspekt, welche Erkenntnisse und methodische Instrumentarien sie hervorgebracht hat, die aufgrund der Wahrheitsmomente, die sie in Teilbereichen enthalten, auch für Proletarier akzeptabel und von Nutzen sind, wenn sie schon nicht auf eine vorkapitalistische Stufe der Produktivkraftentwicklung zurückfallen wollen.<sup>83</sup>

Für den Bereich der Kunstproduktion ist eine analoge Diskussion über die Entwicklung einer genuin proletarischen Kunst in Abgrenzung von der bürgerlichen Kunstproduktion bereits in den 20er Jahren durch den Proletkult in Auseinandersetzung insbesondere mit Lenin mit dem Ziel einer praktischen Erprobung ihrer Ergebnisse geführt worden. Nicht ohne Grund rekurren einige Vertreter der Visuellen Kommunikation vor allem auf die durch den Proletkult entwickelten Theorien.<sup>84</sup> Dabei wird freilich abstrahiert von den unterschiedlichen ökonomischen Gesellschaftsformationen und zu wenig berücksichtigt, daß die Praxisfelder von Proletkult und Visueller Kommunikation erheblich voneinander differieren. Während im Proletkult die Praxisbezogenheit von Kunst bzw. Wissenschaft deren Annäherung an die industrialisierte Produktionsweise zum Ziel hatte, haben einige Vertreter der Visuellen Kommunikation unter den andersartigen heutigen Bedingungen in der BRD Praxis im ästhetischen Bereich darauf eingeengt, den schulischen bzw. universitären Bereich oder die Privatsphäre der Schüler und Studenten visuell zu thematisieren. Hinzu kommt noch die Thematisierung der Motivationen der Schüler und Studenten, bei der zweifelhaft bleibt, ob über den unmittelbaren, d. h. „naturalistischen“ Motivationsbegriff hinaus der Tatsache Rechnung getragen wird, daß die Bedürfnisstruktur ein komplexes Resultat einer nur historisch bestimmbar Form der Interiorisation gesellschaftlicher Praxis durch das Individuum ist (vgl. oben). Zudem ist zu bedenken, daß die subjektiven Erfahrungen, die die Visuelle Kommunikation thematisieren kann, keineswegs – oder allenfalls sekundär – dem Produktionsbereich entstammen, was gegenüber den Intentionen auch des Negt/Klugeschen Ansatzes eine Einschränkung bedeutet.

Die auf den ästhetischen Bereich bezogenen wissenschaftlichen Disziplinen werden bei diesem, subjektive Erfahrungen verabsolutierenden Ansatz tendenziell darauf reduziert, diese Alltagspraxis („Situationen“) nachzuzeichnen, statt zu ihrer Objektivierung durch ihre historische, wissenschaftliche Dimensionierung beizutragen.<sup>85</sup> Abgesehen davon, daß es bei der ästhetischen Praxis im schulischen und universitären Bereich ohnehin kaum je um die Artikulation proletarischer Lebensprozesse, und sei es auch aus dem Reproduktionsbereich, geht, wird durch die Absperrung dieser rein subjektivistisch und idealistisch zu verstehenden ästhetischen Produktion, die sich nur durch die Verwendung technisierter Medien von der früheren kunstpädagogischen Praxis unterscheidet, die bürgerliche Form der Kunstproduktion gerade nicht überwunden. Durch die Beschränkung auf das rein subjektive Moment, das für nicht wiederholbar gilt, wird wider Willen das Prinzip der

bürgerlichen Innovationsästhetik befolgt. Erst durch den Rekurs auf die einstmals emanzipatorische Funktion von Ästhetik, d. h. auf den Versuch, ästhetische und analytische Erkenntnis miteinander zu verbinden, und das heißt auch: subjektive Erfahrung und „begreifendes Erkennen“ zu integrieren – was die Aneignung bzw. kritische Verarbeitung bereits erworbener ästhetischer Ausdrucksformen einschließt –, kann die Kunst- und Medienpädagogik Perspektiven gewinnen, die einen realistischen Beitrag zur Veränderung objektiver Realität möglich erscheinen lassen.<sup>86</sup>

### Anmerkungen

1 Vgl. M. Warnke (Hg.): *Das Kunstwerk zwischen Wissenschaft und Weltanschauung*, Gütersloh 1970.

2 Vgl. die parallele Erscheinung in den Literaturwissenschaften, die dargelegt wurde von P. Mosler: *Die Geschichte des Emanzipationskampfes der Germanistik ist eine Geschichte der Niederlagen*. In: *Alternative*, 94, 1974, S. 28-43.

3 Vgl. Darstellungen, die von z. T. unterschiedlichen Ansätzen ausgehen: E. Mandel: *Der Spätkapitalismus*. Frankfurt 1973, insbesondere Kap. XII und XV. – C. Offe: *Tauschverhältnis und politische Steuerung. Zur Aktualität des Legitimationsproblems; das politische Dilemma der Technokratie*. In: Ders.: *Strukturprobleme des kapitalistischen Staates*. Frankfurt 1973, S. 27 ff. und 107 ff. – J. Habermas: *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*, Frankfurt 1973.

4 Zu den unterschiedlichen Ansätzen der Bildungsökonomie vgl. u. a. E. Altvater und F. Huisken (Hg.): *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*, Erlangen 1971 (insbesondere Kap. I: *Bildungsökonomische Ansätze in Einzeldarstellungen* und Kap. III: *Zur politischen Ökonomie des Bildungswesens – Kategorien zur materialistischen Analyse*). – F. Huisken: *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie*, München 1972, insbesondere S. 13 ff., 140 ff., 220 ff. – M. Clemenz: *Technik, Wissenschaft und Bildung im organisierten Kapitalismus*. In: J. Beck u. a.: *Erziehung in der Klassengesellschaft*, München 1970, S. 52 ff. – F. Haug: *Zum Streit um die Bildungsökonomie*. In: *Das Argument*, 88, 1974, S. 883-909.

5 Vgl. die Vorschläge des Fachausschusses Kunstwissenschaft, NRW. – Ähnliche Synthesen, in denen eine Theoretisierung des Schulfaches Kunst, jedoch unter Vernachlässigung der historischen Dimension, angestrebt wird, enthalten die weithin als Vorbild dienenden Arbeitsmaterialien der Rahmenrichtlinien Kunst/Visuelle Kommunikation für Hessen.

6 Vgl. die von Lebrun an der Pariser Akademie entwickelten Regeln für das Zeichnen von Figuren, der kleinsten syntaktischen und semantischen Einheiten des akademischen Stils, durch die Gefühle, moralische Haltungen etc., d. h. Standesbewußtsein, ausgedrückt werden sollte. Geometrie, Perspektive und Komposition regulierten die Koordinierung der Figuren gemäß den absolutistischen Normen und Wertvorstellungen.

7 Vgl. vor allem das rigide Bewertungssystem an der Pariser Akademie, in dem sich die didaktische Ausrichtung der Kunsttheorie und Kunstgeschichte niederschlägt. Die Vorbildlichkeit historischer Kunst für das Kunstschaffen der Gegenwart wird hier nach akademischen, klassizistischen Gesichtspunkten geprüft (H. Testelin: *Sentimens des plus habiles peintres sur la pratique de la peinture et sculpture, mis en tables de préceptes*, Paris 1680).

8 Vgl. die Entwicklung der Berliner Akademie, deren Organisations- und curriculare Entwicklung detailliert dargestellt ist bei: W. Waetzoldt: *Gedanken zur Kunstschulreform*, Leipzig 1921. – Dem Berliner Kultusministerium war daran gelegen, die Anstalten, die „die Kunstbildung nicht um ihrer selbst willen, ... sondern in Beziehung auf ge-

wisse außer ihr liegende technische Zwecke und demnach nur in einem durch diese bestimmten Kreise des Umfangs und Grade der Vollkommenheit zu bezwecken“, an das Handelsministerium abzutreten (Waetzoldt, S.70). – 1882 war diese Beschränkung der Lehre an der Berliner Akademie auf die sog. hohen Künste erreicht. Entsprechend verlief die Entwicklung der Wiener Akademie. Vgl. R. Eitelberger von Edelberg: Die Wiener Akademie im Jahre 1872. In: Ders.: Gesammelte Kunsthistorische Schriften, Bd. II, Wien 1879, S. 1 ff.

9 Vgl. Waetzoldt, op.cit. (Anm. 8), S. 9 ff., 22. – Vgl. auch Anm. 36

10 Ziel der zur Geometrisierung tendierenden Formenlehren des Bauhauses war es, die künstlerische Formgebung den auf Typisierung und möglichst ökonomische Gestaltung ausgerichteten, industriellen Herstellungsweisen anzupassen. Vgl. hierzu die Äußerungen von Gropius, Albers und Klee: H.M. Wingler: Das Bauhaus, Bramsche 1962, S. 120, 150, 156.

11 Vgl. zusammenfassend J. Ritter: Ästhetik. In: Ders. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. I, Darmstadt 1971.

12 Zum folgenden: J. Streisand (Hg.): Die deutsche Geschichtswissenschaft vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Reichseinigung von oben, Berlin 1963. – G.G. Iggers: Deutsche Geschichtswissenschaft, München 1971.

13 U.a. Goethes Aufsatz zum Straßburger Münster (Von Deutscher Baukunst, 1773). Von den Anregungen der Brüder Boisserée, die die altkölnische Malerei entdeckten und die Aufmerksamkeit der bürgerlichen Öffentlichkeit auf den Bauabschluß des Kölner Doms lenkten, war G.F. Waagen ausgegangen, der u.a. schrieb: Über Hubert und Jan van Eyck, Breslau 1822.

14 Hierzu B. Hinz: Säkularisation als verwerteter „Bildersturm“. Zum Prozeß der Aneignung der Kunst durch die bürgerliche Gesellschaft. In: M. Warnke (Hg.): Bildersturm, München 1973, S. 108-120.

15 W.v. Goethe: Ruisdael als Dichter. Morgenblatt für gebildete Stände, 3.5.1816. – Grundsätzlich vergleichbar ist auch Kuglers Methode (vgl. Anm. 23), der die traditionelle Ikonographie der Bildmotive außer Acht läßt und allein deren „Dokumentsinn“ hervorhebt, d.h. die Art und Weise, wie durch sie die „Erscheinungen des Lebens“ des Bürgertums wiedergegeben sind.

16 So Waetzoldt über Georg Forster, in: W. Waetzoldt: Deutsche Kunsthistoriker. Berlin 1965 (2. Aufl.), Bd. I, S. 205.

17 Hierzu z. B. W. von Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen (1793). In: Wilhelm von Humboldt: Werke. Hg. A. Flitner u. K. Giel, Bd. I, Darmstadt 1960, S. 234 ff.

18 W. von Humboldt: Gutachten über die Organisation der Ober-Examinations-Kommission (1809). In: op.cit. (Anm. 17), Bd. IV, Darmstadt 1964, S. 77 ff., insbesondere S. 83 f.

19 Vgl. P. Bourdieu: Klassenstellung und Klassenlagen. In: Ders.: Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt 1970, S. 42-74.

20 Vgl. W. von Humboldt: „Der Staat muß seine Universitäten weder als Gymnasien noch als Spezialschulen behandeln, und sich seiner Akademien nicht als einer technischen oder wissenschaftlichen Deputation bedienen. Er muß im ganzen... von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Überzeugung hegen, daß, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkt aus erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen läßt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag“. In: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. Op.cit. (Anm. 18), S. 255-266 (Zitat: S. 260).

21 Vgl. u.a.: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 12: Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1971. Darin: H. von Hentig: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule, S. 13 ff. – H. Roth: Stimmen die deutschen Lehrpläne

noch. In: F. Achtenhagen u. H. Meyer (Hg.): Curriculumrevision, Möglichkeiten und Grenzen, München 1972, S. 47-56. – H. Blankertz: Theorie und Modelle der Didaktik, München 1973 (7. Aufl.), S. 116 ff., 119 ff., 129 ff.

22 H.G. Gadamer: Historismus. In: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Hg. H. v. Campenhausen u. a., Bd. 3, Tübingen 1959 (3. Aufl.).

23 F. Kugler: Handbuch der Kunstgeschichte. Stuttgart 1842, S. 853. – Noch deutlicher bezeugt G. Forster dies Interesse an einer auf die Gegenwart bezogenen Kunstgeschichte: „... die tausendfachen Beziehungen, deren ununterbrochene Kette uns selbst mit unseren Zeitgenossen umschlingt und mit dem dargestellten Gegenstände verbindet“. In: G. Forster: Ansichten vom Niederrhein (1790). Zitiert nach der Ausgabe: Werke in vier Bänden, hg. G. Steiner, Frankfurt 1969, Bd. 2, S. 464.

24 Vgl. insbesondere die Arbeiten zu einzelnen Bauwerken in: F. Kugler: Kleine Schriften und Studien zur Kunstgeschichte, Stuttgart 1854.

25 U. a. H. Tietze: Die Methode der Kunstgeschichte, Leipzig 1913, S. 4 ff.

26 J. Burckhardt: Weltgeschichtliche Betrachtungen, Berlin-Stuttgart 1909. Zitiert nach der Ausgabe Stuttgart 1969, S. 6. – Ders.: Griechische Kulturgeschichte, Berlin-Stuttgart 1898-1902. Zitiert nach der Ausgabe Stuttgart 1948, Bd. I, S. 6 f.

27 J. Burckhardt: Die Kultur der Renaissance in Italien, Basel 1859. – Vgl. auch Ders.: Weltgeschichtliche Betrachtungen, Stuttgart 1969, S. 4 ff.

28 J. Burckhardt: Geschichte der Renaissance in Italien; Vorwort zur Ausgabe von 1878. Zitiert nach der Ausgabe: Ders.: Gesammelte Werke I: Die Baukunst der Renaissance in Italien, Darmstadt 1955, S. XVII. Burckhardt nannte die Kulturgeschichte auch „eine Geschichte ohne die großen Männer“. Nur die Kulturgeschichte hebt nach Burckhardt diejenigen Tatsachen hervor, „welche imstande sind, eine wirklich innere Verbindung mit unserm Geiste einzugehen“. In: Griechische Kulturgeschichte, Stuttgart 1948, Bd. I, S. 6 f.

29 H. von Treitschke: Deutsche Geschichte im Neunzehnten Jahrhundert. Bd. I, Leipzig 1927, S. 27.

30 Z. B. C. Justi: Velázquez und sein Jahrhundert, Bonn 1888. – H. Grimm: Leben Michelangelos, 2 Bde. Hannover 1860-63.

31 U. a. A. Riegl: Kunstgeschichte und Universalgeschichte (1898/99). In: Ders.: Gesammelte Aufsätze, Augsburg-Wien 1929, S. 4 ff. und W. Passarge: Die Philosophie der Kunstgeschichte in der Gegenwart, Berlin 1930, S. 6 ff. – Freilich geriet der Versuch dieser Lösung der Kunstgeschichte von der Ästhetik (oder Kunstwissenschaft) notwendig in Aporien, und es fehlte daher auch nicht an Versuchen, den Zusammenhang beider Disziplinen neu zu definieren. Vgl. E. Panofsky: Über das Verhältnis der Kunstgeschichte zur Kunsttheorie: ein Beitrag zu der Erörterung über die Möglichkeit „kunstwissenschaftlicher Grundbegriffe“. In: Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft, 18, 1925, S. 129-161.

32 Hierzu insbesondere: H. Wölfflin: Kunstgeschichtliche Grundbegriffe, München 1915 und die Fortsetzung seiner Methode in einer durch New Criticism und Phänomenologie beeinflussten Kunstgeschichte nach dem zweiten Weltkrieg (Vgl. K. Bauch: Kunst als Form. Jahrbuch für Ästhetik, 7, 1962/63, S. 167 ff.). – War Stil als „maniera“ ursprünglich die individuelle Auffassung eines ästhetischen Kanons, bzw. Abweichung von diesem und als solche zunehmend geschätzt, so wird Stil hier als objektive, nahezu unabhängig von den Individuen wirkende Größe verstanden, die Ästhetik erst begründet. Vgl. hierzu: J. Held: Max Raphaels kritische Bestimmung spätkapitalistischer und sozialistischer Architektur. In: M. Raphael: Für eine demokratische Architektur, Frankfurt 1976, S. 132 ff., insbesondere S. 139 f.

33 Sie wird häufig von Kunsthistorikern als Ergänzung ihrer eigenen objektivistischen Forschung vertreten. Vgl. u. a. A. Riegl: Eine neue Kunstgeschichte (1901-04). In: op.cit. (Anm. 31), S. 43 ff. und H. Sedlmayr: Kunstgeschichte als Kunst - geschichte; und: Probleme der Interpretation. In: Ders.: Kunst und Wahrheit, Hamburg 1958, S. 35 ff. und S. 87 ff.

34 U. a. R. Vischer: Das optische Formengefühl, Leipzig 1872. – J. Volkelt: Der Symbolbegriff in der neueren Ästhetik, Jena 1876.

35 Diese bürgerliche Kunstbetrachtung und ihr Prinzip der (inneren) Bereicherung des Individuums wird nun unverhohlen unter utilitaristischen und marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten gesehen und empfohlen. Vgl. u. a.: G. Hirth: Wie Bilder betrachtet sein „wollen“. In: Ders.: Wege zur Kunst, München 1902 S. 147 ff.: „Die Beschäftigung mit einem einzelnen Kunstwerk ist also stets ein geistiges Tauschgeschäft, eine Abart des beliebten 'Do ut des': Ich gebe meine besondere Aufmerksamkeit, um dafür einen spezifisch anregenden Eindruck zu empfangen...“ (S. 148). „So stellt denn in der Tat das, was wir heutzutage an hervorragenden Werken der Malerei in den Kunstaustellungen zu sehen die Freude haben, eine sehr merkwürdige und hochbedeutsame Erweiterung der menschlichen Ichsynthese dar“ (S. 156).

36 Vgl. F.G. Waldmüller: Das Bedürfnis eines zweckmäßigeren Unterrichts in der Malerei und plastischen Kunst, Wien 1847. – Vgl. auch Anm. 9.

37 A. Hildebrand: Zur Museumsfrage (1906). In: Ders.: Gesammelte Aufsätze, Straßburg 1909, S. 61-68.

38 J. Langbehn: Rembrandt als Erzieher, Leipzig 1890 (23. Aufl.).

39 A. Lichtwark: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, Berlin 1904, S. 17. – H. Wölfflin: Über kunsthistorische Verbildung (1909). Abgedruckt in: Ders.: Aufsätze, Stuttgart o. J., S. 46-55.

40 Lichtwark, op.cit. (Anm. 39), S. 18 f.: „Bisher haben wir uns nur für die Ausbildung von Künstlern gesorgt. Daß wir damit allein eine erste Stelle auf dem Weltmarkte weder erringen noch behaupten können, springt uns jetzt in die Augen, und wir erblicken in der Erziehung eines heimischen Konsumenten, der die höchsten Anforderungen stellt, eine der wichtigsten Lebensaufgaben“. – G. Hirth: Ideen über den Zeichenunterricht. In: op.cit. (Anm. 35), S. 157 ff.: „Der gute Geschmack ist heute geradezu eine Lebensfrage. Im Wettkampf der Völker erwächst daraus dem Zeichenunterricht sogar eine nationale Aufgabe...“ (S. 172). – R. Eitelberger von Edelberg: Über den Unterricht an Kunst-Akademien. In: op.cit. (Anm. 8), S. 20 ff.: „Insbesondere die Weltaustellungen haben dazu beigetragen, die deutschen Künstler darauf aufmerksam zu machen, was für ein gewaltiger Unterschied zwischen akademisch gut geschulten Künstlern in Frankreich und den Künstlern in Deutschland besteht...“ (S. 25).

41 Vgl. zur Kunstbetrachtung die noch heute geltenden niedersächsischen Richtlinien: Niedersächsisches Kultusministerium: Richtlinien für den Unterricht an den Gymnasien des Landes Niedersachsen, Hannover 1966, S. 67. – Vgl. auch H. Schilinsky: Kunstgeschichte, Kunstbetrachtung, Kunsterziehung. In: Kunst und Unterricht, 8. Juni 1970, S. 48 ff.

42 Die Gewinnung elementarer Formen und die Erfassung eines gesetzmäßigen Zusammenhangs zwischen ihnen war bereits Ziel der Gestaltungslehre des Bauhauses (Vgl. Anm. 10). – Ebenso wie die Formenlehre des Bauhauses wird die Informationsästhetik von ihren Befürwortern in Zusammenhang mit der zunehmenden Verbreitung ästhetischer Produkte (im traditionell künstlerischen wie im Designbereich) gesehen, durch die „einwandfreie“ Kategorien zur Herstellung wie Rezeption ästhetischer Information erforderlich geworden seien. Vgl. insbesondere Moles und Bense in: H. Ronge (Hg.): Kunst und Kybernetik, Köln 1968, S. 14 ff., 28 ff.

43 H. Sedlmayr, op.cit. (Anm. 33).

44 Vgl. z. B. F. Seidenfaden: Die musische Erziehung in der Gegenop. cit. – Anm. 25 – u. a. S. 452 ff.) waren in der deutschen Kunstgeschichte der NachGegen den Kunstunterricht, Ravensburg 1970, S. 10 ff.

45 Vgl. u. a. H. Ronge und G. Otto in: Ronge, op.cit. (Anm. 42), S. 10 ff., 139 ff., 228 ff.

46 Vgl. die programmatischen Aufsätze in: H.K. Ehmer (Hg.): Visuelle Kommunikation, Köln 1971. – H.R. Möller: op.cit. (Anm. 44). – H.K. Ehmer: Kunst/Visuelle Kommunikation – Unterrichtsmodelle, Steinbach-Gießen 1973.

47 Frühere Ansätze auch in der bürgerlichen Kunstgeschichte, die Schichtenspezifik ästhetischer Normen und Wahrnehmungsstrukturen zu berücksichtigen (so bei Tietze, op.cit. – Anm. 25 – u. a. S. 452 ff.) waren in der deutschen Kunstgeschichte der Nachkriegszeit nicht weiter verfolgt worden.

48 Ansätze hierzu finden sich bei Hartwig: Zur Ideologiekritik von Sehen-Lernen. In: Ehmer, op.cit. (Anm. 46), S. 340 ff. Hartwig schließt hier offensichtlich an Bourdieu an (vgl. P. Bourdieu: Klassenstellung und Klassenlage; Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung. In: op.cit. – Anm. 19 – S. 42 ff., 159 ff.). – H. R. Möller: Curriculum-Revision und Kunstpädagogik. In: Möller: op.cit. (Anm. 44), S. 6 ff.

49 Vgl. besonders H. R. Möller: Kunstunterricht und Visuelle Kommunikation – Sieben Arbeitsthesen zur Konzeption eines neuen Unterrichtsfaches. In: Ehmer, op.cit. 1971 (Anm. 46), S. 363 ff.

50 Vgl. besonders extrem die Stellungnahme von H. K. Ehmer: Vorwort in op. cit. 1973 (Anm. 46), S. 5 ff. (insbesondere S. 6), die jedoch gerade von Ehmer inzwischen revidiert, oder besser: weiterentwickelt worden ist; vgl. z. B. H. E. Ehmer: Krise und Identität – Zur Kritik einiger fachdidaktischer und fachpolitischer Kategorien. In: H. Hartwig (Hg.): Sehen lernen, Köln 1976, S. 13 ff. – H. Roosen: Zum Problem der Inhaltsdeutung von Werken bildender Kunst . . . In: Ehmer, op. cit. 1971 (Anm. 46), S. 97 ff. (insbesondere S. 98). – H. R. Möller: Kunst als Ideologie. In: Ehmer, op. cit. 1971 (Anm. 46), S. 59 ff. (insbesondere S. 64 ff., 88). – H. K. Ehmer: Von Mondrian bis Persil. In: Ehmer, op. cit. 1971 (Anm. 46), S. 179 ff. (insbesondere S. 182).

51 Vgl. H. Hartwig: Visuelle Kommunikation. Methodologische Bemerkungen zur Ableitung von Lernzielen aus dem sozialen Bereich „Freie Zeit“. In: Ehmer, op.cit. 1971 (Anm. 46), S. 334 ff. – Ehmer, op.cit. 1973 (vgl. Anm. 46), S. 127 ff., 143 ff. – H. R. Möller, op. cit. (Anm. 44), S. 114 ff.

52 S. B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum, und: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied-Berlin 1973 (4. Aufl.), S. 47 ff.

53 Vgl. Hartwig, loc.cit. (Anm. 51). – G. Grüneisl u. a.: Umwelt als Lernraum, Köln 1973, S. 30 ff., 44, 190 ff. – Ausdrücklich spricht sich Möller für die „Lebenssituation“ als einziges von Robinsohn zu übernehmendes Kriterium aus. Ders., op. cit. (Anm. 44), S. 8.

54 T. Parsons: Essays in Sociological Theory, Pure and Applied. Glencoe 1949, S. 37 f.

55 Zum Begriff der sozialen Rollen vgl. ebenfalls T. Parsons, op.cit. (Anm. 54), S. 42 ff.

56 E. Hahn: Rolle, soziale. In: Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie, Berlin 1969, S. 388 ff. – F. Haug: Kritik der Rollentheorie, Frankfurt 1972.

57 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen für den Unterricht in der Realschule für das Fach Kunst, Ratingen 1973, insbesondere S. 21 ff.

58 Hartwig, loc.cit. (Anm. 51).

59 Möller, op.cit. (Anm. 44), z. B. S. 91 ff.

60 Hier zeigt sich wieder die Verwandtschaft der Visuellen Kommunikation mit der auf Unmittelbarkeit des Erfassens von ästhetischen Strukturen ausgerichteten Kunstwissenschaft, die von der Annahme allgemein menschlicher Wahrnehmungs- und Gestaltgesetze ausgehen muß.

61 Vgl. K. Marx: Ökonomisch-philosophische Manuskripte (1844). In: Marx-Engels-Werke, Ergänzungsband 1, 1968, S. 546 f.

62 Kunst/Visuelle Kommunikation. Arbeitsmaterialien der Rahmenrichtlinien Fachgruppe Sekundarstufe. o. O. 1972, u. a. S. 38 f., S. 72 ff. (Konflikt zwischen schulischer Situation und Sachbereich Visuelle Kommunikation), 110. – G. Grüneisl: op. cit. (Anm. 53), u. a. S. 12, 35, 41, 58, 59, 61 ff. – Dies sind dabei die reflektiertesten und von der Intention her fortschrittliche Reformvorschläge. – Ansätze zu einer Überbetonung der Selbstthematizierung finden sich auch in Reformmodellen der Universität Bremen,

die jedoch von den Reformern selbst kritisiert worden sind. Vgl. E.-B. Berndt u. a.: Erziehung der Erzieher, Reinbek 1972, S. 41, 106 ff.

63 Vgl. die Analyse von Ch. Ohm: Ziellosigkeit als Lernziel der Gruppendynamik. In: Das Argument, 78, 1973, S. 94 ff.

64 Vgl. H. Blankertz, op. cit. (Anm. 21), S. 58 ff., 84 ff. – F. Huisken, op. cit. (Anm. 4), S. 82 ff.

65 Zur Kritik an den behavioristischen Erziehungs- bzw. Steuerungsmethoden und ihren Konzepten und Bedingungen vgl. K.-J. Bruder: Entwurf der Kritik der bürgerlichen Psychologie. In: Ders. (Hg.): Kritik der bürgerlichen Psychologie, Frankfurt 1973, S. 92 ff., insbesondere S. 207 ff.

66 Z. B. L. von Friedeburg: Demokratische Strukturen für die Schule. In: J. Beck u. a., op. cit. (Anm. 4), S. 259 ff. – G. Portele: Intrinsische Motivation in der Hochschule, (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 12) Hamburg 1970.

67 Kultusminister Nordrhein-Westfalen: Schulreform NW, Sekundarstufe II, Arbeitsmaterialien und Berichte. Heft 18, II, Curriculum, Gymnasiale Oberstufe, Kunst, Düsseldorf o. J., S. 8, 10, 14. – Vgl. auch die Kritik an den Zielen des Geschichtsunterrichts in: P. Körner und M. Meyn (Hg.): Geschichtswissenschaft in Studium und Schulpraxis, Frankfurt 1973, S. 445 ff., insbesondere S. 452, 455 ff. Diese affektiven Lernziele werden hier als bürgerlich-demokratische Ziele, die sich auf eine pluralistische Gesellschaft beziehen relativiert. Jedoch wird nicht die Trennung zwischen geforderten Verhaltensweisen und Stoff problematisiert.

67 H. L. Meyer zeigt auf, daß generell in den modernen Didaktiken ein logisch begründetes Ableitungsverhältnis zwischen obersten Lernzielen, Teillernzielen und Lerninhalten höchstens behauptet, jedoch nicht nachgewiesen wird. Vgl. H. L. Meyer: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: Achtenhagen und H. L. Meyer, op. cit. (Anm. 21), S. 106 ff. – Gegen Meyers Argumentation ist jedoch einzuwenden, daß dieses Verhältnis als ein dialektisches zu verstehen ist, das grundsätzlich schwerlich in einer Deduktionskette positivistisch faßbar sein dürfte.

69 Vgl. K. Holzkamp: Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, Frankfurt 1973, S. 360 ff.

70 Vgl. zum „exemplarischen Lernen“, um das die Curriculumsdiskussion zunächst kreiste: Huisken, op. cit. 1972 (Anm. 4), S. 33 ff.

71 Hierzu u. a. J. Zimmer: Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne. In: Achtenhagen und Meyer, op. cit. (Anm. 21), S. 178 ff.

72 Die in den letzten Jahren feststellbare sehr viel stärkere Berücksichtigung der Kunst des 20. Jahrhunderts an den Kunsthistorischen Instituten spiegelt die Sorge um Studentenzahlen wider. In der Praxis, die allerdings unreflektiert bleibt, macht sich somit bereits eine rezipientenorientierte Verschiebung des Curriculum bemerkbar.

73 Vgl. für die Literaturwissenschaft die Beiträge in dem Band J. Kolbe (Hg.): Ansichten einer künftigen Germanistik, München 1969. Hier wird eine Reduzierung der Literaturwissenschaft zugunsten der Sprachwissenschaft gefordert (vgl. insbesondere die Beiträge von Iser und Weinrich). – Auch das Redaktionskollektiv der Alternative findet für ihr eigenes, fortwährendes Interesse an „hoher“ (d. h. bürgerlicher) Literatur allein die pragmatische Begründung, daß die Lehrpläne der Schulen diese Beschäftigung fordern (vgl. Alternative, 82, 1972, S. 22 f. und G. Fülberth: Materialistische Literaturtheorie und politische Praxis. In: Alternative, 82, 1972, S. 36). Es erstaunt, daß bei diesem Eingeständnis der Irrelevanz dieser Literatur die Strategie der Alternative nicht energischer darauf abzielt, diese schulische Beschäftigung abzubauen. – Zwar ist mit der Alternative festzustellen, daß aus der Literatur (oder Kunst) der Vergangenheit kein unmittelbarer „Gebrauchswert“ zu „befreien“ sein kann (vgl. die Stellungnahme der Alternative, 94, 1974, S. 24 ff., insbesondere S. 27). Andererseits ist die Besonderung des ästhetischen Bereichs, die Auszeichnung der Literatur(und Kunst-)form (als institutionelle, materialisierte Ideologie verstanden; vgl. daselbst) vor anderen Denkformen eine hi-

storische Tatsache; Vehikel der Emanzipation ist Kunst aufgrund ihrer Besonderung in der bürgerlichen Gesellschaft geworden. Diese in unserer heutigen Gesellschaft fortwirkende bürgerliche Bestimmung des ästhetischen Bereichs wäre gerade auch von einer marxistischen Analyse zu berücksichtigen (dagegen *Alternative*, 94, 1974, S. 27: es „verbietet sich für Marxisten, die Literaturform vor anderen Denkformen auszuzeichnen und Literatur, ‚als Chiffre der Wahrheit‘, als ‚Vehikel der Emanzipation‘ derart zu emphatisieren“). Ob und in welcher Weise die aufgrund ihrer Funktion besonderen Inhalte und Erfahrungen, die in die Kunst eingegangen sind, heute angeeignet werden können und/oder sollten, hängt entscheidend mit der Frage zusammen, welche Funktion der Literatur und Kunst künftighin zuzuschreiben sein wird. Von einer solchen zukunftsorientierte Fragestellung, die erst als marxistische zu bezeichnen wäre, geht jedoch die *Alternative* im Unterschied zu Überlegungen in der DDR (vgl. z. B. *Zur Theorie des sozialistischen Realismus*, Berlin 1974) nicht aus.

74 Vgl. außer den angeführten Aufsätzen der Visuellen Kommunikation vor allem: A. Silbermann: *Empirische Kunstsoziologie*, Stuttgart 1973, S. 15 ff. – In Fortsetzung des Parsonsschen Ansatzes, der auf die Erforschung der Funktionen expressiver Symbole abzielt, sieht Silbermann als das zentrale Problem der Kunstsoziologie die Untersuchung des „Kunsterlebnisses“. D.h. als soziologischer Tatbestand wird allein der subjektive Faktor, die Wirkung und Rezeption von Kunst berücksichtigt. Bei dieser Konzentration auf das Kunsterlebnis können die historisch zu verstehenden Unterscheidungen einzelner Kunstbereiche und ihre Klassenspezifität nicht erfaßt werden. Ähnlich wie bei den Vertretern der Visuellen Kommunikation ist die gleichrangige Einschätzung sämtlicher visueller Phänomene die Folge. Kunstsoziologie kann daher bruchlos in Soziologie der Freizeit und der Massenkommunikation übergehen (vgl. *op. cit.* S. 19), die ihre Basis in der Annahme einer Interaktion zwischen abstrakten Individuen hat, die „vom Menschen zum Menschen“ führt (S. 21).

75 Dies habe ich für spanische Hofkunst des 18. Jahrhunderts versucht darzustellen in meiner Arbeit: *Die Genrebilder der Madrider Teppichmanufaktur und die Anfänge Goyas*, Berlin 1971.

76 Vgl. hierzu: R. Weimann: *Gegenwart und Vergangenheit in der Literaturgeschichte*. In: Ders.: *Literaturgeschichte und Mythologie*. Berlin-Weimar 1971, S. 11 ff.

77 O. Negt/A. Kluge: *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*, Frankfurt 1973.

78 Vgl. Negt/Kluge, *op. cit.* (Anm. 77), S. 53 ff.

79 Hierzu K. Holzkamp: *Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*, Frankfurt 1973. – Trotz der (gegen Freud gerichteten) Argumentation von Holzkamp (vgl. S. 183 f.) behält die Negt/Klugesche Position ihre relative Berechtigung, d. h. es wäre die Beziehung der beiden bisher m. W. unvermittelten psychologischen Ansätze zueinander und somit die Bedingungen von Erkenntnis weiter zu erhellen.

80 Holzkamp weist auf, inwiefern Alltagserkenntnis und „begreifende Erkenntnis“ nicht unabhängig voneinander sind, sondern „in dem objektiven Entwicklungsstand der Gesellschaft ihren gemeinsamen Ermöglichungsgrund“ habe (S. 366), obwohl kein direkter Weg von der unmittelbaren sinnlichen Erfahrung zur Erkenntnis der wesentlichen Zusammenhänge bürgerlicher Gesellschaft führt (vgl. *op. cit.* – Anm. 79 – S. 295 ff., 360 ff.).

81 Verstand sich die Studentenbewegung in ihren Anfängen, Marcuse folgend (vgl. u. a. H. Marcuse: *Die umstürzenden Kräfte – im Übergang*. In: *Versuch über Befreiung*, Frankfurt 1969, S. 77 ff.) als die richtungsweisende Kraft in der Opposition gegen den Kapitalismus, so ist inzwischen eine resignativ wirkende Umkehrung der einstigen Position festzustellen, ein Rückzug der Intellektuellen, die gemerkt haben, daß sie den Arbeitern „nichts bieten“ können und daher den Kampf der Spontaneität der Massen überlassen wollen (Vgl. hierzu auch D. Michel: *Manipulationstheorie und Massenfeindlichkeit*. In: *Kunst und Gesellschaft*, 18/19, Juli 1973, S. 141 ff.). Trotz dieser sicher rea-

listischeren Selbsteinschätzung wäre daran festzuhalten, daß die Intellektuellen ihre Arbeit an den objektiven Interessen der Arbeiter auszurichten versuchen und hiermit einen zwar begrenzten und unselbständigen, aber doch notwendigen Beitrag leisten können.

82 Auf derselben Ebene liegt die Argumentation des Redaktionskollektivs der *Alternative*: Staatliche Bildungspolitik im Zugzwang – oder von der Notwendigkeit, Lernprozesse (administrativ) zu politisieren. In: *Alternative* 102/103, 1975, S. 106-117. Die Inhalte der bürgerlichen Curricula werden ausschließlich als Vehikel des Tauschprinzips verstanden, nicht auch als, wenn auch ideologisch verzerrte, Manifestationen der Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Gesellschaft und ihren Anforderungen. So zeichnet sich in diesem Beitrag auch keine Perspektive ab, die über die sehr klar erkannte und beschriebene Intention der staatlichen Bildungspolitik, die auf „Konflikt/Konsens-Befähigung“ des Individuums abzielt, hinausführte.

83 Allerdings differenzieren auch Negt/Kluge ihren eigenen Ansatz, wenn sie z. B. zugestehen, daß in den „wenigen geglückten Formen von Gesellschaftstheorie“ „gesellschaftliche Erfahrung“ akkumuliert ist (op. cit. – Anm. 77 –, S. 59).

84 Ebenso vertreten Negt/Kluge (op. cit. – Anm. 77 –, S. 424 ff.) die Position des Proletkultes und verteidigen dementsprechend die autonome Organisation der kulturrevolutionären Bewegung gegen Lenins Forderung nach deren Unterordnung unter Gewerkschaften und Partei, die sich Ende der 20er Jahre durchsetzte. – Abgesehen davon, daß die Feststellung, Lenin habe Kultur auf „Arbeitswiesen“ reduziert, nicht zutrifft, wird die Problematik verkürzt, wenn der Proletkult als genuin proletarische kulturelle Bewegung und die tatsächliche kulturelle Entwicklung in der Sowjetunion seit den späten 20er Jahren allein als Verbürgerlichung verstanden wird. Vielmehr ist auch zu fragen, wieweit es nicht das Interesse bürgerlicher Intellektueller war, die durch die westliche künstlerische Avantgarde geprägt waren, die Autonomie des kulturellen Sektors zu bewahren und dessen durchgreifende Politisierung (was seine Unterordnung unter Erfordernisse der derzeitigen Bündnispolitik einschließt) abzulehnen. – Vgl. hierzu auch: J. Held: Max Raphaels kritische Bestimmung spätkapitalistischer und sozialistischer Architektur. In: M. Raphael: Für eine demokratische Architektur, Frankfurt 1976, S. 132 ff., insbesondere S. 138 ff. und 147 ff.

85 Vgl. zu diesem Problem Editorial in *Ästhetik und Kommunikation*, 19, 1975.

86 Hierzu auch N. Schneider: Überlegungen zu einer Neubestimmung des Sensibilitätsbegriffs in der Kunstpädagogik. In: *Kritische Berichte*, 3. Jg., Heft 5/6 (1975), S. 5 ff.