

JUTTA HELD

Curriculumrevision : Zu den Voraussetzungen von Kunstwissenschaft
und visueller Kommunikation und ihrer intendierten Synthese

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 kulturrevolutionären Parolen vom Ende der Kunst bzw. in der Diskreditierung der Kunst als Herrschaftsdienlerin manifestierte, hat auch in der Kunstgeschichte zu einer Kritik des Faches geführt. Jedoch wurde die Diskussion, die mit der Ideologiekritik kunstgeschichtlicher Methoden begann,¹⁾ nicht bis zu einer Neubestimmung ihrer 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 drohen²⁾. So zeichnet sich ein weitgehender Abbau des selbst historisch gewordenen Faches auf administrativem Wege ab, ehe sich seine Vertreter der Legitimationsproblematik voll 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 der Kunstgeschichte und Kunstpädagogik beigetragen haben, und aus der Kritik an den jüngsten Positionen Perspektiven für die dialektische Weiterentwicklung der Curriculumrevision zu gewinnen.

Das spätkapitalistische System³⁾, in dem der Staat zunehmend das Interesse des Gesamtkapitals auch gegen das des Einzelkapitals vertritt, ist folglich 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.

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. Utilitarische 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 bildungsökonomisch in verschiedenen Ansätzen zu messen versucht, mit dem Ziel, die im Sinne des Kapitals unproduktive Arbeit dieses Dienstleistungssektors so gering wie möglich zu halten.⁴⁾

Zwar wird bereits weitgehend zugegeben, daß die Kunstgeschichte, um zu überleben, der Didaktisierung der Universitätsdisziplinen sich anschließen und versuchen muss, in der Schulpraxis neue Berechtigungen 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 Vorstellungen der offiziellen Planung im allgemeinen eine weitgehende Reduktion des bisherigen Gegenstandsbereichs der Kunstgeschichte impliziert, d.h. die Enthistorisierung des Faches. Dass sich die relativ problemlose Anpassung der traditionellen Kunstgeschichte an diese technokratischen Forderungen der Kultusbehörden (auf die noch einzugehen sein wird) anbahnt,⁵⁾ ist nur erklärlich aus der Tatsache, daß die Kunstgeschichte eine völlige 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 war institutionelle Konsequenz aus der Verwissenschaftlichung der Kunst, durch die die Künstler sich aus mittelalterlichem Handwerkertum emanzipiert hatten. Die Kunstgeschichte ging mit der auf die Kunstproduktion bezogenen Kunsttheorie überein, deren Normen sie in der Geschichte mehr oder weniger Vorbildlich verwirklicht sah.⁶⁾ Durch diesen Rekurs auf die Geschichte, die im Zeichnen nach den alten Meistern aktualisiert wird, stellt sich die Kontinuität der akademischen Lehre her. Diese Einheit von Kunsttheorie, Kunstgeschichte und Kunstschaffen wurde mit der Autonomisierung 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. Die Künste trennten sich nunmehr schrittweise auch von den auf sie bezogenen Wissenschaften. Ebenso entsprach es diesem "reinen" bürgerlichen Kunstbegriff, daß die angewandten Künste im Laufe des 19. Jahrhunderts aus den Akademien ausgegliedert wurden und diese sich zunehmend allein auf die Ausbildung freier Künstler konzentrierten.⁷⁾ 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.⁸⁾ Damit wurde zugleich eine neue Wiedervereinigung hoher und angewandter Kunst angebahnt, die dann 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 Produktionsprozessen (der Kunst), insbesondere der Architektur, ausging und deren Fertigungsregeln zu ästhetischen Gestaltlehren ausbildete und hochstilisierte.⁹⁾

Die Kunstgeschichte, die seit Anfang des 19. Jahrhunderts von den Akademien, wo sie zwar weiter gelehrt wurde, jedoch ohne grosse Be-

deutung zu haben, an die Universitäten übersiedelte, war nicht mehr im Zusammenhang mit der Kunsttheorie auf Kunstproduktion ausgerichtet, sondern wie die Ästhetik seit dem 18. Jahrhundert zunehmend auf die Kunstrezeption bezogen.¹⁰⁾ 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 historistischen, bzw. zu einer auf Einfühlung basierenden Geisteswissenschaft entwickelte (s.u.).

Die im idealistischen Sinne verstandene Aneignung der Aussenwelt und deren Beherrschung durch den individuellen Geist, d.h. ihre Emanzipation, war für die bürgerliche Gesellschaft zunehmend in der Beschäftigung mit Kunst und Philosophie aufgehoben.¹¹⁾ Als Teil der Humanwissenschaften diente die Kunstgeschichte somit nicht unmittelbar der beruflichen Ausbildung, sondern der allgemeinen Menschenbildung, die Ziel der Erziehung an der Humboldtschen Universität war. Diese allseitige Bildung, die sich u.a. entscheidend in der Internalisierung der künstlerischen Normen und der kunsthistorischen Kanons vergegenständlichte, war jedoch de facto, wenn auch mittelbar, auf die gehobenen Berufe allein bezogen. Sie wurde insbesondere von höheren Staatsbeamten erwartet, in denen die bürgerliche Gesellschaft zu Anfang des 19. Jahrhunderts Garanten der eigenen Emanzipation finden wollte. So war für die Beurteilung eines solchen Staatsbeamten entscheidend, "wie er bürgerlich gesinnt ist, den Menschen mit Gleichgültigkeit in der Staatsform untergehen oder im Gegenteil diesen sich in der Freiheit der Individuen auflösen sieht."¹²⁾

Mit der Etablierung des bürgerlichen Staates verlor die bürgerliche Bildung zunehmend ihre emanzipatorische Funktion und wurde, obwohl sie weiterhin mit dem Anspruch allgemeiner Legitimität auftrat, zum Erkennungsmerkmal einer gehobenen Schicht.¹³⁾ Damit galt die Kunstgeschichte weiterhin vornehmlich als Vermittlerin von Allgemeinwissen. Es wäre zu untersuchen, wieviele Studenten noch im 20. Jahrhundert, die mit der Promotion in Kunstgeschichte abgeschlossen haben, in Berufen tätig waren, auf die die Kunstgeschichte nicht speziell vorbereitet.

Erst mit der breiteren Etablierung und Differenzierung des kulturellen Sektors in der bürgerlichen Gesellschaft wurde das kunstgeschichtliche Studium de facto zu einer spezialisierten Berufsausbildung vorwiegend für die Denkmalpflege, das Ausstellungs- und Museumswesen. Als Spezialwissenschaft unterhöhlte sie den Begriff der Allgemeinbildung; kunstgeschichtliches Bildungswissen begann hoffnungslos hinter der kunstgeschichtlichen Forschung herzuweichen. 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 dialektisch bezogen war,¹⁴⁾ 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.¹⁵⁾ Es war faktisch von der spezialisierten Kunstgeschichtsforschung, deren Antrieb Selbstlegitimation wurde, ohnehin bereits aus dem Auge verloren. Der Anspruch des frühen Bürgertums (wenigstens) im irrationalen Bereich der Ästhetik das Postulat des wahren Menschentums zu bewahren, war durch die Weiterentwicklung der Forschung, die ohne Rückkopplung 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. Dies machte sich in der Kunstgeschichte sofort bemerkbar, sobald sie als eigene Disziplin hervortrat. Die private und museale Sammeltätigkeit, die Inbesitznahme der zunehmend heterogenen Bereiche früherer Kunstproduktion, bedingten auch in der Kunstgeschichte einen Objektivismus

und Historismus, der hier über die Anforderungen des Kunstmarktes relativ direkt mit dem marktwirtschaftlichen Grundprinzip der bürgerlichen Gesellschaft gekoppelt ist. Dieser Objektivismus führte dazu, den Gegenwartsbezug der Geschichte zunehmend aus den Fragestellungen zu eliminieren. Es interessierte bald nicht mehr der historische Prozess, in dem Vergangenheit und Gegenwart einander bedingen, sondern der Standpunkt des gegenwärtigen Kunstbetrachters wurde zunehmend ignoriert; es geht, so der Anspruch, allein um die Rekonstruktion von Vergangenheit.¹⁶⁾ Dabei setzt sich die Kunstgeschichte, vorwiegend als Formgeschichte verstanden,¹⁷⁾ zunehmend gegen Universal- und Kulturgeschichte ab. Gleichzeitig sucht sie als empirische Wissenschaft ihre Bindung an die Ästhetik als systematischer Disziplin zu lösen.¹⁸⁾

Unter denselben Prämissen und unter Fortsetzung der auf das individuelle Werk gerichteten Methode, gleichzeitig aber als Kritik am Historismus der Kunstgeschichte, wurde daneben, in Zusammenhang mit einer zunehmend psychologisierenden Ästhetik, eine Interpretationskunst entwickelt, deren Subjektivismus den Gegenpol zum Objektivismus der kunsthistorischen Forschung bildet.¹⁹⁾ Auch diese Richtung, die auf Nietzsches Historismuskritik und Diltheys Theorie des Verstehens basiert, erhellt nicht den historischen Prozeß, der hier vielmehr zugunsten eines unvermittelten Gegenwartsbezuges der geschichtlichen Werke gekappt wird. 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.²⁰⁾ 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 aka-

demischen Wissenschaften löste.²¹⁾

Auch dieser Richtung der Kunstaktivierung liegt 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 Hildebrandt 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.²²⁾ 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 Langbehn²³⁾ 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 Wölfflin²⁴⁾ 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 erschliesst. 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 von der Zeit um die Jahrhundertwende auch bereits 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 im Zusammenhang damit, jedoch in verallgemeinerter Form, geht es

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.²⁵⁾ Während die Kunstrezeption des frühen 19. Jahrhunderts auf die Emanzipation des bürgerlichen Individuums bezogen wurde und ihre ökonomischen Grundlagen und Ziele hinter der immanenten Logik dieses Bereichs verschwanden, soll die ästhetische Ausbildung nun 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.²⁶⁾ - 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.²⁷⁾ Dabei wurden die irrationalen Ursprünge in der Lebensphilosophie vergessen, in denen sich auch der ohnmächtige Versuch einer unmittelbaren Aufhebung der Entfremdung von der auf kapitalistischer Warenproduktion beruhenden Realität manifestierte, 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.²⁸⁾ 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 (zweite) Kunstwissenschaft erfasst. Diese ist nach Sedlmayr jedoch - darin geht er über Lichtwark und Wölfflin hinaus-zuverwissenschaftlichen und nicht allein als Kunstvermittlung an Laien, sondern als Kernstück der an den Universitäten gelehrteten 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 sie damit dem theoretischen Unterricht der Kunstpädagogik an. - In diesem Punkt entspricht die Kunstwissenschaft somit bereits der staatlichen Forderung an die Kulturwissenschaften, die universitäre Ausbildung darauf 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 den Bereich 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" weitgehend von dem Gegensatz zu der im übrigen weitgehend intellektualisierten Ausbildung ge-

lebt hatte ²⁹⁾ 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 gewisse 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. ³⁰⁾ Die Ausweitung der Rezeption von Kunst auf weitere Bevölkerungsschichten wird auf beiden Seiten versucht durch die Präsentation isolierter Phänomene, die von ihrem geschichtlichen Traditionszusammenhang abgeschitten in ihrer reinen Gegenwärtigkeit vermittelt werden und deren auf syntaktische Formationen reduzierte Ästhetizität den angeblich natürlich 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 ³¹⁾ 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 ³²⁾ und die sie zu berücksichtigen suchten, um tatsächlich breitere Bevölkerungsschichten zu erreichen. ³³⁾ 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 dieser 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 Fak-

toren 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 beschränken, wurde somit auch der Gegenstandsbereich ausgeweitet.

Die Inhalte, die die Vertreter Visueller Kommunikation nahezu ausschliesslich der optischen Kultur der Gegenwart entnehmen, sollen nach ihren Ausbildungskonzepten innerhalb ihrer alltäglichen Anwendungssituationen 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 aufzugreifen und damit der Curriculumrevision der Kultusbehörden vorzuarbeiten.³⁴⁾

Die Kunstgeschichte wird sich mit dieser Position der Visuellen Kommunikation auseinandersetzen haben, die als der fortgeschrittenste Stand der Diskussion um ästhetische Erziehung innerhalb der westlichen Industrienationen gelten darf und -wie zu zeigen sein wird - nicht ohne Grund von staatlichen Curriculumkommissionen akzeptiert wird. Unter der Hand dringen bereits Vorstellungen der Visuellen Kommunikation auch in die kunstgeschichtliche Lehre und in Reformvorschläge aus dem kunstgeschichtlichen Bereich ein, ehe eine explizite Stellungnahme zu dem Gesamtkonzept und seinen Konsequenzen erarbeitet worden wäre.

Der ideologiekritische Ansatz der Visuellen Kommunikation, der sich im wesentlichen auf historische Kunst und deren gegenwärtige Aneignung bezieht, hat weniger zum Ziel oder jedenfalls nicht zum Ergebnis, die historische Gültigkeit der Kategorien und Inhalte von Kunst und damit semantisches Potential freizulegen, als vielmehr, die Beschäftigung mit historischer Kunst zu diskreditieren.

Dies folgt aus der Isolierung des rezeptionsanalytischen Ansatzes - nur die Verwertung von Kunst wird gesehen³⁵⁾ - 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 Sedlmayr 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 Reflex einer auf Unmittelbarkeit reduzierten Subjektivität war. 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 der kunstverwertenden Industrie.

Es soll versucht werden, diese Funktion des Lernbereichs Visueller Kommunikation an den verschiedenen Aspekten der curricularen Modelle aufzuweisen.

Die Forderung der Bildungsreformansätze nach reflektiertem Bezug der historischen Untersuchungen zu Gegenwart und Praxis ist auch für die Revision des kunsthistorischen Curriculum zu berücksichtigen.

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 mit konstitutiv erachtet wird, werden zum Beispiel "Freie Zeit", Urlaub, Spielplatz, Arbeitsplatz verstanden.³⁶⁾ Die "optischen Anteile" dieser Situationen sollen bestimmt und als visuelle Kommunikation analysiert werden.

Während für Robirsohn die Funktion eines Gegenstandes in bestimmten Lebenssituationen nur e i n Kriterium für die Ermittlung von Lerninhalten war (gleichrangige Kriterien sind die Bedeutung eines Gegenstandes innerhalb einer Fachdisziplin sowie dessen Eignung zur Vermittlung umfassenderen "Weltverstehens")³⁷⁾, 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 Robirsohn durch die letzteren beiden Kriterien noch ermöglicht - wird von der Visuellen Kommunikation nicht mehr angestrebt.³⁸⁾ Die Lebenssituation als Kategorie wie als einziger Orientierungspunkt ist jedoch problematisch und sollte gerade von den historischen Wissenschaften geprüft werden.

Eine S i t u a t i o n ist nach Parsons definiert durch ein "adequately integrated system of sanctions", durch die "actions in conformity with the relevant expectations" garantiert werden.³⁹⁾ Die Situation ist demnach durch Verhaltenserwartungen gekennzeichnet, das heißt, sie wird im wesentlichen subjektivistisch und durch ihre ideellen Momente, wie Normen bestimmt.

Dem sozialen System, der Situation, entspricht auf Seiten des Individuums die soziale Rolle, die ihrerseits durch Verhaltens-

erwartungen definiert wird. Gemäß den verschiedenen Bezugsfeldern und Situationen, in denen es sich zu bewähren hat, ist das Individuum Träger der unterschiedlichsten sozialen Rollen.⁴⁰⁾ Beide Konzepte, soziales System (und ihr Unterbegriff, die Situation) wie soziale Rolle kennzeichnen, wie Erich Hahn und Frigga Haug⁴¹⁾ 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 der sich dagegen nicht sein Wesen 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 Konstituentien 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 bestimmen, werden nicht oder nur am Rande untersucht. Das zeigt sich besonders deutlich in der blossen Stichwortsammlung der Nordrhein-Westfälischen Empfehlungen,⁴²⁾ in denen die heterogensten Situationen aufgezählt werden. Aber auch in Hartwigs durchaus komplexerem Modell⁴³⁾ wird zum Beispiel die Kopplung von Familie-Kultur, Öffentlichkeit-Kultur nur in ihrer unmittelbaren Erscheinungsweise aufgewiesen (z.B. "Wohnzimmerkultur"), während auf ihren historisch zu verstehenden dialektischen 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.⁴⁴⁾ 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 dekonstruieren 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.⁴⁵⁾ 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 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 Situationen 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.⁴⁶⁾ Eine ad hoc-Befriedigung der Lernenden, die das eingeschliffene Konsumverhalten der spätkapitalistischen Gesellschaft zu fordern scheint, wird durch unmittelbar spürbare Veränderungen in den Gruppenbeziehungen an-

gestrebt. Dabei besteht die Gefahr, die Selbstthematisierung, die sicherlich sinnvoll zur Einleitung von Lernprozessen sein kann, selbstzweckhaft zu betreiben, sodass 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 Vertiefung der eigenen Lage, ihr Hier und Jetzt und die Entwicklung dieser Situation adäquater 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.⁴⁷⁾ Die subjektivistischen Situationen erkenntnis- und, darauf aufbauend, handlungsmässig zu durchbrechen, müssten jedoch inhaltliche, diese übergreifende Gesichtspunkte erarbeitet werden, die aus der objektiven Realität entwickelt werden.

Die Q u a l i f i k a t i o n e n, 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 Lerntheorie⁴⁸⁾ 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.⁴⁹⁾ 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 Reformansätze 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 vorschlugen 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"⁵⁰⁾ genannt. Kooperationsbereitschaft ist jedoch als Verhalten um seiner selbst willen durchaus fragwürdig. Sie kann allein um die 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 Motivator gebunden sein soll.

"Flexibilität" und "Offenheit" als oberste Lernziele für den Kunst bzw. Geschichtsunterricht⁵¹⁾ kennzeichnen besonders deutlich die Dichotomie zwischen gewünschtem Verhalten und Lernhalten.⁵²⁾ Die historischen Inhalte werden gemäß dieser Lernzielbestimmung offensichtlich nicht gelehrt, weil ein dialektischer Zusammenhang zwischen Stoff und den 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 Verfügungskönnen 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 an technokratischer Verwertbarkeit orientierten Lernzielbestimmung sollte eine fortschrittliche Kunstgeschichte Lernziele entwickeln, die inhaltlich eindeutig definiert sind.

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 Internationalisierung eines kulturellen Kanons, seiner Werte und Normen hatte zwar die Bildung und Differenzierung des g a n z e n (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 Realitätschwund der Bildung erkauft. Andererseits sollte die Kunstgeschichte sich jedoch nicht dem Trend anpassen, der Einübung einzelner, isolierbarer 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 sinngebend wirkt - das heisst alle Fähigkeiten des Menschen richtungsweisend bestimmt - indem durch seine Vermittlung zur Politisierung im Sinne der Solidarisierung der Studierenden mit den Unterprivilegierten beigetragen wird.

Die **L e r n i n h a l t s** bestimmung wird, wie erwähnt, in der Curriculumforschung der Lernzielbestimmung untergeordnet. Dies ist wissenschaftsimmanent in der 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 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,⁵³⁾ 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 berechnete Forderung nach Praxisnähe und Demokratisierung der Lerninhalte,⁵⁴⁾ 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, "demokratischere" auszuwechseln, d.h. solche Inhalte zu wählen, für die unmittelbares Interesse voraussetzbar schien.⁵⁵⁾ Das führte zur tendenziellen Aufgabe gerade der auf Historie ausgerichteten Fächer.⁵⁶⁾

Dies neuerdings fast die historischen Gegenstände der Kunstge-

schichte verdrängende Interesse an subkulturellen Bereichen 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 unserer industrialisierten, spätkapitalistischen Gesellschaft, in der die ebenfalls industrialisierten und primär kapitalistischen Interessen dienen den 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. Nur bei der Überbetonung 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 Interessenbedingtheit auch dieser Ideologie feststellbar machen würde.

Umgekehrt lassen sich in der besonders durch die Kritiken der Visuellen Kommunikation als Herrschaftskunst abqualifizierten "hohen" Kunst durchaus auch Äusserungen der unterprivilegierten Schichten erkennen, berücksichtigt man bei der Analyse nicht allein - wozu bürgerliche kunstsoziologische Ansätze neigen⁵⁷⁾ - deren Verwertungszusammenhänge. Durch Formen der Arbeit, aber auch durch Abweichung von offiziellen ästhetischen Normen können sich die unteren Schichten, denen die Künstler ihrer Sozialisation nach häufig angehören, selbst in höfischer Kunst artikulieren und, oft durch Rückgriffe auf traditionalistische Formen und Vorstellungen, die herrschenden Normen relativieren und auf dialektische Weise ein Moment des Fortschritts einbringen.⁵⁸⁾

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. Soll die heutzutage Situation und das Verhältnis von Massen- und Elitekunst verstanden werden, so kann weder ein Bereich isoliert oder verabsolutiert werden, noch kann auf das Einbeziehen historischer Kunst

verzichtet werden. Formen der Manipulation und Herrschaft wie auch Äusserungen der Freiheit und Hoffnung, die sich in beiden Bereichen 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 die vergangene Kunstproduktion und heutige Kunstauffassung aufeinander bezogene Stufen darstellen. In einer fortschrittlichen Kunstgeschichte wäre zu zeigen, wie historische Kunstproduktion Widerspiegelung ist, zugleich aber auch "tätige Funktion" der historischen Verhältnisse und über die Wirkungsgeschichte (die durch den Rekurs auf die Entstehungsgeschichte zu objektivieren wäre) die Gegenwart bestimmt.⁵⁹⁾

Aus diesem Zusammenhang zwischen vergangenen Werken 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 fortschrittlichen 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 fördern, wobei die Werke der Vergangenheit der Aufklärung darüber, was fortzuentwickeln ist, dienen und andererseits selbst vom entwickelten 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.

Die Forderung nach Generalisierung des historischen Gesichtspunktes wird auch die Frage nach dem in die Lehre einzubeziehenden Bezug der Kunstwissenschaft zu der gesellschaftlichen Praxis bestimmen. Praxis kann sich dabei nicht in der Unmittelbarkeit der in unserer Gesellschaft begegnenden Fälle oder Situationen erschöpfen, deren optische Anteile von einer reformierten Kunstwissenschaft vorwiegend auf ihre Wirkungsmechanismen hin analysiert würde. Um die Erkenntnis gesellschaftlicher Totalität zu ermöglichen, sollte der Gegenwartsbezug eines Themas nicht (allein) an seiner Aktualität gemessen werden. Vielmehr kann der Ansatz etwa bei Problemen mittelalterlicher Kunst, soweit er auf Strukturvergleiche mit gegenwärtiger künstlerischer Praxis und ihrer Stellung innerhalb der allgemeinen Produktion abzielt und deren historische Bedingungen und Inhalte erhellt, ebenso sinnvoll sein.

Als wichtiger Aspekt einer praxisbezogenen Kunstwissenschaft müsste gelten, die behandelten Gegenstände im Zusammenhang mit den Bedingungen und Möglichkeiten der eigenen kunstwissenschaftlichen (bzw. künstlerischen) Berufspraxis zu sehen, über deren Institutionen diese Gegenstände weitgehend vermittelt werden und die ihre Form bestimmt. Der Zirkel von Reproduktion und Selbstlegitimation des Kunsthistoriker müsste hier durchbrochen werden, um Aufklärung bei weiteren Bevölkerungsschichten zu ermöglichen. Gegenwartsbezug der Kunstgeschichte wäre damit nicht als eine objektivistische Kategorie zu verstehen, sondern als Realitätsveränderung, an der der Kunsthistoriker in seiner Berufspraxis in Solidarität mit der Mehrheit der Bevölkerung mitarbeitet.

Anmerkungen

1. Vgl. M. Warnke (Hg.) : Das Kunstwerk zwischen Wissenschaft und Weltanschauung. Gütersloh 1970.
2. Vgl. hierzu die parallele Erscheinung in den Literaturwissenschaften, die dargelegt wurde von : P. Mosler : Die Geschichte der Emanzipationskampfes der Germanistik ist eine Geschichte der Niederlagen. In : Alternative, 94, 1974, S. 28 - 43.
3. Vgl. hierzu 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.
5. Vgl. die Vorschläge des Fachausschusses Kunstwissenschaft, NRW. - Ähnliche Synthesen, in denen eine Theoretisierung des Schul-faches Kunst, jedoch unter Vernachlässigung der historischen Dimension, angestrebt wird, enthalten die weithin als Vorbild dienenden Arbeitsmaterialien der Rahmenrichtlinien (Kunst/Visuelle Kommunikation) für Hessen. (Vgl. Anm. 46).
6. Vgl. vor allem das rigide Bewertungssystem an der Pariser Akademie, in dem sich die didaktische Ausrichtung der Kunsttheo-

rie 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, nis en tables de préceptes. Paris 1680).

7. 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 un ihrer selbst willen, ... sondern in Beziehung auf gewisse 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.
8. Vgl. Waetzoldt, op. cit. (Anm. 7), S. 9 ff, 22. Vgl. auch Anm. 21.
9. 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.
10. Vgl. zusammenfassend J. Ritter : Artikel Ästhetik. In : Ders. (Hg.) : Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. I, Darmstadt 1971.
11. Vgl. hierzu z.B. W. von Humboldt : Theorie der Bildung des Menschen (1793). In : Wilhelm von Humboldt : Werke. Hg. A. Flitner und K. Giel. Bd. I, Darmstadt 1960, S. 234 ff.

12. W. von Humboldt : Gutachten über die Organisation der Ober-Examinations-Kommission (1809). In : op. cit. (Anm. 11), Bd. IV, Darmstadt 1964, S. 77 ff. (insbesondere S. 83 f.)
13. Vgl. P. Bourdieu : Klassenstellung und Klassenlage. In : Ders. : Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt 1970, S. 42 - 74.
14. 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 Gesichtspunkte 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. 12), S. 255 - 266 (Zitat : S. 260).
15. 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 und 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.
16. Vgl. u.a. H. Tietze : Die Methode der Kunstgeschichte. Leipzig 1913, S. 4 ff.
17. Vgl. 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 Auf-

fassung 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 gefasst, die Ästhetik erst begründet.

18. Vgl. hierzu 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.
19. 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. 18), S. 43 ff. und H. Sedlmayr : Kunstgeschichte als Kunstgeschichte ; und : Probleme der Interpretation. In : Ders. : Kunst und Wahrheit. Hamburg 1958, S. 35 ff. und S. 87 ff.
20. 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 spezifischen anregenden Eindruck zu empfangen ..." (S. 148). "So stellt denn in der Tat das, was wir heutzutage an hervorragenden Werken der Malerei in den Kunstausstellungen zu sehen die Freude haben, eine sehr merwürdige und hochbedeutsame Erweiterung der menschlichen Ichsynthese dar" (S. 156).

21. Vgl. z.B. F.G. Waldmüller : Das Bedürfnis eines zweckmässigeren Unterrichts in der Malerei und plastischen Kunst. Wien 1847. - Vgl. auch Anm. 8.
22. A. Hildebrandt : Zur Museumsfrage (1906). In : Ders. : Gesammelte Aufsätze. Strassburg 1909, S. 61 - 68.
23. J. Langbehn : Rembrandt als Erzieher. Leipzig 1890 (23. Aufl.)
24. A. Lichtwark : Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Berlin 1904, S. 17. - H. Wölfflin : Über kunsthistorische Ver- bildung (1909). Abgedruckt in : Ders. : Aufsätze. Stuttgart o.J., S. 46 - 55.
25. Lichtwark, op. cit. (Anm. 24), 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 er- ringen 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 Le- bensaufgaben." - G. Hirth : Ideen über den Zeichenunterricht. In : op. cit. (Anm. 20), S. 157 ff. : "Der gute Geschmack ist heute geradezu eine Lebensfrage. Im Wettkampf der Völker er- wächst daraus dem Zeichenunterricht sogar eine nationale Auf- gabe ..." (S. 172). - R. Eitelberger von Edelberg : Über den Unterricht an Kunst-Akademien. In : op. cit. (Anm. 7), S. 20 ff. : "Insbesondere die Weltausstellungen haben dazu beigetragen, die deutschen Künstler darauf aufmerksam zu machen, was für ein gewaltiger Unterschied zwischen akademisch gut geschulten Küns- tlern und den Künstlern in Deutschland besteht ..." (S. 25)
26. Vgl. zur Kunstbetrachtung die noch heute geltenden nieder- sächsischen Richtlinien : Niedersächsisches Kultusministerium : Richtlinien für den Unterricht an den Gymnasien des Landes Nie- dersachsen. Hannover 1966, S. 67.
27. Die Gewinnung elementarer Formen und die Erfassung eines ge- setzmässigen Zusammenhangs zwischen ihnen lag bereits der Ge- staltungslehre des Bauhauses zugrunde (Vgl. Anm. 9). - Ebenso wie die Formenlehre des Bauhauses wird die Informationsästhe- tik von ihren Befürwortern in Zusammenhang mit der zunehmenden

Verbreitung ästhetischer Produkte (in 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.

28. H. Sedlmayr, op. cit. (Anm. 19)
29. Vgl. z.B. F. Seidenfaden : Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen. Ratingen 1966. - H. R. Möller : Gegen den Kunstunterricht. Ravensburg 1970, S. 10 ff.
30. Vgl. u.a. H. Ronge und G. Otto in : H. Ronge, op. cit. (Anm. 27), S. 10 ff., 139 ff., 228 ff.
31. Vgl. die programmatischen Aufsätze in : H.K. Ehmer (Hg.) : Visuelle Kommunikation. Köln 1971. - H.R. Möller : op. cit. (Anm. 29). - H.K. Ehmer : Kunst / Visuelle Kommunikation - Unterrichtsmodelle. Steinbach-Giessen 1973.
32. Frühere Ansätze auch in der bürgerlichen Kunstgeschichte, die Schichtenspezifik ästhetischer Normen und Wahrnehmungsstrukturen zu berücksichtigen (so bei H. Tietze, op. cit. - Anm. 16 - u.a. S. 452 ff.) waren in der deutschen Kunstgeschichte der Nachkriegszeit nicht weiter verfolgt worden.
33. Ansätze hierzu finden sich bei H. Hartwig : Zur Ideologiekritik von Sehen-Lernen. In : H.K. Ehmer, op. cit. (Anm. 31), S. 340 ff. Hartwig schliesst hier offensichtlich an Bourdieu an (vgl. P. Bourdieu : Klassenstellung und Klassenlage ; und : Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung. In : Ders. : op. cit. - Anm. 13. - S. 42 ff., 159 ff. - H.R. Möller : Curriculum-Revision und Kunstpädagogik. In : Möller : op. cit. (Anm. 29), S. 6 ff.
34. Vgl. besonders H.R. Möller : Kunstunterricht und Visuelle Kommunikation - Sieben Arbeitsthesen zur Konzeption eines neuen Unterrichtsfaches. In : Ehmer, op. cit. 1971, (Anm. 31), S. 363 ff.

35. Vgl. besonders extrem die Stellungnahme von H.K. Ehmer : Vorwort. In : Ders., op.cit. 1973 (Anm. 31), S. 5 ff. (insbesondere S. 6). - H. Roosen : Zum Problem der Inhaltsbedeutung von Werken bildender Kunst ... In : Ehmer, op. cit. 1971 (Anm. 31), S. 97 ff. (insbesondere S. 98). - H.R. Möller : Kunst als Ideologie. In : Ehmer, op. cit. 1971 (Anm. 31), S. 59 ff. (insbesondere S. 64 ff., 88). - H.K. Ehmer : Von Mondrian bis Persil. In : Ehmer, op. cit. 1971 (Anm. 31), S. 179 ff. (insbesondere S. 182.)/)
36. Vgl. H. Hartwig : Visuelle Kommunikation. Methodologische Bemerkungen zur Ableitung von Lernzielen aus dem sozialen Bereich "Freie Zeit". In : Ehmer, op. cit. 1971 (Anm. 31), S. 334 ff. - Ehmer, op. cit. 1973 (Anm. 31), S. 127 ff., 143 ff. - H.R. Möller, op. cit. (Anm. 29), S. 114 ff.
37. S.B. Robinsohn : Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied-Berlin 1973 (4. Aufl.), S. 47 ff.
38. Vgl. Hartwig, loc. cit. (Anm. 36). - G. Grüneisl u.a. : Umwelt als Lernraum. Köln 1973, S. 30 ff., 44, 190 ff. - Ausdrücklich spricht sich Möller für die "Lebensituation" als einzigem von Robinsohn zu übernehmende Kriterium aus. Vgl. Ders., op. cit. (Anm. 29), S. 8.
39. T. Parsons : Essays in Sociological Theory, Pure and Applied. Glencoe 1949, S. 37 f.
40. Zum Begriff der sozialen Rolle vgl. ebenfalls T. Parsons, op. cit. (Anm. 39), S. 42 ff.
41. E. Hahn : Rolle, soziale. In : Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie. Berlin 1969, S. 388 ff. - F. Haug : Kritik der Rollentheorie. Frankfurt 1972
42. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen : Empfehlungen für den Unterricht in der Realschule für das Fach Kunst. Ratingen 1973, insbesondere S. 21 ff.
43. Hartwig, loc. cit. (Anm. 36)
44. Möller, op. cit. (Anm. 29), z.B. S. 91 ff.

45. 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 Gestaltungsgesetze ausgehen muss.
46. Kunst/Visuelle Kommunikation. Arbeitsmaterialien der Rahmenrichtlinien Fachgruppe Sekundarstufe, o.O. 1972, u.a. S. 38 ff. 62 ff. (Konflikt zwischen schulischer Situation und Sachbereich Visuelle Kommunikation), 110. - G. Grüneisl u.a., op. cit. (Anm. 38), 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 Selbstthematisierung finden sich auch in Reformmodellen der Universität Bremen, die jedoch von den Reformen selbst kritisiert worden sind. Vgl. E.-B. Berndt u.a. : Erziehung der Erzieher. Reinbeck 1972, S. 41, 106 ff.
47. Vgl. die ausgezeichnete Analyse von Ch. Ohm : Ziellosigkeit als Lernziel der Gruppendynamik. In : Das Argument, 78, 1973, S. 94 ff.
48. Vgl. hierzu : H. Blankertz, op. cit. (Anm. 15), S. 58 ff., 84 ff. - F. Huisken, op. cit. 1972 (Anm. 4), S. 82 ff.
49. 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.
50. Vgl. 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.
51. 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.) : Geschichtswissen-

- schaft 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.
52. 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. 15), 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.
53. Vgl. zum "exemplarischen Lernen", um das die Curriculumdiskussion zunächst kreiste : F. Huisken, op. cit. 1972, (Anm. 4), S. 33 ff.
54. Vgl. hierzu u.a. J. Zimmer : Curriculumforschung : Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne. In : Achtenhagen und Meyer, op. cit. (Anm. 15), S. 178 ff.
55. 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 Curriculums bemerkbar.
56. 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 zu Kontroverse zwischen Schmitz/Schütze und Richter, in : 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 historische 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 materialistischen Analyse zu berücksichtigen (dagegen Alternative, 94, 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 in die Zukunft weisenden Fragestellung, die erst als historische 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.

57. Vgl. ausser den angeführten Ansätzen 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 sozio-

logischer 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).

58. 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.
59. Vgl. hierzu R. Weimann : Gegenwart und Vergangenheit in der Literaturgeschichte. In : Ders. : Literaturgeschichte und Mythologie. Berlin-Weimar 1971, S. 11 ff.