

Daucher, Hans

Zum Legitimationsproblem der ästhetischen Erziehung

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: *Musik und Bildende Kunst. Essen : Die Blaue Eule 1990, S. 17-30. - (Musikpädagogische Forschung; 10)*



Quellenangabe/ Reference:

Daucher, Hans: Zum Legitimationsproblem der ästhetischen Erziehung - In: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: *Musik und Bildende Kunst. Essen : Die Blaue Eule 1990, S. 17-30* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-249773 - DOI: 10.25656/01:24977

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-249773>

<https://doi.org/10.25656/01:24977>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)**

**Musik
und Bildende Kunst**

D 122/1990/10/1



Themenstellung: Der vorliegende Band 10 der Reihe "Musikpädagogische Forschung" befaßt sich mit dem Verhältnis von Bildender Kunst und Musik. Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Grenzüberschreitungen der beiden künstlerischen Äußerungsformen werden erörtert. Musik- und Kunstpädagogen referieren über Probleme der Legitimation des Unterrichts in Musik und Kunst, stellen ästhetische, wahrnehmungs- und rezeptionspsychologische Theorien sowie unterrichtspraktische und therapeutische Ansätze vor; sie diskutieren über die enge Verbindung von Musik und Kunst in Film, Fernsehen, Malerei und Graphik. Ergänzt werden die Tagungsbeiträge durch freie Forschungsberichte.

Der zehnte Band dokumentiert die Vorträge der wissenschaftlichen Tagung, die vom 21. – 23. Oktober 1988 in Augsburg stattfand.

Der Herausgeber: Rudolf-Dieter Kraemer, geb. 1945, Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt) und der Musikhochschule des Saarlandes (Viola, Kammermusik), zweiter Preisträger beim Bundeswettbewerb "Jugend musiziert" in Viola (Berlin 1964), Schuldienst, Studium Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Philosophie an der Universität Saarbrücken, 1975 Promotion zu Dr. phil., 1978 Professor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Detmold, seit 1985 an der Universität Augsburg, z.Zt. Vorsitzender des "Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung" (AMPF).

ISBN 3-89206-350-8

Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 10

Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)

Musik und Bildende Kunst

Die Blaue Eule

ISBN 3-89206-350-8

Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1990

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocard, Offset, verboten

Printed in Germany Herstellung:

Merz Fotosatz, Essen Broscheit Klasowski, Essen

Difo-Druck, Bamberg

Inhaltverzeichnis

Vorwort	5
Tagungsprogramm Augsburg 1988	13
HANS DAUCHER	
Zum Legitimationsproblem der ästhetischen Erziehung	17
ECKHARD NOLTE	
Die Musik und die anderen Künste - Musikpädagogische Diskussionsbeiträge des 19. Jahrhunderts	31
BARBARA BARTHELMES	
Musikpädagogik und Bildende Kunst Anmerkungen zur Funktion der Kunst in der Musikpädagogik	40
HELGA DE LA MOTTE-HABER	
Die Künste als Kunst Pictures of Pictures from Pictures of Pictures	56
WILFRIED GRUHN	
Begegnung der Künste: Kandinsky und Schönberg Von der Hinfälligkeit des Schönen und der Harmonie der Dissonanz	61
CHRISTIAN SCHEIB	
Multimedia Zwei Einzelgänger als Vorgänger und zwei Desperados als Erben Claude Bragdon, Wassily Wereschtschagin und "Station Rose"	81
HEINER GEMBRIS	
Was sagt das Publikum zur Kunst der Avantgarde? Aus dem Gästebuch der Klanginstallation von John Cage auf der documenta 8	90
ALEXANDER KOPP	
Gegenstand und Oberfläche Morton Feldmans Gedanken über die Beziehung von Kunst und Musik	111

HELGA JOHN-WINDE	
Räumliche Vorstellungen in Kinderzeichnungen	119
KARL GRAML	
Spontangesänge von Kindern zu Bildern	133
GÜNTER KLEINEN	
Seerosen-Bilder und Schritte im Schnee	
Strukturelle Analogien zwischen Bildern und Musik als Weg einer Annäherung an den musikalischen Impressionismus	145
GÜNTHER ROTIER	
Die Gestaltung von Schallplattencovern	154
FRED RITZEL/JENS THIELE	
Kritik oder Blasphemie?	
Über die Rekonstruktion von Musikereignissen der Nazi-Zeit in R.W. Fassbinders Film Lili Marleen (BRD 1980)	162
ACHIM SCHUDACK	
Hollywood im Umbruch: Jazz im 'social problem film' der frühen 50er Jahre	181
ULRIKE SEITZ	
Ansätze der Kunsttherapie im Überblick	197
WOLFGANG MICHAELIS	
Welt in Wahrnehmung und Abbildung	210
HELMUT SEGLER	
Tänze der Kinder in Europa - Konsequenzen für den Musikunterricht der ersten Schuljahre	226
GEORG MAAS	
Zur Bildung musikalischer Formbegriffe im Musikunterricht: Ergebnisse und methodische Aspekte einer Evaluationsstudie als Beitrag zur empirischen musikpädagogischen Unterrichtsforschung	236
RENATE MÜLLER	
Musikalisches Ambiente als Bedingung musikalischer Flexibilität Jugendlicher	252

DIETMAR PICKERT	
Außerschulische musikalische Aktivitäten der Musiklehrer.	
Methoden der Datenerhebung und adäquate Datenaufbereitung	269
KLAUS HEIMES	
Musik in Südafrikas tertiärem Bildungsbereich:	
Diskrepanz zwischen Zielsetzung und sozialer Umwelt	286
KOLLOQUIUM	
Musikpädagogische Forschungsdefizite aus Sicht der Lehrer	299
AUSSTELLUNG	
Bild-Musik/Musik-Bild.	
Georg Popp	301
DOKUMENTATION DER AUSSTELLUNG DES ARBEITSKREISES MUSIK- PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (AMPF)	
Musikpädagogische Forschung:	
Informationen, Experimente, Filme	303
I. Musik im Unterricht	
Wolfgang Martin Stroh	
Szenische Interpretation von Opern in der Schule	304
Gunter Reiß, Mechthild von Schoenebeck	
Musikpraxis an den Schulen Nordrhein-Westfalens	305
Hans Günther Bastian	
Neue Musik im Schülerurteil	307
Rudolf-Dieter Kraemer, Georg Brunner	
Visualisierung und Verbalisierung musikalischer Vorstellungen	308
Werner Pütz	
Musikverstehen durch Musikmalen	309
Helmut Schaffrath, Erika Funk-Hennigs, Thomas Ott, Winfried Pape	
Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West Berlins	313

Wolfgang Martin Stroh, P. Bayreuther, W. Schulz, M. Becker,
J. Beckmann

Kommunikationsstrukturen bei Großgruppenimprovisationen	314
--	-----

II. Künstlerische Ausbildung

Frauke Grimmer

Instrumentalausbildung und Lebensgeschichte	316
---	-----

Hans Günther Bastian

Jugend musiziert. Der Wettbewerb in der Sicht von Teilnehmern und Verantwortlichen	317
---	-----

Hans Günther Bastian

Leben für Musik. Eine Biographiestudie über, musikalische (Hoch-)Begabungen	318
--	-----

Walter Scheuer

Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung	320
---	-----

III. Musikalische Rezeptionsforschung

Günther Rötter

Die Beeinflußbarkeit emotionalen Erlebens von Musik durch analytisches Hören. Psychologische und physiologische Be- obachtungen	321
---	-----

Rudolf-Dieter Kraemer

Meßgerät zur musikalischen Rezeptionsforschung (MzR)	323
--	-----

Heiner Gembris

Musikhören und Entspannung	324
----------------------------	-----

K. Gramt, H. Gembris, R.-D. Kraemer

Filmdokumentation musikpädagogische Forschung: „Der Feuervogeltest“	
Studien zum musikalischen Gedächtnis	327

Klaus-Ernst Behne

„Blicken Sie auf die Pianistin!“ Zur bildbeeinflußten Beurteilung des Klavierspiels im Fernsehen	
Bericht über eine explorative Vorstudie	329

Karl Gramt

Überprüfung der Fähigkeit, Tonhöhen zu unterscheiden	331
--	-----

Günther Batet

Videomusik	332
------------	-----

IV.	Musik im Alltag	
	Barbara Barthelmes, Heiner Gembris	
	Musik - Mode - Lebensstil	333
V.	Kinderbilder als Erhebungsverfahren	
	Günter Kleinen	
	Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter	336
	Karl Graml	
	Kinder singen zu Bildern	337
VI.	Einsatz von Computern in Musikerziehung und Musikwissenschaft	
	Helmut Schaffrath	
	Essener Musik-Datenbanken	
	Einsatz von Rechnern für die Musikwissenschaft	338
	Rudolf-Dieter Kraemer, Heiner Gembris, Bernd-Georg Mettke, Kurt Suttner, Johann Winter	
	Übertragung von Musikhandschriften der Oettingen- Wallerstein'schen Bibliothek	340
	Michael Roske	
	Musapaed/Musaseku	
	Das Datenbankkonzept zum Forschungsprojekt: „Musik- pädagogik des 19. Jahrhunderts“	341
	Christoph Hempel/Klaus-Ernst Behne	
	Gehörtraining: Unterstützung durch den Computer	342
VII.	Musik und Politik	
	Erika Funk-Hennigs	
	Dokumentation über musikalische Aktivitäten der Rechtsextremisten	345
	Gisela Probst-Effah	
	Musik in Konzentrationslagern des Nationalsozialismus	347
VIII.	Geschichte der Musikerziehung	
	Michael Roske	
	Die Musikpädagogik Lina Ramanns. Werk, Wirken, Nachwirkung	348

	Ursula Eckart-Bäcker	
	Die Schütz-Bewegung	
	Zur musikgeschichtlichen Bedeutung des „Heinrich-Schütz	
	Kreises"	351
	Eckhard Nolte	
	Musikpädagogische Ikonographie	353
IX.	MPZ Zentralstelle für Musikpädagogische Dokumentation (J.W. Goethe-	
	Universität Frankfurt)	
	Ulrich Günther	
	Eine Musikstunde 1942 – simuliert	354
X.	Engagiert für musikpädagogische Forschung	
	Wolfgang Schmidt-Brunner	356
	Sigrid Abel-Struth	359
	Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)	

Zum Legitimationsproblem der ästhetischen Erziehung¹

HANS DAUCHER

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

Ästhetische Erziehung hat es in einer Zeit, in der wirtschaftliche und technische Interessen im Vordergrund stehen, schwer, sich zu legitimieren. Die Ansicht, daß das Schöne und die Kunst mit dem Nützlichen nichts zu tun haben, entstammt schließlich einer langen philosophischen Tradition. In einem straff durchorganisierten Schulsystem, in dem jedes einzelne Fach um Stundenzahlen feilscht und seine Wichtigkeit zu begründen sucht, geraten die künstlerischen Fächer in *Legitimationsnot*. In der Kunsterziehung sind die Auswirkungen besonders heftig. Als ein Teilgebiet der schulischen Erziehung mit einer Aussicht auf bemerkbare Erfolge hat eine durch Reduzierung deformierte Kunsterziehung so gut wie keine Chance mehr. Es ist in der Tat schwer einsehbar zu machen, wozu Kinder malen und zeichnen sollen, wozu diese bildnerischen Aktivitäten für ihre Entwicklung gut sein sollen. Schließlich läßt sich eine Verbindung zur Berufswelt kaum herstellen, es sei denn zu künstlerischen Berufen, die ja nun von Eltern nicht gerade präferiert werden.

Einige Schlagworte stehen uns zwar zur Verfügung und werden immer wieder ins Spiel gebracht: In der künstlerischen Erziehung gehe es besonders um die Förderung der Kreativität, um die Förderung der Phantasie und um die Möglichkeit, sich spontan auszudrücken. Dem aber kann man entgegenhalten, daß es Kreativität auf vielen Gebieten gibt und der spontane Ausdruck der eigenen Identität auf vielfältige Weise gefunden werden kann.

Bezeichnend für mein Thema ist das vehemente Aufbrechen eines Legitimations- und damit Theoriebedürfnisses gegen Ende der 60er Jahre. Es machte sich durch eine Flut kunstpädagogischer Literatur bemerkbar. Motivierend dafür war nicht zuletzt auch die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen mit ihrem Angebot an die Kunsterzieher, Hochschullehrer werden zu können. Um sich zu profilieren, mußte man etwas geschrieben haben. Die universitären Bräuche des wissenschaftlichen Veröffentlichungswesens begannen ihre Zwänge auszuüben und gaben dem theoretisch aktiven Kunsterzieher eine erheblich höhere Chance

1 Das hier abgedruckte Referat erscheint in erweiterter Fassung als Beitrag in: Hans M. Daucher (Hrsg.), *Kinder denken in Bildern*, München (Piper) 1990.

für seine berufliche Laufbahn als dem künstlerisch qualifizierten. So entstand ein Legitimationsdruck von zwei Seiten.

Merkwürdigerweise wurden in dieser Zeit die mehr als 2000 Jahre langen Bemühungen, den zentralen Begriff unseres Gebietes zu klären, nämlich den Ästhetik-Begriff, den Begriff des Schönen und im engeren Sinn den Begriff der Kunst, kaum reflektiert. Dies steht im Zusammenhang mit einem Problem, das uns die Theoriebildung besonders erschwert: die Vielzahl der Bezugswissenschaften, mit denen man, bei dem Versuch zu einer Basistheorie zu gelangen, konfrontiert wird. An welche Hilfswissenschaften wird man sich wenden müssen? Allein die philosophische Ästhetik der Gegenwart bietet viele verschiedene Ansätze an. So unterscheidet Giannaras eine marxistische oder sozialistische Ästhetik westlicher oder östlicher Prägung (Lukaes, Marcuse, Adorno), eine phänomenologisch-hermeneutische Ästhetik (Gadamer) und eine empirische oder informationstheoretische Ästhetik, wie sie besonders von Bense, Helmar Frank, Abraham Moles vertreten wurde. Aber auch Semiotik und Kommunikationsforschung, etwa Umberto Eco und Pierce sowie die Linguistik (S. J. Schmidt) lieferten interessante Beiträge. Außerdem besteht seit etwa 100 Jahren eine experimentelle ästhetisch-psychologische Forschung (nur zwei Namen: Theodor Fechner 1876 und Berlyne 1972), die von der Kunsterziehungstheorie nahezu total ignoriert wurde. Gestaltpsychologische Arbeiten kamen besonders in den 20er Jahren zum Tragen. Rudolph Arnheim kann als Exponent dieser Richtung gelten, der bis in unsere Zeit einen beträchtlichen Einfluß, besonders in der amerikanischen Kunsterziehung, ausübte.

Neue Ausblicke eröffnete die Verhaltensbiologie (Konrad Lorenz, Eibl-Eibesfeldt), die mir für einen Theorieansatz besonders wichtig erscheinen. In der Kunsterziehung vor allem in Amerika und in Australien, aber auch bei uns, gewannen experimentell-statistische Arbeiten an Bedeutung. Jedoch bei der Unbestimmtheit der Begriffe, mit denen wir zu tun haben, geraten wir allzu leicht in die Versuchung mit Karl Valentin festzustellen, daß etwas 30 cm gelb ist.

Diese wenigen Hinweise auf bezugswissenschaftliche Aspekte mögen genügen, um die Schwierigkeit anzudeuten, die der theoretischen Grundlegung von Forschungsansätzen auf unserem Gebiet begegnen. Wer verfügt schon über dieses Spektrum an Kenntnissen, dies alles mit speziellem Verständnis zusammenzufassen und zu transferieren. Dennoch bleibt nichts anderes übrig, als ein *integrales Erklärungsmodell des Ästhetischen auf dem gegenwärtigen Stand der Bezugswissenschaft* zu versuchen. In diesem Rahmen kann ich mich vielleicht damit herausre-

den, daß eine Kurzfassung zwangsläufig Simplifikationen mit sich bringt, die nicht zu vermeiden sind. Eine andere Aufmunterung erhalte ich von der fachüblichen Unbefangenheit, fröhlich quer durch die Wissenschaften zu marschieren. Bedenkt man, wie sehr es die Wissenschaften in der Regel meiden, den Fuß über die Grenze des Nachbarn zu setzen und wie oft dadurch auch die ästhetische Theoriebildung behindert wird, so wiegt vielleicht der eine Nachteil den anderen auf.

Wir können ästhetische Erziehung nicht wissenschaftlich legitimieren, wenn wir nicht klären, was wir unter dem Ästhetischen verstehen. Nimmt man die Traditionen der philosophischen Ästhetik zur Hilfe, dann reduzieren sich, in der Vielfalt der Konzepte, die Merkmale des Ästhetischen auf einige wenige, die von nahezu allen Richtungen akzeptiert werden. Da ist zum einen die schon genannte Zweckfreiheit des Schönen, auf der schon die antike Philosophie besteht, und die bis in unsere Zeit als ein Merkmal fast durchweg akzeptiert wird. Da besteht zum anderen Übereinstimmung darüber, daß der Gegenstand der Ästhetik, das Schöne - im engeren Sinn die Kunst - als Wert ausgezeichnet ist, ja er gehört sogar in die oberste klassische Wertetrinität des Guten, Wahren und Schönen.

Wenn wir vorerst nur von diesen beiden elementaren Merkmalen der *Zweckfreiheit* und der *Wertbezogenheit* ausgehen, geraten wir bereits an den Kern des Problems. Wie kann etwas wertvoll sein, wenn dieser Wert zu nichts gut ist. Wir stehen also vor der Frage: Wie kommt dieser komplizierte Organismus Mensch dazu, das Schöne und die Kunst als wertvoll einzustufen, obwohl es ihn doch weder nährt, noch schützt, noch wärmt. Es geht um die Umkehrung der finalen Fragestellung „Was ist Kunst und das Schöne?“ in die kausale Frage „Welche anthropologischen Gründe haben ästhetische Bedürfnisse?“ Damit werden Weichen in bestimmte Bezugswissenschaften gestellt. Erforderlich ist vorerst eine phylogenetische Antwort und keine individual-psychologische.

Bedürfnisse drängen nach Bedürfnisbefriedigung. Sie verfügen also über ein motivationales Potential, d.h. sie sind in der Lage, Aktivitäten in Gang zu setzen. Dieses motivierte Verhalten verläuft im Gegensatz etwa zu einem konditionierten Reflex nicht nach einem bestimmten Handlungsschema, sondern fordert variable Aktionen heraus, sofern sie nur der Bedürfnisbefriedigung dienen.

Bedürfnisse treten als emotionales Verhalten auf. Die elementaren und lebenserhaltenden Formen sind Hunger, Durst, Angst, Sexualität, Schmerz usw. Die dadurch motivierten Aktivitäten zielen darauf, die Bedürfnisse zu befriedigen und üben zugleich adaptives Verhalten ein. Der Organismus lernt, sich optimal an die vorgegebene Umwelt anzupassen, ein Lernen, das von Versuch,

Irrtum und Erfolg gesteuert wird. Das Erlernen nützlicher oder schädlicher Handlungszusammenhänge steht dabei in Verbindung mit Lust und Unlust, die in einem Belohnungs/Bestrafungssystem schnell und nachdrücklich dafür sorgen, daß Anpassung erworben wird. Mit ästhetischen Bedürfnissen haben diese Mechanismen offensichtlich nichts zu tun. Hier stehen Wert und Zweck in einem unmittelbaren Zusammenhang.

Angenommen, es wäre ein Automat zu entwerfen, der sich in einer gegebenen Umwelt selbständig an diese Umwelt anpaßt. Für welche Funktionen müßte er in erster Linie konstruiert sein? Er würde vor allem Information darüber benötigen, wie diese Umwelt beschaffen ist. In einem einfachen Regelkreis, etwa einer Warmwasserheizung, geschieht dies durch die Rückkopplung. Der Vorgang beginnt mit dem Einholen von Information. Primitive Lebewesen funktionieren über derartige Mechanismen. Für ein hochentwickeltes Lebewesen genügen diese einfachen Rückkoppelungsmechanismen nicht mehr. Schon für die Ausbildung der Wahrnehmungsorgane braucht dieses Lebewesen eine Menge Information, die verarbeitet, gespeichert und bei Bedarf wieder in den Lebensprozeß eingebracht werden muß. Es geht dabei also um Lernen. Lernen befähigt zu einem besonders hohen Maß an Anpassung, durch das höherorganisierte Lebewesen ausgezeichnet sind. Hier stoßen wir bei dieser kurzen Reflexion biologischer Regelkreise bereits an eine geheimnisvolle Berührungsstelle mit unserer Problematik. Es stellt sich nämlich die Frage, was diesen Organismus dazu veranlaßt, Informationen zu sammeln ohne unmittelbare Belohnung oder Bestrafung, was ihn dazu veranlaßt, für die Zukunft zu lernen. Wenn ein Tier Information nur darüber sucht, wo Futter zu finden ist, so wird diese Aktivität unmittelbar belohnt. Es kann seinen Hunger stillen - der Regelkreis ist geschlossen. Dem geht allerdings voraus, daß dieses Tier mit seiner Körpermotorik umgehen kann. Das Einüben eigener Aktionsmöglichkeiten wird aber nicht so offensichtlich durch die Befriedigung eines Bedürfnisses belohnt.

Wenn eine Katze mit dem Wollknäuel spielt, so erreicht diese Handlung nicht ein leicht erkennbares Ziel. Das Ziel des Bedürfnisses bleibt verborgen. Das Lebewesen erwirbt Fähigkeiten, die es nicht sofort, sondern erst später in seinen Lebenszusammenhang einbringen kann. Das trifft für die wichtigsten Lernvorgänge der höheren Lebewesen zu: sie werden nicht von offensichtlichen Bedürfnissen gesteuert wie Hunger und Durst, sind aber ebenso lebenswichtig und verfügen deshalb über elementare Antriebe.

Hunt spricht hier von *intrinsischer Motivation*. Sie bewirkt, daß ein Verhalten um seiner selbst willen in Gang besetzt wird. Ein komplizierter Mechanismus

sorgt dafür, daß notwendige Lernvorgänge, die erst längerfristig wirksam werden, durch intrinsische Belohnung in Gang kommen, daß sie also mit Lust, mit positiven Gefühlen beantwortet werden. Das Rätsel dieses Widerspruchs von Wert- und Zweckfreiheit beginnt sich hier aufzulösen. Schon bei höherorganisierten Säugetieren finden wir primitive Formen „ästhetischen Verhaltens“, die uns als Spielverhalten bekannt sind. Es sind Handlungskomplexe, die um ihrer selbst willen in Gang kommen, weil sie von den emotionalen Instanzen unseres neuronalen Systems mit positiven Gefühlen, mit Lust belohnt werden. Basale Formen dieses intrinsisch-motivierten Verhaltens, bereits bei höheren Säugetieren ausgeprägt, sind *Neugierverhalten und exploratives Verhalten*. Wie mächtig das Bedürfnis nach Information ist, zeigen Versuche im Bereich der sensorischen Deprivation. Bei Reizentzug entsteht ein heftiges Bedürfnis nach Eindrücken, buchstäblich eine Gier nach Neuem. Es stellt sich ein Leidensdruck ein, der deutlich macht, daß unsere Sinnesorgane auf Aktivität hin angelegt sind. Bei den Augenbewegungen des Säuglings ist diese Tendenz, sich Neuem zuzuwenden, experimentell gründlich untersucht worden. Jede Mutter kennt Techniken, dem Säugling durch neue Reize positive Gefühle zu vermitteln.

Allerdings stößt diese Neugier an eine Grenze, denn unsere Wahrnehmungspotentiale verfügen über eine begrenzte Kapazität. Überschreitet das Reizangebot die Aufnahmefähigkeit unserer Wahrnehmungsorgane, so reagieren wir mit Abwendung, veranlaßt durch negative Gefühle. Es zeigt sich also bereits in diesen elementaren Vorgängen so etwas wie ein Harmoniebedürfnis, das darauf zielt, Informationsangebot und Fähigkeit der Informationsverarbeitung ins Gleichgewicht zu bringen. Berlyne meint dazu, Neugier sei in einem großen und allgemeinen Sinn die erste und die letzte Leidenschaft.

In der Kunst spielen explorative Bedürfnisse heute eine überragende Rolle. *Innovation* ist geradezu zum Gradmesser ästhetischer Qualität geworden. Das Ungewöhnliche, noch nie Dagewesene, das Einmalige erlangt in der elitären Kunstszene der Gegenwart eine besondere Bevorzugung. Da der Innovationsgrad von subjektiven Erfahrungen abhängt, begegnet uns hier einer der Gründe, warum sich ästhetische Urteile einem allgemeinen Wertmaßstab entziehen. Je intensiver jemand mit dem Bereich Kunst befaßt ist, je mehr Kenntnisse er hier besitzt, desto höher wird sein Innovationsanspruch. Auch hier wird die Tendenz zur Homöostase zwischen Informationsangebot und Verarbeitungskapazität bemerkbar. Es scheint so zu sein, daß künstlerische Ereignisse zwar einerseits einer Neu-

artigkeit bedürfen, andererseits aber auch die Möglichkeit bieten müssen, in erworbene Muster eingeordnet zu werden.

Unser Bedürfnis nach Exploration veranlaßt uns, eine große Menge von Außenwelteindrücken aufzunehmen. Unsere zerebralen Verarbeitungsinstanzen müssen nun damit fertig werden. Auch dafür steht ein intrinsisch motivierter Mechanismus zur Verfügung, der dafür sorgt, daß die Fülle der einzelnen Eindrücke standardisiert wird. Neurophysiologisch geschieht es dadurch, daß ein ähnlicher Eindruck eine Bahnung, gleichsam eine ausgetretene Spur vorfindet, die ihn leitet, sich dem vorangegangenen ähnlichen Eindruck zuzuordnen, ja diese Bahnung zu verstärken. Dieser Vorgang wird offensichtlich intrinsisch motiviert, d.h. er wird mit positiven Gefühlen belohnt. Mit anderen Worten, wir freuen uns über das Auffinden von Ähnlichkeiten, wir genießen die Zusammengehörigkeit ähnlicher Formen. Piaget hat diese Lust an der Wiederholung bereits in den ersten Reaktionen des Säuglings beobachtet und in seiner Theorie von der Entwicklung der Intelligenz als Zusammenwirkung von Assimilation und Akkomodation beschrieben.

Wir können gleichsam von einem *Bedürfnis nach Repetition* sprechen, das in Abhängigkeit von dem Bedürfnis nach Exploration angelegt ist. Wie autonom es in Gang kommt und wie sehr es an Lustgewinn gekoppelt ist, zeigen viele Formen im kindlichen Spiel. Erst durch diese lustvolle Wiederholung gewinnt das Kind die unverzichtbaren Invarianten, an denen es seine Wahrnehmungseindrücke, aber auch seine Handlungsstandards orientiert. Wiederholung sichert den Gewinn fester Schemata. Wir kennen u.a. aus der Entwicklung der Kinderzeichnung diesen Prozeß der Schemabildung recht gut. Intrinsisch motiviert ordnen wir zusammen, was sich durch gemeinsame Merkmale auszeichnet. Begriffsbildung und damit Denken wäre nicht möglich, wenn nicht das lustbetonte Wiederauffinden von Merkmalsinvarianten unser Erfahrungsfeld ordnen würde. Sorgt also das Bedürfnis nach Exploration für das Informationsmaterial, so die Lust an der Wiederholung für die Ordnung unserer Eindrücke.

Auch dieser elementare Mechanismus spiegelt sich in der Kunst auf eindrucksvolle Weise. Die Reihung, das Ornament, der Refrain, der Reim, ja die Bildung von Stilmerkmalen, kämen nicht zustande, wenn sie nicht emotional positiv ausgezeichnet wären. Auch hier gilt dieses Gleichgewicht: Beginnen die Stereotypen, die Schemata, die gemeinsamen Merkmale zu gleichförmig zu werden, so stellt sich Langeweile ein. Ein neues Reizbedürfnis entsteht. Das *Wechselspiel von Traditionsbedürfnis* und *Wunsch nach Veränderung* beginnt von neuem. Kulturgeschichtlich scheinen sich die Akzente in den einzelnen Epochen unterschied-

lich zu verteilen. Während in archaischen Kulturkreisen das Festhalten an einmal gewonnenen Schemata vorherrscht, neigen in der Gegenwart Kunstformen dazu, wie die Mode zu wechseln. Es könnte sein, daß Kunst in einer von Gesetzen und Normen hochgradig bestimmten Gesellschaft in einem ganz besonderen Maße zu einem *Bereich erlebter Freiheit* wird.

Diese beiden intrinsisch-motivierten Stufen geistiger Entwicklung, *Exploration und Repetition*, bilden in der Kunst gleichsam das Korrelat für den formalen Aspekt. Der nächste Schritt, der nun in der hochentwickelten Anpassung des Menschen an seine Umwelt zu vollziehen ist, wurde ebenfalls besonders von Piaget sorgfältig dargestellt. Es geht dabei um Nachahmung, um *Imitation*. Der Mensch wird zum Menschen nur dadurch, daß er vom Menschen lernt. Die Untersuchungen mit sogenannten Wolfskindern haben das auf eindrucksvolle Weise gezeigt. Nur beim Menschen ist das so. Auch imitierende Aktivitäten, Handlungen kommen durch den Spaß, den sie bereiten, in Gang, und werden dementprechend um ihrer selbst willen ausgeführt. Es bedarf dazu keiner Motivation von außen. Vielmehr sorgt offenbar ein selbstbelohnendes System für Nachahmungshandlungen, in denen gleichsam vorgefertigte Handlungsmuster nicht nach dem Prinzip „trial and error“ mühsam erworben, sondern als Ganzes weitergegeben werden.

Unser wichtigstes Kommunikationsmittel, das Erlernen der Sprache, funktioniert nur auf der Basis spontaner Nachahmung. Das Kind erfindet zuerst seine eigenen Sprachlaute, die selektiv der Muttersprache durch Nachahmung und Belohnung angepaßt werden. Auch dies ist in Kinderspielen besonders deutlich wiederzufinden. Schon das Kleinkind reagiert mit Lächeln auf Nachahmungshandlungen. Das Einbringen von Handlungskomplexen in den Lebensbezug, durch Nachahmung erlernt, bedarf der Speicherung. Handlungsmodelle werden gleichsam im Gedächtnis behalten, um sie bei gegebener Situation abrufen zu können.

Die Bedeutung intrinsisch motivierter Imitation macht sich im Bereich der bildenden Kunst auf eine besonders eindrucksvolle Weise bemerkbar. Als Mimesis wird sie bereits in der Antike diskutiert. Die Freude an der Darstellung, das Theater als Kunstform, die Tendenz in bestimmten Kunstepochen die Genauigkeit der Naturabbildung geradezu als Gradmesser künstlerischer Qualität zu nehmen, die Erfindung der Photographie sind dafür Beispiele. Auch hier spiegelt also die Kunst einen Schritt zur Entwicklung unserer Kognition wider, der um seiner selbst willen in Gang kommt. Allerdings ist dieser Aspekt in der bildenden Kunst nicht unproblematisch. Ein Bild soll nicht der bloße Abklatsch der Natur

sein. Von ihm wird erwartet, daß es einen „höheren“ Wert repräsentiert. Damit kommen wir zu unserem vierten und letzten Schritt, der durch intrinsische Motivation gesteuerten Entwicklung menschlichen Geistes.

Menschliche Kultur ist ohne das Kommunikationssystem der menschlichen *Sprache* nicht möglich. Das Kind bedarf der Sprache als der konstruierenden Fähigkeit, in den Lebensbezug eintreten zu können. Ihrem Erlernen geht die Leistung voraus, auf der jedes Zeichensystem beruht, ohne daß wir uns dieser Leistung so ohne weiteres bewußt werden. Sie erscheint uns selbstverständlich, setzt jedoch eine Fähigkeit voraus, die geradezu den Hiatus zwischen Tier und Mensch signalisiert. Es geht um den außerordentlich schwierigen Vorgang, der verlangt, einen Gegenstand, ein Ereignis nicht als das zu betrachten, was es tatsächlich ist, sondern als das, wofür es steht.

Es geht um die Fähigkeit, *Repräsentanten*, Symbole zu setzen, ein Etwas stellvertretend mit einer *Bedeutung* auszustatten. Das Kind hat zu lernen, daß ein Laut nicht nur dieses physikalische Ereignis ist, sondern daß dieser Laut mit einer bestimmten Bedeutung gekoppelt werden kann. Dieses Setzen von Symbolen, von Bedeutungsträgern, bedarf einer eigenen Einübung. Auch dieses Einüben kommt in einem selbstbelohnenden System in Gang, für das die Lust am Setzen von Repräsentanten die Motivation liefert. Recht früh bemerken wir bereits in der Entwicklung der Kinderzeichnung das Bedürfnis, die zeichnerischen Ergebnisse nicht nur als visuelles Ereignis stehenzulassen, sondern sie mit Bedeutung auszustatten. Dieses Ausstatten mit Bedeutungen geschieht oft recht arbiträr. Die Bedeutungszuordnung kann spielerisch wechseln. Verschiedentlich wird in der Entwicklung der Kinderzeichnung ein eigenes Stadium der Benennung erwähnt. Es entsteht gleichsam ein semantischer Sog, der alles mögliche mit allen möglichen Bedeutungen füllen kann: das Stück Holz wird zur Puppe, der Tisch zum Haus, der Stuhl zum Auto. Wir sind gewohnt, es als selbstverständlich zu nehmen, daß ein Kind Spaß daran hat, mit Dingen zu spielen, die eigentlich nicht das sind, wofür sie in den Spielen stehen. Besonders beachtenswert ist dabei, daß es sich hier nicht etwa darum handelt, daß dem Kind die Phantasie durchgeht, vielmehr bleibt der Stuhl ein Stuhl. Er wird auch so gehandhabt. Das Vergnügen besteht darin, ihn als Stellvertreter für ein Auto zu setzen und nicht, ihn in der Phantasie zum Auto werden zu lassen.

Im *Spiel* können Repräsentanten recht beliebig gesetzt werden, ohne daß zwischen Signifikant und Signifikat eine besondere Ähnlichkeit besteht. Mit dem Erlernen der Sprache vermag das Kind, völlig arbiträr Lautzeichen mit Bedeu-

tungen in Verbindung zu bringen, ohne daß eine Ähnlichkeit mit dem bezeichneten Gegenstand besteht. Mütter finden schnell heraus, wie sie ihrem Säugling Freude machen können. Eine der charakteristischen Techniken, die immer wieder Baby-Lachen auslöst, besteht in diesem Deute-Versteckspiel: Wo ist die Mama - da ist die Mama. Hier wird ein Lautzeichen mit einer bestimmten Erscheinung in Verbindung gebracht und das Kind antwortet mit unverkennbaren Anzeichen der Lust. Dieser vierte Mechanismus der Symbolbildung sorgt für die wichtigsten Entwicklungsschritte in den Lernprozessen, die zum Denken führen, für das Setzen von Repräsentanten und letztlich für Begriffsbildung.

Im Bereich der Kunst ist es erst der Symbolzusammenhang, der das Kunstwerk letztlich zu diesem besonders ausgezeichneten Wertgegenstand macht, Erst der Symbolgehalt gibt dem Kunstobjekt seinen Sinn. Auf dieser Ebene erlebt der Mensch in seinen Gebräuchen, in Zeremonien und Riten, in Festen und Spielen, in den Metaphern und Parabeln seiner Sprache, in den symbolischen Bedeutungen kultischer Gegenstände gleichnishaft Sinnfindung. Kunstgeschichtlich können auch hier die Akzente unterschiedlich gesetzt sein. Ich habe einmal in einer DFG-Tagung im Zusammenhang mit einem Statement über ein Forschungsprojekt, das sich auf frühkindliches Kritzeln bezog, den Namen Joseph Beuys erwähnt. Es war, als hätte ich in ein Wespennest gestoßen. Der illustre Kreis an Neurologen, Mediziner und Psychologen verwandelte sich sekundenschnell in einen Debattierclub, in dem keine Plattitüden vermieden wurden, um gegen diesen Künstler Stellung zu nehmen. Nun kann man über Joseph Beuys verschiedener Meinung sein. Aber objektiv haben wir uns mit dem Phänomen auseinanderzusetzen, daß die Kunstszene, man kann fast sagen weltweit, seine Arbeiten sehr aufmerksam verfolgte. Wissenschaftlich also gelte es die Frage zu beantworten, auf welche Weise es Joseph Beuys gelang, die Aufmerksamkeit in einem so hohen Maße auf sich zu ziehen. Wenn wir versuchen, durch das von mir aufgezeigte Erklärungsmodell die Wirkungsweise zu verstehen, dann läßt sich folgendes sagen: Joseph Beuys, der als Meisterschüler des berühmten Mataré früh eine gewisse künstlerische Anerkennung erworben hatte, wagte einmalig Neues im Kunstbereich, indem er Materialien wie Fett und Filz verwendete und damit an die Schockgrenze reichende Innovationen erfand. In seinen späteren Arbeiten, z.B. in seiner Installation „Zeige Deine Wunde“, die von der Städtischen Galerie in München angekauft und heiß diskutiert wurde, stellte er einen Leichtentisch in den Kunstraum und zeigte, daß ein banaler Gegenstand nicht nur das ist, was er ist, sondern, daß er ausdrucksstark mit Bedeutung beladen sein kann. Innerhalb

meines Erklärungsmodells, in dem die Komponenten Exploration, Repetition, Imitation und Symbolbildung konstituierende Aspekte darstellen („E.R.I.S.-Prinzip“), akzentuierte also Joseph Beuys den Aspekt der Exploration und den Aspekt der Symbolbildung auf eine besonders eindrucksvolle Weise. Wie immer man das künstlerisch bewerten mag, es bleibt die Tatsache der außerordentlich großen Beachtung, die sein Werk, zustimmend oder ablehnend, erfuhr.

Ich darf zusammenfassen: Dieser unnütze Bereich der Kunst ist so unnützlich, wie es scheint. In ihm kristallisieren jene menschlichen Bedürfnisse aus, ohne die sich der menschliche Geist nicht entwickeln könnte. Ästhetische Aktivitäten, künstlerische Aktivitäten sind so in den Lebenszusammenhang eingebaut, daß sie um ihrer selbst willen betrieben werden. Freiheit ist für sie unverzichtbar. Für sie ist die Unabhängigkeit von spezifischen Auslösern wie von Zielerreichung Bedingung. Sie zielt nicht auf offensichtliche Zwecke und kommt ohne äußere Anlässe in Gang. Inhalte spielen nur soweit eine Rolle, als sie eine Rolle *spielen*. Was den Wert eines bemalten Apfelstillebens oder der bemalten Erstürmung der Bastille ausmacht, ist unabhängig vom Inhalt. Friedrich Schiller: „Die Kunst ist eine Tochter der Freiheit und von der Notwendigkeit des Geistes, nicht von der Notdurft der Materie will sie ihre Vorschrift empfangen.“ Und Glucksmann meint: „Nur Schönheit läßt sich von Regierungshänden nicht einfangen, kaum hat man sie erwischt, ist ihr Glanz auch schon erloschen und leuchtet bei Nichtkünstlern, Gefangenen, Bauern, Kindern auf.“

Eine Schule, in der jener spielerische, künstlerische Freiraum nicht mehr zur Verfügung steht, beraubt sich ihrer wichtigsten Antriebskräfte. Zu ihrer Legitimation bedarf es keiner schönggeistigen Rechtfertigung, es sind handfeste biopsychologische Erkenntnisse, die es heute ermöglichen, ihre Bedeutung mit wissenschaftlicher Begründung aufzuzeigen.

Die Zusammenhänge, die ich bisher erörterte, beziehen sich auf einen erweiterten Kunstbegriff, der in die Bereiche des Spiels und der Freizeitaktivitäten hineinreicht. *Kunsterziehung* besondert sich als ein Fach, in dem das visuelle Erlebnis im Zentrum steht. Nun verfügt jeder Sinneskanal über ein Erkenntnispotential von Fähigkeiten, das durch keine andere Form der Wahrnehmung ersetzt werden kann. Zwar stehen die Symbolsysteme der einzelnen Sinneskanäle untereinander in Verbindung, aber was etwa ein Gedicht vermitteln kann, vermag ein Bild nicht weiterzugeben, was Musik vermittelt, kann durch Tanz nicht dupliziert werden, d.h. daß die Menschen jedes Symbolsystem, das sie erfanden, deshalb erfunden haben, um die jeweils einzigartige Funktion der menschlichen Erkennt-

nis auszunützen. Jedes Symbolsystem unserer Sinneskanäle befähigt uns, die Welt auf eine ganz bestimmte Weise zu verstehen, die einmalig und nicht ersetzbar ist. Elliot Eisner von der Stanford-University hat darauf besonders verwiesen.

Welches sind nun die spezifischen Fähigkeiten visueller Erkenntnis? Ich sage ausdrücklich nicht Wahrnehmung, sondern Erkenntnis, weil wir allzuleicht geneigt sind, unter Kognition nur verbal oder digital fixierte Abstraktionsprozesse zu verstehen. Die Einzigartigkeit visueller Erkenntnis besteht in ihrer außerordentlich großen Informationskapazität. Informationstheoretische Schätzungen nehmen ein Verhältnis von 125:1 beim Vergleich der potentiellen Informationsaufnahme pro Sekunde von Auge und Gehör an. Man sagt, der Mensch sei ein Augentier, Es geht aber nun nicht darum, die Bedeutung der verschiedenen Sinneskanäle gegeneinander auszuspielen, die Partei für den einen oder anderen, je nach Fachzugehörigkeit, zu ergreifen. Vielmehr sollte das Einzigartige und damit Unverzichtbare einer jeden Wahrnehmungsmodalität deutlich gemacht werden.

Worin liegt aber nun die besondere Bedeutung der *Bildenden Kunst*? Es geht um das Bild, von dem man sagt, es sei mehr als tausende von Worten. Das Bild verfügt über eine besondere *holistische Qualität*. Dieses Wort holistisch ist in den letzten Jahren geradezu zu einem Schlagwort geworden. Man spricht von einem New Age, in dem sich ein neues holistisches Weltbild etabliert. In der Wissenschaftstheorie wird seit Thomas S. Kuhn darüber diskutiert, wie problematisch der Absolutheitsanspruch wissenschaftlicher Erkenntnis zu nehmen ist, wie sehr auch wissenschaftliche Erkenntnis Denkmoden unterworfen ist, dem unterworfen ist, was Thomas S. Kuhn den Paradigmenwechsel nennt. Kuhn zweifelt an der Vorstellung, daß der Wechsel der Paradigmen die Wissenschaft näher an die Wahrheit heranführt. Es gäbe bei diesem Wechsel Verlust und Gewinn. Die Wissenschaft wachse zwar in die Tiefe, aber vielleicht nicht auch in die Breite. Uns gelingt es heute immer weniger, die Fülle weit auseinanderliegender Forschungsergebnisse in ein ganzheitliches Weltbild einzubringen, plausible zusammenfassende Paradigmen zu finden, Das Bedürfnis danach ist groß und auf vielen Gebieten der Wissenschaft macht sich hier ein Umdenken bemerkbar, in dem sich das Interesse von der *Detailforschung hin zu einem holistischen Erkennen der Welt* zu verschieben scheint. Dafür lassen sich eine Menge von Beispielen anführen, wozu hier nicht der Platz ist. Nur einige Hinweise: So beschreibt eine „Allgemeine Systemtheorie“ den Einfluß, den jede Variable in einem System auf die anderen Variablen ausübt und problematisiert ein nur lineares Kausalitätsprinzip. „Die Sinergetik“, von Herman Haken Anfang der 70er Jahre konzipiert, verweist

wieder auf den klassischen, aber vergessenen deduktiven Weg, der von einer Gesamtansicht zu den Einzelheiten führt. Hochkomplexe Situationen geraten also wieder ins Blickfeld. Eine spezialistische Forschung und Technik hat auf vielen Gebieten zu schwerwiegenden Beeinträchtigungen geführt und Mißtrauen gegenüber der Wissenschaft erzeugt. Der Anspruch in größeren Zusammenhängen verantwortlich zu denken, wird allenthalben erhoben. Schließlich ist „Ökologie“ zum Schlagwort des ausgehenden 20. Jahrhunderts geworden. Für uns gehört die Einsicht, daß sich im Bild alle Einzelheiten gegenseitig beeinflussen, zu den Gemeinplätzen künstlerischer Erfahrung. Vielleicht verfügen Kunstprinzipien über ein bedeutenderes Erklärungsvermögen, als wir gemeinhin geneigt sind anzunehmen.

Der belgische Nobelpreisträger für Chemie 1977, Ilija Prigogine meint, daß wir anstelle der klassischen Beschreibung der Welt als eines Automaten zurückkehren zu dem griechischen Paradigma der Welt als eines Kunstwerks. Immer mehr wird offenkundig, daß Ganzheiten nicht nur durch Analyse ihrer Teile völlig verstanden werden können - im künstlerischen Verständnis eine Binsenwahrheit. Wie konnte der einst soviel zitierte Satz von Ehrenfels, der besagt, daß das Ganze mehr ist als die Summe der Teile, in vielen Bereichen von Wissenschaft und Technik, so in Vergessenheit geraten? In der Kunst ist dieser Satz schon immer vorausgesetzt worden. Die alte schulische Erziehung hat Mathematik und Latein als Lernfächer betrachtet, in denen logisches Denken besonders gefördert wird.

Welche Gebiete müßten wir heute im Auge haben, um holistisches Denken zu fördern? Es gibt viele Hinweise darauf, daß ästhetisches Lernen in dieser Hinsicht besondere Anforderungen stellt und in der Lage ist, ganzheitliche Erkenntniskräfte zu entwickeln. Vor wenigen Jahren erhielt Roger Sperry den Nobelpreis für seine Forschung auf dem Gebiet der Gehirnhemisphären. Er entdeckte, daß die beiden so symmetrisch erscheinenden Hälften unseres Gehirns verschiedene Aufgaben zu erfüllen haben. Roger Sperry meint, die wichtigste Erkenntnis, die sich herauszukristallisieren scheine, sei, daß es anscheinend zwei Denkweisen gäbe - die verbale und die nonverbale -, die weitgehend getrennt voneinander von der linken und der rechten Hemisphäre repräsentiert werden. Er meint weiter, daß unser Bildungssystem, wie auch unsere Wissenschaften allgemein, dazu neigen, die nonverbale Form der Intelligenz zu vernachlässigen. Das habe zur Folge, daß die rechte Gehirnhälfte von unserer Gesellschaft diskriminiert wird. Sperry warnt ausdrücklich davor, aus der Gehirnhemisphärentheorie eine Weltanschauung zu machen. Strömungen in der New Age-Bewegung haben Anlaß zu dieser Warnung gegeben, denn vieles ist hier noch offen und unerforscht.

Wir haben im Zusammenhang mit einer Magisterarbeit geprüft, inwieweit die Fähigkeit zu komplexer Erfassung eines Bildes von verschiedenen Personengruppen abhängig ist. Getestet wurden 50 ausübende bildende Künstler, 50 Naturwissenschaftler, 50 Studenten der Naturwissenschaft und 50 Kunststudenten. Die Versuchsperson mußte aus einer Reihe von jeweils 3 Bildern, von denen eines das Original eines Kunstwerks abbildete, die anderen beiden beträchtliche Veränderungen aufwiesen, die aber von der technischen Ausführung her nicht bemerkbar waren, eines auswählen. Bei diesen Bildern war also der künstlerische Zusammenhang beträchtlich gestört. Zu finden war das Original. Es zeigte sich eine statistisch signifikante Überlegenheit der bildenden Künstler, eine etwas schwächere Überlegenheit der Kunststudenten. Am schlechtesten schnitten die etablierten Naturwissenschaftler ab. Die Untersuchung könnte ein Hinweis darauf sein, daß intensiv praktizierte Denkgewohnheiten eine spezifische Auswirkung darauf haben, wie komplexe Zusammenhänge perzipiert werden.

In der Kunst geht es in der Tat um dieses *Erfühlenlernen komplexer Zusammenhänge*. Wissenschaftliche Denktechniken haben viel Mühe darauf verwendet, das Gefühl als Erkenntnisinstanz in Frage zu stellen. So versteht sich die Wissenschaft als eine Methode, die strikt und erklärterweise davon absieht, Gefühle in Erkenntnisprozesse einzubringen. Sowohl die Flüchtigkeit der Gefühle als auch ihre subjektive Qualität und Ungenauigkeit passen nicht in das Konzept wissenschaftlicher Wahrheitsfindung. Dennoch ist das Gefühl die Ebene, auf die sich alles projiziert, auf der Glück und Unglück, Lust und Schmerz, Gesundheit und Krankheit, Kraft und Schwäche, Neugier und Erkenntnis erlebt werden. Kunst erhält hier ihre Bedeutung, weil sie hier zu Hause ist. Die Ausklammerung der Gefühle im wissenschaftlichen Denken und in einer nahezu ausschließlich an Wissenschaft orientierten Erziehung hat neben allen Erfolgen, die wir gewiß nicht missen möchten, auch zu Ergebnissen geführt, die uns erst im letzten Jahrzehnt so richtig zum Bewußtsein kamen. Aus der Erde ist der verdrahtete und betonierte Planet geworden, aus dem Mond ein 384000 km entfernter staubiger Steinhafen, aus perlenden glitzernden Gewässern H₂O, aus den Wäldern Holzplantagen, aus den Feldern und Wiesen landwirtschaftliche Produktionsflächen, aus der Liebe Sexualverhalten und aus den Salzburger Nockerln Kalorien. In unseren Städten hat ein rüder Kommerz mehr kulturelle Bausubstanz vernichtet, als es die Bombenteppiche des letzten Krieges taten. Eigentlich ist es also erstaunlich, daß ästhetische Erziehung es nötig hat, sich zu legitimieren. Dennoch

wird wohl auch in Zukunft in unserem erstarrten Schulsystem nicht viel an Veränderung zu erwarten sein.

Literatur

- Allesch, Christian: Geschichte der Psychologischen Ästhetik, Göttingen 1987
Berlyne, O. E.: Konflikt, Erregung, Neugier. Stuttgart 1970
Berlyne, D. E.: Aesthetics and Psychology, New York 1972
Daucher, Hans: Psychogenetische Erklärungsansätze zum Ästhetikbegriff, in: Ästhetische Erziehung als Wissenschaft, Köln 1979, Teile dieses Aufsatzes sind hier übernommen und ergänzt.
Daucher, Hans: Psychological Aspects of Aesthetics, in: Art in Cultural Diversity, Adelaide 1978
Pechner, G. T. Vorschule der Ästhetik, Leipzig 1876
Giannaras, Anastasios: Zur Rechtfertigung der Ästhetik durch ihre Verdächtigung, in: Ästhetik heute, München 1974
Glucksmann, Andre: Köchin und Menschenfresser, Berlin 1973
Hogg, Jaines: Psychology and Visual Arts, ¹1969, Reprint 1970, Middlesex England (Penguin Books Ltd.)
Huret, J. McV.: Intrinsic motivation and its role in psychological development, in: Levin, D. (ed.): Nebraska symposium motivation. Lincoln: Nebraska University Press 1964-67
Lorenz, Konrad: Die Rückseite des Spiegels, München, Zürich, Sonderausgabe 1975
Milar, Susan: Psychologie des Spiels, Ravensburg 1973
Piaget, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kind, Stuttgart 1969
Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum, Stuttgart 1969
Schmidt, Siegfried J. : Ästhetizität, München 1971
Sprinkart, Karl-Peter: Experimentelle Kunstpsychologie und Wahrnehmungsforschung als Bezugfelder einer wissenschaftlichen Kunstpädagogik, München 1978 (Diss.)
Todt, Eberhard: Motivation, Heidelberg 1977

Prof. Hans M. Daucher
Leopoldstr. 13
8000 München 40