

LEHRERBILDUNG

NORBERT  
JÜDT

ÄSTHETIK +  
ÄSTHETIK +

EIN ÄSTHETISCH ORIENTIERTER BEITRAG  
ZUM DISKURS "GUTE LEHRER-GUTE SCHULEN"



# **Ästhetik und Lehrerbildung**

Ein ästhetisch orientierter Beitrag zum Diskurs  
„Gute Lehrer – gute Schulen“

Zur Erlangung des akademischen Grades  
eines Doktors der Philosophie

von der Fakultät Geistes- und Sozialwissenschaften des  
Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)  
genehmigte Dissertation

von  
Norbert Jüdt

Hauptreferent: Prof. Dr. Dr. Johann J. Beichel

Korreferent: Prof. Dr. Jürgen Rekus

26. Februar 2013



<b>Ästhetik und Lehrerbildung</b>	<b>1</b>
<b>0 Warum „Träume vom guten Lehrer“?</b>	<b>0-13</b>
<b>1 Relevante Begriffe und ihre Verwendung in dieser Arbeit</b>	<b>1-21</b>
1.1 <i>Ästhetik, ästhetisch, das Ästhetische</i>	1-21
1.2 <i>Wahrnehmen als „geistiger“ Konstruktionsprozess - Qualia</i>	1-23
1.3 <i>Wahrnehmen und Denken sind „emotional begleitet“</i>	1-27
1.4 <i>Ästhetische/s Empfinden/Erfahrung/Erleben/Gefühl/ Wahrnehmung/Wirkung</i>	1-27
1.5 <i>Die Künste</i>	1-30
1.6 <i>Pädagogische Folgerungen und der Bildungsbegriff</i>	1-34
<b>2 Zum Stellenwert des Ästhetischen in Gesellschaft und Schule</b>	<b>2-37</b>
2.1 <i>Ästhetisierung und Anästhetik des gesellschaftlichen Lebens</i>	2-37
2.2 <i>Ästhetisierung des Individuums</i>	2-43
2.3 <i>Ästhetisierung des philosophischen Denkens (»aesthetic turn«)</i>	2-44
2.4 <i>Konjunktur ästhetischer Bildung in der Pädagogik</i>	2-50
2.5 <i>Schönheit</i>	2-51
2.6 <i>Iconic Turn – auch in der Schule?</i>	2-54
2.7 <i>Forschung zur Bildungswirkung ästhetischer Praxis</i>	2-55
2.8 <i>Die mangelhafte Repräsentanz des Ästhetischen im Bildungswesen</i>	2-58
<b>3 Erkenntnistheoretische und pädagogische Ausgangsposition</b>	<b>3-75</b>
3.1 <i>Gehirnforschung</i>	3-76
3.2 <i>Radikaler Konstruktivismus</i>	3-84
3.3 <i>Konstruktivistisch orientierte Pädagogik</i>	3-88
<b>4 Neurobiologischer Bedingungsrahmen f. e. erweiterten Begriff ästhetischer Bildung</b>	<b>4-133</b>
4.1 <i>Gehirnforschung und Pädagogik/Bildungstheorie</i>	4-134
4.2 <i>Die gemeinsame Wurzel von Sinnlichkeit und Verstand</i>	4-137
4.3 <i>Wahrnehmen heißt Denken und bewertendes Empfinden</i>	4-143
4.4 <i>Trennung vom Außen und invariante Signalübersetzung</i>	4-157
4.5 <i>Chemo-elektrische Frequenzmodulation codiert Reiz-Intensität</i>	4-162
4.6 <i>Unimodale / unspezifische Reizverarbeitung</i>	4-163
4.7 <i>Wahrnehmen muss gelernt werden</i>	4-165
4.8 <i>Ein »geschlossenes« System</i>	4-170
4.9 <i>Primäre und sekundäre Populations-Kodierung</i>	4-171
4.10 <i>Adaptivität</i>	4-179
4.11 <i>Unterbewusstsein, Emotion, Kognition – und die Folgen für die Pädagogik</i>	4-182
4.12 <i>Zusammenfassung</i>	4-193
4.13 <i>Neurobiologische Wahrnehmungsprinzipien und „künstlerische Gesetze“</i>	4-196
4.14 <i>Gestaltungsprinzipien sind Wahrnehmungsprinzipien</i>	4-202
<b>5 Ausgewählte historische und neuere Positionen zur Ästhetik</b>	<b>5-257</b>
5.1 <i>Platon – Musische Bildung und Bilderfeindlichkeit?</i>	5-257
5.2 <i>Mittelalter</i>	5-264
5.3 <i>Renaissance</i>	5-265
5.4 <i>Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 - 1762)</i>	5-266
5.5 <i>Immanuel Kant (1724-1804)</i>	5-268
5.6 <i>Friedrich Schiller (1759-1805) und das Projekt Ästhetische Bildung</i>	5-272
5.7 <i>Gestaltungsprinzipien und formale Ästhetik</i>	5-274
5.8 <i>Bauhaus-Pädagogik</i>	5-301
5.9 <i>Ästhetische Wirkung bei Josef König (1893-1974)</i>	5-303
5.10 <i>Arthur Coleman Danto (* 1924)</i>	5-307
5.11 <i>Klaus Mollenhauer (*1928)</i>	5-310
5.12 <i>Martin Seel: Ästhetik - Aisthetik</i>	5-334
5.13 <i>Gernot Böhme</i>	5-341

<b>6</b>	<b>Zum Begriff »Ästhetische Erfahrung«</b>	<b>6-345</b>
6.1	<i>Der ästhetische Charakter von Erfahrung bei John Dewey</i>	6-347
6.2	<i>Ästhetische Erfahrung bei Rüdiger Bubner</i>	6-351
6.3	<i>Wahrnehmungs- bzw. Gestaltungsprinzipien und ästhetische Erfahrung in der Kunstpsychologie</i>	6-364
6.4	<i>Ästhetische Erfahrung als bewertender Modus des Wahrnehmens – Der eigene Begriff ästhetischer Erfahrung</i>	6-369
<b>7</b>	<b>Ästhetik und Ethik</b>	<b>7-385</b>
7.1	<i>Ethische Folgerungen aus der Konstruktivität der individuellen Wirklichkeiten</i>	7-387
7.2	<i>Der vitale Imperativ (WELSCH)</i>	7-389
7.3	<i>Der elevatorische Imperativ (Welsch)</i>	7-389
7.4	<i>Verantwortung für die Wiedergewinnung des Emotionalen</i>	7-392
7.5	<i>Ethik des Ausgleichs als Gefühl für Symmetrie</i>	7-392
7.6	<i>Die Axiome der Themenzentrierten Interaktion als prägnante Exemplifikation eines humanistischen Menschenbildes</i>	7-394
<b>8</b>	<b>Bildung und Ästhetische Bildung</b>	<b>8-401</b>
8.1	<i>Bildung</i>	8-401
8.2	<i>Ästhetische Bildung i.e.S. bzw. Ästhetische Erziehung</i>	8-413
8.3	<i>Dimensionen ästhetischer Bildung (i.e.S.)</i>	8-440
<b>9</b>	<b>Folgerungen für Schulpädagogik und Lehrerbildung</b>	<b>9-445</b>
9.1	<i>Be-Sinn-ung</i>	9-445
9.2	<i>Gestaltung</i>	9-445
9.3	<i>Selbstbestimmtes Lernen</i>	9-450
9.4	<i>„Iconic turn“ in den Schulen?</i>	9-452
9.5	<i>„Ganzheitlichkeit“ als Wiederbelebung eines „pädagogischen Ideologems“</i>	9-455
9.6	<i>Einführung eines didaktischen Teilbereiches „Interaktik“</i>	9-458
9.7	<i>Flächendeckende „Pädagogische Berufsbegleitung“</i>	9-464
9.8	<i>Die Schnittmenge zwischen Pädagogik und Therapie</i>	9-472
9.9	<i>Elementar-ästhetische Anteile aller Fächer</i>	9-475
9.10	<i>Die Rolle der ästhetischen Fächer</i>	9-482
9.11	<i>Verantwortung</i>	9-483
9.12	<i>Schlussfolgerung:</i>	9-484
<b>10</b>	<b>Anforderungen an den Lehrer und die Lehrerausbildung</b>	<b>10-485</b>
10.1	<i>Verantwortung für den Aufbau gemeinsamer Wirklichkeiten</i>	10-485
10.2	<i>Sensibel-authentische Kommunikation</i>	10-492
10.3	<i>Kontakt- und Beziehungsfähigkeit</i>	10-497
10.4	<i>Unterlaufen systembedingter Vorurteile</i>	10-499
10.5	<i>Transparente Selbst-Positionierung in einem rollenkonstitutiven Konfliktfeld</i>	10-503
10.6	<i>Ein ästh-et(h)isch fundiertes Lehrerleitbild</i>	10-505
10.7	<i>Eine Modul-Skizze »Basale Ästhetik« für alle Lehramtsstudiengänge</i>	10-521
<b>11</b>	<b>Literatur</b>	<b>11-525</b>
<b>12</b>	<b>Anhang</b>	<b>12-539</b>
12.1	<i>Bemerkungen zu Schreibweise und CD-ROM</i>	12-539
12.2	<i>Verwendete Abkürzungen</i>	12-540
12.3	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	12-541
12.4	<i>Farbtafeln</i>	12-543
12.5	<i>Kant-Zitat zum ästhetischen Urteil</i>	12-547
12.6	<i>Tabellarischer Lebenslauf</i>	12-548





## Zusammenfassung und Thesen

Diese Studie versteht sich als Beitrag zum gegenwärtigen (eigentlich nie abgerissenen und auch nicht abschließbaren) Diskurs über Qualität und Ziele unseres Bildungswesens. *Gute Schule* und *gute Lehrer* – diese Reihenfolge ist durchaus programmatisch gemeint, da gute Schulen vor allem durch entsprechende Lehrkräfte gut werden. Die Besonderheit dieses Beitrags liegt zunächst darin, dass er den Bildungsbegriff nach unten hin ausweitet. Dazu werden neurowissenschaftliche Aussagen zur „technischen Hardware-Ausstattung und Funktion“ unseres Erkenntnisystems daraufhin befragt, welche Folgerungen für die persönliche (intransitive) Bildung und die (transitive) Schulbildung sie nahelegen.<sup>1</sup> Denn diese Ausstattung macht die Grundlage und die Begrenzung unserer Bildsamkeit aus. Es geht um Antworten auf die Frage, welche bildungstheoretischen und schulpraktischen Überlegungen virulent werden, wenn man Bildungsprozesse bis zu ihren Ursprüngen auf der neurobiologischen Ebene zurückverfolgt und Bildung nicht erst mit der Sprache beginnen lässt. (Was war denn vorher, wenn nicht auch schon Bildung?)

Der Rückgriff auf die *Neurowissenschaften* (Kap. 4) geschieht also nicht, um seitens der Pädagogik einem „wissenschaftsmodischen“ Trend zu folgen,<sup>2</sup> sondern aus der Überzeugung, dass dieser Blick auf die Ursprünge unserer Erkenntnis- und Bildungsfähigkeit eine *Um-schreibung* bzw. *Um-schreibung* des Begriffs *Ästhetische Bildung* nahelegt, die ihn zu einem Grundbegriff jeglicher Bildung macht: Bildung ist in einem grundsätzlich-elementaren Sinne und durchgängig ästhetisch verfasst. Außerdem liefert die neuere Gehirnforschung Bestätigungen für Schulreform-Konzepte, die von erfolgreichen Schulen bereits seit langem praktiziert werden, die aber in den staatlichen „Unterrichtsanstalten“ bisher immer noch zu wenig Fuß gefasst haben.

Will man diesen Schritt tun, kommt man an einem Radikalen Konstruktivismus nicht vorbei, (Kap. 3) der von der philosophischen Seite her zu einer vergleichbaren erkenntnistheoretischen Position führt wie die Neurowissenschaften. Diese besteht in der Erkenntnis, dass die Vorstellungen über die Welt, die wir in unserem Bewusstsein aufbauen, extrem sinnesabhängig und hochgradig konstruktiv und damit „selbstgemacht“ und „fragil“ sind.

---

<sup>1</sup> Dadurch wird diese Naturwissenschaft nicht zur Richtschnur für Bildung gemacht! Zum Verhältnis von Neurobiologie und Lernforschung siehe SCHUMACHER Ralf: Die prinzipielle Unterbestimmtheit der Hirnforschung im Hinblick auf die Gestaltung schulischen Lernens. In: STURMA Dieter: Philosophie und Neurowissenschaften. Suhrkamp Verlag stw 1770, Frankfurt a.M. 2006.

<sup>2</sup> Vgl. z.B. HEINEMANN Torsten: Populäre Wissenschaft. Hirnforschung zwischen Labor und Talkshow. Wallstein Verlag, Göttingen 2012, und die betr. Rezension von STACHURA Elisabeth mit der amüsanten Überschrift *Die neue Neuro-Pop-Kultur – Kritik an einem Siegeszug* in G&G 9\_2012, S. 78.

Die Schlussfolgerung daraus ist, dass wir als Menschen wechselseitig aufeinander angewiesen sind, um unsere Weltinterpretationen in gemeinsamem Handeln abzusichern. Das führt z.B. den Radikalen Konstruktivisten Umberto MATURANA zu einer Ethik der Liebe.

In der Folge müssen sich dann auch die Bildungstheorie und die Pädagogik mit diesen naturwissenschaftlichen Gegebenheiten auseinandersetzen um zu prüfen, inwieweit ihr Wollen realisierbar erscheint, und womöglich auch Erklärungen dafür zu bekommen, warum intentionale, in Jahrgangsklassen<sup>3</sup> organisierte Bildungs- und Erziehungsbemühungen so häufig scheitern.

Die Betrachtung des neurobiologischen Bedingungsrahmens von Bildung führt zu der weiteren Erkenntnis, dass die Gesetzmäßigkeiten, die uns eine konstruktive Wahrnehmung der Welt ermöglichen, dieselben sind, die in ausdifferenzierter Form als Gestaltungsprinzipien in allen alltagsgestalterischen und künstlerischen Äußerungen des Menschen Verwendung finden. Legt man diese Abhängigkeit der Bildung von den Sinnen (Aisthesis) und den darin sichtbaren Gestaltungsprinzipien zugrunde, dann ist Bildung sowohl in einem ganz elementaren Sinne wie auch in höheren kulturellen Ausdifferenzierungen nicht anders zu denken als *ästhetisch*.

Das ist die Grundthese dieser Studie: Es gibt keine Bildung, sie sei denn ästhetisch.

Ein konkretes und bildungspolitisch relevantes Ziel ist es am Ende, die rational-ökonomische Einseitigkeit der um die Jahrtausendwende entstandenen Lehrerleitbilder durch diese ästhetische Fundierung zu ergänzen.

Nach einer Bestimmung relevanter *Begriffe* für die Verwendung in dieser Arbeit (Kap. 1) wird der aktuelle *Stellenwert des Ästhetischen* in unserer Gesellschaft (Kap. 2) zum Ausgangspunkt der Erörterung, denn die öffentliche Wertschätzung „des Ästhetischen“ steht in einem auffälligen Gegensatz zu seiner praktischen Bedeutung im derzeitigen Bildungssystem – wenngleich seit dem letzten Viertel des vergangenen Jahrhunderts das Thema der Ästhetischen Bildung vermehrt in systematisch-pädagogischen Kontexten diskutiert wird. Vielleicht ist das eine Konsequenz daraus, dass man allgemein in der Philosophie nach einem heute tragfähigen Begriff von *Ästhetik* sucht<sup>4</sup>, dass sich im philosophischen Denken selbst Ästhetisierungstendenzen Raum verschaffen<sup>5</sup> und dass auch die theoretische Pädagogik nach einer empiristisch-technokratischen Phase neue Orientierungen sucht.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> Vgl. z.B. FETSCHER-JÜDT Cornelia: Ist die Jahrgangsklasse noch zu retten? PMP HS, Neckar Verlag Villingen, 8. Lfg. II/2000.

<sup>4</sup> Siehe dazu etwa RECKI Birgit/WIESING Lambert (Hg.): Bild und Reflexion. Paradigmen und Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik. Wilhelm Fink Verlag, München 1997.

<sup>5</sup> Vgl. z.B. WELSCH Wolfgang: Ästhetisches Denken. Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 2003.

<sup>6</sup> Siehe z.B. LENZEN Dieter(Hg.): Kunst und Pädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1990.

Die Marginalisierung der Ästhetischen Bildung (im traditionellen Sinne) angesichts zunehmender Ökonomisierung des Bildungswesens ruft inzwischen auch Wissenschaftler auf den Plan, die mit empirischen Untersuchungen nach der *Transferwirkung* ästhetischer Bildung auf andere Bereiche des Lernens fragen.<sup>7</sup> Allerdings darf es nicht Aufgabe einer ästhetischen Bildung und Erziehung sein, sich für die Verbesserung etwa von PISA-Ergebnissen funktionalisieren zu lassen. Erst recht darf Bildung im transitiven Sinne nicht reduziert werden auf die Optimierung von „Kompetenz-Outcome“. Vielmehr bedarf es einer Wiederbelebung „ganzheitlicher“ Konzepte, die allerdings, um der berechtigten Kritik an der historischen Diffusität des Begriffes zu entgehen, aufzeigen müssen, dass sie konkretisierbar und (in Grenzen) auch operationalisierbar sind.

Nach einer Klärung der erkenntnistheoretischen Ausgangsposition eines neurobiologisch begründeten Konstruktivismus (Kap. 3) werden die dafür relevanten *neurobiologischen Aspekte* der Wahrnehmung in ihrer Bedeutung für eine erweiterte Definition des Ästhetischen (Kap. 4) dargestellt. Es folgt eine punktuelle Befragung historischer und neuerer Positionen zu Ästhetik und ästhetischer Bildung (Kap. 5), die es nahelegen, den Begriff *ästhetische Erfahrung* als einen Schlüsselbegriff ästhetischer Bildung zu betrachten (Kap. 6). Durch die Subjektivierungs- und Ausweitungstendenzen moderner Kunst über den klassischen Werkbegriff hinaus sind metaphysische und normative Ästhetik-Konzepte nicht mehr tragfähig, so dass auch *Ästhetische Bildung* (im engeren Sinne) subjektive Zugänge zum Ästhetischen finden muss. Damit treffen ästhetikphilosophische und neurobiologisch-konstruktivistische Argumente zusammen.

Sowohl Neurobiologen als auch Ästhetiker, die einen erweiterten Ästhetikbegriff vertreten, befassen sich auch mit den ethischen Implikationen ihrer Fachgebiete, und beide haben in der Beschäftigung mit der *Wahrnehmung* eine große Gegenstands-Schnittmenge. Besonders im Blick auf berufsethische Anforderungen an den Lehrer wird deshalb auch nach Beziehungen zwischen Ethik und (neurobiologisch fundierter) Ästhetik gefragt sowie ein am Paradigma der humanistischen Psychologie orientiertes Menschenbild<sup>8</sup> als Grundlage und Inhalt der Lehrerausbildung beschrieben (Kap. 7).

Nach einer Bestimmung des Verhältnisses zwischen Bildung und ästhetischer Bildung und einer Neu-Akzentuierung von *Bildung* (als grundsätzlich ästhetisch verfasst) und *ästhetischer Bildung* (als weit über die Kunst hinausgreifend und alle Fächer mitbestimmend)

---

<sup>7</sup> Vgl. RITTELMAYER, Christian, Warum und wozu Ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen 2010.

<sup>8</sup> Vgl. HUTTERER Robert: Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität. Springer Verlag, Wien/New York 1998.

(Kap. 8) können Konsequenzen für die Schulpädagogik (Kap. 9) gezogen werden – z.B. dass *jedes* Schulfach sich seiner ästhetisch-konstruktiven Wurzeln und seiner ästhetisch-gestalterischen Anteile zu vergewissern und diese in seine Bildungsarbeit einzubeziehen hat.

Dies ist nur in zweiter Linie eine curriculare Frage, es ist vor allem die Frage nach dem einschlägigen Problembewusstsein der Lehrperson. Nachdem die Forschungslage zu Effizienzfaktoren schulischer Bildung inzwischen wohl unstrittig die zentrale Bedeutung des Lehrers für Lern- und Bildungserfolg herausstellt,<sup>9</sup> darf der Weg für eine Veränderung von Schulkultur nicht weiter auf der organisatorischen und der Systemstruktur-Ebene gesucht werden, sondern eben in der Arbeit am beruflichen Selbstverständnis derjenigen Personen, die nur als „ästhetisch Gebildete“ ihren Auftrag angemessen erfüllen können.

Schließlich werden „Träume vom guten Lehrer“<sup>10</sup> in einer Zusammenstellung von Anforderungen an den Lehrer und die Lehrerbildung konkretisiert und zu einem ästhetisch fundierten Lehrerleitbild verdichtet (Kap. 10).

---

<sup>9</sup> Siehe z.B. die umfassende Metastudie zum Lernerfolg von John HATTIE, die auf der Grundlage von 50.000 analysierten Studien mit einer Datenbasis von insgesamt 83 Mio. Schülern weltweit unter 138 Einflussfaktoren dem Engagement und der Emotionalität des Lehrers eine ganz zentrale Bedeutung zuspricht. [STEFFENS Ulrich / HÖFER Dieter: Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50.000 Studien. In: SchVw BW 2/2012 - HATTIE John A. C.: Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge Chapman & Hall, Abingdon 2008.

<sup>10</sup> SCABARTH Horst: Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes Verstehen. Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1992.

## Zusammenstellung der Thesen dieser Arbeit

### These 1:

Die Erforschung der interaktiven Innenseite der Schule ist ein Gebot der Zeit. Dazu gehören insbesondere die berufsethischen Haltungen deutscher Lehrer.

### These 2:

Zur Veränderung des Binnenklimas von Schule – insbesondere der interessierten Zuwendung des Lehrers zum Schüler – kann in besonderer Weise Ästhetische Bildung auf der Grundlage eines erweiterten Ästhetikbegriffs beitragen.

### These 3:

Die Berücksichtigung gestalterischer Grundprinzipien verbessert jegliche menschliche Poiesis.

### These 4:

Das »Geschmacksurteil *schön*« hängt im Wesentlichen an der prägnanten Figuration eines Reizkomplexes entsprechend neurobiologisch bedingten Gestaltungsprinzipien. Diese sind grundlegender und damit bildungsrelevanter als die Beschäftigung mit dem Schönen und der Kunst.

### These 5:

Wahrnehmen beinhaltet bereits wesentliche Grundfunktionen des Denkens und ist wie dieses grundsätzlich emotional begleitet.

### These 6:

Neurobiologische Erkenntnisse unterstützen eine „konstruktivistisch orientierte“ Pädagogik und erleichtern die Verständigung über das, was Ästhetische Bildung genannt werden soll.

### These 7:

Ein erweiterter Ästhetik-Begriff hat ethische Implikationen.

### These 8:

Ästhetische Bildung ist besonders geeignet zur Förderung einer kritisch-selbstkritischen Haltung.



## 0 Warum „Träume vom guten Lehrer“?

Die Fragestellung und die Antwort auf diese Frage, ebenso auch die Motivation zu dieser Arbeit, beruhen auf der subjektiven Erfahrung einer 20-jährigen Tätigkeit als Lehrer in Grund- und Hauptschulen und einer anschließenden (fast) 25-jährigen Tätigkeit als Bereichsleiter eines GHS-Seminars für Didaktik und Lehrerbildung – die Erfahrung nämlich, dass für viele Lehrer das zwischenmenschlich-kommunikative Rollensegment entweder ein blinder Fleck ist, oder zumindest ein unkultiviertes Feld, dem man angesichts des paradigmatischen Primats der Sachen und der Methoden wenig Aufmerksamkeit zollt. Diese langjährige Erfahrung fand nach meinem Ausscheiden aus dem aktiven Dienst auch eine empirische Bestätigung durch eigene Analysen von Original-PISA-Daten (2003) unter der Fragestellung, was sie über den Lehrer aussagen.<sup>11</sup> Die Ergebnisse verstärken die Überzeugung, dass eine Schule im Wesentlichen nur dadurch „besser“ werden kann, dass eben dieses Interaktionsfeld bewusst gestaltet und nicht einfach nur gewohnheitsmäßig gelebt wird.

Auf dem Hintergrund internationaler Schulleistungsvergleiche und unter dem Druck, die Leistungsfähigkeit des Schulsystems zu steigern sowie die Qualität von Unterricht zu sichern,<sup>12</sup> wurde schon vor der Jahrtausendwende auch hierzulande die Forderung nach sogenannten *Bildungsstandards* laut, die einen angeblichen *Paradigmenwechsel* von der „Input“- zur „Output-Orientierung“<sup>13</sup> der Schulen bewirken sollten.<sup>14</sup> Durch einen solchermaßen geschärften Blick auf messbare Ergebnisse hofft man seitdem<sup>15</sup> die Gesamtleistung des Bildungssystems anzuheben. Da dies alles mit dem Lehrer steht und fällt, verabschiedete die KMK 2004 konsequenterweise auch Standards für die Lehrerbildung, nachdem sie bereits im Jahr 2000 zusammen mit den Berufsverbänden ein Lehrerleitbild vorgelegt hatte. In beidem ist von umfassender Bildung im HUMBOLDT’schen Sinne nichts mehr zu spüren, stattdessen immerhin von berufsethischer Verantwortlichkeit – überwiegend aber von rational planbarer und evaluierbarer kompetenzorientierter Professionalisierung. Der Mensch mit seinen emo-

---

<sup>11</sup> JÜDT Norbert: PISA – Fragen an die Lehrer und ihre Ausbildung. Magisterarbeit am KIT Karlsruhe 2010. GRIN Verlag, München 2011.

<sup>12</sup> Siehe z.B. die sog. „Qualitätsoffensive“ In Baden-Württemberg.

<sup>13</sup> Man sollte dies einmal wörtlich ins Deutsche übersetzen, um zu empfinden, wie unpassend diese Formulierung für eine Bildungskonzeption wäre, der es tatsächlich um die individuelle Heranbildung von Persönlichkeiten ginge: "Ausstoß"- Orientierung... - Siehe auch BEICHEL Johann/ FEES Konrad (Hg.): Bildung oder Outcome. Leitideen einer standardisierten Schule im Diskurs. Centaurus Verlag & Media, Freiburg 2007.

<sup>14</sup> Ob und inwieweit dieser Anspruch durch die nach der Jahrtausendwende erlassenen Bildungspläne eingelöst wurden, ist eine Frage, die genauer zu untersuchen ist.

<sup>15</sup> - in Wiederaufnahme eines technologisch-kausalistisch orientierten Unterrichtsparadigmas der 70er Jahre -

tionalen, ästhetischen, „irrationalen“<sup>16</sup> und zwischenmenschlichen Beziehungsbedürfnissen kommt nicht vor – bei PISA nicht, in den Standards der Lehrerbildung auch nicht.

Vom Sputnik- bis zum PISA-Schock und darüber hinaus wird das deutsche Bildungswesen seit einem halben Jahrhundert von andauernder Reformbewegung mehr umgetrieben als angetrieben, geschweige denn getragen – zum Leidwesen der Lehrkräfte, die unter solchen Umständen eine Kontinuität soliden Unterrichts nur schwer und nur dann aufrechterhalten können, wenn sie genügend Selbstbewusstsein und Bodenständigkeit besitzen, die immer wieder neuen Konzepte der jeweils nächsten Reformwelle mit gebührender Skepsis zur Kenntnis zu nehmen und ihre Auswüchse mit Hilfe des „gesunden Lehrerverstandes“ wo nötig zu unterlaufen. Betrachtet man die ungezählten Maßnahmen, die nicht nur mit jedem neuen Bildungsplan im Zehnjahresrhythmus, sondern auch zwischendurch auf dem Wege von Verwaltungsvorschriften bzw. Dienstanweisungen per E-Mail die Schullandschaft verändern, kann man feststellen, dass diese fast durchweg auf die organisatorische Ebene beschränkt sind und den zwischenmenschlich-interaktiven Binnenraum der Schule unberührt lassen.<sup>17</sup>

Die Pflege einer zwischenmenschlichen Gesprächskultur in gegenseitiger Achtung *und* selbstverständlicher wechselseitiger Kritik aus gemeinsamer Verantwortung für eine Aufgabe findet sich auch im alltäglichen dienstlichen Umgang der Lehrkräfte untereinander sowie mit der Schulverwaltung in aller Regel selten. Zwischenmenschlicher Umgang *ereignet sich* natürlich unvermeidlich in der Abwicklung des Alltags – zum Thema der Gestaltung einer gemeinsamen Interaktionskultur wird es allenfalls in „Ausnahme-Kollegien“, die für ihre Schulen eine gemeinsame Leitidee und eine Zukunftsvision entwickeln.

Die Beamten der unteren Schulaufsichtsbehörde heißen zwar weithin noch Schul-*Räte*, ihre Tätigkeit hat aber mit der Beratung von Schulen und Lehrkräften schon lange nichts mehr zu tun. Spätestens seitdem die *Seminare* (in BW Anfang der 80er Jahre) die zweite Ausbildungsphase und die zweite Staatsprüfung übernommen haben, zieht sich die Schulaufsicht auf die verwaltungsrechtliche Abwicklung von Konfliktfällen und auf Beihilfe zum Vollzug von Verwaltungsakten wie die Einstellung in den Schuldienst, Verbeamtung, Versetzung und Versetzung in den Ruhestand zurück.

Im Übrigen beschränkt sich der Kontakt mit den Schulen auf den Kontakt mit den Schulleitern. Für die meisten Lehrer sind Schulräte Unbekannte, wenn sie – selten genug und schnell vorüber auf dem Weg zum Rektorat – einmal in der Schule gesichtet werden. Die regelmäßigen Dienstbesprechungen zwischen Schulamt und Schule tragen in Baden-Württemberg noch den hübschen Namen *Sprengel*-Sitzungen und erinnern auch von daher noch an Zeiten,

---

<sup>16</sup> - ein Begriff, der bei den meisten „Gebildeten“ nach wie vor herablassend als Charaktermerkmal von Wirrköpfen gilt -

<sup>17</sup> Am Beispiel von Baden-Württemberg ist dies im Einzelnen dargestellt in: JÜDT Norbert, l.c. 2010.

in denen galt: „Gehe nie zu deinem Fürst, wenn du nicht gerufen wirst.“ Direktorale Schulverfassungen tragen das ihre dazu bei, dass auch das Verhältnis großer Teile des Kollegiums zum Schulleiter als dem verlängerten Arm des Schulamtes häufig reserviert ist. Die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schulräten ist dementsprechend geprägt von objektiver Distanz und subjektiver Distanziertheit.

Die Kooperation zwischen den Seminaren und den Schulämtern besteht im Wesentlichen in der Verteilung der jeweils neuen Lehreranwärter auf die Schulen, auf die Bestellung von Mentoren zur Betreuung der Referendare an den Schulen und auf die Übernahme von Prüfungsvorsitzen bei der zweiten Staatsprüfung.

Der zwischenmenschliche Bereich ist auch in der ersten Ausbildungsphase an den pädagogischen Hochschulen bzw. den Abteilungen für Lehrerausbildung an den Universitäten kein wesentliches Thema. Nach wie vor spielen hier die Fächer und ihre wissenschaftlichen Inhalte eine dominante und oft auch noch untereinander konkurrierende Rolle.

Auch von den Ausbildungsinstitutionen der ersten Phase kommen immer wieder Innovationen auf die Schulen zu, die dann von den jungen Lehrkräften so lange mehr oder weniger unkritisch praktiziert werden, bis sie sich dem Anpassungsdruck der notwendigen Alltagsroutinen und den häufig stereotypen Alltagstheorien der „erfahrenen“ Kollegen ergeben haben. Als älteres Beispiel seien hier die „Mengenlehre“ und Englisch im Sprachlabor genannt, als neueres Beispiel der so genannte immersive Englischunterricht, in dem die Schüler (bei drei Stunden pro Woche) weder wirklich in die neue Sprache eintauchen, noch ihre Strukturen lernen.

Sucht man – wiederum am Beispiel von Baden-Württemberg – nach Kooperationen zwischen der ersten und der zweiten Phase der Lehrerausbildung, so findet man eine so genannte »Gemischte Kommission«, besetzt von Vertretern der pädagogischen Hochschulen und der Seminare sowie der verschiedenen Schulverwaltungsebenen, in deren Sitzungen alljährlich endlose und teilweise unerfreuliche Debatten über mögliche Kooperationsformen geführt wurden. Während der drei Jahrzehnte, die ich persönlich überblicke, führte dies nur vereinzelt zu Kooperationstagen mit Fortbildungsveranstaltungen von sehr unterschiedlicher und teilweise sehr begrenzter Attraktivität und Qualität – bei dementsprechend begrenzter Motivation beteiligter Referenten und sehr begrenzter Begeisterung vieler Teilnehmer und letztlich ohne jede Kontinuität. Eine gemeinsame Gesprächskultur um der gemeinsamen Aufgabe willen hat sich nicht entwickelt.

Am intensivsten ist noch der zwischenmenschliche Kontakt zwischen den Seminaren und den Schulen, da die Unterrichtsbesuche der abgeordneten Lehrbeauftragten/Fachleiter und die Fortbildungsveranstaltungen für Mentoren und Prüfer eine kontinuierliche Kooperation erfordern. Außerdem sind die Lehrbeauftragten/Fachleiter der Seminare gleichzeitig auch

Lehrkräfte an ihren jeweiligen Schulen. Aber auch in diesem Kooperationsfeld ist *Interaktionskultur* als Thema selten.

Erst recht taucht es im Problemhorizont der höheren Verwaltungsebenen vom Regierungspräsidium bis zum Kultusministerium so gut wie gar nicht auf.

Wenn auf der einen Seite all die gut gemeinten Verbesserungsmaßnahmen immer noch nicht dazu geführt haben, dass die Deutschen mit den Leistungen ihrer Schüler zufrieden sein können, wenn in der Öffentlichkeit und in den Lehrerkollegien zunehmend Klage geführt wird über den teilweise krassen Mangel an Disziplin- und Lernbereitschaft der Schüler und wenn auf der anderen Seite – gemessen an einem humanistischen Menschenbild – insgesamt im Bildungssystem ein Mangel an zwischenmenschlicher Interaktionskultur zu beklagen ist, muss man sich die Frage stellen, ob „innovative“<sup>18</sup> organisatorische, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und fachmethodische Konzepte die wirklich und allein entscheidenden Faktoren für die Gestaltung einer lern- und erziehungsgünstigen Unterrichtskultur darstellen.

These 1:

Die Erforschung und Kultivierung der interaktiven Innenseite der Schule ist ein Gebot der Zeit.

Dieser Arbeit wird deshalb die These vorangestellt, dass es an der Zeit ist, nach einem halben Jahrhundert allem Anschein nach wenig effektiver<sup>19</sup> organisatorischer Reformen sich endlich um die interaktive »Innenseite« der Schule zu kümmern – und zwar nicht vorrangig, um die Leistung im internationalen Vergleich endlich an die Spitze zu bringen, sondern um eine Kultur des zwischenmenschlichen Umgangs zu entwickeln, die von gegenseitiger *Achtung* und *Achtsamkeit* geprägt ist; denn nur in einem Beziehungsklima wechselseitiger Wertschätzung kann einerseits ohne schädliche Nebenfolgen *Leistung* gefordert und andererseits dafür gesorgt werden, dass am unteren Ende der Leistungsskala »keiner verloren geht« - ein Gebot der Menschlichkeit, wie es z.B. schon die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* von 1948<sup>20</sup> formuliert. Dass gerade in unserem Schulsystem die *volle Entfaltung der*

---

<sup>18</sup> Der Begriff ist wie der Begriff *Fortschritt* zu einem Wert an sich avanciert: innovativ = gut. Dabei bleibt unhinterfragt, ob jede Neuerung dem „Lebendigen und seinem Wachstum“ (Ruth COHN) wirklich nützt.

<sup>19</sup> Die eher geringfügigen Verbesserungen von einer PISA-Untersuchung zur nächsten sind zumindest zum Teil als ein Effekt der Anpassung des Unterrichts an die Anforderungsformen des Tests zu erklären. So wurde z.B. In Baden-Württemberg das Konzept »EKM« (Erweiterte Kompetenzen Mathematik) eingeführt und von 2007 bis 2010 mit vielen Fortbildungslehrgängen auf Landesebene flankiert, das genau den von den PISA-Konstrukteuren präferierten Typ lebensbezogener mathematischer Modellierung und offener Aufgabenstellung beinhaltet, die auch eigene Lösungen und Lösungswege herausfordert. »Jugendliche erkennen und verstehen die Rolle, die die Mathematik in der Welt spielt. - Sie können fundierte mathematische Urteile abgeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens einer Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht. - (s. Deutsches PISA-Konsortium [2001]: PISA 2000)«

<sup>20</sup> Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10. 12. 1948.

*Persönlichkeit* nicht jedem ermöglicht wird, war ja das erschreckendste PISA-Ergebnis. Und dass auch die berufsethische Haltung deutscher Lehrer einer genaueren Untersuchung bedürfte, wird außer durch die eigene Berufserfahrung auch durch die erwähnte eigene Analyse von PISA-Daten nahegelegt. Die Ergebnisse zeigen, dass deutsche Lehrkräfte im Vergleich zu Finnland, Kanada und großenteils auch zum OECD-Durchschnitt in berufsethisch relevanten interaktiven Verhaltensweisen von ihren Schülern, teilweise auch von ihren Rektoren signifikant schlechter bewertet werden.<sup>21</sup>

These 2: Zur Veränderung des Binnenklimas der Schule kann in besonderer Weise Ästhetische Bildung auf der Grundlage eines erweiterten Ästhetikbegriffs beitragen.

Weiterhin wird die These vertreten, dass zur Beförderung der Arbeit am Binnenklima von Schule in besonderer Weise ein verändertes Verständnis von ästhetischer Bildung geeignet sei, welches diese nicht mehr in erster Linie als Repräsentanz des künstlerischen Sektors in der Schule betrachtet und das die ästhetischen Fächer nicht weiter in unverdiente Randständigkeit manövriert, indem diese immer nur um mehr Zeit, mehr Ressourcen, mehr Beachtung „betteln“. Eine Ästhetische Bildung demgegenüber, die sich aus der Enge ihrer Beschränkung auf die Kunst und das Schöne heraus begäbe, um *zunächst* die grundlegende Bedeutung von »Wahrnehmen und Gestalten als Grunddimensionen menschlichen Lebens«<sup>22</sup> herauszuarbeiten, hätte die Chance, die Empfindsamkeit des Wahrnehmens auch im schulischen Alltag und im zwischenmenschlichen Miteinander zu üben und beides nicht dem Zufall zu überlassen, sondern bewusst zu gestalten – und erst in zweiter Linie sich um die Kunst und das Schöne zu kümmern.

Dabei wird die Darstellung des menschlichen Wahrnehmungssystems (im Anschluss an die neuere Gehirnforschung) zeigen, dass nicht nur dem Wahrnehmen wie dem Gestalten dieselben gestalterischen Prinzipien zu Grunde liegen, sondern dass diese Gestaltungsprinzipien auch das Denken präformieren, so dass Ästhetische Erziehung auch die Kognition fördert.

Wenn wir außerdem durch die Gehirnforschung lernen, dass Kognition und Emotion untrennbar miteinander verwoben sind, dann bedeutet eine Erweiterung des Ästhetikbegriffs im Sinne der *Aisthetik* (WELSCH 1996, 2003;<sup>23</sup> BÖHME 2001) keinen Verzicht auf die Spezifität »ästhetischer Erfahrung« als eines besonderen emotionalen Phänomens. Vielmehr wird die „ästhetische Erfahrung“ zu einer Teilmenge jeglicher Erfahrung, die nicht mehr mit kunstvoll-künstlichen Wortgespinnsten (z.B. bei Josef KÖNIG 1957) zu einer Art „Mysterium“ hochstilisiert werden muss. Dagegen lässt sie sich unschwer in ein Konzept »*qualitativer*«<sup>24</sup>

<sup>21</sup> JÜDT Norbert, l.c.

<sup>22</sup> »MÄG-Fachpapier« BW Anfang der 80er Jahre

<sup>23</sup> WELSCH Wolfgang, *Ästhetisches Denken*, Reclam 8681, Stuttgart 1990/2006

<sup>24</sup> Es handelt sich nicht um einen Tippfehler – vielmehr erscheint es mir sinnvoll, für das Substantiv *Quale oder Qualium/Qualia* ein eigenes Adjektiv einzuführen, um die wesentlich weiteren und sehr disparaten Bedeutungsfelder des Adjektivs *qualitativ*, das bisher in diesem Zusammenhang

Phänomene einreihen, das durch Bezugnahme auf die Gehirnforschung die „Bodenhaftung“ behält, ohne sich deren wohlfeilem Naturalismus auszuliefern.

Eine Fundierung des Begriffes ästhetischer Bildung durch die Fokussierung des pädagogischen Blicks auf das „Lehrbare“, auf die »ästhetische Alphabetisierung« (MOLLENHAUER 1984), verbreitert die Basis des Gegenstandsbereiches, ohne das „Künstlerische“ im engeren Sinne (WELSCH: »das Artistische«) aus den Augen zu verlieren, und begründet schließlich die Schnittmengen der Künste als ermöglicht und bedingt durch die Verfasstheit des menschlichen Wahrnehmungs- bzw. Erkenntnisystems [»künstlerische Gesetze«, STAGUHN 1972; »Strukturähnlichkeiten«, KLÄGER 1984<sup>25</sup>; »strukturelle Analogien«, JÜDT 1995]. Durch eine Erweiterung des Ästhetik-Begriffs zurück zur Aisthetik erweitert sich der Bedeutsamkeitsanspruch ästhetischer Erziehung von der *Parallelität* mit anderen Fächern zur *Grundlegung* aller Fächer, nämlich der Bildung überhaupt. Dieser Gedanke verbindet sich mit der Hoffnung, dass ein derart grundlegendes Verständnis von ästhetischer Bildung eher geeignet sein könnte, bildungspolitische Schwerpunktverschiebungen anzuregen, was den bisherigen Bemühungen der Fachvertreter aus ihrer „Parallel-Position“ heraus nicht vergönnt war.

Dass auch anderweitig die Notwendigkeit gesehen wird, die Möglichkeiten ästhetischer Bildung zu erforschen und bildungspolitisch wirksam werden zu lassen, soll exemplarisch die Zielsetzung des Interdisziplinären Zentrums Ästhetische Bildung der Universität Erlangen-Nürnberg belegen:

**»Ziele**

Das IZÄB soll die ästhetische Dimension von Bildung zum Gegenstand von Forschung und Lehre erheben. Durch gemeinsame Vorhaben sollen die Möglichkeiten ästhetischer Bildung als spezifische Modi der Weltwahrnehmung, des Umgangs mit Anderen und der Persönlichkeitsentwicklung erforscht werden. Dazu werden Prozesse ästhetischer Wahrnehmung, Gestaltung und ästhetischen Urteilens in Kooperation verschiedener Fächer unterschiedlicher Fakultäten untersucht. Eine besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Förderung der ästhetischen Bildung in der Praxis.

Ästhetische Wahrnehmung, Erfahrung und Praxis stellen Weltzugänge *sui generis* dar, die sich von naturwissenschaftlich-technischen, hermeneutisch-geschichtlichen, strategischen und diskursiv-normativen Weltzugängen unterscheiden. Alle öffentlichen und privaten Handlungsfelder, sozialen Gruppen, soziokulturellen Milieus, die Entwicklung und Darstellung von Identität, die Er-

---

gebraucht wurde, auf den Bereich der „Innen-Erlebnisse“ einzugrenzen. Zu dem damit gleichzeitig implizierten *erweiterten* Sprachgebrauch des Substantivs *Quale/Qualia* siehe unten 1.2. (S. 232 ff.)

<sup>25</sup> Max KLÄGER ... sagt: »Kunstpsychologisch gesehen gibt es zwischen den drei Fächern, die den „MÄG“ konstituieren, eine Reihe von Strukturähnlichkeiten..., die sich begrifflich etwa in folgenden Stichworten niederschlagen: Synästhesie, Gestalt, Rhythmus, Figur-Grund, Spannung, Gegensatz, Variation/Modulation, Verschmelzung, Gesamtzusammenhang, Harmonie/Ausgewogenheit, nichtverbale Denkweisen, Gesamtkunstwerk.« Zitiert nach N. JÜDT, *Integrative musisch-ästhetische Elementarerziehung*. PMP Grundschule, Neckar Verlag, Villingen 1995.

fahrung des Eigenen und Fremden, die Artikulation und kulturelle Ausgestaltung existentieller Lebenserfahrungen, der Lebensalltag und dessen Transzendenz sind auf grundlegende Weise durch ästhetische Prozesse bestimmt.

Die Erforschung Ästhetischer Prozesse und ihrer bildenden Wirkungen kann nur im interdisziplinären Zusammenwirken verschiedener Fächer gelingen. Dazu bestehen an der Universität Erlangen-Nürnberg personell gute Voraussetzungen. Bislang fehlen allerdings für die nötige Vernetzung die strukturellen Bedingungen. So konnte sich bislang kein dauerhafter Diskurs zu den Fragen ästhetischer Bildung etablieren. Angesichts mancher Engführungen der Bildungsdebatte (auch im Hinblick auf die Hochschulbildung) zugunsten technisch-ökonomischer Rationalitäten ist die interdisziplinäre Arbeit an Fragestellungen ästhetischer Bildung ein dringliches Desiderat. Die vorhandenen Ressourcen können im IZÄB vernetzt werden; dadurch können die bislang unverbundenen Diskurse zur ästhetischen Bildung fokussiert werden und nachhaltige Synergieeffekte für Forschung und Lehre der Teilnehmenden entstehen.«<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> <http://www.iz.aesthetische.bildung.phil.uni-erlangen.de/> - Stand: 14. Mai 2012



## 1 Relevante Begriffe und ihre Verwendung in dieser Arbeit

Um von Anfang an eine Übersicht der in dieser Arbeit wichtigen Begriffe zu ermöglichen und hier schon auch Begründungen für bestimmte Begriffsverwendungen sichtbar zu machen, sind in diesen ersten Abschnitt Teile des Kapitels 4, welche den neurobiologischen Bedingungsrahmen betreffen, kurzgefasst integriert.

### 1.1 Ästhetik, ästhetisch, das Ästhetische

Wolfgang WELSCH hat es unternommen, die vielen (sprach-empirisch vorfindlichen) Bedeutungsrichtungen und Facetten dieses semantischen Feldes detailliert zu erfassen und mehr oder weniger systematisch darzustellen.<sup>27</sup> Letztlich scheitert eine Systematik jedoch daran, dass es sich nicht um Begriffe handelt, deren verschiedenen Bedeutungselemente sich um einen gemeinsamen Kern gruppieren; vielmehr werden diese begriffs-inhaltlichen Aspekte nur durch wechselseitige Beziehungen und Überschneidungen zusammengehalten – eine Struktur, die Ludwig WITTGENSTEIN als *Familienähnlichkeit* bezeichnet.<sup>28</sup> WELSCHS Analyse wird in einem Exkurs weiter unten skizziert und kommentiert, wenn es darum geht, den Begriff *Bildung* durch das Attribut *ästhetisch* zu spezifizieren (siehe Kap. 8.1.1).

Der Bedeutungsumfang des Adjektivs *ästhetisch* ist also vielfältig und diffus, und ganz besonders gilt das für dessen Substantivierung *das Ästhetische*, die gerade dann gerne verwendet wird, wenn man sich auf keinen einigermaßen konkret umrissenen Sektor des weiten Bedeutungsraumes beziehen will oder kann. Abgeleitet sind beide vom griechischen Ursprungswort *aisthanomai* (αἰσθάνομαι) mit den Sinnen wahrnehmen, empfinden, spüren. Darin ist bereits die Verbindung des Kognitiv-Denotativen (Erkenntnis, Denken) mit dem Emotional-Konnotativen (Empfinden, Werten) angelegt. Der Bedeutungssektor, den Wolfgang WELSCH als *ästhetisches Denken* weiter ausdifferenziert, ist quasi als Keim bereits enthalten: Wahrnehmen im übertragenen Sinne mit dem Geiste wahrnehmen, beobachten (be)merken.<sup>29</sup>

Das Adjektiv *aisthetikos* (αἰσθητικός) kann übersetzt werden mit *wahrnehmbar* oder zur *Wahrnehmung geeignet, die Wahrnehmung betreffend*. *Das Ästhetische* als davon wiederum abgeleitete Substantivierung würde demnach die Gesamtheit aller Objekte und Phänomene

---

<sup>27</sup> WELSCH Wolfgang: Ästhetisierungsprozesse. In: Grenzgänge der Ästhetik. Reclam 9612, Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 1996, Seite 23 ff.

<sup>28</sup> WITTGENSTEIN Ludwig: Philosophische Untersuchungen. In: L. W., Werkausgabe. Frankfurt a. M. 1984, Bd. 1, S. 225-580, hier S. 283 [77]. (Angaben nach WELSCH).

<sup>29</sup> Siehe GEMOLL W/VRETSKA K.: Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch. Oldenbourg Schulbuchverlag, München 2006, 10. Aufl. S. 21.

umfassen, soweit man sie unter dem Aspekt des Wahrgenommenwerdens betrachtet, aber auch die Fragen und Gedanken selbst, die im Zusammenhang des Wahrnehmens und seiner kognitiven wie emotionalen Implikationen aufkommen.

Der Begriff ästhetisch wird hier also wertneutral und weit gefasst als »*die Aisthesis*«, *das Wahrnehmungsvermögen betreffend*. Demnach kann es kein »nicht-ästhetisches« Objekt geben, da jedes sensorisch erfassbare Energiemuster der Außenwelt durch die Pforten unserer Sinne eintreten muss, um überhaupt zu einem Objekt werden zu können, indem es im Gehirn zu *Gestalt* und *Bedeutung* (A: Konstruktion eines inneren Weltbildes) verarbeitet und mit persönlicher Bewertung (B: emotionaler Konnotation) »eingefärbt« wird. Beides geschieht aufgrund der strukturellen Verfasstheit unseres Wahrnehmungs- bzw. Erkenntnis-Systems beim so genannten *Wahrnehmungslernen* »automatisch«.

Die Rede von »ästhetischen Objekten« in diesem Sinne besagt also zunächst nur, dass *jedes* Objekt unserer inneren Welt ein Produkt unserer Aisthesis ist. In dieser Bedeutung kritisiert Martin SEEL den Zusatz *ästhetisch* als redundant und damit überflüssig. Logisch gesehen hat er damit Recht – kommunikativ aber ist er keineswegs überflüssig, denn wir betrachten üblicherweise alles, was uns „entgegen-geworfen“ (objectum) ist, als unmittelbar ontisch gegeben und nicht als hochgradig ästhetische Konstruktion unseres Sinnessystems.

»Ästhetische Objekte« im engeren Sinne, »schöne Gegenstände« nach dem landläufigen Sprachgebrauch, müssen also zusätzlich bestimmt werden. Diese Bestimmung gewinnen wir aus der Erfahrung, dass wir beim Wahrnehmen der Dinge bestimmte Strukturmerkmale,<sup>30</sup> Farben, Linienverläufe<sup>31</sup> usw. bevorzugen und Unterschiede in der emotionalen Anmutung erleben, die das eine oder das andere Phänomen in uns bewirkt: Das eine »streichelt« die Sinne, das andere löst Missempfindungen aus. Insofern leistet Beschäftigung mit ästhetischen Wahrnehmungskonstruktionen auch Beiträge zur Diskussion um »das Schöne« als etwas, das unser neuronales System in »angenehme« Schwingung versetzt. Folglich müssen wir uns auch nicht scheuen vor der alltäglichen Bedeutung des »Ästhetischen« als des »Schönen« – sei es als gelungenes Werk der »bildenden« Künste, als geniale Idee, als optimierte Funktion, als achtsames und achtungsvolles Verhalten gegenüber den Dingen, den Mitmenschen und dem Leben.

Wenn Fragen nach Ursprung und Bedeutung der Künste und nach dem „Wesen des Schönen“ systematisch bearbeitet werden, handelt es sich um *Ästhetik als einer philosophischen Disziplin*. Allerdings kommt *Ästhetik* auch im Sinne von „Anmutung“ bzw. „Ausstrahlung“ vor, wenn man z.B. sagt, ein Gebäude habe eine ganz besondere Ästhetik. Gemeint sind damit dann meistens besondere Stilmerkmale.

---

<sup>30</sup> (z.B. *senkrecht/waagerecht – hell/dunkel* u.v.a.)

<sup>31</sup> (z.B. *schwingend, rhythmisch, kontrastierend* u.v.a.)

## 1.2 Wahrnehmen als „geistiger“ Konstruktionsprozess - Qualia

Kurt STAGUHN hat 1972 m.W. als erster in einem ästhetisch-didaktischen Kontext dargestellt, dass ästhetische Gestaltungsprinzipien – er nennt sie *künstlerische Gesetze* – (vor jeder Frage nach »Schönheit«) identisch sind mit den Prinzipien, nach denen unsere Wahrnehmung funktioniert.

Er versteht Wahrnehmen als einen von vornherein „geistigen“ Prozess, und zwar unabhängig von den verschiedenen erkenntnistheoretischen Positionen, die man zum ontologischen Status des „Geistes“ einnehmen kann – sozusagen „vorderhalb“, bezogen auf das, was unstrittig der Fall ist, bevor man das Körper-Geist-Problem erkenntnistheoretisch diskutiert.

Unstrittig entstehen in uns mit jeder Wahrnehmung sogenannte *Erlebnisse bzw. Erlebnisqualitäten*, die auch als »Qualia«<sup>32</sup> bezeichnet werden und in ihrer Gesamtheit das Bewusstsein ausmachen. Sie können allein aus den korrespondierenden neuronalen Aktivitäten nicht erklärt werden – zumindest heute noch nicht und nicht zufrieden stellend. Herkömmlicherweise wird unter *Qualia* nur ein Teilbereich der Gesamtheit phänomenaler Innenwelt-Zustände verstanden, nämlich

- »perzeptuelle Erlebnisse (visuelle, auditorische, taktile, olfaktorische und gustatorische Wahrnehmungen);
- somatosensorische Erlebnisse (propriozeptive [Selbst-] Wahrnehmungen des eigenen Körpers wie Schmerz, Hunger, Jucken, Berührung eines Körperteils mit einem anderen usw.);
- Emotionen, Gefühle und Stimmungen (Ärger, Liebe, Müdigkeit, Eifersucht usw.)« -

so bei HECKMANN und WALTER,<sup>33</sup> die von den so verstandenen ‚Qualia‘ *intentionale Zustände* unterscheiden:

- »der Glaube/die Meinung, dass ... ;
- der Wunsch, dass ... ;
- der Wille/die Absicht, dass ... ;
- die Hoffnung, dass ... ; die
- Befürchtung, dass ...«.

---

<sup>32</sup> Unumstritten sind allerdings dieser Begriff und die damit verbundene Vorstellung von *Bewusstsein* nicht, worauf z.B. Stefan HÜBSCH in einer Rezension zu *BLACKMORE Susan* hinweist: *Gespräche über Bewußtsein*, eine Zusammenstellung von Interviews mit 20 der derzeit maßgeblichen Bewusstseinsforscher. [HÜBSCH Stefan: *Bewusstsein*. Philosophische Bemerkungen zu einem Forschungsprojekt. Unveröffentlichtes Manuskript.]

<sup>33</sup> HECKMANN Heinz-Dieter & WALTER Sven (Hg.): *Qualia*. Ausgewählte Beiträge. mentis Verlag, Paderborn 2006.

Diese werden als auf etwas gerichtete mentale Zustände bezeichnet, während die perzeptiven Erlebnisse eher passiv-pathisch vorgestellt werden, sich als Widerfahrnisse ereignen. Im Gegensatz zu dieser Festlegung wird der Begriff *Qualia* in dieser Arbeit als Oberbegriff für alles vorgeschlagen und verwendet, was wir als phänomenale Innenwelt-Vorgänge erleben, also sowohl die perzeptiven Anteile als auch die der bewussten kognitiven Verarbeitung. Damit ist eine einzelne bewusste Wahrnehmung ein „Stückchen“ des gesamten *Bewusstseins*. Dieses konstituiert sich durch die Summe aller *Qualia* zu einem gegebenen Zeitpunkt. *Bewusstsein* und *Qualia* sind nach diesem Vorschlag prinzipiell identisch und stehen zueinander nur in einer quantitativen Differenz: *Qualia* werden in diesem Verständnis als Partikel des Bewusstseins, so etwas wie „Bewusstseins-Pixel“ betrachtet.

Die Verwendung von *Qualia* als Oberbegriff für sämtliche erlebbaren Innen-Phänomene begründet sich darin, dass wir auch die von HECKMANN und WALTER *intentional* genannten inneren Zustände bzw. Vorgänge in ähnlicher Weise *erleben*, wie wir auch perzeptuelle Ereignisse *wahrnehmen* – wenn auch in wesentlich blasserer, weniger substanzhafter, weniger ‚opaker‘ Qualität als die perzeptuellen Außenwahrnehmungen. (Die Ähnlichkeit dieser „Weise“ liegt in ihrer Erlebarkeit und zeigt sich schon an der Austauschbarkeit der Begriffe *erleben* und *wahrnehmen* im ersten Satz dieses Abschnittes.)

Eine zweite Begründung wird darin gesehen, dass selbst bei der Perzeption viel mehr *Intention* eine Rolle spielt, als bisher ohne die Erkenntnisse der neueren Gehirnforschung angenommen wurde, z.B. die unwillkürliche und die willkürliche Fokussierung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Bereiche des Wahrnehmungsfeldes und die basale Konstruktionsaktivität bei der Verarbeitung von Wahrnehmungsdaten zu sinnvollen Gestalten. Dies geschieht zwar weitgehend unbewusst, ist aber gerichtet und aktiv, die Aufmerksamkeit ist sogar willentlich fokussierbar.

Ein dritter Grund ist, dass die in der HECKMANN/WALTER-Zusammenstellung vorgenommene Trennung in *Qualia* und *intentionale Zustände* nicht ganz schlüssig erscheint, denn auch Emotionen wie *Ärger, Liebe, Eifersucht, Furcht...* sind eindeutig auf etwas gerichtet, wenn auch nicht „willentlich“, sondern eher pathisch/passiv, aber sie können sehr wohl mit Intentionen verbunden sein, die sich auch in Handeln umsetzen können. Außerdem werden *Befürchtung, Meinung* oder *Hoffnung* auch nicht in derselben Weise aktiv gerichtet erlebt, wie etwa *Absicht* oder *Wille*.

Schließlich fehlen in der Liste von HECKMANN und WALTER die „Denkvorgänge“ bzw. Kognitionen. Auch diese können wir in der Innenschau erleben bzw. wahrnehmen, sei es in der Form eines „stummen Sprechens“ oder in visuellen Vorstellungen von fluktuierenden Satz- und Bildfragmenten, von diffusen Bewegungen, grafischen Elementen....

Die verbreitete, aber auch nicht eindeutige Bezeichnung „*mentale Zustände*“ wird als umfassender Oberbegriff insofern für weniger geeignet angesehen, weil sie sich vom lateini-

schen Ursprung und vom heutigen Sprachgebrauch her stärker auf Denkfähigkeit (Verstand, Vernunft) und Denkinhalte (Vorstellungen, z.B. beim *mentalen Training* im Sport) bezieht, nicht jedoch auf die perzeptuellen Fähigkeiten bzw. Phänomene.

Ein Oberbegriff, der sämtliche Erscheinungen des geistig-seelischen Innenlebens umgreift, würde im Diskurs um die Interpretation von Ergebnissen der Gehirnforschung eine zuweilen unklare Trennung der biologisch-naturwissenschaftlichen Ebene von der geisteswissenschaftlichen bzw. kulturalistischen erleichtern und klären, worüber gerade verhandelt wird: über messbare Gehirnaktivitäten oder über das, was in bestimmten Gehirnbereichen als nicht messbare – wenn auch immer mit messbarer Aktivität verbundene –, aber eindeutig erlebbare Phänomene „aufleuchtet“. Dies können gegenstandsbezogene „Außen“-Wahrnehmungen oder subjektbezogene „Innen“-Wahrnehmungen sein.

Der Begriff *Qualia* umfasst somit nach der hier vorgeschlagenen Definition das gesamte „phänomenale Innenleben“, welches man grob in drei (auch neurobiologisch unterscheidbare) Bereiche gliedern kann, nämlich die *erkennenden*, die *bewertenden* und die *voluntativen* Funktionen:

- erkennende Funktionen
  - objekt- bzw. außenweltbezogene Sinnesempfindungen/-Wahrnehmungen im herkömmlichen Sinne des Erkennens;
  - körper- bzw. subjektbezogene, auch propriozeptive, Empfindungen/-Wahrnehmungen;
  - die wesentlich „blässeren“ und undeutlicheren Reproduktionen von Außen- und Innen-Wahrnehmungen in Form reaktivierter *Erinnerungen / erinnerte Vorstellungen*, die „vor das geistige Auge gerufen werden“;
  - *Fantasien* bzw. fantasierte Vorstellungen, geistige Erfindungen, *schöpferische Ideen*;
  - die *Abstraktionen* aus konkreten Objekten *Schemata*, *vorsprachliche Begriffe*,
  - das *stumme Sprechen*, welches häufig das Denken begleitet;
  - das Denken selbst, als das *Operieren* mit Vorstellungen, womit der bewusst-kognitive Bereich i.e.S. umrissen ist; aber auch
- bewertende Funktionen
  - die *bewertenden Empfindungen*: angenehm/unangenehm; schön/hässlich; gut/böse (moralisch); gut/schlecht (qualitativ) u.a.; Gefühle, Befindlichkeiten, Stimmungen, Affekte, Befürchtungen, Wünsche, Hoffnungen, Ängste... (womit der emotionale Bereich umrissen ist).
- voluntative Funktionen
  - die aus bewertenden Empfindungen *und* gedanklichen Operationen resultierenden *voluntativen Prozesse* wie In-Erwägung-ziehen, Absichten, Willensakte, Entschlüsse, Handlungsimpulse.

Wenn Gehirnforscher nach Korrespondenzen zwischen messbaren neuronalen Aktivitätsmustern und solchen nicht messbaren inneren Erlebnisgehalten suchen, sind sie auf deren sprachliche Vermittlung durch den Probanden angewiesen und müssen zur „Dekodierung“ bzw. Bedeutungs-Rekonstruktion solcher Mitteilungen außerdem auf ihre eigenen Qualia zurückgreifen, denn es ist schlechterdings unmöglich, jemand anderem die Erlebnisqualität einer Farbe (oder eines beliebigen anderen Sinneseindrucks) zu *übermitteln*. Ich kann mich im konkreten Fall nur *mittelbar* durch Verweis auf einen Gegenstand, der bei mir eben dieses Farberlebnis auslöst, darüber zu verständigen suchen, indem ich darauf hoffe, dass ein Interaktionspartner, der diesen Gegenstand selber gleichzeitig wahrnehmen kann (»konsensueller Bereich« - Maturana), dasselbe oder zumindest ein hinreichend ähnliches Farberlebnis haben möge. Dies versuche ich an den Reaktionen meines Interaktionspartners abzuschätzen, der vielleicht auf andere vergleichbare Farberlebnisse verweist, die ich möglicherweise auch schon hatte, und die uns beiden gewissermaßen als Referenz bzw. als externes Validierungsmittel dafür dienen, dass wir auch in diesem Fall das Gleiche „empfinden“,<sup>34</sup> d.h. ein gleiches *Quale* erleben. Wenn wir uns dessen vergewissert haben, sagen wir: Wir haben uns „verstanden“.

Diese Qualia sind nur in der Innenschau „vorhanden“<sup>35</sup> und werden hier zur Bestimmung des Gegenstandsfeldes „geistig-seelischer“ Phänomene und Prozesse verwendet, ohne ihren erkenntnistheoretischen Status zu diskutieren. Damit soll die unabgeschlossene und möglicherweise überhaupt unabschließbare Diskussion der Körper-Geist-Problematik nur gestreift werden, denn die Argumentation für ein anderes Lehrerleitbild ist unabhängig von der jeweiligen Position, die man bei der Deutung der Körper-Geist-Zusammenhänge einnimmt. (Zum Stellenwert der Neurobiologie in der Argumentation für ein anderes Verständnis von ästhetischer Bildung siehe Kapitel 3.)

Der Begriff „Innenschau“ oder „Innenwahrnehmung“ müsste heute, nach allem, was wir über die Funktionsweise unserer Wahrnehmung wissen, eigentlich auch für das verwendet werden, was wir im naiv-realistischen Alltagssprachgebrauch ganz gegenteilig mit „Außenwahrnehmung“ bezeichnen, nämlich für die Wahrnehmung von Objekten und ihren „Eigenschaften“ (wie z.B. das „Grün“ des Blattes, die „Härte“, die Kühle des Metalls...).

Da man aus der Gehirnforschung weiß, wo im Gehirn die Bilder der Außenwelt entstehen, kann man die Außenweltwahrnehmung metaphorisch gesprochen mit einer gigantischen

---

<sup>34</sup> „empfinden“ ist hier noch in Anführungszeichen gesetzt, weil der Begriff sehr unterschiedlich verwendet wird und der Gebrauch in dieser Arbeit noch näher zu bestimmen ist.

<sup>35</sup> „vorhanden“ ist in Anführungszeichen gesetzt, weil sie nicht ständig phänomenal vorhanden sind, sondern nur während der Dauer ihres Aufscheinens als „Bewusstseins-Pixel“. Dauerhaft vorhanden sind nur die neuronalen Korrelate in Form von mikromorphologischen Proteinstrukturen und damit die funktionalen Netzwerke, die es ermöglichen, die entsprechenden Qualia bei passender Aktivierung wieder entstehen zu lassen.

„Nach-außen-Projektion“ vergleichen, denn in Wirklichkeit entstehen die von den Außen-gegenständen mittelbar über verschiedene Energieformen angeregten Qualia eben „innen“, d.h. in den sensorischen Projektionsfeldern.<sup>36</sup>

### 1.3 Wahrnehmen und Denken sind „emotional begleitet“

Hinzu kommt die Erkenntnis aus der Hirnforschung, wonach sich auch Kognition und Emotion nicht mehr trennen lassen: Alle im Wahrnehmungsvollzug konstruierten Repräsentationen<sup>37</sup> (Apperzepte) werden nicht nur »denotiert«, sondern bereits in statu nascendi bezüglich ihrer individuellen Bedeutsamkeit emotional bewertet, »konnotiert«. Das relativiert nicht die Bedeutsamkeit der Rationalität, wohl aber ihren traditionell einseitigen und deshalb gefährlichen Herrschaftsanspruch.<sup>38</sup>

Aus philosophischer Sicht formuliert Wolfgang WELSCH den Zusammenhang von Kognition und Emotion folgendermaßen:

»Aisthesis hat bekanntlich eine doppelte Bedeutung. Aisthesis meint einerseits Wahrnehmung, andererseits Empfindung. Dieser Doppelsinn war schon im Griechischen vorhanden und findet sich ebenso in den meisten anderen Sprachen. Er gehört zum Phänomen. Als Wahrnehmung richtet sich die aisthesis auf die genuinen Sinnesqualitäten wie Farben, Töne, Geschmäcke, Gerüche. Sie dient deren Erkenntnis. Als Empfindung hingegen verfolgt sie eine Gefühlsperspektive. Sie bewertet Sinnhaftes im Horizont von Lust und Unlust.«<sup>39</sup>

Damit sind ganz grob zwei Funktionsbereiche unterschieden, die sich auch in der Lokalisation entsprechender Areale im Gehirn wiederfinden – räumlich getrennt, funktional jedoch intensiv vernetzt. Der dritte Bereich der Energiemobilisierung bzw. der Antriebe wird hier nicht betrachtet.

### 1.4 Ästhetische/s *Empfinden/Erfahrung/Erleben/Gefühl/Wahrnehmung/Wirkung*

Da die genannten drei Funktionsbereiche des Bewusstseins alles abdecken, was sinnlich wahrgenommen werden kann, muss das, was unter *ästhetischer* Wahrnehmung verstanden werden soll, als Teilmenge spezifiziert werden. Die Vielfalt der häufig mit *ästhetisch* ver-

---

<sup>36</sup> Siehe dazu im Einzelnen Kapitel 3. Eine abwechslungsreiche, informative und gut illustrierte Zusammenstellung von Artikeln zur heutigen Wahrnehmungsforschung findet sich in dem G&G-Dossier BREUER Reinhard (Hg.): Rätsel der Wahrnehmung. Heidelberg 2004.

<sup>37</sup> Diese sind nicht zu verstehen im Sinne einer antiken „Bildchen- bzw. Widerspiegelungstheorie“ (z.B. DEMOKRIT), sondern als systemspezifische und systemimmanente Konstruktionen des erkennenden Systems.)

<sup>38</sup> Vgl. LEDOUX Josef, Das Netz der Gefühle. dtv, München 1996/1998/2001.

<sup>39</sup> Wolfgang WELSCH: Ästhet/hik – Ethische Implikationen und Konsequenzen der Ästhetik. In: Grenzgänge der Ästhetik. Reclam 9612, Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 1996, S. 109.

bundenen ‚Erlebens‘-Substantive zeigt die Schwierigkeit, das gemeinte, offenbar recht „flüchtige“ Phänomen eindeutig zu fassen und zu benennen.

- Die direkte *Außenwahrnehmung* bezieht sich also auf *Objekt*<sup>40</sup>-Merkmale<sup>41</sup> („grün“/ „kalt“) und werden gespeichert als sog. *Denotate*.
- Die *Innenwahrnehmung* bezieht sich zum einen auf die erinnernde Wiedervergegenwärtigung solcher Denotate, auf das bewusste Erleben von Denkvorgängen und Willensentschlüssen und zum anderen auf die parallel dazu wieder auftauchenden emotionalen Bewertungen (Konnotate) dieser Merkmale (angenehm, schön, gut). Mit dieser Gruppe sind wir schon ganz in der Nähe des Begriffes „ästhetische“ Wahrnehmung. Schließlich richtet sie sich auch auf die voluntativen und Antriebs-Erlebnisse.

Die *ästhetische* Wahrnehmung ist zunächst dieselbe Innenwahrnehmung, die sich auf die bewertende Empfindung richtet. Wenn diese nun ein Intensitäts-Ausmaß annimmt, das nicht nur der (automatischen) beiläufigen Einschätzung dient, sondern dieses Empfinden selbst zum momentan wesentlichen Inhalt des Bewusstseins wird, hat sie sich zur *ästhetischen* Wahrnehmung bzw. Empfindung i.e.S. entwickelt. Diese bewusstseinsbefüllende subjekt- bzw. emotionsbezogene Bewertungs-Wahrnehmung soll synonym als *ästhetische Wahrnehmung*, *ästhetische Empfindung*, *ästhetische Erfahrung* bezeichnet werden. Das derart „affizierte Gemüt“ (KANT) befindet sich, so kann man auch sagen, in einem *ästhetischen Zustand*. (Und der Künstler wird besonders in diesem Zustand produktiv.)

MOLLENHAUERS skeptische Frage

»Gibt es so etwas wie «ästhetische Empfindungen»?«<sup>42</sup>

ist wohl überwiegend rhetorisch gemeint, denn er verwendet diese Wendung in drei Aufsätzen mehr als 200 mal und zitiert beifällig U. POTHAST, der dieses Phänomen als »nicht-konfrontiertes Spüren im Innengrund«<sup>43</sup> bezeichnet. Das ist eine nicht gerade übliche, aber gut nachvollziehbare Formulierung für dieses Phänomen. Weniger intensiv wird, wie schon gesagt, diese *emotionale Bewertung* unvermeidlich *jeder* Gegenstandswahrnehmung beige-

---

<sup>40</sup> Von der hier vertretenen neurobiologisch-konstruktivistischen Position aus gesehen handelt es sich bei „Objektmerkmalen“ nicht um ontologisch reale Eigenschaften der „Dinge an sich“, sondern um Merkmale der durch diese (allerdings als real vorausgesetzten) ausgelösten „inneren Bilder“ bzw. Apperzepte. Der sprachlichen Vereinfachung wegen wird aber der „Als-ob-Sprachgebrauch beibehalten.

<sup>41</sup> Bewusst wird hier von "Merkmal" und nicht von "Eigenschaft" gesprochen, weil sich mit letzterem Begriff eher die Suggestion von "Objektivität" verbindet, während ersterer daran erinnert, dass uns von den Dingen nur das gegeben ist, was wir mit unseren Sinnen *merken* können.

<sup>42</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ist Ästhetische Bildung möglich? ZfP 1988, Seite 110 ff.

<sup>43</sup> POTHAST Ulrich: Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1988.

fügt – zunächst „zum Zweck“<sup>44</sup> einer überlebensnotwendigen „Wert“-Orientierung in der Außenwelt. Wurden die Überlebenserfordernisse jedoch befriedigt, sind wir vorübergehend freigestellt, uns in einer vom Alltagsdruck entlasteten Weise dem kontemplativen Genießen dieses emotionalen Bewertungszustandes hinzugeben – oder auch dem Grusel der ‚Angstlust‘, der Abscheu, dem Entsetzen, von dem wir in der ‚ästhetischen Situation‘ genau wissen, dass sie uns momentan nicht wirklich betreffen.

Franz VON KUTSCHERA – um noch einen weiteren Gewährsmann für diese Begriffsverwendung zu nennen – hebt diese Form der Wahrnehmung als »Erleben« vom tendenziell „objektivierenden“ »Beobachten« ab:

»Den exemplarischen Fall von Naturbeobachtungen stellen naturwissenschaftliche Experimente dar. Das Naturerleben hingegen findet seinen exemplarischen Ausdruck in der Kunst, z. B. in der Naturlyrik. Als Beispiel einige Zeilen aus Goethes

*Willkommen und Abschied:*

*Der Abend wiegte schon die Erde, Und an den Bergen hing die Nacht.*

*Schon stund im Nebelkleid die Eiche Wie ein getürmter Riese da,*

*Wo Finsternis aus dem Gesträuche Mit 100 schwarzen Augen sah. ...*

Gegenstand des Erlebens, das sich in diesen Zeilen ausdrückt, ist eine abendliche Landschaft. Von Gefühlen des Betrachters ist nicht die Rede, aber die Natur wird im Spiegel der Gefühle beschrieben, mit denen sie erlebt wird. Es wird nicht zwischen der Naturszene selbst und der Art und Weise unterschieden, wie sie den Betrachter anmutet. ... Beide Formen der Erfahrung finden sich auch im Alltag. Lyrische Naturbeschreibung ist auch keine metaphorische, „poetische“ Verkleidung von Naturbeobachtung, sondern – wo sie gut ist – Ausdruck einer anderen Erfahrungsweise. Der Gegenstand kann derselbe sein, aber die Art wie wir ihn erfahren, ist in Beobachtung und Erleben deutlich verschieden. Dort werden Tatsachen konstatiert, hier zeigen sich Gegenstände in ihrer Bedeutsamkeit. Erleben ist nicht nur sinnliches Bemerkens, sondern darüber hinaus ein Innewerden im Fühlen.«<sup>45</sup>

Auch bei Franz VON KUTSCHERA wird also der Begriff des ästhetischen *Erlebens* – synonym mit ästhetischer Empfindung/ästhetischer Wahrnehmung wie auch in dieser Arbeit – nicht nur für den Bereich der Kunst verwendet.

Diese allerdings ist von vornherein zu nichts anderem gemacht, als auf diese Art bevorzugt wahrgenommen und bewertet zu werden. Auch die Abstraktionen der klassischen Moderne nutzen das Vergnügen an einer formalen Ästhetik, am Wahrnehmen um seiner selbst willen. Sogar die zeitgenössische Konzeptkunst benutzt häufig den emotionalen Zugangsweg, um ihre verschlüsselten, von jedem Betrachter subjektiv zu deutenden Botschaften an den Adressaten zu bringen. Man kann ein Kunstwerk *ausschließlich* unter dem erkenntnisbezogenen Aspekt einer wissenschaftlichen Analyse betrachten bzw. untersuchen und sich der emotionalen Wirkung gegenüber bewusst „abschotten“, aber man kann sich auch „ge-

---

<sup>44</sup> In Anführungszeichen wegen der teleologischen Konnotation von Zweck, die über eine naturwissenschaftliche Formulierung bereits hinausgeht.

<sup>45</sup> Franz VON KUTSCHERA: *Ästhetik*. Berlin, New York, 1998, Seite 17/18.

dankenlos“ kontemplativ seiner emotionalen Wirkung überlassen.<sup>46</sup> In aller Regel sind jedoch beide Ebenen gleichzeitig angesprochen und kommen je nach Aufmerksamkeits-Fokussierung mit unterschiedlichem Gewicht in den Vordergrund des Bewusstseins. Ästhetisches Empfinden kann demnach von beliebigen Gegenständen ausgelöst werden, nicht nur von solchen, die in künstlerischer Absicht hergestellt wurden, und die Wahrnehmung und Bewertung von Kunstwerken unterscheidet sich nicht grundsätzlich von der Wahrnehmung und Bewertung sonstiger – alltäglich-artifizieller oder natürlicher – Gegenstände bzw. Phänomene. Immer kann das Wahrnehmen sich auf Identifikation und rationale Merkmalsanalyse des Gegenstandes richten (kognitiver Objektbezug) oder aber auf das, was er im Betrachter emotional auslöst (reflexiv-subjektiver Emotions-Bezug).

### 1.5 Die Künste

#### 1.5.1 Die Künste haben darstellende und kommunikative Absicht

Von einem konstruktivistischen Verständnis aus kann man nicht mehr danach fragen, ob ein Gegenstand ein Kunstwerk *ist*, sondern nur noch danach, ob er als Kunstwerk *betrachtet werden soll* oder nicht. Dies entscheidet sich weniger an seinen gestalterischen Merkmalen (diese bestimmen dagegen seinen „Stil“), sondern an seiner Absicht: Kunstwerke stehen in einem Kunst-Szene-Kontext und haben eine kommunikative Intention.

Nach einem Gedankengang von Reinhold SCHMÜCKER unterscheidet sich die Wahrnehmung eines Naturstückes in ästhetischer Einstellung von der Wahrnehmung eines Gegenstandes, der ein Kunstwerk sein soll, dadurch, dass der Betrachter nach der *Bedeutung* dieses Gegenstandes fragt.<sup>47</sup> Nimmt man als Beispiel etwa einen Stein von besonderer Form im trocken-gefallenen Flussbett, mag dieser die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, weil er nicht wie ein glattgeschliffener Klumpen aussieht, sondern länglich gestreckt ist und eine Taillierung aufweist. Man kann diesen Stein auf sich wirken lassen, man kann ihn aufheben, die Hände über seine sowohl glatten, als auch in der Feinstruktur rauen, „handschmeichelnden“ Rundungen gleiten lassen, seine Schwere, seine angenehme Kühle spüren – kurzum: eine ästhetische Erfahrung mit ihm machen, einen ästhetischen Genuss erleben. Aber man ist nicht genötigt, nach einer Bedeutung dieses „Naturkunstwerkes“ zu fragen, das natürlich nur in metaphorischem Sinne als Kunstwerk bezeichnet werden kann, weil es nicht mit Absicht und um etwas zu bedeuten hergestellt wurde.

---

<sup>46</sup> - so etwa in den Farblicht-Räumen von James TURRELL im *Wolfsburg-Projekt* 2009 [<http://www.youtube.com/watch?v=s6RMAkqaOT4>] oder in Lichtinstallationen von Olafur ELIASSON.

<sup>47</sup> Vgl. SCHMÜCKER Reinold: Funktionen der Kunst. In: KLEIMANN Bernd/ SCHMÜCKER Reinold (Hg.): *Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2001. S. 13-33.

Sollte man einen gleich aussehenden Stein im Kunstmuseum vorfinden, mag die ästhetische Erfahrung ähnlich sein (leider darf man allerdings im Museum die Skulpturen meistens gerade nicht streicheln...), denn der Stein sieht identisch aus und fühlt sich identisch an.

Aber es ändert sich die Einstellung, mit der man ihn betrachtet. Im Blick auf die Frage nach dem Grund, warum dieser Stein nun im Museum steht, ist die Beziehung zu ihm eine andere, denn jetzt interessiert plötzlich die Frage nach einer möglichen Bedeutung. Man will den Stein und seine Anwesenheit im Museum „verstehen“. Denn selbst wenn es der identische Stein aus dem Flussbett sein sollte, möchte man wissen, was sich derjenige dabei gedacht hat, dass er ihn aus dem Flussbett ins Museum getragen hat.

Außerdem kann die Frage aufkommen, ob es tatsächlich derselbe Stein ist, oder nur ein gelungenes Imitat, das ein Urheber aus bestimmten oder unbestimmten Gründen hergestellt hat. So spielte kürzlich der Bildhauer Tim ULRICHS in einer Installation beim Kunstverein Wilhelmshöhe, Ettlingen, mit der Frage nach der Identität eines natürlichen Steines, indem er auf dem Boden einen natürlichen Stein in einer Reihe mit täuschend echt und gleich aussehenden Imitaten auslegte (die sich allerdings fortlaufend und linear in der Größe unterschieden). Welches Objekt in der Reihe der echte Stein war, konnte mit dem bloßen Auge und ohne spezifische Hinweise des Künstlers kaum ausgemacht werden. Was macht diesen Stein in der Reihe zu einem Kunstgegenstand?<sup>48</sup> Ein anderes Beispiel für ein Kunstwerk, das die Frage nach dem Wert des Originals im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (BENJAMIN)<sup>49</sup> aufwirft, ist im Kap. 5.10 auch fotografisch belegt (Abb. 45, S. 310).

Ein Gegenstand wird dann zu einem Kunstwerk, wenn er einerseits intensive Prozesse des differenzierenden Wahrnehmens auslöst (das kann auch bei einem Natur- oder einem Gebrauchsgegenstand geschehen), wenn er andererseits Denkprozesse anstößt, die nach seiner kommunikativen Bedeutung fragen. Dann ist das »harmonische Spiel der beiden Erkenntnisvermögen der Urteilskraft, *Einbildungskraft* und *Verstand*« [KANT, s.u.] in Gang gesetzt – die *Einbildungskraft* in Form des intensiven Vergleichens der Sinneseindrücke, der *Verstand* bei seinen Fragen z.B. nach dem Wert des Originals »im Zeitalter seiner Reproduzierbarkeit«, nach dem Verständnis von Identität in Zeiten zunehmender »Fiktionalisierung der Erkenntnis« [WELSCH], der Auflösung einer festen Vorstellung vom Ich in fluktuierende Ich-Zustände [ROTH]<sup>50</sup>, um nur einige von vielen Fragen zu stellen, wie sie etwa auf der

---

<sup>48</sup> Vgl. auch im Kap. 5.10. die Kunstauffassung von Arthur C. DANTO.

<sup>49</sup> BENJAMIN Walter: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. edition suhrkamp 28. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1977 (1963).

<sup>50</sup> »Nach neuester Erkenntnis aus Neurologie und Neuropsychologie stellt, wie David Hume richtig vermutete, das Ich ein Bündel unterschiedlicher Zustände dar«, von denen Roth acht unterscheidet. Vgl. ders.: *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2001, S 338 ff. Man kann selbst einen Gedanken von KANT in diesem Sinne lesen, als habe schon er mindestens zwei ICH-Zustände unterschieden: das ‚denkende ICH‘ und

dOKUMENTA (13) durch zeitgenössische Kunstwerke aufgeworfen wurden. Dieses Auftauchen der reflexiven Ebene beim Betrachten des Kunstwerks nennt SCHMÜCKER die *kunstästhetische* Funktion.

»Die ästhetische Kunsterfahrung unterscheidet sich nämlich von der ästhetischen Erfahrung anderer Sinnesdinge dadurch, dass sie in ein Verstehen einmünden kann und will. Die kunstästhetische Funktion, eine ästhetische Erfahrung hervorzurufen, die in ein Verstehen einmünden kann und will, ist deshalb für Kunst konstitutiv.«<sup>51</sup>

SCHMÜCKERS Folgerung daraus wird jedoch nur mit Einschränkung übernommen:

»Jedes Artefakt, das sie [die kunstästhetische Funktion NJ] besitzt, ist ein Kunstwerk, wohingegen ein Artefakt, das sie nicht besitzt, kein Kunstwerk sein kann. Es ist also der Besitz der kunstästhetischen Funktion, der ein Artefakt zu einem Kunstwerk macht. Der Besitz der allgemeineren ästhetischen Funktion, die von der kunstästhetischen Funktion impliziert wird, ist dagegen nur eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Zugehörigkeit eines Artefaktes zur Klasse der Kunstwerke« 24

Die Einschränkung besteht darin, dass die kunstästhetische Funktion nicht ein *Besitz* sein kann – in demselben Sinne etwa, wie der Stein eine körnig-glatte Oberfläche besitzt – sondern dass es sich dabei um eine Zuschreibung handelt, die nicht jeder teilen muss. Zwar signalisiert das Auftauchen des Steins im Kunstmuseum, dass er diese Funktion haben soll, aber es gibt immer wieder Reaktionen von Besuchern, die der Ansicht sind, dass dieses oder jenes Stück auf den Sperrmüll und nicht ins Museum gehört. Ein artifizielles Produkt „hat“ die kunstästhetische Funktion somit nicht als feste Eigenschaft „an sich“, sondern immer nur für jemanden.

Wenngleich SCHMÜCKER selbst die Entscheidung, ob etwas ein Kunstwerk „ist“, nicht absolut beantworten will sondern an einen »weitreichenden intersubjektiven Konsens« der Betrachter bindet, so fragen sich die im Diskurs befindlichen Betrachter in der Tat meistens, ob dieses Artefakt die fragliche Funktion „hat“ – und nicht, ob sie ihm diese zu schreiben sollen. Im ersten Fall wäre der ‚Funktionsbesitz‘ eine ontologische Eigenschaft, im zweiten Fall eben eine Zuschreibung, die sich im Wechsel der Zeiten und Kulturen ändern mag. Aber auch für den ersten Fall wäre die Frage zu stellen, welchen Sinn die Behauptung des Besitzes einer Funktion haben soll, wenn diese Funktion nur *für jemanden* eine Funktion sein kann – und auch noch nur dann, wenn dieser sich in einem weitreichenden Konsens mit anderen befindet.<sup>52</sup> An das *Schöne* sind Kunstwerke heute nicht mehr gebunden.<sup>53</sup> Hier hat die

---

das ‚sich als Objekt anschauende ICH‘: »Wie aber das Ich, der ich denke, von dem Ich, das sich selbst anschauet, unterschieden (indem ich mir noch andere Anschauungsart wenigstens als möglich vorstellen kann) und doch mit diesem letzteren als dasselbe Subjekt einerlei sei, wie ich also sagen könne: Ich, als Intelligenz und denkend Subjekt, erkenne mich selbst als gedachtes Objekt, so fern ich mir noch über das in der Anschauung gegeben bin, nur, gleich andern Phänomenen,« [KANT I.: KrV. KDB: I. KANT: Werke, S. 617- 624 (vgl. KANT-W Bd. 3, S. 151-152)]

<sup>51</sup> I.c. S. 23/24.

<sup>52</sup> Eine Kurbelwelle zum Vergleich *hat* die Funktion der Umwandlung einer linearen in eine Drehbewegung.

Kunstpraxis spätestens mit dem Ende der klassischen Moderne die Philosophie der schönen Künste hinter sich gelassen. Um die Praxis wieder einzuholen, muss die Ästhetik als Kunstphilosophie ihren Begriff bzw. ihren Gegenstandsbereich wieder erweitern. *Ästhetik* als positiver Wertbegriff im Blick auf das Schöne ist demnach nicht mehr tragfähig (WELSCH). Der Begriff war ja ursprünglich auch weiter gefasst (Aisthesis = Wahrnehmung). Die Verengung auf das heute immer noch vorherrschende Begriffsverständnis (bezogen auf Kunst und die Theorie des Schönen) verdanken wir erst HEGEL.<sup>54</sup> Eine neurobiologische (gewissermaßen mikroskopische) Betrachtung der Wahrnehmung legt eine Rückkehr zum erweiterten Aisthetik-Begriff nahe, wofür u.a. auch Gernot BÖHME, Martin SEEL und Wolfgang WELSCH, plädieren.

### 1.5.2 Die Künste sind strukturell verwandt

Dass die neuronale Hardware (Nervensubstanz) und ihr Prozessmedium (Erregungsübertragung) für die verschiedenen Sinnesbereiche identisch sind (und nicht etwa nach „visuell“ und „akustisch“ usw. qualitativ unterschiedlich), ist die Grundlage für die in den verschiedenen Künsten *strukturell analogen Gestaltungsprinzipien*. Diese spielen jedoch nicht nur dort, sondern im gesamten menschlichen Handeln und Zusammenleben eine strukturierende Rolle. Das unterstreicht den Sinn gegenwärtiger Bemühungen, die Verwandtschaft der »Künste« hervorzuheben und in pädagogischen Kontexten in Form von »kunstnahen Projekten« fruchtbar zu machen (BEICHEL).<sup>55</sup> Und es fordert auf, auch im außerkünstlerischen menschlichen Handeln diese Gestaltungsprinzipien aufzusuchen und für die Optimierung des Handelns zu nutzen (»Ästhetische Qualitätsoffensive«).

### 1.5.3 Die Künste sind „quali(t)ativ“ eigengesetzlich

Die Suche nach den Verwandtschaften kann dabei die Eigengesetzlichkeiten der verschiedenen Künste nicht schmälern, denn diese ergeben sich nicht aus der gemeinsamen neuronalen

---

<sup>53</sup> Selbst Hans-Georgs GADAMER, der in einem Titel *Die Aktualität des Schönen* [Reclam 9844, Stuttgart 1977] plakatiert, hebt als Wesentliches der Kunst nicht die Schönheit hervor, sondern den Umstand, dass ein Kunstwerk »des eigenen Aufbauens des Gebildes im Lernen des Vokabulars, der Formen und der Inhalte bedarf, damit sich Kommunikation wirklich vollbringt.« [Seite 69]

<sup>54</sup> HAUSKELLER Michael: Was ist Kunst? Positionen der Ästhetik von Platon bis Danto. beck'sche reihe 1254 München, 2005, Seite 51; oder Günther PÖLTNER, Philosophische Ästhetik. Kohlhammer Stuttgart, 2008: »Gegenstand der Ästhetik, so beginnt Hegel seine Ästhetikvorlesung. ist „das weite Reich des Schönen, und näher ist die Kunst und zwar die schöne Kunst ihr Gebiet“ (WA 13. 13). Indem sich die Ästhetik am Kunstschönen orientiert. etabliert sie sich als „Philosophie der schönen Kunst“ (WA 13. 13). In der Begrenzung der Ästhetik auf das Kunstschöne drückt sich der Vorrang des Geistigen vor der Natur aus.« Seite 149.

<sup>55</sup> BEICHEL Johann J. : Ästhetische Mobilmachung. Zur Praxis und Theorie der Musik- und Tanztheaterimprovisation in der Schule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007. - Ders : Ästhetische Bildung als Potenzialentfaltung und Kulturererschließung in aufbauendem Unterricht und nachhaltiger Erziehung auf kunstnahen Begegnungs- und Lernfeldern. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010.

Hardware, sondern aus den unterschiedlichen »Qualia«, in welche die aus den verschiedenen »biologischen Interfaces« einlaufenden Signale erst in den sensorischen Projektionsfeldern (auf nach wie vor wunderbare und unerklärte Weise) umgewandelt werden. Zusätzlich bleibt die Eigengesetzlichkeit der Künste natürlich auch durch ihre je spezifische »Materialität«, die unterschiedlichen „Werkstoffe“ erhalten.

### 1.5.4 Leitbegriff der Künste ist die spielerische Freiheit der Imagination

Die Künste in ihrer ganzen kulturellen Vielfalt sind damit erst der letzte und differenzierteste Bereich des ästhetischen Verhaltens, der sich gegenüber anderen Bereichen menschlicher Wahrnehmung und Gestaltung insbesondere durch die *spielerische Freiheit der Imagination* auszeichnet. Mit Bedacht wird hier der Begriff der *Kreativität* – dem üblicherweise eine Leitfunktion im künstlerischen Bereich zugesprochen wird – *nicht* als entscheidendes Differenzkriterium verwendet, da Kreativität auch in den kognitiv dominierten Gebieten von Wissenschaft und Technik eine hervorragende Rolle spielt – sei es in der kausalgesetzlich gebundenen Imagination, die technische „Wunderwerke“ baut, sei es in der wissenschaftlichen Imagination, die neue Theorien hervorbringt. Diese bekommen, wenn sie besonders „gelingen“ erscheinen, manchmal gar „ästhetische“<sup>56</sup> Qualitäten zugesprochen.<sup>57</sup>

## 1.6 Pädagogische Folgerungen und der Bildungsbegriff

Im Kontext von Bildung als organisiertem Lernen – so wird in dieser Arbeit vorgeschlagen – sollte man – angesichts der erkenntnisgrundlegenden Bedeutung der Gestaltbildung bereits beim Wahrnehmen – zur Bestimmung dessen, was traditionell als Ästhetische Bildung (i.e.S.) verstanden wird, weniger vom Begriff der »Künste« und erst recht nicht von der Frage nach der Schönheit ausgehen, sondern von der Notwendigkeit und den Möglichkeiten des *Gestaltens* – und das nicht nur bezogen auf „kunstförmige“ (MOLLENHAUER) Gegenstände, sondern im Blick auf sämtliche menschlichen Ausdrucks- und Handlungsbereiche.

Denn *erstens* beginnt „ästhetisches“ Lernen in der hier vertretenen erweiterten Bedeutung, lange vor der Schule, wenn auch nicht gleich auf die Kunst bezogen: In der *Bewegung*, in der *Sprache*, im *Gesang*, beim spontanen einfachen *Musizieren*, beim bildnerischen, plastischen, räumlichen, technisch-funktionellen *Gestalten* wird bereits im Kleinkindalter in spielerischer Funktionslust (spontan ebenso wie auch angeregt) und ohne künstlerische Absicht und Ambition durch Tätigsein *gestaltet*.

---

<sup>56</sup> Hier ist "ästhetisch" im landläufigen Sinne mit der Bedeutung "schön" verwendet.

<sup>57</sup> Siehe z.B. SINGER Wolfgang: Ein neues Menschenbild? Gespräche über Gehirnforschung. Suhrkamp TB 1596, Frankfurt am Main 2003, S. 80. Oder Hutcheson: „Schönheit der Lehrsätze“ (Hutcheson III.1 = Merck 1762. 33) zitiert nach Günther PÖLTNER, Philosophische Ästhetik. Kohlhammer Stuttgart, 2008, S. 74.

Auch das in Gruppen organisierte ästhetische Lernen in Kindergarten und Schule beginnt lange vor der Kunst, greift die spontanen spielerischen Vorformen auf, entwickelt sie (mehr oder weniger) systematisch weiter und führt sie schließlich zunehmend an die spezifischen Herausforderungen und „Spielregeln“ der Künste heran – das war ja schon immer die traditionelle Aufgabe einer Kunsterziehung,<sup>58</sup> wenngleich mit der hier vertretenen Einschränkung, mittels Kunsterziehung nicht gleich Kunst oder gar Künstler ‚produzieren‘ zu wollen. Dass dabei durchaus „künstlerisch Wertvolles“ – wonach auch immer bemessen – entstehen kann, soll natürlich weder bestritten noch darf es seitens der Schule übersehen und beschnitten werden.

Zu beachten ist dabei, dass bei alle dem in dieser äußerst bildungswirksamen frühen Zeit der Persönlichkeitsentwicklung der Schwerpunkt auf der produzierenden *Gestaltung* liegt – und nicht auf der *Rezeption*, auch nicht auf der *Reflexion von Empfindung*<sup>59</sup>. Und dafür benötigt man weder schon eine kulturell bestimmte *symbolische Alphabetisierung*, noch eine reflexive Selbstdistanzierungsfähigkeit. Letzteres lässt sich ohnehin erst mit Beginn der Pubertät in Angriff nehmen.

Ein *zweites* Argument für die Konzentration einer Ästhetischen Bildung auf Gestaltung anstelle von Kunst ist der Umstand, dass sich die Gegenwartskunst zunehmend von der traditionellen Vorstellung des „künstlerisch“ (durchaus auch im Sinne von kunstvoll) gestalteten Werkes verabschiedet.<sup>60</sup> Auch ein solcher Kunstbegriff muss natürlich Gegenstand jeder Kunsterziehung sein. Kunsterziehung aber ist nur eine Teilmenge von ästhetischer Bildung in dem hier vertretenen grundlegenden Sinne – wenngleich eine große und wichtige.

Die Wahrnehmung findet nach den Erkenntnissen der Neurobiologie des Gehirns in der Umwelt nicht „fertige“ Objekte vor, sondern muss sich deren Zusammenhang und Identität anhand von „*Kohärenzmerkmalen*“ der einlaufenden Energieströme gestaltend erarbeiten. Dies geschieht nach den Grundprinzipien der Gegenstandskonstruktion im Prozess des Wahrnehmens (z.B. nach Wolf SINGER<sup>61</sup>), nämlich *Kontinuität, Entfernung, Farbe und*

---

<sup>58</sup> Analoges gilt natürlich für die Musikerziehung und ebenso für die Erziehung zu Theater und Tanz, sofern und soweit sie in unserem Regelschulsystem überhaupt vorkommen.

<sup>59</sup> MOLLENHAUER: »Wir müssen also zu ermitteln versuchen, ob es Gegenstands-Charakteristika gibt, die uns auf jene oben beschriebenen Selbstreflexionen unserer Sinnestätigkeit, auf das „Gewahrwerden“ unserer Empfindungen hinlenken.« Ders.: Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Unterscheidungen, Perspektiven. In: DIFF 1988, Seite 27/28.]

<sup>60</sup> »Die Kunst der Avantgarde unterwandert den sichtbaren Unterschied zwischen einem Gegenstand und einem ästhetischen Objekt, indem sie auf Komposition und Gestaltung, auf Formgebung und Stil verzichtet.« So Lambert WIESING: Die Sichtbarkeit des Bildes. Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik. Campus Verlag Frankfurt am Main, 2008, Seite 28. (Dass die zeitgenössische Kunst auf Komposition und Formgebung verzichte, ist eine Behauptung, der man durchaus widersprechen kann – ein Kunstwerk kann eigentlich niemals *keine gestaltete* Form haben.)

<sup>61</sup> Wolf SINGER: Ein neues Menschenbild? Gespräche über Gehirnforschung. Suhrkamp Verlag, stw 1596, Frankfurt a.M. 2003, S. 77.

*Bewegung*. Dieser Vorgang wird hier als »*Wahrnehmungslernen*« bezeichnet – nicht nur auf den visuellen Sinn bezogen.

Die von Kurt STAGUHN<sup>62</sup> 1972 beschriebenen »*künstlerischen Gesetze*« werden als eine Ausdifferenzierung dieser Prinzipien betrachtet. Der Begriff *künstlerische Gesetze* könnte zu dem Missverständnis Anlass geben, als solle Kunst in der Anwendung solcher „Gesetze“ bestehen. Kunst ist natürlich mehr. Aber keine Kunst kommt ohne die gestaltende Handwerkslichkeit aus, und dieses Handwerk richtet sich nach solchen »*künstlerischen Gesetzen*«. Die Ebene der *Deutung* von Kunstwerken ist damit nicht angesprochen und nur teilweise erreichbar. Deshalb wäre hier besser von „*gestalterischen Gesetzen*“ zu sprechen, die in dieser Arbeit synonym als „*Gestaltungsprinzipien*“ bezeichnet werden.

Der Status von Prinzipien (bzw. Gesetzen) wird ihnen deshalb zugesprochen, weil sie buchstäblich am Anfang (*principium*) jeder Wahrnehmung und damit jeder Erkenntnis stehen. Sie sind nicht nur für jede künstlerische Tätigkeit unhintergebar,<sup>63</sup> sondern gar für *jegliche* menschliche Gestaltung und *jegliche* menschliche Tätigkeit überhaupt: Alles was wir tun, gewinnt deshalb durch die Berücksichtigung gestalterischer Prinzipien, insbesondere des Prägnanzprinzips, an Qualität.

### **These 3:**

Die Berücksichtigung gestalterischer Grundprinzipien verbessert jede menschliche Poiesis.

Wenn die „wahrnehmungs-systembedingten“ Gestaltungsprinzipien grundsätzlich alle sinnlichen und geistigen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge durchdringen, sollte dies eine ebenfalls grundsätzliche Ästhetisierung der Pädagogik zur Folge haben, die sich schließlich auch in einem entsprechenden Lehrerleitbild ausdrückt.

Ästhetische Bildung beansprucht gegenwärtig im Bildungssystem allenfalls *Gleichwertigkeit* mit anderen („kognitiven“) Bildungsbereichen, die ihr de facto in einem zweckrational dominierten Bildungswesen nicht zuteilwird. Deshalb soll hier ein Bildungsbegriff entwickelt werden. Dieser ermöglicht der Ästhetischen Bildung unter Rückbesinnung auf ihren Ursprungsbegriff der »*Aisthesis*« ein anderes Selbstwertbewusstsein, mit dem sie sie nicht nur *Gleichwertigkeit* mit anderen Bildungsbereichen, sondern eine geradezu vorgängige »*Grundwertigkeit*« beansprucht. Diese wird u.a. damit begründet, dass alle kognitiven Leistungen in einem elementaren Entwicklungsstadium durch sinnliche Leistungen präformiert werden. Beispielsweise beginnt die Wahrnehmung mit der Feststellung von Unterschieden, bildet daraus Gestalten, identifiziert sie als Entitäten, setzt diese in Beziehung miteinander, vergleicht, schematisiert, klassifiziert, hierarchisiert, differenziert sie in fortschreitenden Abstraktionsstufen weiter aus. Das hat natürlich Konsequenzen für alle schulischen Fächer.

---

<sup>62</sup> STAGUHN: Didaktik der Kunsterziehung 1974.

<sup>63</sup> (Das mag der Grund gewesen sein, weshalb STAGUHN von „*künstlerischen Gesetzen*“ sprach.)

## 2 Zum Stellenwert des Ästhetischen in Gesellschaft und Schule

Die heutige Gesellschaft sieht sich einer selbstproduzierten und ständig anschwellenden Allgegenwart, ja geradezu einer unausweichlichen Übermacht der Bilder gegenüber und muss sich in diesem *iconic turn*<sup>64</sup> geradezu neu orientieren. (Um diesem Phänomen der Bilderflut den gebührenden Tribut zu zollen, sind an einigen Stellen dieser Arbeit Fotos eingefügt, mit denen die betreffenden Beispiele z.T. illustriert werden.)

### 2.1 Ästhetisierung und Anästhetik des gesellschaftlichen Lebens

„Ästhetisierung“ bezieht sich hier zunächst einmal im engeren Sinne auf die Kunstszene als gesellschaftliche Praxis, die sich in einer großen Vielfalt und Lebendigkeit darstellt. Weite Bevölkerungskreise zeigen großes Interesse an Kunst und Gestaltung. Die Kunstmuseen erfreuen sich hoher Besucherzahlen; neue werden gegründet (z.B. das Friedrich-Burda-Museum in Baden-Baden, das so genannte »24-Stunden-Museum« in Celle (Abb. 1), das Osthaus-Museum als Erweiterung der Kunsthalle in Hagen, das Kunstmuseum Stuttgart usw.),



Abbildung 1 – Das 24-Stunden-Museum in Celle (Farbfoto s. Anhang Abb. 62

neue Kunstmesen werden eröffnet (z.B. die »art Karlsruhe«, die innerhalb weniger Jahre internationale Beachtung errang und 2011 bereits zum dritten Mal einen Kunstpreis ausgelobt hat); mehrere Kunstzeitschriften – streckenweise selbst Meisterwerke druckmedialer Gestaltung – bieten genussvolle Unterhaltung, informieren kenntnisreich über die Kunstszene und den wertsteigernden Markt ihrer Produkte, schulen den Leser mit der Analyse von Werken, würdigen und kritisieren Künstler; es gibt ein breites Spektrum von Kunstvereinen, die auch der Bevölkerung auf dem Lande Kunst und Künstler aus der Region (und darüber hinaus) nahebringen; selbst „kleinere“ Städte (z.B. Celle oder Pforzheim) leisten sich ihren

<sup>64</sup> siehe BACHMANN-MEDICK Doris: Cultural Turns. Neue Orientierungen in den Kulturwissenschaften. Rowohlt's Enzyklopädie 55675, Reinbek bei Hamburg 2007.

Schulden zum Trotz eine Galerie, ein Kulturamt, das mit Förderprogrammen für bildnerische, musikalische, darstellerische Workshops die Jugend zu interessieren versucht, pflegen einen an Veranstaltungshinweisen überquellenden Internet-Kulturkalender und unterstützen die Aktivitäten privater Sponsoren aus der Wirtschafts- und Finanzwelt; zahllose Vernissagen in Rathäusern, Festhallen, privaten „Kunstscheunen“, Einkaufszentren, Kunstvereinen, Fabrikhallen, städtischen und privaten Kunstmuseen und Galerien (beworben in renommierten Fachzeitschriften) locken eine wachsende Zahl von Besuchern, die Mitgliederzahlen verschiedener sowohl selbständiger als auch durch die Fotoindustrie betriebener *Fotocommunities* gehen in die Millionen, systematisch betriebene Beurteilungen hochgeladener Fotos durch die Mitglieder selbst wie durch fachkundige Jurys steigern die Qualität der Arbeiten von Hobby- und semiprofessionellen Fotografen, deren Werke weithin von professionellen Arbeiten nicht zu unterscheiden sind; auch viele Fotozeitschriften und der „rauschende“ Siegeszug der digitalen Bildverarbeitung tragen dazu bei, dass die Hobbyfotografie in den letzten Jahrzehnten ein hohes technisches und auch gestalterisches Niveau erreicht hat, wovon man sich täglich im Internet überzeugen kann, wenn man die Szene verfolgt und die Siegerfotos mitsamt den nicht weniger guten, durch Abdruck ausgezeichneten, Bildern aus Dauerwettbewerben betrachtet. Auf der Photokina 2012 werben die Hersteller von Smartphones mit der „Überall-und-jederzeit-für-jedermann-Verfügbarkeit“ von Fotos und Videoclips, die innerhalb von Sekunden drahtlos rund um den Globus verschickt werden können – wobei die anfangs von ernsthaften Fotografen belächelte technische Qualität inzwischen einen Standard erreicht hat, der für den alltäglichen Gebrauch mehr als ausreicht. (Ganz abgesehen davon, dass manche Fotografen heute sogar den Trend zur technischen High-End-Perfektion mit dem Retro-Look der sog. »Lomografie«<sup>65</sup> bewusst unterlaufen.)

Ästhetisierung des gesellschaftlichen Lebens meint natürlich auch die Sichtbarkeit des Willens zur Gestaltung im öffentlichen Raum, sei es durch „gestylte“ Fußgängerzonen, Einkaufspassagen, Kaufhäuser, Einkaufszentren, Parkanlagen u.a., sei es durch architektonisch besondere, auffällige, im konkreten Wortsinn gewagte Gebäude, teilweise mit geradezu skulpturalem Charakter (Abb. 34).

Auch wer es sich privat leisten kann, baut sich kein Haus von der Stange, sondern holt sich einen Architekten mit „Gefühl für Gestaltung“ (Abb. 3). An markanten Punkten (aber auch unter Freitreppen gequetscht)<sup>66</sup> stehen die teilweise monumentalen, mit öffentlichen Mitteln angekauften Skulpturen zeitgenössischer Bildhauer – in rostigem, rauem oder blankpoliertem Charme von Corten- bzw. Edelstahl (Abb. 4), Bronze oder Eichenholz; Skulpturenwege (Abb. 5), Skulpturenparcs und Kunststraßen werden eingerichtet – und wer einen Blick für

---

<sup>65</sup> Der Name ist abgeleitet von einer technisch rückständigen Billig-Kamera der russischen Firma LOMO aus dem Jahr 1983. Vgl. z.B. den entsprechenden wikipedia-Eintrag.

<sup>66</sup> So z.B. Skulpturen von Horst Antes in einem Institutsgebäude einer süddeutschen Universität.

das Unscheinbare hat, sieht unter seinen Füßen abstrakte Pflasterlandschaften (Abb. 2), deren grafischen Reiz man in Kunstausstellungen bewundern kann. Es gibt kaum noch einen frequentierten öffentlichen Bereich, der nicht durchgestaltet ist – vom „Park“-Hotel über die illuminierte Fußgängerunterführung, die zum Kunstpark umfunktionierte Industriebrache (Abb. 5), das zur Kunstbühne ausgebaute ehemalige Gasometer bis zur durchgestylten Toilette in der Parkgarage oder der Autobahnraststätte..



Abbildung 2 – Design der Straße (Celle, Pforzheim) – Farbfoto s. Anhang Abb. 63



Abbildung 3 – Individuell gestaltete Wohnhäuser



Abbildung 4 – Edelstahl-Allee (Altena), Skulpturenpark (Oberhausen) – Farbfoto s. Anhang Abb. 64



Abbildung 5 – Einweihung des Skulpturenweges in Maulbronn 2011

Der Hinweis auf eine Fülle von anspruchsvollen Musikveranstaltungen – von der Oper über die Jazz-Kneipe bis zum Open-Air-Konzert – auf Kleinkunst-, Kabarett und Puppenspiel-Bühnen, auf Filme wie „*Sister Act*“, *Rhyth´m is it*<sup>67</sup>, *Freedom Writers*<sup>68</sup> u.a., auf Kooperationsprojekte von Musik-Bands mit Schulen<sup>69</sup>, soll darauf aufmerksam machen, dass im Zusammenhang einer Ästhetisierung der Gesellschaft nicht nur von Bildender Kunst zu reden ist, sondern dass alle ästhetischen Ausdrucksbereiche mit ihren spezifischen Beiträgen daran beteiligt sind.

Dieser Hinweis ist auch insofern nötig, als die Beispiele des Autors sich von seinem künstlerischen Arbeitsfeld her überwiegend auf Bildende Kunst beziehen. Der persönliche Blick des Verfassers – als Fotograf – ist schwerpunktmäßig eben der *Blick* (hauptsächlich durch das Objektiv) und weniger das *Ohr*, so dass die in dieser Arbeit vorgestellten Überlegungen und Beispiele vor allem vom visuellen Bereich ausgehen. Aber sie werden in exemplarischer Absicht als auch für die anderen Kunstsparten zutreffend gezeigt. Zwischen den verschiedenen Ausdrucksbereichen bestehen nämlich Verwandtschaften, die sich in den so genannten *strukturellen Analogien* zeigen (s. Kap 4.14.2). Diese sind einerseits evident, andererseits werden sie seitens der Neurobiologie des zentralen Nervensystems nahegelegt.

---

<sup>67</sup> In diesen Filmen wird Musik als Motivations- und Realisierungs-Medium für Bildungsprozesse vorgeführt, die aus den Begrenzungen bildungsferner Milieus herausführen.

<sup>68</sup> Hier spielt selbstverfasste Literatur dieselbe Rolle wie in den vorher genannten die Musik.

<sup>69</sup> – z.B. Das Pforzheimer Projekt *School of Rock* –

Sie fundieren eine kunstspartenübergreifende Arbeit im ästhetischen Bereich und versprechen gerade für eine elementare Ästhetische Bildung besondere Chancen.<sup>70</sup>

Darüber hinaus erfordert auch das hier vertretene erweiterte Begriffsverständnis von Ästhetik, den Blick nicht nur auf alle Kunstsparten zu richten, sondern ebenso auf alle anderen poetischen Praxen vom Kunst- und Textilhandwerk über die Architektur zum Produkt- und Medien-Design – und schließlich auch auf die zwischenmenschliche Kommunikations- und Beziehungsgestaltung.

Es ist sicher unbestritten, dass die angesprochenen Ästhetisierungsprozesse gerade in den früher häufig tristen urbanen Landschaften einen bemerkens- und genießenswerten Zuwachs an Lebensqualität hervorgebracht haben.

Auf der anderen Seite jedoch ist mit Wolfgang WELSCH<sup>71</sup> auch darüber nachzudenken, inwieweit durch Bilder-Boom und Gestaltungsmanie „gelackte Oberflächen“ geschaffen werden, deren vordergründige und kurzzeitige Attraktivität über die Bedeutungs- bzw. Wertlosigkeit von *gestylten* oder *gar stylischen*<sup>72</sup> Produkten hinwegtäuschen soll. Nicht nur solche inhaltsleeren deutsch-englischen Wortschöpfungen in der Produktwerbung sollten nachdenklich machen, sondern z.B. auch die teilweise ermüdend „gestaltete Eintönigkeit“ mancher Fußgängerzonen und Einkaufszentren; die „oberflächlich-prätentiös-unehrlichen“ Kulissen-Fassaden von „Neu-Häusern“ im Retro-Look z.B. mit aufgedübelten „Fachwerk-Brettern“; der unmotiviert-zusammenhanglose innenarchitektonische Pseudo-Stil-Mix von Event-Theatern, wie z.B. im *SI-Zentrum* in Stuttgart, die als „schönstes Einkaufszentrum des Jahres 2008“ gekürte Pforzheimer *Schlösslegalerie*, in der man außerdem bei „*NanuNana*“ alles kaufen kann, was billig und „falsch“ ist: vom farbigen Press-Glas im Murano-Look bis zum Buddha aus Gips... Demgegenüber kann die zufällig noch nicht beseitigte Ecke einer Abbruchmauer zuweilen geradezu aufatmen lassen...<sup>73</sup>

Nachdenklich stimmen auch ein Kunstmarkt als Anlagegeschäft mit mehrstelligen Millionenbeträgen für ein einzelnes Werk; eine überbordende Werbe-Bilderwelt, in welcher Information durch die Suggestivität visualisierter Sehnsüchte und Lebensgefühle ersetzt wird;

---

<sup>70</sup> Siehe z.B. entsprechende Projektberichte in BEICHEL Johann J.: Brückenschlag Primarstufe. Interdisziplinäre Konzeptionen und Modelle einer schulartenübergreifenden Musikerziehung. Verlag der Buchhandlung Günter Majewski, Bruchsal 1993 – Ders.: Ästhetische Mobilmachung. Zur Praxis und Theorie der Musik- und Tanztheaterimprovisation in der Schule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007.

<sup>71</sup> Wolfgang WELSCH, Ästhetisches Denken...

<sup>72</sup> - eine neuere Wortschöpfung, die man als „Charakterisierung“ besonders „hipper“ oder „geiler“ Produkte seit einiger Zeit in Versandhauskatalogen und Fernsehwerbungen findet.

<sup>73</sup> Ein interessantes Beispiel für die Attraktivität einer ungestalteten Brachlandschaft ist derzeit in Berlin zu beobachten, wo das ungenutzte Gelände des ehemaligen Flughafens Tempelhof an schönen Tagen von ca. 30.000 Menschen in friedlich-anarchischer Weise als Freizeitraum genutzt wird. (KORFMANN Hans W.: Berlins größter Spielplatz. DIE ZEIT Nr. 39 v. 20.09.2012, S. 59)

eine inszenierte Politik- und Nachrichtenvermittlung unter dem „Primat des Blickfangs und der Quote“; ein Bildschnitt-Stil auf Fernsehkanälen für die breite Masse von Jugendlichen, der sinnhaltiges Wahrnehmen bewusst unterläuft: Die „gehäckselte Sinnleere vergewaltigter Bewegungssequenz-Torsos“ auf den erwähnten Jugendkanälen wäre ein dringender Forschungsgegenstand für Jugendpsychologen, Gehirnforscher und Pädagogen, da hier eine Wahrnehmungs-„Unkultur“ trainiert wird, die möglicherweise heute bereits messbar ungesunde Folgen hat. Die etwas dramatisierende metaphorische Rede von den *Bewegungssequenz-Torsos* soll auf ein Phänomen hinweisen, das über die schon lange zu beobachtende „moderne“ Film-Schnitttechnik einer zunehmend beschleunigten Bewegungsdarstellung und Sequenzenfolge im Sekundentakt noch hinausgeht: Hier werden Bewegungssequenzen jeweils kurz vor ihrem natürlichen Endpunkt abgeschnitten; Akteure im Sprung kommen z.B. nicht mehr auf den Boden zurück, bleiben aber auch nicht sichtbar in der Luft hängen, so dass man Zeit hätte, über den Sinn eines möglichen filmischen Kunstgriffes nachzudenken, sondern werden „brutal“ durch die nächste sinnlose Bewegungssequenz „überfahren“. Hier werden bewusst und ganz krass Wahrnehmungserwartungen durchkreuzt – was in moderater Form durchaus ein künstlerisches Mittel sein kann<sup>74</sup>, entweder zur Erregung bzw. Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit, oder zur Freisetzung von Assoziationen in eine gewünschte Richtung auf der Inhaltsebene. In der geschilderten Weise aber wird eher das Gegenteil erzielt: Die Aufmerksamkeit muss abflachen, um die ständigen Frustrations-Wiederholungen der extrem harten Schnitte ertragen zu können. Das wäre ja solange nicht schlimm, wie es sich lediglich kontraproduktiv für die Produzenten solcher Art von „Werbe-Unterhaltung“ auswirken würde. Zu fragen ist allerdings, ob diese Art der visuellen „Überwältigung“ bereits zu spürbaren Gewöhnungseffekten<sup>75</sup> geführt hat und weiter führen wird, die ein konzentriertes Sich-Beschäftigen mit einer Sache überhaupt erschweren.<sup>76</sup> Es ist heute schon weithin unmöglich, in einer Hauptschulklasse ohne Unterbrechung einen Film zu zeigen, der länger als 30 min dauert. Ähnliches ist bei jeder Kinofilmvorführung zu beobachten, die von Kindern bzw. Jugendlichen besucht wird. Ständig läuft während der Vorstellung jemand hinaus und wieder herein – um den „durchgelaufenen“ Inhalt der 1,5-Liter-Colaflasche zu entsorgen und Nachschub an eimergroßen Portionen von Chips & Co. herbeizuschaffen. Die Gewöhnung durch die ständigen Werbeunterbrechungen im heimischen „Fernseh-Kino“ tragen das ihre dazu bei, die Fähigkeit zu längerer Aufmerksamkeit zu reduzieren.

---

<sup>74</sup> siehe z.B. die neuropsychologische Forschung zu sogen. »Mismatch-Prozessen« [Hinweise dazu bei Rainer BÖSEL, Ästhetisches Empfinden: neuropsychologische Zugänge. In: Joachim KÜPPER, Christoph MENKE (Hg.), Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Suhrkamp stw 1640, Frankfurt am Main, 2003.]

<sup>75</sup> siehe HÜTHER Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2001/2010.

<sup>76</sup> Zu untersuchen wäre auch, inwieweit Abstumpfung gegenüber visueller und akustischer Dauer-Überwältigung auch zu einem Mangel an Empathiefähigkeit führen könnte.

Begleitet wird der „visuelle Trash“ von ebenso weit verbreiteter wie gedankenlos tolerierter „akustischer Körperverletzung“ durch physiologisch schädliche überlaute Musik, sei es in Diskotheken, in denen sich Jugendliche bewusst bis zur Bewusstlosigkeit „zudröhnen“ (im Doppelsinn), in Open-Air-Rockkonzerten, die noch im 10 km entfernten Nachbarort zu hören sind, in Kinos, oder aus MP3-Playern, denen der Sitznachbar in der lärmenden Straßenbahn zuhören kann, obwohl der Hörer „Ohrstöpsel“ benutzt. Ohrenärzte und Krankenkassen beobachten bereits eine überproportionale Zunahme von Hochtonschwerhörigkeit bei Jugendlichen.<sup>77</sup>

Es kann hier geradezu von einer tendenziellen kulturellen Rückwärtsbewegung – sowohl technisch, als auch im Sinne von neuronaler Desensibilisierung – gesprochen werden. Wenn man sich die Bemühungen der Akustik-Geräte-Industrie seit den 60er Jahren vergegenwärtigt, mit immer aufwändigeren Mikrofonen, Aufnahme-Arrangements, Plattenspielern, Verstärkern und Musikboxen die Qualität von Tonkonserven zunächst auf „high-fidelity“ und schließlich bis zum möglichst originalen und perfekten Raumklang vorwärts zu treiben,<sup>78</sup> dann sind die akustischen Möglichkeiten der digitalen Massengeräte (teils in der Nähe zur Tonqualität des Telefonhörers) eher rückschrittlich.

Die hier angesprochenen Phänomene verweisen nicht nur auf Forschungsbedarf, sondern auch auf eine Zukunftsaufgabe ästhetischer Bildung in dem hier vorgeschlagenen erweiterten Sinne. Sie muss (nicht nur in den „ästhetischen“ Fächern) kontemplativ-verweilendes Sich-Einlassen auf Eindrücke wie auch konzentriert beobachtendes Wahrnehmen neu lernen helfen, und eine Re-Sensibilisierung für Wahrnehmungsdifferenzierung fördern.<sup>79</sup>

## 2.2 Ästhetisierung des Individuums

Schon immer haben Menschen sich mit Farben, geschnitzten Hölzern und – sobald sie es konnten – mit glänzenden Metallen geschmückt, ihren Körper als gestaltbare Oberfläche für Tätowierungen betrachtet, sich mit Bemalungen, Masken, kunstvollen Haartrachten und Textilien zu kulturell bestimmten Typen stilisiert, ihrem Körper gar aus ästhetischen Gründen Gewalt angetan (z.B. die eingebundenen Trippelfüße der Chinesen, die Tellerlippen<sup>80</sup> verschiedener Ethnien u.a.). Von daher hat die von Wolfgang WELSCH etwas glossierend

---

<sup>77</sup> Siehe z.B. <http://www.n-tv.de/wissen/Schwerhoerigkeit-nimmt-zu-article505045.html>

<sup>78</sup> – und auch an den Stolz der Väter, wenn sie im Bekanntenkreis ihre neue „Anlage“ vorführen konnten –

<sup>79</sup> Der damit ausgesprochene normative Anspruch leitet sich her von einem Menschenbild (siehe Kapitel 9), dessen in diesem Zusammenhang relevantes Axiom lautet: „Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum“.

<sup>80</sup> Die Tellerlippen-Idee hält derzeit gerade in veränderter Form auch bei uns zulande Einzug, und zwar in der Form entsprechender Ohrläppchen-Ringe, für die das Ohrläppchen eingeschnitten und ringförmig aufgedehnt werden muss wie die Tellerlippen.

beschriebene Selbstinszenierung des heutigen »homo aestheticus« eine lange Tradition und ist nicht unbedingt als ein Spezifikum der postmodernen Gesellschaft zu betrachten, eher vielleicht als eine „zeitgeistkonforme“ Weiterentwicklung, die sich eben der heute verfügbaren Techniken bedient. Trotz dieser Relativierung scheint heute eines wesentlich anders zu sein als bei den historischen Formen der Selbststilisierung. Diese waren in einen kulturellen Kodex unausweichlicher Moralvorstellungen eingebunden, während WELSCH die heutigen Formen geradezu als einen Reflex auf die schwindende Allgemeingültigkeit von Moral- und Wertvorstellungen interpretiert:

»Bei den Individuen scheint die gegenwärtige Ästhetisierung geradezu ihre Vollendung zu erreichen. Allenthalben erleben wir ein Styling von Körper, Seele und Geist – und was die schönen neuen Menschen sonst noch alles haben mögen (oder sich zulegen). In Schönheitsstudios und Fitnesszentren betreiben sie die ästhetische Perfektionierung ihrer Körper und in Meditationskursen und New-Age-Seminaren die ästhetische Spiritualität ihrer Seelen. Künftige Generationen sollen es dann gleich schon leichter haben: Ihnen wird vorab die Gentechnologie zu Hilfe gekommen sein – diese neue Ästhetisierungsbranche, die uns eine Welt voll perfekt gestylter Vorführmodelle in Aussicht stellt.

Auch der Umgang der Individuen miteinander ist zunehmend ästhetisch bestimmt. In einer Welt, in der moralischen Normen schwinden, scheinen Tischsitten und Umgangsformen – die Wahl des richtigen Glases und der passenden Begleitung zum jeweiligen Anlass – noch am ehesten Halt geben zu können. Ästhetische Kompetenz – von Lifestyle-Magazinen propagiert und in Benimmkursen antrainiert – soll den Verlust moralischer Standards ausgleichen. In solchen Prozessen wird der *homo aestheticus* zur neuen Leitfigur.«<sup>81</sup>

### 2.3 Ästhetisierung des philosophischen Denkens (»aesthetic turn«)

Die zunehmende ästhetische Virtualisierung von Weltwahrnehmung und Weltkonstruktion mithilfe der neuen Medien durchdringt nicht nur als *Praxis* ganz konkret unsere Lebensformen, sondern ist gewissermaßen auch eine symbolische Manifestation erkenntnistheoretischer Umbrüche in der Neuzeit, die spätestens mit KANTS „kopernikanischer Wende“<sup>82</sup> zur Subjektivierung aller Erkenntnis einsetzte. Dieser Ausdruck bezieht sich auf eine Aussage von KANT selbst, in der er die Subjektivierung des Gegenstandes »als Objekt der Sinne«, der »sich nach der Beschaffenheit unseres Anschauungsvermögens« richtet, selbst mit dem Umsturz des astronomischen Weltbildes durch KOPERNIKUS vergleicht.

Diese Beschränkung der Erkenntnis auf das, was uns die Sinne als Erscheinung liefern, ohne uns damit etwas über die dahinter anzunehmenden Noumena auszusagen, sowie eine ganze

---

<sup>81</sup> WELSCH Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. Reclam 9612, Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 1996, S. 18.

<sup>82</sup> Vorrede zur 2. Aufl. der KrV. - KDB Seite 453.

von WELSCH zusammengestellte Liste gedanklicher Wendungen KANTS<sup>83</sup> machen deutlich, dass er sich dieser „Fiktionalität“ der Welterkenntnis voll bewusst war.<sup>84</sup>

»Die Vernunftbegriffe sind ... bloße Ideen. ... Sie sind bloß problematisch gedacht, um, in Beziehung auf sie (als heuristische Fiktionen), regulative Prinzipien des systematischen Verstandesgebrauchs im Felde der Erfahrung zu gründen. Geht man davon ab, so sind es bloße Gedanken- dinge, deren Möglichkeit nicht erweislich ist, ...«<sup>85</sup>

In einer längeren Passage weist WELSCH minutiös nach, dass KANT sogar die Charakteristik des ästhetischen Urteils – nämlich jenes »harmonische Spiel der beiden Erkenntnisvermögen der Urteilskraft, Einbildungskraft und Verstand« – als Grundmuster für Erkenntnisurteile überhaupt gesehen hat. Dieser Umstand sei in der KANT-Rezeption hartnäckig übersehen worden, obwohl er ausdrückliche Hinweise gegeben habe.

»Kant denkt offenbar daran, dass kein Urteil, welcher Art es auch immer sei, ohne ein *Gefühl der Stimmigkeit* (Hvh. NJ) auskommt, das sich auf die Fügungen bzw. Passung von sinnlichem und begrifflichem Moment bzw. materialer und struktureller Komponente bezieht. Dieses „Stimmen“ kann aber letztlich immer nur ästhetisch festgestellt werden. Insofern wohnt jedem Urteil ein ästhetischer Akt inne. Somit entspricht das ästhetische Urteil nicht nur der reinen Grundform eines jeden Urteils, sondern davon gilt sogar die Umkehrung: jegliches Urteil schließt einen ästhetischen Vollzug ein.«<sup>86</sup>

(Vgl. dazu auch die Verbindung des ästhetischen Urteils mit dem moralischen und dem theoretischen bei HERBART im Kap. 5.7.2)

Als weitere Station einer Geschichte der Ästhetisierung des philosophischen Denkens referiert, interpretiert, zitiert WELSCH Friedrich NIETZSCHE, der bereits 1886 in der *Geburt der Tragödie* forderte, »die Wissenschaft unter der Optik des Künstlers zu sehen«<sup>87</sup>

Er findet aber auch Wissenschaftler, die eines möglicherweise überspannten Ästhetizismus völlig unverdächtig sind und dennoch in dieselbe Richtung denken: Otto NEURATH,<sup>88</sup> Willard Van Orman QUINE, Karl POPPER; den Hermeneutiker Hans BLUMENBERG,<sup>89</sup> die analyti-

---

<sup>83</sup> WELSCH Wolfgang: l.c., S. 75.

<sup>84</sup> (Für Alexander Gottlieb BAUMGARTEN, der noch vor KANT die Ästhetik als eine erkenntnisbezogene Wissenschaft einführte, habe demgegenüber das sinnlich Anschaubare noch empirisch-gegenständlichen Realitätscharakter gehabt.)

<sup>85</sup> I. KANT: Kritik der reinen Vernunft. KDB: I. KANT: Werke, S. 1301/1302 (vgl. KANT-W Bd. 4, S. 653)

<sup>86</sup> WELSCH Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. Reclam 9612, Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 1996, Fußnote 31, S. 77-78.

<sup>87</sup> NIETZSCHE Friedrich: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden, hrsg. von Giorgio Colli undazzino Montinari, Bd. 1, München 1980, S. 14. (Ang. n. WELSCH: Ästhetisches Denken S. 45.)

<sup>88</sup> »Wie Schiffer sind wir, die ihr Schiff auf offener See umbauen müssen, ohne es jemals in einem Dock zerlegen und aus besten Bestandteilen neu errichten zu können.« [NEURATH Otto: "Protokollsätze", in: Erkenntnis, Bd. 3 (1932/33), Seite 204-214, hier S. 206.]

<sup>89</sup> der die Metapher von der Schifffahrt noch verschärft, indem es keinen Zuschauer mehr gibt, der den Schiffbruch vom festen Ufer aus unbehelligt beobachten kann, weil nämlich alle Zuschauer selbst in schwankenden Booten sitzen. [BLUMENBERG Hans: Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma

schen Philosophen Richard RORTY<sup>90</sup> und Nelson GOODMAN.<sup>91</sup> RORTY zitiert er auch mit seinem Plädoyer für eine »bildende Philosophie« und mit der These:

»... dass die Selbstbeschreibungen, die wir in einer der Naturwissenschaften finden, mit den verschiedenen anderen Beschreibungen gleichrangig sind, die wir Dichtern, Romanciers, Tiefenpsychologen, Bildhauern, Anthropologen und Mystikern verdanken.«<sup>92</sup>

Aus der Wissenschaftsgeschichte führt er Paul FEYERABEND an<sup>93</sup> und aus der Praxis der Naturwissenschaften viele Beispiele dafür, dass sich längst auch

»die Forscher in den Naturwissenschaften der Bedeutung ästhetischer Momente für ihre Erkenntnisarbeit bewusst geworden« sind.<sup>94</sup>

Er zitiert ADORNOS Kritik an den Geisteswissenschaftlern seiner Zeit, denen er einen Mangel an ästhetischem Bewusstsein vorwirft und dieses mit einem Mangel an Geist gleichgesetzt:

»Was den gegenwärtigen Geisteswissenschaften als ihre immanente Unzulänglichkeit: der Mangel an Geist, vorzuwerfen ist, das ist stets fast zugleich Mangel an ästhetischem Sinn. ... dass einer schreiben kann, macht ihn wissenschaftlich suspekt.«

Demgegenüber beobachtet WELSCH allerdings eine Wende zum Besseren:

»Zwei Jahrzehnte nach diesem Diktum Adornos hat die Lage sich verändert. ... Das Denken, das heute dominiert, ist ein ästhetisches Denken. ... ich meine, dass viele der führenden Köpfe heute ästhetisch geprägt sind, und ich glaube vor allem, dass man dies ... anerkennend konstatieren kann, wie Adorno es gerne getan hätte«<sup>95</sup>

Dazu stellt er eine ganze Liste zeitgenössischer Philosophen-Kollegen zusammen, die sich nicht nur mit ästhetischen Fragen beschäftigen, sondern auch einen ästhetisch geprägten Schreibstil pflegen. Die Liste beginnt mit Jean-François LYOTARD, der »den Maler und den Philosophen als »Brüder im Experimentieren« bezeichnet.«<sup>96</sup> [S. 42]

---

einer Daseinsmetapher. Frankfurt a. M. 1979.]

<sup>90</sup> der aufgezeigt habe, dass alle Fundamente unseres Wissens durchweg ästhetisch verfasste kulturelle Artefakte seien. [RORTY Richard: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Übersetzt von Christa KRÜGER, Frankfurt a. M. 1989, S. 99,100 17,100 19,121 f.]

<sup>91</sup> »Goodman zeigt, dass alle Symbolsysteme – die der Wissenschaft ebenso wie die der Wahrnehmung oder der Lebensformen – ästhetisch bzw. poetisch verfasst sind.« WELSCH, l.c. S. 88 – Bezugsliteratur: GOODMAN Nelson: Sprachen der Kunst. Ein Ansatz zu einer Symboltheorie. Frankfurt a. M. 1973, insbesondere S. 265 f. / Ders.: Weisen der Welterzeugung. stw 863, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1990

<sup>92</sup> RORTY Richard: Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie. Übers. v. Michael Gebauer, Frankfurt a.M. 1981, S. 392 f. (Ang. n. WELSCH, Ästhetisches Denken S. 45).

<sup>93</sup> FEYERABEND Paul: Wissenschaft als Kunst. Frankfurt a.M. 1984.

<sup>94</sup> WELSCH Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. Reclam 9612, Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 1996, S. 91.

<sup>95</sup> WELSCH Wolfgang: Zur Aktualität ästhetischen Denkens. In: Ders.: Ästhetisches Denken. Reclam Verlag, Stuttgart 2003, S. 41.

<sup>96</sup> LYOTARD Jean-François [u.a.]: Immaterialität und Postmoderne. Übers. v. Marianne Karbe. Berlin

Über Jacques DERRIDA schreibt er:

»... Affinität zur Literatur imprägniert sein Philosophieren - bis hin zur Verwischung der Grenzen zwischen Philosophie und Literatur. Philosophische Reflexion und literarische Praxis durchdringen (...) einander. Darüber hinaus hat sich Derrida ... auch explizit mit Fragen der Malerei befasst, und vor allem besteht in seinem Denken eine untergründige Entsprechung zur Malerei des Informel. Spur, Marke, Fährte, Zerstreung, Bahnung, der Aufschub des Sinns und ein generalisierter Schriftbegriff sind Hauptkategorien Derridas und Kennzeichen der informellen Malerei zumal.«<sup>97</sup>

Michael FOUCAULTS Denken sei sowohl von der Malerei als auch von der Literatur unübersehbar beeinflusst, und sein Denken zeige durchweg einen ästhetischen Grundzug. Dieser komme auch darin zum Ausdruck, dass er mit der Skizzierung einer *Ästhetik der Existenz* den Begriff des Ästhetischen über die verbreitete Fixierung auf die Kunst hinaus erweitere und Ästhetik als Grundform des Daseins verstehe,

»ein für die gegenwärtige Bedeutung und Konjunktur des Ästhetischen eminent bezeichnender Zug.«<sup>98</sup>

Nach Jean BAUDRILLARD, Gianni VATTIMO, Massimo CACCIARI, Emilio VEDOVA, Luigi NONO ist Dietmar KAMPER der zweitletzte auf der Liste. Sein Denken bewege sich »ganz im Erfahrungsbereich von Bild, Einbildungskraft und Imagination«. WELSCH zitiert einen seiner Grundgedanken:

»Gegen das Imaginäre hilft nur die Einbildungskraft.«<sup>99</sup>

Peter SLOTERDIJK als letzter wird als Beispiel eines Philosophen angeführt, der für »ästhetisch imprägniertes« Denken paradigmatisch gelten kann: Ein Denken, das sich nicht selbst auf (ohnehin unmögliche NJ) strikte Rationalität beschränkt, sondern Imagination und Intuition zulässt, das an einfacher Wahrnehmung einer Szene anknüpft, nicht gleich nach dem „Begriff“ fragt (1), sondern die Wahrnehmung experimentell-imaginativ ausweitet (2), anschließend reflexiv kontrolliert (3), um schließlich das Bild zu »stabilisieren« (4).

Als ein (nicht von SLOTERDIJK, sondern von WELSCH selbst herangezogenes) Beispiel für ästhetisches Denken dient ihm der Slogan: MÜNCHEN WIRD MODERN, den man – wenn man ästhetisch denkt – in seinen Gegensinn umdeuten kann, indem man das letzte Wort auf der ersten Silbe betont. Ob und inwieweit eine solche Umdeutung Sinn macht, muss dann reflexiv überprüft werden.

---

1985, S.102. (Ang. n. WELSCH).

<sup>97</sup> WELSCH: Grenzgänge... S. 43.

<sup>98</sup> Zu FOUCAULT selbst gibt WELSCH hier keine Literatur an, zitiert aber in einer Fußnote [6] DELEUZE Gille: Foucault. Übers. v. Hermann Kocyba, Frankfurt a.M. 1987. Dieser charakterisiert Foucaults Stil als ausgesprochen malerisch, er beschreibe Szenen »als ob es Gemälde wären«. S. 112 f.

<sup>99</sup> KAMPER Dietmar: Aufklärung – was sonst? In: Merkur 436 (1984) S. 535-540, hier S. 539. (Ang. n. WELSCH, Grenzgänge... S. 42).

Ein anderes Beispiel stammt aus einem Vortrag SLOTERDIJKS, in welchem er sich auf die Einweihungszeremonie des Münchener Kulturzentrums bezieht, nämlich die Szene von den Musikern auf der Rolltreppe, die – wenn man sie mit ästhetischer Wahrnehmung, d.h. mit einem „Sinn“, mit einem „Gespür“ für hintergründige Deutung »wahr-nimmt« – als eine Metapher für unsere Lebenssituation und auch für eine defizitäre Art philosophischen Denkens verstehen kann:

Die vordergründige Szene ist eine Trachtenkapelle, die musizierend die Rolltreppen in der Eingangshalle mehrfach hinauf und wieder hinunter fährt. SLOTERDIJK interpretiert diese Szene als Bild für den gegenwärtigen Gesamtzustand der Welt im Sinne des sogenannten Posthistoire-Theorems, demzufolge wir gar nicht mehr in der Lage sind, die Ziele und die Folgen unseres Handelns vollständig selbst zu bestimmen. Denn wir befinden uns auf einem Untergrund, der sich mittlerweile nach unbeeinflussbar verselbständigten Mechanismen bewegt und uns mitnimmt. Was wir auf diesem Boden tun, ist demnach nichts, was noch zu geplanten Zielen führen kann, sondern nur noch Marionettentheater. Selbst die auf dieser Plattform mitfahrenden Philosophen bemerken nicht, dass ihre Fragen der praktischen Philosophie, die heute durchweg unter dem Stichwort *Handlungstheorie* diskutiert werden, mit diesem Paradigma etwas Fragwürdiges zum Ausdruck bringen. Wenn man nämlich *Handlungstheorie* „ästhetisch“, d.h. bildlich auffasst, kommt man zu der »experimentell-imaginär tiefen Ausweitung«, dass der Begriff ein Defizit, einen Defekt anzeigt: *Handlungstheorie* rekuriert lediglich auf die Hände und lässt die Füße außer Betracht. Die reflexive Prüfung fragt danach, inwieweit diese Feststellung sinnvoll beziehungsweise tragfähig erscheint. Sie tut dies unter der Annahme der Richtigkeit eben des Posthistoire-Theorems, demzufolge wir heute bereits nicht mehr im vollumfänglichen Sinne zielbestimmt agieren können. Während wir mit den Händen handeln, stehen wir mit den Füßen auf einer Plattform, deren Bewegung sich unserem Einfluss entzieht, da wir längst den Geist der technischen Ökonomie aus der Flasche gelassen beziehungsweise Eigendynamiken freigesetzt haben, die nicht mehr begrenzt, gebremst oder zurückgeführt werden können.

Die Rolltreppe als Metapher erinnert mich auch an eine explizit literarisch-ästhetische Gestaltung, die ein anderes eindruckliches Bild für die Situation der Postmoderne verwendet: Der Zug in DÜRRENMATTS *Tunnel*. Aber auch ältere Bilder verweisen auf dieses Motiv mit der Metapher der Seefahrt und verschiedenen Variationen des „Narrenschiffes“. Ein Beispiel aus neuerer Zeit ist der Narrenschiff-Brunnen von Jürgen WEBER in Nürnberg (Abb. 6).

WELSCHS Folgerung, dass es demnach unsinnig sei, Denken gegen Wahrnehmung bzw. Imagination gegen Reflexion auszuspielen, trifft sich mit dem in dieser Studie vertretenen Gedanken der grundlegenden „Geistigkeit“ bereits elementarer Wahrnehmungsvorgänge (s. Kap. 4.3).

Dass beides zusammengehört (und dass wir dringend auch *das Andere der Vernunft*<sup>100</sup> benötigen), zeigt WELSCHS Blick auf den Ursprung des Begriffes *Denken*.



Abbildung 6 – Narrenschiffbrunnen Nürnberg

Der griechische Begriff für Einsicht, Verstand, Vernunft, Gedanke, Absicht, Sinn, Bedeutung, Zweck – *νοῦς* [*nous* - von *νοεῖν*] – ist verwandt mit der indogermanischen Wurzel *snovos* ~ schnüffeln als eine Urform der Wahrnehmung,<sup>101</sup> die WELSCH über die etwas distanziertere Bedeutung von „wittern“ (das über größere Entfernung funktioniert) auf den Menschen überträgt. Das mit *νοῦς* verwandte Schnüffeln ist beim Menschen dann das intuitive Erfassen einer Situation, für deren rationale Analyse die Datenlage nicht ausreicht.

Dieser intuitionsfähige „*Nous/νοῦς*»*Geist*« ist für WELSCH

»jenes Vermögen, das über das unmittelbar Gegebene und das kategorial Ausgelegte hinaus den weitergehenden, tieferen beziehungsweise hintergründigen Sinn einer Situation zu erfassen vermag. ... Solch weitergreifendes Wahrnehmen – man wittert hinter dem Offenbaren etwas anderes und vermag dieses schließlich auch zu erfassen – ist ein typischer Akt des *νοεῖν*. In derlei Passagen bekundet sich bis in die Vorsokratik hinein ein lebendiger Zusammenhang von Wahrnehmen und Denken.«<sup>102</sup>

Dieser Gedankengang ist eine passende Parallele für den Ansatz von Kurt STAGUHN, die Gestaltungsprinzipien/künstlerischen Gesetze auf die Verfasstheit des menschlichen Er-

<sup>100</sup> BÖHME Hartmut/ BÖHME Gernot: *Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants*. Suhrkamp Verlag, stw 542, Frankfurt a.M. 1985.

<sup>101</sup> die bereits im Reptiliengehirn Sinn generiert: Dies ist Futter, jenes Gefahr! - und daraus resultiert ein bestimmtes Handeln. Auf diese Ebene geht Welsch allerdings nicht hinunter. Er bedenkt nur die übertragene Bedeutung des Schnüffelns im Sinne von "wittern" beim Menschen.

<sup>102</sup> WELSCH: *Grenzgänge...* S. 53.

kenntnisystems zurückzuführen und bildnerisches Handeln als geistiges Durchdringen zu betrachten – ebenso zu der hier vertretenen neurobiologischen Sicht der Sinn-Entstehung in der Wahrnehmung.

WELSCHS Leitidee ist, dass ein ästhetisches Denken im oben beschriebenen Sinne am ehesten geeignet sei, unsere Wirklichkeit so zu begreifen, dass wir nicht nur eine Oberfläche sehen, sondern auch die Untergründe »wittern« können, die stets der »Anästhesie«/»Anästhetik« zum Opfer fallen.

WELSCH resümiert:

»Das moderne Denken hat sich seit Kant zunehmend auf die Einsicht zubewegt, dass die Grundlagen dessen, was wir Wirklichkeit nennen, fiktionaler Natur sind. Wirklichkeit erwies sich immer mehr als nicht „realistisch“ sondern „ästhetisch“ konstruiert. Wo diese Einsicht durchdringt – und das geschieht heute weithin – da legt die Ästhetik den Charakter einer speziellen Disziplin ab und wird zu einem generellen Verstehensmedium für Wirklichkeit.«<sup>103</sup>

Die These dieser Studie, wonach das Wahrnehmen einerseits bereits wesentliche Grundfunktionen des Denkens beinhaltet und andererseits nicht mehr vom Emotionalen (als Sammelbegriff für den Bereich der Empfindungen und Gefühle) getrennt gedacht werden kann, befindet sich damit in einer guten Gesellschaft. Beides spricht für einen erweiterten Begriff von ästhetischer Bildung.

## 2.4 Konjunktur ästhetischer Bildung in der Pädagogik

Auch die wissenschaftliche Pädagogik wendet sich seit dem letzten Viertel des vergangenen Jahrhunderts vermehrt der Ästhetischen Bildung zu.

»Seit in den 80er Jahren aufgrund der unübersehbaren Ästhetisierung der Alltagswelt, der Politik wie insbesondere der neuen Medien das Ästhetische als eine Schlüsselkategorie unserer Zeit diagnostiziert und breit diskutiert wurde (Welsch 1993), hat in den 90er Jahren nicht nur die Kunstpädagogik sondern vor allem die Erziehungswissenschaft den Diskurs über „Pädagogik und Ästhetik“ (Koch u.a. 1994), „Kunst und Pädagogik“ (Lenzen 1990), „Ästhetische Erfahrung“ (Grünwald u.a. 1997) aufgenommen. Die besondere Erkenntnisform wurde als „Ästhetisches Denken“ (Welsch 1990), „Sinnenbewusstsein“ (zur Lippe 1987), „Ästhetische Rationalität“ (Otto) oder „Ästhetische Intelligenz“ (Selle) heiß diskutiert.«

So äußerte sich Adelheid SIEVERT-STAUDTE am 9. Mai 2000 in der Münchener Akademie der Bildenden Künste in einem Statement zum Thema Ästhetisches Lernen – Ästhetische Bildung.<sup>104</sup> Weitere Beispiele für das zunehmende Interesse der Pädagogik an der Ästhetik sind auch Kongresse zu einschlägigen Themen, wie z.B. der kunstpädagogische Kongress „Kunst beWegt“ in der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 27. und 28. März 2007

---

<sup>103</sup> WELSCH Wolfgang: Ästhetisches Denken. Reclam Verlag, Stuttgart 2003, Einleitung.

<sup>104</sup> Werkstattgespräch Baustelle Kunst „Ästhetik und Bildung“. (Persönliche Information/Vortragsmanuskript)

oder die Fachtagung *Ästhetische Mobilmachung* am 22.11.2007 in Karlsruhe und das kurz zuvor erschienene Buch gleichen Titels von Johann J. BEICHEL, der auch die Karlsruher Tagung ausrichtete.

## 2.5 Schönheit

Ästhetik als Theorie des Schönen markiert heute allenfalls noch einen Teilbereich der ehemals »schönen Künste«. Hatte HEGEL noch von der Kunst gefordert, die Banalität und Unvollkommenheit des Realen – um der (eigentlichen) Wahrheit willen – idealistisch zu überhöhen, wurde diese Auffassung gut zwei Jahrzehnte nach seinem Tod von Karl ROSENKRANZ als »unglaubliche Falschmünzerei«<sup>105</sup> bezeichnet. Allerdings bleibt auch er dem Idealismus verpflichtet, denn er fordert die Darstellbarkeit des Hässlichen in der Kunst letztlich, um die Idee der Schönheit dennoch zu retten, indem er sie aus der verfehlten HEGELschen Gleichsetzung mit der Wahrheit befreit: »Es ist schön, wenn das Wahre und Gute auch schön erscheinen, allein es ist nicht notwendig.«<sup>106</sup> Jedoch ist das Hässliche notwendig, damit sich das Schöne überhaupt als solches erweisen kann. Wo der Gegensatz fehlt, wird das Schöne nicht mehr wahrgenommen. Dies verweist bereits auf die später darzustellenden Gestaltungsprinzipien, insbesondere auf das Prinzip *Kontrast*, und außerdem auf die Adaptivität des Nervensystems, das bei gleichbleibendem, abwechslungsarmem Wahrnehmungs-Input „ermüdet“.

Nimmt man die neurobiologisch beschriebene extreme Konstruktivität der Wahrnehmungsprozesse (die einen Hauptteil dieser Arbeit ausmacht) zur Kenntnis, kann *Schönheit* nur noch mittelbar als Merkmal von Gegenständen begriffen werden, wenngleich diese natürlich – eine real existierende Außenwelt vorausgesetzt – als mitverursachend nicht ausgeklammert werden können: denn die *eine* figurative Konstellation induziert eben bei demselben Individuum die Endorphin-Ausschüttung des „wow!“-Erlebnisses<sup>107</sup> und die *andere nicht* (und das bei verschiedenen Individuen nicht unbedingt in gleichem Maße). Aber das Empfinden von Schönheit muss wesentlich innere Ursachen haben, die wiederum in der Verfasstheit des menschlichen Wahrnehmungssystems zu suchen sind und die einerseits wegen der gleichartigen Konstruktion dieses Nervensystems zwischen den Menschen intersubjektive Schnittmengen bei der Beurteilung von Schönheit ermöglichen (KANTS „Gemeinsinn“<sup>108</sup>), die ande-

---

<sup>105</sup> zitiert nach Michael HAUSKELLER: Was ist Kunst? Positionen der Ästhetik von Platon bis Danto. Seite 58.

<sup>106</sup> zitiert nach HAUSKELLER l.c.

<sup>107</sup> Gerhard ROTH, Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Ulrich HERRMANN (Hg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für ein gehirngerechtes Lehren und Lernen. Beltz Verlag Weinheim/Basel 2006, Seite 55 f. – Manfred SPITZER, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg, Berlin 2002, S. 179 ff.

<sup>108</sup> »Wenn Geschmacksurteile (gleich den Erkenntnisurteilen) ein bestimmtes objektives Prinzip

rerseits wegen der individuellen Differenzen<sup>109</sup> in der Ausgestaltung dieses Wahrnehmungssystems aber auch individuelle Unterschiede erklären können.

»Schön!« ist ein Empfindungsurteil in Form einer positiv erlebten neuronalen Resonanz, wie sie auch bei anderen angenehmen Reizen erfahren wird. Diese Feststellung ist zunächst einmal trivial insofern, als überhaupt kein (objektbezogener) Wahrnehmungsreiz ohne neuronale Aktivität auch im (subjektbezogenen) emotionalen Bewertungssystem festgestellt werden kann.

Darüber hinaus und hypothetisch geht diese Arbeit von der Vorstellung aus, dass die „neuronale Resonanz *Schönheit*“ dann als besonders „angenehm bis berauschend“ bewertet wird, wenn die verursachende figurative Konstellation selbst eine besondere – und das heißt den Bedürfnissen des Wahrnehmungssystems besonders affine – Struktur besitzt. Die vordergründigste und überlebenswichtigste Aufgabe des Wahrnehmungssystems ist es, Ordnung im Wahrnehmungsfeld herzustellen. Dies ist dann besonders leicht möglich, wenn dieses selbst einfach strukturiert ist, und das ist dann der Fall, wenn Inhalte des Wahrnehmungsfeldes in irgend einer Hinsicht übersichtlich, durch Ähnlichkeiten oder Anordnungen gruppierbar oder besonders proportioniert, gar symmetrisch, sind.

In Bezug auf *Gestaltung* verlangt die Adaptivität nach Spannung durch Abwechslung, Kontrast und Verstecken allzu einfach durchschaubarer Ordnungen. In Bezug auf den Wandel von Stilepochen könnte die Adaptivität als ein mitwirkender Faktor angesehen werden, der aus Übersättigung und gelangweiltem Desinteresse am Überkommenen und Gewohnten herausführt – wofür sich jeweils die Avantgarden zuständig fühlen.

---

hätten, so würde der, welcher sie nach dem letzten fället, auf *unbedingte Notwendigkeit* seines Urteils Anspruch machen. Wären sie *ohne alles Prinzip\**, (Hvh. NJ) wie die des bloßen Sinnengeschmacks, so würde man sich gar keine Notwendigkeit derselben in die Gedanken kommen lassen. Also müssen sie ein subjektives Prinzip haben, welches nur durch Gefühl und nicht durch Begriffe, doch aber allgemeingültig bestimme, was gefalle oder mißfalle. Ein solches Prinzip aber könnte nur als ein Gemeinsinn angesehen werden;« [I. KANT: Kritik der Urteilskraft. KDB: I. KANT: Werke, S. 2625 (vgl. KANT-W Bd. 10, S. 157)] – \* Auch der bloße Sinnengeschmack ist nicht *ohne alles Prinzip*, sonst wären die großen interindividuellen Schnittmengen nicht zu verstehen, wie sie sich, um ein ganz banales Beispiel zu nennen, in dem erfolgreichen kulturellen Phänomen der Konditoreien und Kaffeehäuser zeigen. Die Kultur hat eben auch neurobiologisch bedingte „Prinzipien“, denn dass sich Kaffeehäuser und keine Essighäuser entwickelt haben, ist ja nicht zufällig so.

<sup>109</sup> Solche individuellen Differenzen zeigen sich z.B. beim Vergleich der Verteilung der licht- bzw. farbempfindlichen Rezeptoren bei verschiedenen Individuen. Diese variiert in einer sehr weiten Schwankungsbreite, so dass wir auch bei Objektmerkmalen wie der Farbe sicher sein können, ob die Qualia zweier Menschen bei der Betrachtung desselben Objektes identisch sind. [Manfred FAHLE: Ästhetik als Teilaspekt bei der Synthese menschlicher Wahrnehmung. In: Ralf SCHNELL (Hg.): Wahrnehmung Kognition Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften. Transcript Verlag Bielefeld 2005, Seite 63.

These 4: Das »Geschmacksurteil *schön*« hängt im Wesentlichen an der prägnanten Figuration eines Reizkomplexes nach neurobiologisch wie auch kulturell bedingten Wahrnehmungs- bzw. Gestaltungsprinzipien.

Im Blick auf die Wahrnehmung von *Schönheit* ist nun die 3. These dieser Arbeit, dass sich die Wahrscheinlichkeit für diese positive (neuronale) Resonanz vergrößert, wenn die verursachende figurative Konstellation in prägnanter Weise nach den so genannten *Gestaltungsprinzipien* formiert ist, von denen *Symmetrie* und *Proportion* nur eine Teilmenge darstellen. *Prägnant* heißt in diesem Zusammenhang, dass schwerpunktmäßig *ein* Gestaltungsprinzip (oder einige wenige) in einer Weise hervorsteht (bzw. hervorstechen), welche der Gesamtkonfiguration ein je bestimmtes Gepräge verleiht. Die Bevorzugung jeweils einer kleinen Gruppe von Gestaltungsprinzipien ist auch das konstituierende Merkmal bestimmter »Stile«. Da diese Gestaltungsprinzipien im Gegensatz zu der unmittelbar ablaufenden emotionalen Resonanz einer kognitiven Reflexion zugänglich sind (formale Werkanalyse), findet KANTS Definition des Geschmacksurteils hiermit eine interessante Fortschreibung<sup>110</sup>: Die emotionale Resonanz ist das, was KANT als »Empfindung« bezeichnet, »die mit dem Gefühle der Lust und Unlust unmittelbar verbunden ist«. Was KANT noch etwas diffus als »das harmonische Spiel der beiden Erkenntnisvermögen der Urteilskraft, *Einbildungskraft* und *Verstand*« bezeichnet, ließe sich exemplarisch anhand der Gestaltungsprinzipien nun etwas konkreter fassen.<sup>111</sup> KANTS Konzept passt somit erstaunlich gut mit der von Manfred SPITZER<sup>112</sup> beschriebenen Differenzierung der entwicklungsgeschichtlichen älteren und neueren Gehirnareale zusammen, die in der Beurteilung von Schönheit zusammenwirken.<sup>113</sup> Die Gestal-

<sup>110</sup> »Also ist ein *ästhetisches Urteil* dasjenige, dessen Bestimmungsgrund in einer *Empfindung* liegt, die mit dem Gefühle der *Lust und Unlust* unmittelbar verbunden ist. Im *ästhetischen Sinnesurteile* ist es diejenige *Empfindung*, welche von der empirischen Anschauung des Gegenstandes *unmittelbar hervorgebracht* wird, im *ästhetischen Reflexionsurteile* aber die, welche das harmonische Spiel der beiden Erkenntnisvermögen der Urteilskraft, *Einbildungskraft* und *Verstand* im Subjekte bewirkt, indem in der gegebenen Vorstellung das Auffassungsvermögen der einen und das Darstellungsvermögen der andern einander wechselseitig beförderlich sind, welches Verhältnis in solchem Falle durch diese bloße Form eine Empfindung bewirkt, welche der Bestimmungsgrund eines Urteils ist, das darum *ästhetisch* heißt und als subjektive Zweckmäßigkeit (ohne Begriff) mit dem Gefühle der Lust verbunden ist. Das *ästhetische Sinnesurteil* enthält *materiale*, das *ästhetische Reflexionsurteil* aber *formale Zweckmäßigkeit*. « [I. KANT: Einleitung in die Kritik der Urteilskraft [1. Fassung]. KDB: I. KANT: Werke, S. 2446-2449 (vgl. KANT-W Bd. 10, S. 37-39)]

<sup>111</sup> Dabei soll auch nach deren Beziehung zu den formalen Ästhetiken gefragt werden. Im Blick auf die konkrete Zielsetzung eines Lehrerleitbildes bietet sich jedoch STAGUHN als Ausgangspunkt an, da er einerseits Kunstdidaktiker ist und andererseits gleichzeitig die Bedingtheit der Gestaltungsprinzipien durch das Wahrnehmungssystem im Blick hat.

<sup>112</sup> Manfred SPITZER hat sich zwar durch seine extensiven Vermarktungsstrategien nicht nur Freunde gemacht, aber ihm gebührt sicher das Verdienst, die öffentliche Aufmerksamkeit, auch die der pädagogischen Fachöffentlichkeit, gegenüber diesem interdisziplinären Forschungsgebiet gefördert zu haben. Neben diesen eher populärwissenschaftlichen Aktivitäten veröffentlicht er auch z.B. in der Zeitschrift *Nervenheilkunde* Artikel zum Thema Neuroästhetik, die hier von Interesse sind.

<sup>113</sup> Siehe dazu Kap. 6.4.1.

tungsprinzipien wurden von dem Kunstdidaktiker Kurt STAGUHN (1972) als »künstlerische Gesetze« bezeichnet und damals schon sehr detailliert (und manchmal auch überzogen) von der Verfasstheit des menschlichen Wahrnehmungssystems abgeleitet. (S. dazu Kap. 4.14.)

## 2.6 Iconic Turn – auch in der Schule?

Die oben skizzierte Ästhetisierung des gesellschaftlichen Lebens ist der Hintergrund dessen, was Doris BACHMANN-MEDICK [2007] als *iconic turn* bzw. William J. T. MITCHELL [1992] als *pictorial turn* in den Kulturwissenschaften bezeichnet. Diese haben sich gegen Ende des 20. Jahrhunderts nicht von ungefähr verstärkt den visuellen Phänomenen unserer Alltagswelt zugewendet und damit die vorläufig letzte Blickwendung vollzogen – nach sechs vorausgegangenen seit dem und gegen den großen *linguistic turn*:

»Die große „Bildrevolution“ schon seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, besonders aber die Information- und Bilderspeicher des Internets und die digitalen Bilderfluten in der Mediengesellschaft sind es, die einen *iconic turn* nahe legen – nicht zuletzt sind es auch die technischen Bildgebungsverfahren in Medizin und Naturwissenschaften bis hin zu den Überwachungsbildern der modernen Kontrollgesellschaften. ... Vor allem löst sie eine neue kulturwissenschaftliche Bildaufmerksamkeit aus. ... Die Sprachdominanz der westlichen Kulturen hat die Untersuchung von Bildkulturen lange Zeit an den Rand gedrängt.«<sup>114</sup>

In der Folge dieser Wendung gegen die »Vorherrschaft des Sprachlichen« hätten sich hinter den Kulissen des Wissenschaftsbetriebes kontroverse Positionen herausgebildet, die nach der Ausdifferenzierung der traditionellen Kunstgeschichte in unterschiedlich spezialisierte Sparten um das Definitionsmonopol einer neuen Leitwissenschaft zum Gegenstandsbereich Bild im weitesten Sinne kämpfen.<sup>115</sup>

Da die Schule ohnehin schon lange in der Kritik steht, eine „verkopfte Wort-Schule“ zu sein, muss sich die Schulpädagogik in mehrfacher Hinsicht mit dem Stellenwert des Bildes im Bildungssystem auseinandersetzen (siehe Kap. 9.4).

---

<sup>114</sup> BACHMANN-MEDICK Doris: Cultural Turns. Neue Orientierungen in den Kulturwissenschaften. Rowohlt's Enzyklopädie 55675, Reinbek bei Hamburg 2007.

<sup>115</sup> I.c. Seite 330. Siehe dazu auch Lambert WIESING, der eine neue Bildwissenschaft für unnötig hält, da sich philosophische Ästhetik immer schon mit mehr als nur kunstbezogenen Aspekten der Bildlichkeit beschäftigt habe, da Semantik als Teilbereich der Philosophie zumindest für diejenige Teilmenge von Bildern zuständig sei, die Zeichencharakter für sich beanspruchen und da das grundsätzliche Nachdenken einer Bildtheorie über das, was ein Bild bzw. was Bildlichkeit ausmacht, ohnehin die Domäne der Philosophie sei.

## 2.7 Forschung zur Bildungswirkung ästhetischer Praxis

### 2.7.1 Transferforschung

Seit einiger Zeit ist die Frage, ob Ästhetische Bildung auch von ganz konkretem Nutzen für „nicht-ästhetische“ Leistungsbereiche sein kann, Gegenstand der so genannten Transferforschung,<sup>116</sup> die man als einen Reflex auf die Marginalisierung des Ästhetischen in der Bildung angesichts derzeitiger Vorherrschaft des Ökonomischen, der Outcome- und der Kompetenzorientierung interpretieren kann: Es soll damit der Nachweis erbracht werden, dass Ästhetische Bildung auch ihren Teil zu all den „Kompetenzen“ beitragen kann, die für das Überleben in der globalen Wirtschaft so wichtig erscheinen.

Positive Korrelationen zwischen ästhetischer Praxis und „nicht-ästhetischen“ Leistungen in empirischen Untersuchungen sind nicht überraschend, wenn man davon ausgeht, dass elementare Bildung ohnehin bereits unvermeidlich „ästhetische“ Bildung ist, weil ohne eine Ausdifferenzierung der Sinne überhaupt keine Bildung, keine „Kompetenz“ keine Hochleistung, möglich ist – auch keine Ästhetische Bildung im herkömmlichen Sinne. Denn wer nicht im Kleinkindalter gelernt hat, z.B. mit Bleistift, Schere, Klebstoff u.a. umzugehen, keine Kinderlieder gelernt hat und sich nie mit Fingerfarben „austoben“ durfte, verpasst entscheidende Entwicklungsfenster und wird sich später etwa beim Umgang mit Musikinstrumenten nicht nur feinmotorisch und rhythmisch, sondern vor allem auch motivational schwerer tun, als wenn er rechtzeitig entsprechende Entwicklungsanreize genossen hätte.

Zum Begriff „Transfer“ ist deshalb – wenn man die prinzipielle Verwandtschaft zwischen ästhetischen und kognitiven Prozessen im Gehirn sowie die ebenso arbeitsteilige wie vernetzte Organisationsstruktur betrachtet – anzumerken, dass es sich nicht wirklich um *Übertragungseffekte* von einem Bereich in einen abgetrennten anderen handelt, sondern um das Training teilweise identischer Strukturen bzw. Subsysteme einer in den Grundfunktionen ohnehin identischen neuronalen „Hardware“ – betrieben allerdings anhand verschiedener mentaler Gegenstandsbereiche.

So schreibt z.B. RITTELMEYER unter Verweis auf neurobiologische Untersuchungen,

»dass Effekte ... deswegen auftreten, weil durch die Musik teilweise gleiche Hirnareale aktiviert werden, die auch für das räumliche Vorstellungsvermögen, für das Sprachvermögen und andere Leistungen maßgebend sind«<sup>117</sup>

Auch die in verschiedenen Untersuchungen beschriebenen positiven Effekte im emotionalen und sozial-kommunikativen Bereich, z.B. hinsichtlich der »Sensibilität bei der Identifikation

---

<sup>116</sup> Siehe z.B. RITTELMEYER Christian: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Athena Verlag, Oberhausen 2010,

<sup>117</sup> l.c. S. 49.

emotionaler Botschaften in der sprachlichen Kommunikation« überraschen unter diesem Gesichtspunkt wenig:

»Durch Klangfarbe bzw. Timbre und andere paraverbale Merkmale wird auch der jeweilige Beziehungsaspekt einer sprachlichen Kommunikation mitgeteilt und festgelegt, ... Offenbar werden nun die emotionalen Botschaften der Musik zum Teil in denselben Hirnarealen verarbeitet wie die paraverbalen, „melodischen“ Aspekte der gesprochenen Sprache. Beide können daher diese Areale stärker ausbilden und damit die organischen Grundlagen auch für eine sensiblere Wahrnehmung sowohl musikalischer wie sprachlicher emotionaler Botschaften erzeugen.«<sup>118</sup>

Diese Beispiele offenbaren einen naturwissenschaftlich-anthropologischen Untergrund für die Ideen einer ganzheitlichen Bildung, wie sie offensichtlich bereits PLATON mit seiner *Musikä* (μουσική) verfolgt und wie HUMBOLDT sie in die Bildungsformel von der ausgewogenen und maximalen Entfaltung der sinnlichen und geistigen Kräfte gefasst hat.

Dies relativiert nicht die Kritik an einer funktionalistischen Inanspruchnahme der Ästhetischen Bildung i.e.S. für die Förderung anderer Kompetenzen, denn letzteres wäre erstens auch ohne Berücksichtigung ethischer Implikationen ästhetischer Bildung möglich, und zweitens würde eine Funktionalisierung die Ästhetische Bildung ihres menschlichen Selbstzweckes berauben: der Entfaltung von Empfindungsfähigkeit und Gestaltungskraft nur um der Selbstbegegnung und der Selbstverwirklichung willen. Die Verfechter einer technisch-rationalen Bildungsökonomie müssen sich fragen lassen, ob sie befürchten, dass durch eine Ästhetische Bildung um der Selbstwerdung des Menschen willen sich möglicherweise zu viel gesellschaftskritisches Potenzial entwickeln könnte.

Trotz der vielen von RITTELMAYER referierten Untersuchungen bleibt für die Zukunft viel Forschungsbedarf bestehen, zumal die bisherigen Studien sich einerseits überwiegend auf Musik beziehen, während andere Kunstsparten weniger berücksichtigt sind, und andererseits überwiegend auf kognitive Transfereffekte, während der emotionale Bereich seltener im Blickpunkt steht. Daher fordern zwei Vertreter der Bildenden Künste:

»Dabei darf sich empirische Forschung nicht auf die leichter zu erhebenden kognitiv-analytischen Urteilsprozesse beschränken. Denn um Ästhetische Bildung in ihren zentralen Bereichen wirklich zu erfassen, ist es unerlässlich, geeignete theoretische und methodische Modellierungen zu entwickeln, die es ermöglichen, auch die emotional-personale Wahrnehmungsdimension zumindest in Ansätzen empirisch mit zu erheben. Dies wird die eigentliche Herausforderung zukünftiger empirischer Forschung im Bereich ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Bildung sein. Interdisziplinäre Kooperationen sind hierfür Bedingungen der Möglichkeit.«

Die Transferforschung liefert wichtige Argumente vor allem für die bildungspolitische Argumentation, sollte aber – worauf auch RITTELMAYER hinweist – nicht den Blick auf den

---

<sup>118</sup> l.c.

Eigenwert ästhetischer Bildung, vor allem auf ihre „Grundwertigkeit“, wie sie in dieser Arbeit aufgewiesen werden soll, überdecken.<sup>119</sup>

### 2.7.2 Schulpraktische Erfahrungen

Dass sich Transfereffekte tatsächlich einstellen, ist auch die Erfahrung aus einschlägigen Projekten in der pädagogischen Praxis. Exemplarisch sei hier das *KidS-Projekt (Kreativität in die Schulen)* in Berlin genannt, das mittlerweile überall im Lande und sogar im Ausland Interesse und Nachahmung findet.<sup>120</sup> Erwähnt sei auch die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden<sup>121</sup> mit ihrer Betonung ästhetischer Erziehung vor allem im Bereich *Theater*, die sogar auf Kosten der Unterrichtszeit für andere Fächer erweitert wurde. Trotzdem belegte diese Schule bei den „ästhetikfreien“ PISA-Untersuchungen vordere Plätze.

Mit der Initiierung und wissenschaftlichen Begleitung schulpraktischer ästhetischer Projekte befasst sich in neuerer Zeit insbesondere J. J. BEICHEL an der »Forschungsstelle für Lehrerberufseignung« des KIT. Er legt in diesen »kunstnahen Projekten« besonderen Wert auf die systematische Verbindung der verschiedenen Künste und trägt damit der elementaren Verwandtschaft der menschlichen Ausdrucksbereiche Rechnung, die im Zusammenhang mit den Gestaltungsprinzipien zu diskutieren ist. Dabei ist ihm besonders die spezifische fachliche Qualifikation der Vertreter der einzelnen Kunstsparten wichtig, um einen Dilettantismus zu vermeiden, wie er z.B. in den 80er und 90er Jahren in der GHS-Lehrerbildung von Baden-Württemberg im sogenannte Musisch-ästhetischen Gegenstandsbereich (MÄG) heftige Kritik der Fachvertreter auf sich gezogen hat. Jedoch hat dieses bildungspolitische Experiment zumindest die Bedeutung der analogen Gestaltungsprinzipien für die Verbindung der Ausdrucksbereiche in den Blick gerückt und ihren praktischen Nutzen erwiesen – zum einen als Begründungshintergrund für unterrichtsmethodische Konzepte, andererseits als Hilfsmittel für die „Erfindung“ konkreter und unkonventioneller Unterrichtseinheiten.

---

<sup>119</sup> Vgl. auch BASTIAN Hans Günther/ KORMANN Adam/ HAFEN Roland: Musik (-Erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Ausgabe mit CD. SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG, Mainz 2001.

<sup>120</sup> [http://www.juma.de/2002/j1\\_02/image/t0813.pdf](http://www.juma.de/2002/j1_02/image/t0813.pdf) oder [http://www.juma.de/2002/j1\\_02/image/j2226.pdf](http://www.juma.de/2002/j1_02/image/j2226.pdf)  
Vergl. auch die knappe Darstellung in FRANKE Annette: Aktuelle Konzeptionen Ästhetischer Erziehung. Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, München 2007, S. 137.

<sup>121</sup> »Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden gilt als eine der besten, in jedem Fall als eine der eigenwilligsten Schulen in Deutschland. Bei Pisa erreichte sie Spitzenwerte, die weit über den finnischen lagen. Diese Schule hat ein Drittel des üblichen Fachunterrichts in große Projekte überführt. Zum Beispiel wird im 9. Jahrgang fünf Wochen Theater gespielt. „Und trotzdem so gute Leistungen?“ fragen dann viele Besucher "Nein", antwortet Enja Riegel, die langjährige Schulleiterin, "nicht trotzdem, deswegen so gute Leistungen."« <http://www.archiv-der-zukunft.de/Filmuebersicht/Eine-Schule-die-gelingt-Enja-Riegel-und-die-Helene-Lange-Schule-Film-ohne-Buch.php>

## 2.8 Die mangelhafte Repräsentanz des Ästhetischen im Bildungswesen

Ganz im Gegensatz zur gesellschaftlichen Wertschätzung des Ästhetischen und dem zunehmenden Interesse, das ästhetischer Bildung seitens der wissenschaftlichen Pädagogik entgegengebracht wird, ist davon in der Schulpraxis weniger zu spüren. Das Phänomen einer nebensächlichen Einschätzung des Anschaulich-Künstlerischen konnte zu Zeiten Konrad FIEDLERS (1841-1895) noch als eine direkte Folge der Selbstüberschätzung positivistisch-rationaler Wissenschaft betrachtet werden und hatte damit zumindest eine theoretische Legitimation.

»Die Erziehung, der die geistigen Fähigkeiten des Menschen unterworfen werden, um sie tauglich für den Gebrauch des Lebens zu machen, erstreckt sich fast ausschließlich auf das Vermögen, Begriffe zu bilden. ...

Das Verlangen, der Anschauung bei der geistigen Erziehung des Menschen eine größere Berücksichtigung zuteilwerden zu lassen, würde erst dann ein gerechtfertigtes sein, wenn demselben die Einsicht zu Grunde läge, dass die Anschauung für den Menschen eine selbstständige, von aller Abstraktionen unabhängige Bedeutung habe, dass das Vermögen der Anschauung so gut wie das abstrakte Denkvermögen ein Recht habe, zu einem geregelten und bewussten Gebrauch ausgebildet zu werden, dass der Mensch zu einer geistigen Herrschaft über die Welt nicht nur im Begriff, sondern auch in der Anschauung zu gelangen im Stande sei. Aber die Fähigkeit zur Anschauung verfällt fast allenthalben der Verkümmern und bleibt auf einen nahezu unbewussten und zufälligen Gebrauch beschränkt.«<sup>122</sup>

Heute hat sich das Problem gewandelt: Die Gesellschaft ertrinkt geradezu in einer Bilderflut, aber die »Fähigkeit zur Anschauung verfällt« dennoch, weil sie der Beschleunigung und Oberflächlichkeit der Betrachtung geopfert wird.

Daran hat ein *Aesthetic Turn* in Philosophie, Wissenschaftstheorie und selbst den Naturwissenschaften (s. Kap. 2.3) nichts geändert. Die aktuellen Reaktionen auf den sog. „PISA-Schock“ (wir hatten ja auch schon einen „Sputnik-Schock“...) führen im Kontext der Globalisierungsfolgen auch zu anderen Präferenzen, die gar nicht mit hypertropher Wertschätzung begrifflich-abstrakter Wissenschaft zusammenhängen, sondern mit der viel existentielleren Frage, wie man die Heranwachsenden in möglichst kurzer Zeit zu möglichst großer Anpassungsfähigkeit an sich ständig verändernde Markt- und Arbeitsmarktsituationen führen kann. Das vermeintliche Wundermittel sind die „Kompetenzen“, die man für die Selbstvermarktung und die „*employability*“ auf den globalen Märkten benötigt. Der Konkurrenzdruck billiger Arbeitskräfte trifft auf eine gesellschaftliche Situation der westlichen Länder, in der eine hohe Anspruchshaltung einen hohen Lebensstandard als selbstverständliche Bringeschuld von Politik und Wirtschaft einfordert – mit den fatalen Folgen, die Banken- und Eurokrise allzu deutlich vor Augen führen. Was in einer solchen Situation und unter dem

---

<sup>122</sup> FIEDLER KONRAD: Über die Beurteilung von Werken der bildenden Kunst. Weltgeist-Bücher Verlags-Gesellschaft, Berlin o. J., S. 34/35.

Regime „moderner“<sup>123</sup> politischer Kurzsichtigkeit zählt, das ist Bildungssystem-Effizienz, gemessen am „Ausstoß“ von Marktkonformität potentieller Arbeitskräfte. So hat man eben andere Sorgen, als sich ausgerechnet mit Ästhetik zu befassen.

Auf der anderen Seite wird aber von den begüterten Kreisen die Kunst für den Markt funktionalisiert, wie man etwa an irrwitzigen Auktionserlösen für Kunstobjekte<sup>124</sup> sehen kann – oder auch an der gesellschaftlichen Bedeutung und der entsprechenden Bezahlung prominenter Produktdesigner, die als Ikonen in Kunstszenen verkehren.<sup>125</sup> In diesen Kreisen spielt Geld vor allem die Rolle des „Spiel-Geldes“, mit dem man auf den Roulett-Tischen der internationalen Bankenwelt „zockt“ – während sich die Gesellschaft immer mehr in arm und reich polarisiert.<sup>126</sup>

Kunst als Ware und Wertanlage – auch ein Thema für die Kunsterziehung! Vor allem aber für eine ästhetische Bildung, die auch das kritische Potenzial von Bildung freilegt und fördert. Sich mit Ästhetik im Kontext von Bildung zu befassen ist mehr und anderes, als zu wissen, wo und wie der Kunstmarkt läuft und ein paar Gestaltungsregeln zu kennen. Gerade angesichts des bisher teuersten Sotheby´s-Objekts kann die Diskrepanz zwischen Kunst als Ausdruck existenziellen Entsetzens und dem Kunstobjekt als Wertanlage thematisiert werden. Da muss man *ästhetisches Empfinden* anders definieren als *Gefühl für Schönheit* und ihren Tauschwert: Da muss die antike Verbindung von schön und gut (qualitäts- wie moralbezogen) wiederbelebt werden, da muss Raum und Zeit gegeben werden für die Anregung und Entwicklung von ästhetischem Empfinden im Sinne einer Symmetrie der Ansprüche und im Sinne einer kritischen Haltung und der Solidarität mit den Benachteiligten, Raum und Zeit für die Anregung und Entwicklung des Ausdruckswillens, entsprechende Botschaften gestaltend zu formulieren.

Bis zum Beweis des Gegenteils darf man vermuten, dass eine politische und wirtschaftliche Führungsschicht, die dieses kritische Potenzial und die „Witterung“ einer ästhetisch begriffenen „ganzheitlichen“ Bildung verinnerlicht hätte, eher in der Lage gewesen wäre, gesellschaftliche Fehlentwicklungen vorzusehen und rechtzeitig politisch gegenzusteuern als eine Führungselite, die nur den Marktwert von Kunst begriffen hat: In den Arbeitszimmern

---

<sup>123</sup> - man denke hier an Ulrich Becks „reflexive Moderne“ - Ders: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. edition suhrkamp 1365, Frankfurt am Main 1986.

<sup>124</sup> Im Mai 2012 wurde mit Edward Munchs „Der Schrei“ erstmals ein Hammerpreis über 100 Millionen Euro erzielt (bei Sotheby´s durch den Auktionator Tobias Meyer). [Zs. WELTKUNST Nr. 61 – Juli 2012.]

<sup>125</sup> Man muss dazu nur einmal ein paar Ausgaben der Zeitschrift *Weltkunst* durchblättern, um sie geradezu als Werbemagazin für den Kunsthandel zu betrachten: So erhielten z.B. die Abonnenten 2011 wie 2012 eine edle Katalog-Edition von 150 Seiten als Beigabe zur laufenden Nummer mit den teuer fotografierten Auktionsgegenständen für die 56. Kunst-Messe München – abgesehen von den vielen Hochglanz-Anzeigen und postergroßen Prospektbeilagen für Galerien und Auktionen, die regelmäßig zum Inhalt gehören.

<sup>126</sup> Vgl. den (Entwurf zum) Vierten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung von 2012.

der Manager wie der höheren Beamten findet man teure Exponate, die mit den wachsenden Renditen von Unternehmen oder aus Steuermitteln öffentlicher Kunst-Förderprogramme bezahlt werden. Und auch die Wirtschaftsbetriebe haben sehr wohl verstanden, dass man mit Kunstförderung nicht nur Steuern spart, sondern auch Imagepflege betreiben kann. Und die „Witterung“ funktioniert vor allem als Witterung von Gewinnmaximierungsmöglichkeiten.

### 2.8.1 Mangelndes ästhetisches Problembewusstsein in der pädagogischen Praxis

Obwohl sich auch die Pädagogik als Bildungsphilosophie, wie oben angedeutet, vermehrt mit dem Stellenwert des Ästhetischen in Erziehung und Bildung beschäftigt, profitiert die Schule nicht davon: Offensichtlich findet dieser Diskurs in zu großer Entfernung von den Schulen statt. Daraus ergibt sich die Frage, ob die theoretische Pädagogik zu wenig eine Theorie für die Praxis ist, und die weitere Frage, wie man eine stärkere Verzahnung von Schulwirklichkeit und ihrer theoretischen Reflexion erreichen könnte.

Ein anderer Grund für die Randständigkeit ästhetischer Erziehung liegt m.E. darin, dass deren Fachvertreter „ästhetische Bildung“ nur im engeren und im jeweils fachlich spezifizierten Sinne verstehen und öffentlich darstellen, nämlich als Kunsterziehung, Musikerziehung, Sport<sup>127</sup> und zuweilen auch noch etwas „Textiles Werken“. Jedes für sich betrachtet, ist natürlich leichter partiell verzichtbar, wenn der Schulleiter wieder mal in Lehrerstunden-Not gerät, weil sich morgens um halb acht ein Viertel des Kollegiums krank gemeldet hat. Leichter jedenfalls, als wenn Ästhetische Bildung als fächerübergreifende Basis aller Bildung betrachtet würde.

Gunter OTTO vermutet in diesem Zusammenhang, dass die Kunsterzieher selbst zu ihrer Randständigkeit beigetragen haben, indem sie stets ihre Besonderheit und Andersartigkeit gegenüber anderen Fächern betont hätten. Aber: *Anders* und *besonders* sei *jedes* Fach gegenüber anderen Fächern. Insofern erweise sich dieses Argument als schwach, zumal die Kunst im öffentlichen Bewusstsein auch »den Ruch des Luxurierenden, des Überflüssigen, des Entbehrlichen nicht los zu werden« scheine.<sup>128</sup> Er findet dann ein stärkeres Argument für die Aufwertung der ästhetischen Erziehung in der Bezugnahme auf den Begriff der *ästhetischen Rationalität*, der nach dem Alltagssprachgebrauch zunächst paradox erscheint. Dabei bezieht OTTO sich (u.a.) auf Martin SEEL, der den Begriff der *Vernunft* als Oberbegriff für *verschiedene Arten von Rationalität* reserviert.<sup>129</sup> Damit wird *Rationalität* im Plural ver-

---

<sup>127</sup> Merkwürdigerweise spricht man nicht von „Sporterziehung“ – vielleicht läge das zu nahe bei „Wehrtüchtigung“.

<sup>128</sup> OTTO Gunter: Rationalität kann ästhetisch sein. In: Ders.: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd. 1, Ästhetische Erfahrung und Lernen. Kallmeyersche Verlagsbuchhaltung, Seelze-Velber 1998, S. 74.

<sup>129</sup> Vgl. SEEL Martin: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. stw 1337; Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1985, S. 11.

wendbar und ist nicht mehr allein an den Bereich des Logischen, Wissenschaftlichen, „rein“ Kognitiven gebunden, sondern kann auch für andere Arten begründeten (oder zumindest begründbaren) Handelns und Denkens gebraucht werden; auch diese, z.B. *moralisches, praktisches, ästhetisches Denken*, können als *rational* bezeichnet werden, wenn sie sich denn auf nachvollziehbare Gründe stützen.

Über die Forderung nach Gleichberechtigung geht der Vorschlag dieser Studie noch einen Schritt hinaus, indem aufgezeigt wird, dass bereits die elementare Wahrnehmung sowohl bestimmten Gestaltungsgesetzmäßigkeiten folgt, als auch zu emotionalen Wertungen führt, als auch grundlegende Leistungen vollzieht, die wir später als Denken bezeichnen, z.B. das *Differenzieren* und *Generalisieren*. Damit rückt Ästhetische Bildung in einem weit verstandenen Sinne nicht nur als *gleichberechtigt* in eine *zentrale* (immerhin das schon bei OTTO) Position *neben* alle anderen Fächer (wie OTTO sich das wünscht<sup>130</sup>), sondern wird allen anderen Fächern als *Basis* unterlegt.

Natürlich gibt es kultusministeriell initiierte Programme zur Förderung der Schulkunst und Wettbewerbe zur Förderung musikalischer Talente. Aber das ist eben spezifisch fachliche Förderung. Und die Beteiligung seitens der Schulen, wie auch das Engagement in der Durchführung sind jeweils abhängig von einigen wenigen Lehrkräften, denen dieses Thema am Herzen liegt, sowie von einigen wenigen Schülern, bei denen ein entsprechendes Interesse und Talent seitens der Lehrkräfte wahrgenommen wurde. (So bestand z.B. die *Arbeitsgemeinschaft Kunst* einer mir bekannten GHWS jahrelang aus ein bis zwei Schülern.) Die konkrete Umsetzung von Schulkunstprogrammen hängt ausschließlich an der Initiative einzelner Persönlichkeiten, denen die nach wie vor defizitäre, teilweise gar prekäre Situation der Ästhetischen Bildung bewusst ist und die auch noch genügend Engagement und Energie aufbringen, sich (bis zur Akquisition finanzieller Ressourcen – siehe BEICHEL) gegen eine immer noch weit verbreitete ästhetische Indifferenz an den Schulen wenigstens ein Nischendasein erkämpfen.

In den Fluren solcher Schulen sind dann deren Wettbewerbsarbeiten ausgestellt – und gleich daneben hängen Plakate aus dem Unterricht im Fächerverbund *Arbeit–Wirtschaft–Technik*, deren „Ästhetik zum Himmel schreit“. Trotz gutgemeinter administrativer Ansätze darf man

---

<sup>130</sup> »Wir sind nicht nur anders ... , sondern nach dem heute ... diskutierten Verständnis von Ästhetik und Bildung (vgl. Richter-Reichenbach 1983, Koch u.a. 1994)\* steht die Ästhetische Bildung essentiell und qualitativ wie quantitativ gleichberechtigt neben der theoretischen und praktischen Bildung – nicht am Rande, sondern im Zentrum (Meyer-Drawe 1993; zur Bildungsproblematik grundlegend Peukert 1994)« \* I.c.

\* KOCH Lutz u.a. (Hg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994.

MEYER-DRAWE Käthe: Ästhetische Rationalität. In: Kunst & Unterricht 176, 1993.

RICHTER-REICHENBACH Karin Sophie: Bildungstheorie und Ästhetische Erziehung heute. Darmstadt 1983.

PEUKERT Helmut: Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne. In LOHMANN Ingrid und WEISSE Wolfram: Dialog zwischen den Kulturen. Münster 1994.

sich also nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese nicht etwa als Ergebnis eines konzeptionellen Umdenkens im staatlichen Schulwesen zu betrachten sind, sondern eher als Reverenz gegenüber dem Stellenwert des Ästhetischen in der Gesellschaft, dem man in der Schule auch ein schmückendes Plätzchen einräumen muss, weil man es zur Aufwertung von Festen und Feiern benötigt. Ein Einfluss der Ästhetik auf die Lernkultur ist nicht zu bemerken, und das in der Lehrerbildung mit der Emphase des Bedeutenden thematisierte „Schulleben“ ist in der Regel auf die besonderen ritualisierten Anlässe am Ende und am Beginn markanter Schuljahresabschnitte beschränkt. *In der Schule leben* – das gibt es nur ausnahmsweise. Aus den meisten Schulen flüchtet man (Schüler wie Lehrer), sobald der Gong es erlaubt.

Bei jedem Schulbesuch sieht man, in wie weit ein Kollegium Wert darauf legt, die innere Schulkultur auch äußerlich sichtbar zu machen. Da wurden zum Beispiel vor Jahrzehnten teure Schaukästen angeschafft, in denen seit Jahren – man sieht es am inneren Staub sowie an den (besonders auf der beleuchteten Seite) ausgebleichenen Farben, und man sieht es von Jahr zu Jahr bei wiederholten Besuchen – dieselben Objekte, dieselben Bilder, endlos vor sich hin gilbend.<sup>131</sup> Da hängen von der Grundschule bis zum Gymnasium hinauf Plakate in den Fluren, die modernen Unterricht dokumentieren sollen, aber die elementarsten ästhetischen Gestaltungsprinzipien vermessen lassen und zusätzlich auch noch lieblos-nachlässig „hingeschludert“ wurden. Da gibt es den Schulleiter, der darüber unzufrieden ist, aber seinem Kollegium erlaubt, sich einer schulinternen Fortbildung mit dem Thema Plakatgestaltung per Mehrheitsbeschluss zu entziehen! Dabei würde eine durchgängige „Ästhetisierung“ die Qualität der gesamten schulischen Arbeit sichtbar befördern – sowohl bezüglich der Lernergebnisse (und ihrer motivationsfördernden Sichtbarkeit) als auch im Blick auf das (Arbeits- und Sozial-) Verhalten der Schüler.

Ein alter, aber immer noch aktueller Vorwurf gegen das „verschulte Lernen“ ist die Kognitions- und Sprachlastigkeit des Unterrichts. Diese hat sich im Laufe meines eigenen Berufslebens zwar im Zuge der Entwicklung technischer Medien (vom Tafelbild bis zum Laser-Kopierer) von der mündlichen zu schriftlichen Seite verschoben. Vor allem als Folge des (sogenannten und oft missverstandenen) „lernzielorientierten Unterrichts“ wurden die Schüler vor allem in den 70er und 80er Jahren anstatt mit den Worten des Lehrers weithin mit Fluten von Arbeitsblättern überschwemmt. Mittlerweile sorgen *Internet*, *Beamer* und „*Powerpoint*“ auch in den Klassenzimmern für einen Einzug der Bilder – mit steigender Tendenz, aber ohne didaktische Reflexion. Ob und inwieweit dies die Qualität des Unterrichts tatsächlich befördert, ist eine andere Frage.

---

<sup>131</sup> Als frappierendes Beispiel fand ich anlässlich eines Besuches in einer Schule, an der ich selbst als junger Lehrer tätig war, an der Wand des Eingangsbereiches drei Holzreliefs vor, die vor ca. 30 Jahren in meinem Unterricht entstanden waren...

Die ästhetische Qualität der *Internetbilder* liegt Größenordnungen unter dem, was gute Fotografien liefern können. Da werden zugunsten des schnellen Transports über die Datenleitung bei den meisten Bildern ca. 90 % der Ursprungs-Information vernichtet (abzulesen am Vergleich der betr. Dateigrößen), erstens durch Verkleinerung der Formate (oftmals auf die Größe von Passbildern oder gar Briefmarken), zweitens durch Vergrößerung der Auflösung (von den bei Buchdruck-Vorlagen geforderten 300 ppi auf 72 ppi), drittens durch verlusthaltige Datenkompression nach dem weltweit verbreiteten JPG-Standard, der bei entsprechender Vergrößerung die typischen Artefakte zeigt (quadratische „Waffelmuster“). Der verwaschene Ausdruck über Tintenstrahldrucker im Normalpapier-Modus (mehr erlaubt das Budget meistens nicht) reduziert den Bildeindruck weiter und erreicht in Farbe (besser sollte man sagen in „Farbandeutung“) den Qualitätsstand, der etwa mit dem der ersten Bild-„Xerokopien“ Anfang der 80er Jahre in Schwarz-Weiß zu vergleichen ist. Einen Fortschritt bringt wiederum die Laser Farbkopie, die aber doch erheblich teuer ist und für die Alltags-Verbrauchsware an Unterrichtsmedien seltener zur Verfügung steht.

Der Beamer ist zwar als Ausgabemedium direkt vom Computer aus eine verlockende Möglichkeit, erreicht aber noch lange nicht die Auflösung eines guten Diapositivs und die Helligkeit eines guten Diaprojektors. Außerdem sind die Ersatzbirnen immer noch sehr teuer.

Immerhin bringt nun die zunehmende Verwendung des Computers zur Herstellung von Unterrichtsmedien eine gewisse Verbesserung der Gestaltungsqualität im Vergleich zu den älteren handgezeichneten OHP-Folien und Arbeitsblättern, die zuweilen allen Regeln der Wahrnehmbarkeit trotzen und von vielen Lehrkräften auch noch bedenkenlos schräg und angeschnitten vervielfältigt werden (da die Kollegenschlange am Kopierer vor der ersten Stunde mal wieder zu lang war...). Allerdings kann man mit dem Computer ebenfalls unlesbare Folien produzieren, und der tatsächliche kleine Zuwachs an Gestaltungsqualität wird mit dem konfektionierten Geschmack vorgestanzter Layouts, Formen und Farbgruppierungen erkaufte. Immerhin werden damit die größten Gestaltungsfehler seltener. Wer von Natur aus kein „Gefühl für Gestaltung“ mitbringt, bekommt in Lehrerausbildung in dieser Richtung nichts beigebracht und gibt seine „Geschmacklosigkeit“ an die nächste Generation weiter.

Analog kann man auch die akustischen Medien und den Umgang damit kritisieren. Hier ist der technische Standard der Geräte, die an den Schulen noch verbreitet sind, so weit von dem heute Möglichen entfernt, dass an eine akustische Wahrnehmungsdifferenzierung gar nicht erst zu denken ist. Und die massenhafte Verbreitung von Consumer-Geräten trägt das Ihre zu einem Rückschritt in die Zeit vor der Erfindung von „high fidelity“ und perfektionierter Raumklang-Rekonstruktion bei: Die plärrenden Ohrstöpsel sind zwar besser als der Telefonhörer, aber dennoch ungeeignet, die Hörfähigkeit zu differenzieren. Und die rechnerische Kompression von Klang- und Bilddateien für den schnellen Netzversand sorgt auch nicht für differenzierte Klänge und Bilder.

Aber auch hier ist der technische Standard, der in Schulen wohl immer hinter dem professionellen „High-End“ zurückliegen wird, nicht das wichtigste Problem, sondern das Bewusstsein der Lehrkräfte dafür, die nicht einmal die eingeschränkten Möglichkeiten ausschöpfen. Da lobt die Rektorin ihre Grundschüler, die auf einer Vernissage des örtlichen Kunstvereins eine kakophonische Musikvorstellung abgeliefert haben, für ihren „großartigen Musikvortrag“, da moderiert eine ausgebildete Musiklehrerin im Projekt-Zirkuszelt auf dem Schulhof die Gala-Vorstellung der Schüler, indem sie mit schriller Stimme in ein übersteuertes Mikrofon brüllt, als sei dieses abgeschaltet, aus den Lautsprecherboxen „knallt akustischer Brei“ mit einem Informationswert nahe Null. Dies sind nur zwei ganz aktuelle Beispiele für eine mangelnde akustisch-musikalische Kultur, die an vielen Schulen unbemerkter und unkritisierte Standard ist.

Wer seine Unterrichtsmaterialien und eher „spartanischen“ Visualisierungen noch mit Tafelbild und Spirit-Umdruckmatrizen bestritten hat, weiß die heutigen technischen Möglichkeiten, das Wort durch das Bild zu ergänzen, vielleicht mehr zu schätzen als eine Lehrergeneration, die bereits im technischen Überfluss der neuen Medien aufwächst und entweder ihren didaktischen Wert nicht genügend sieht, oder sich durch die Automatismen mitgelieferter Software-Designs zu unreflektiertem Gebrauch animieren – oder gar sie ganz einfach in kollegialer Anpassung an die Bequemlichkeit „links liegen“ lässt – vielleicht gar kokettierend „rationalisiert“ mit dem Hinweis auf eine technikkritische Haltung.

Bewusst wurden hier die ästhetischen Fächer nicht an den Anfang der Überlegungen zur eher randständigen Bedeutung ästhetischer Bildung gestellt, da es außerhalb dieser Fächer einen sehr weiten Bereich systemunabhängiger individueller Verantwortlichkeit der einzelnen Lehrkraft gibt, den jeder für sich allein durch ein Mindestmaß an ästhetischer Empfindsamkeit qualitätssteigernd ausfüllen könnte – allein durch die Besinnung auf ästhetische Wahrnehmungs- und Gestaltungsprinzipien bei der Herstellung von Unterrichtsmedien und einen reflektierten Gebrauch der technischen Möglichkeiten.

Der Vorwurf eines mangelnden ästhetischen Problembewusstseins bezieht sich auch auf die Kultivierung der „Innenseite“ des schulischen Lebens und Unterrichtens. Für viele Kolleginnen und Kollegen ist die zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung kein reflektierbares und kommunizierbares Thema. Man *verhält* sich einfach, wie man es gewohnt ist, man erträgt einfach, was man an Kollegenverhalten geboten bekommt – und wenn eine individuelle Schmerzgrenze überschritten wird, gibt es eben Krach. Vielleicht verträgt man sich danach wieder, vielleicht aber gibt es widerstreitende Solidarisierungen, werden Koalitionen gebildet, die sich bis zur sichtbaren und dauerhaften Abgrenzung von Cliques im Lehrerzimmer verhärten können. Bezieht sich die zwischenmenschliche Unzufriedenheit auch noch auf den Schulleiter, bleibt irgendwann nur noch der Ausweg, um Versetzung nachzusuchen. Das Soziogramm des Lehrerzimmers wird eher als Schicksal hingenommen (oder man schafft sich wütend seinen eigenen Freiraum), nicht aber als Gegenstand aktiver Gestaltung begrif-

fen. Und wenn, dann fehlen die kommunikativen Kompetenzen, um einen Integrationsversuch zu „managen“.

Lehrkräfte, denen die kollegiale Kommunikation kein Thema ist, werden sich auch im Klassenzimmer nicht als Moderatoren von Beziehungsprozessen betätigen und überlassen das Beziehungsgeschehen zwischen den Schülern (und sich selbst gegenüber) bis auf meist erfolglose Zurechtweisungen mehr oder weniger sich selbst. Zum rüden Umgang der Schüler untereinander heißt es: „Die müssen sich halt zusammenraufen.“ Und der rüpelhafte Umgang mit der Lehrkraft wird damit entschuldigt, das sei halt jetzt die Pubertät.

Die eigene *Beziehung* zur Klasse wie zu einzelnen Schülern kann von solchen Lehrkräften ebenfalls nicht kommuniziert und damit auch nicht gestaltet werden. Das einzig praktizierte Mittel ist in solchen Fällen meist der Zornausbruch, „wenn’s mal wieder allzu dicke kommt“, aber eine reflektierte und „zivilisierte“ Konfliktbearbeitung findet nicht statt. Wenigstens hat man an manchen Schulen die Möglichkeit, einen Schüler in den „Arizona-Raum“<sup>132</sup> zu schicken oder zu Schülern, die eine Ausbildung in Mediation genossen haben – oder, wenn es ganz komfortabel zugeht, zur Schulpsychologin. Allerdings können Interaktionsprobleme zwischen Lehrer und Schüler nicht durch Delegation gelöst werden, sondern nur durch eigene Konfliktbearbeitung und eigene Verhaltensänderung. (S. dazu Kap. 10.2.)

Die stereotype Rollenvorstellung vieler Lehrkräfte vom Schüler ist ziemlich schlicht, und das dazu notwendige Verhaltensrepertoire recht einfach:

- Der Schüler ist in der Schule um zu lernen. Das ist seine Pflicht.
- Also hat er sich gefälligst so zu verhalten, dass dies für ihn selbst und für alle Schüler möglich ist.
- Dem Lehrer hat er Respekt entgegenzubringen und ihn beim Unterrichten nicht zu stören.
- Verhaltensweisen, die dem widersprechen, müssen sanktioniert werden. Sonst bricht das System zusammen.
- Wer auf Sanktionen nicht positiv reagiert, wird relegiert...
- ... und landet halt eben irgendwann im Knast. Nun ja, er hat es nicht anders gewollt.

---

<sup>132</sup> Auch „Igel“-Raum, „Trainings“-Raum, „Aus“-Raum genannt: Ein Raum in der Schule, in dem eine Lehrkraft bereit sitzt, um mit Schülern, die durch Fehlverhalten eine Auszeit vom Unterricht verordnet bekommen haben, nach verschiedenen mehr oder weniger formalisierten Verfahren zur Besinnung, zum Nachdenken über das eigene Verhalten und zu Absichtserklärungen für ihr zukünftiges Verhalten angeleitet werden. Erst nach einer solchen Selbstverpflichtung werden sie – u.U. mit bestimmten Verhaltensaufgaben wie z.B. einer Entschuldigung, eines Genußangebots entlassen. Der Name „Arizona“-Raum rührt vom Ursprungsland her, in dem ein solches Konzept erstmals erprobt wurde: ».. ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule (nach Edward E. Ford, Phoenix, Arizona 1994)«. Das Zitat stammt aus einem Info-Blatt der Schulberatung Niederbayern: <http://www.sbndb-regionalpoint-bogen.de/pdfs/Auszeit-Internet-03-07.pdf> (Stand: 8. Juli 2012)

Diese Rollenvorstellung benötigt keine „ästhetische“, d.h. bewusst gestaltete Interaktionskultur. Und der Zusammenhang mit einer im Laufe der Zeit anwachsenden Burnout-Gefährdung wird nicht gesehen.

Die direkte Folge dieses Rollenbildes ist der von mir so genannte „Als-ob-Unterricht“, in dem die Lehrkraft zwischen Pult und Tafel ihre Informationen „ablässt“, unabhängig davon, wie der aktuelle „Aggregatzustand“ der Klasse gerade ist: eingeschläfert oder brodelnd bis tobend. Man kann ja am Ende das abgehandelte Thema ins Klassenbuch schreiben, damit ist der Pflicht genüge getan – man hat den Stoff ja schließlich „durchgenommen“.

Am zwischenmenschlichen Gesamtzustand des Lehrer-Klasse-Systems ist mit dieser Lehrkraft nichts mehr zu ändern, denn sie könnte allenfalls dann die Situation noch wenden, wenn sie selbstkritisch erkennen würde, wie dieser Zustand begonnen hat: nämlich mit mangelnder Empfindsamkeit für die Befindlichkeiten in der Klasse und ohne Kontakt und Beziehungsaufbau *vor Beginn* der eigentlichen Unterrichtsarbeit. Das aber ist nicht zu erwarten, weil diese Lehrkraft wahrscheinlich gar nicht in die Situation geraten wäre, wenn sie zu dieser Einsicht fähig wäre. Dass ihr das niemand beigebracht hat, liegt am mangelnden Problembewusstsein in der Lehrerbildung für das hier Notwendige, nämlich die Entwicklung eines „Interaktik“-Konzeptes<sup>133</sup> (siehe dazu Kap. 9.6).

### 2.8.2 Knappe Ressourcen

Woran der Einzelne nichts ändern kann, das ist die randständige Bedienung des ästhetischen Bereichs mit Unterrichtszeit, finanziellen und technischen Ressourcen. Besonders im Bereich der Haupt- und Werkrealschulen ist die Diskrepanz zwischen den Erwartungen des Bildungsplans und der Wirklichkeit eklatant. Grundsätzlich sind es die ästhetischen Fächer, die als erste ausfallen, wenn die Umstände einen Unterrichtsausfall hervorrufen. Meistens sind die Schulen mit Utensilien und Räumen für den Kunstunterricht eher spartanisch ausgestattet und das Budget für Verbrauchsmaterialien ist stets zu knapp. (Aber in krassstem Kontrast dazu beachtet manche Lehrkraft nicht, dass die Schüler unüberlegt und ohne Plan mit dem knappen Material Abfall produzieren, der größer ist als die tatsächlich gebrauchte Menge – um sich dann womöglich wieder umso heftiger über die knappen Mittel zu beklagen.)

Ein weiteres Hemmnis ist die spärliche Ausstattung der ästhetischen Fächer mit Unterrichtsstunden. Ich zitiere hier die typische Studententafel einer Hauptschule (BW) für den Fächerverbund Musik-Sport-Gestalten (MSG):

---

<sup>133</sup> Dieser Begriff wird m.W. hier erstmals vorgeschlagen für den allzu lange und allzu oft in seiner Bedeutung unterschätzten oder gar übersehen Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen, der als essentieller konstituierender Bestandteil von Unterricht und Erziehung ebenfalls der systematisch-professionellen Analyse und Gestaltung bedarf. Dass deutsche Lehrer hier häufiger als anderswo Defizite aufweisen, wurde schon erwähnt, siehe Einleitung, Fußnote 8. Konstruktive Vorschläge dazu werden in Kap.

Klasse	5	6	7	8	9
M-Musik	2	1 (1,5)	1/2	1	1
S-Sport	3	3	3	3	3
G-Gestalten	2	2 (1,5)	1/2	1	1
Summe	7	6	4	5	5

Sport ist das einzige Fach, das (zu Recht!) durchgängig mit drei Stunden pro Woche bedacht wird.<sup>134</sup> Bei dieser Stundenzahl kann man davon ausgehen, dass tatsächlich ein gesundheitlich relevanter Effekt erzielt werden kann. Demgegenüber sind erhebliche Zweifel angebracht, ob z.B. eine Auseinandersetzung mit Musik und Bildender Kunst bei je nur einer Stunde pro Woche (oder gar übers Jahr gesehen nur eine halbe Stunde!) mehr sein kann als eine bildungsunwirksame, demotivierende »Als-ob-Veranstaltung«.<sup>135</sup> Selbst das bisschen Entspannung (für manche immer noch der wichtigste Sinn der „muischen“ Fächer...), derentwegen die ästhetische Erziehung gerade *nicht* antreten sollte, fällt für die Schüler kaum ins Gewicht.

Hinzu kommt die Befürchtung, dass Musik oder Bildende Kunst im Fächerverbund je nach Lehrerangebot dauerhaft ausfällt, wenn für das eine oder das andere keine Fachkraft<sup>136</sup> vorhanden ist. Sofern das Zeitkonto des aus solchem Grund wegfallenden Faches dann dem anderen zugeschlagen würde, hätte man ja wenigstens für *eines* der beiden aus der Not noch eine Tugend gemacht – aber selbst das ist ja nicht gesichert.

Natürlich lässt sich eine Stundentafel nicht beliebig ausweiten. Auf der anderen Seite geben Kultusverwaltungen natürlich gerne dem Druck von Landeselternbeiräten nach, die über zu große Belastung ihrer Kinder Klage führen,<sup>137</sup> wenn sie damit dem Finanzministerium entgegenkommen können. Ganztageschulen bieten hier mit flexibleren Gestaltungsmöglichkeiten einen Ausweg an, was z.B. in Baden-Württemberg z.Z. im Blick auf die neu eingeführte Gemeinschaftsschule besonders aktuell ist.

<sup>134</sup> An manchen Schulen wird selbst Sport nur mit zwei Wochenstunden unterrichtet.

<sup>135</sup> Ich spreche hier wirklich aus eigener Erfahrung, da ich in den letzten Jahren meiner Tätigkeit am Seminar mit meinem restlichen Unterrichtsdeputat überwiegend für solche einstündigen „musikalischen Feigenblattveranstaltungen“ eingesetzt war.

<sup>136</sup> - gemeint ist hier jemand, der fachkompetent ist, ob er das Fach nun studiert hat oder nicht. Oft genug scheitern gerade „studierte Fachidioten“, während eine fachfremde Lehrkraft, die sich mit Interesse und Engagement eingearbeitet hat, bessere Erfolge erzielt - sei es, weil sie Schwierigkeiten selbst erfahren hat und daher besser einschätzen kann, worin die Probleme eines Schülers bestehen, sei es, weil sie sich mit fachlich weniger verengtem Blick insgesamt besser auf die Schüler einstellen kann, sei es, weil sie die neuesten methodischen „Trends“ nicht kennt, die nicht viel mehr als „schicken Vorzeigewert mit Prestigegewinn“ besitzen, pädagogisch aber eher wertlos sind – oder aus all diesen Gründen!

<sup>137</sup> – während sie ihnen auf der anderen Seite drei oder gar vier Nachmittage mit außerschulischen Bildungsveranstaltungen aufbürden.

Weiterhin kann darüber nachgedacht werden, ob man die musischen Fächer<sup>138</sup> zum Wahlpflichtbereich erklärt und den Schülern zumindest mit Beginn des 7. Schuljahres die Wahl zwischen Gestalten und Musik freistellt, um damit die Stundenzahlen wenigstens in einem Fach bildungswirksam zu verdoppeln. Sport im bisherigen Umfang für alle sollte wegen der großen Bedeutung der Bewegung sowohl für die Gesundheit als auch für das Lernen unangetastet bleiben. In einen rhythmisierten Tagesablauf einzuplanen wären zusätzlich fächerübergreifende ästhetische Projekte, in denen dann auch die im ästhetischen Wahlpflichtbereich abgewählten Ausdrucksbereiche noch zu ihrem Recht kommen können.

Auch die technische Ausrüstung lässt trotz aller anerkanntswerten Fortschritte oft noch zu wünschen übrig. Zwar muss man nicht mehr 20 Kilo Epidiaskop oder 16-mm-Projektor über Treppen und Flure schleppen, abgerissene Verdunklungsvorhänge zuziehen und fingerfummelig Filme einfädeln, um sich dann über das ratternde Vorführgeräusch bei gleichzeitig dumpf verrauschter und verkratzter Tonspur zu ärgern – oder über den frustrierenden und zeitraubenden Filmriss. Aber der Computerraum steht allenfalls zu bestimmten Zeiten und meist nur für den Informatik-Unterricht zur Verfügung. Allzu oft funktioniert das Netzwerk nicht, oder wenigstens der Drucker, weil gerade kein Geld mehr da ist (oder kein bereitwilliger Kollege), um neue Patronen zu besorgen. Streikt das Netzwerk, muss man nach dem Administrator-Kollegen suchen, aber der ist gerade nicht abkömmlich, weil er eine Klassenarbeit schreiben lässt. Zurück im Computerraum ist die halbe Stunde `rum und mit dem Rest wie mit den Schülern nicht mehr viel anzufangen. Ein Beamer an der Decke jedes Klassenzimmers oder ein Notebook mit drahtlosem Internetanschluss für jeden Schüler ist dann doch vielerorts noch Zukunftsmusik, und die transportablen Beamer sind entweder gerade schon von anderen Kollegen in Beschlag genommen oder zur Reparatur unterwegs, oder es ist gerade die Birne durchgebrannt. Die mediale Revolution der 70er Jahre, der Overhead-Projektor, ist auch nicht mehr der letzte Schrei, das Bild ist blass und schräg verzerrt, viele Kolleginnen oder auch Kollegen kommen bis heute mit den ‚komplizierten‘ Wechselbeziehungen zwischen Entfernung, Bildgröße, Fokussierung und Ausrichtung nicht zurecht; man muss Folien herstellen – was heute zwar der Computer erleichtert, aber im Einsatz wölben sie sich dann von der Wärme (mit den entsprechenden Unschärfe-Effekten), oder sie fliegen gar (je nach technischem und räumlichem Arrangement) vom Luftstrom des Fensters oder des Kühlgebläses auf; und letzteres verbreitet außerdem ein ständig störendes Rauschen. Man sieht, dass auch eine visuelle Revolution trotz politischen Reklamerasseln mit zwei Medienoffensiven um die Jahrtausendwende eben ihre Zeit benötigt... Was bleibt also

---

<sup>138</sup> Die Verwendung des Begriffes *musisch* in diesem Zusammenhang bedeutet keine Bezugnahme auf den historischen Begriff der *musischen Erziehung*, sondern ist lediglich als Zusammenfassung der traditionell gestaltenden Unterrichtsfächer (Bildende Kunst, Musik, Bewegungserziehung mit Tanz, Textiles Werken – soweit noch vorhanden) gemeint. Diese werden hier nicht als „ästhetische Fächer“ bezeichnet, weil diese Studie besonders darauf abhebt, dass jedes Fach implizite Ästhetische Erziehung mit zu betreiben hat, weil Bildung sich überhaupt nur ästhetisch ereignet.

übrig? Der Lehrervortrag als die nach wie vor ökonomischste Methode der Informationsdarbietung... Ein SPIEGEL-Artikel über das Ausbleiben der erhofften Outputsteigerung durch die mediale Revolution käme da doch wie gerufen!<sup>139</sup>

### 2.8.3 Kompetenzorientierung versus Fachorientierung und »Ganzheitlichkeit«<sup>140</sup>

Was die einzelne Lehrkraft auch nicht ändern kann, ist der Bildungsplan, der ihre Arbeitsgrundlage darstellt. Dieser ist bisher am ausgeprägtesten in Baden-Württemberg (2004)<sup>141</sup> gekennzeichnet

- (a) durch die Einführung von Fächerverbänden und die sogenannte
- (b) Kompetenzorientierung.

(a) Die Fächerverbände wurden durch das (für alle drei allgemein bildenden Schularten identische) von Hartmut VON HENTIG unterzeichnete Vorwort geadelt und begründet – denn Interdisziplinarität ist schließlich schon lange vor der Jahrtausendwende ein zunehmender Trend in den Wissenschaften, da immer komplexere Probleme nur noch in Kooperation mehrerer Disziplinen bewältigt werden können. Zielführend ist das in den Wissenschaften jedoch nur, weil jedes Fach seine elaborierte Methodik und seine spezialisierte Sachkenntnis in diese Kooperation einbringen kann. Beides wäre in einer schulischen „Verbunddidaktik“ gerade nicht gegeben, denn diese hätte sich vornehmlich um die Kooperationsmöglichkeiten und -bedingungen zu kümmern und müsste Fachkenntnis bereits voraussetzen. Diese aber wäre logischerweise *zuerst* im schulischen Fachunterricht aufzubauen, bevor er für eine Fächerkooperation fruchtbar werden könnte. Interdisziplinarität in der Wissenschaft ist somit kein geeignetes Argument zur Begründung von Fächerbündeln – ganz abgesehen davon, dass so etwas wie eine *Verbunddidaktik* überhaupt erst entwickelt werden müsste.

Ein erkennbarer und auch anerkannter pädagogischer Sinn hinter den Fächerverbänden bleibt dennoch bestehen, nämlich das Denken in übergreifenden Sinnzusammenhängen zu lernen. Dafür sprechen verschiedene Gründe:

- Bei jüngeren Schülern kommt die Arbeit in thematischen Sinnzusammenhängen der noch stärker ganzheitlich-ungefächerten Sicht auf die Dinge der Welt entgegen. Den engeren Blick auf ‚gefächerte‘ Wissenssegmente ‚zuchtet‘ ja erst die Schule.

---

<sup>139</sup> »Seit gut zwei Jahrzehnten schaffen Schulen stets neue Computertechnik an, zuletzt interaktive Tafeln und neuerdings auch iPads. Doch die Schüler lernen damit kaum besser – denn am Unterricht hat sich fast nichts geändert. ... "Viele Lehrer setzen am Whiteboard einfach nur ihren gewohnten Frontalunterricht fort", sagt Leeder.« DWORSCHAK Manfred: Gefangen in der Kreidezeit. DER SPIEGEL 29/2012. S. 124.

<sup>140</sup> Siehe dazu Kap. 9.5 „Ganzheitlichkeit“ als Wiederbelebung eines „pädagogischen Ideologems“.

<sup>141</sup> Aber auch in anderen Bundesländern sind jeweils einige Fächer in Verbänden zusammengefasst, so z.B. in Brandenburg, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Quelle: wikipedia.

- Bezüglich der Motivation und der Nachhaltigkeit des Lernens ist die Erarbeitung von Stoffen in Sinnzusammenhängen günstiger – eine Erkenntnis, die von der Neurobiologie des Lernens bestätigt wird.
- Im Blick auf ihre je individuelle Bedeutsamkeit sollten Inhalte aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden;
- In sachlicher Hinsicht sollten einzelne Unterrichtsgegenstände in ihrer Verflochtenheit mit anderen Sachbereichen erkannt werden – dies insbesondere im Blick auf die in der Moderne gefährlich lange vernachlässigte Nebenfolgenproblematik.
- Auch die Methodik kann in einem Verbund noch flexibler im Sinne der Berücksichtigung mehrerer Sinneskanäle „ganzheitlich“ gestaltet werden und damit den unterschiedlichen Zugriffs-Präferenzen der Schüler entgegenkommen.
- Nicht zuletzt aus ethischen Gründen sollten Schüler erkennen, dass ausgewählte Stoffe etwas aussagen über denjenigen, der sie (mit welcher Legitimation?) ausgewählt hat: über seine ökonomische Interessenlage ebenso wie über seinen meist nicht offengelegten weltanschaulichen Werthintergrund.

All das wäre allerdings auch von den einzelnen Fächern aus möglich, wenn die Fachdidaktiken entsprechend umdenken und sich zu Kooperationen bereitfinden würden. Auf der anderen Seite ist aber auch ein Fächerverbund keine Garantie dafür, dass unter dem gemeinsamen Etikett nicht jedes Fach dennoch nur um sich selbst kreist. Vor allem aber sind Fächerverbünde nach Sachverwandtschaften der beteiligten Fächer zusammengestellt, so dass etwa ästhetische Zugangsweisen zu einem Sachproblem schon deshalb nicht gesehen werden, weil die ästhetischen Fächer einen Verbund für sich bilden.

Die kooperative Beschäftigung mit übergreifenden Problem- und Sinnzusammenhängen, in welche sich die Fächer (beispielsweise in der Form von Projekten) einbinden, ist jedenfalls in jedem Fach ein *zusätzliches* (d.h. über fachspezifische Inhalte und Methoden hinausgehendes) Thema, das *zusätzliche* Unterrichtszeit und Unterrichtsmittel erfordern würde und nicht grundsätzlich auf Kosten der notwendigen Ressourcen für lehrgangsgebundenes Lernen gehen darf. Man sollte nicht glauben, dass in jedem beteiligten Einzelfach notwendige fachimmanente Lernen mit einem Streich „verbundsdidaktisch integriert“ einfach mit erledigen zu können. Natürlich kann man und muss man von Zeit zu Zeit immer wieder über „Entrümpelung“ und „Verschlankung“ von Fachlehrplänen reden.

Beispiele von Lehrbüchern zu Fächerverbänden zeigen deutlich die tatsächliche Praxis: Fachinhalte werden nach den zufälligen Präferenzen einer zufällig zum Zuge gekommenen Autorengruppe zusammengestrichen – und dann verbindungslos zwischen zwei Buchrücken geklebt. Dem entspricht weitgehend auch die Unterrichtspraxis: Die Fächer werden unter dem neuen Etikett weiterbetrieben wie bisher, nur etwas ausgedünnt.

Diese Überlegungen laufen wieder einmal darauf hinaus, dass die Änderung organisatorischer Strukturen nicht das Entscheidende ist, sondern dass es auf eine Änderung der didaktischen Grundhaltung – und damit auf die Veränderung von *Lehr-Personen* und ihrer Ausbildung ankommt: Denken in Zusammenhängen – das liegt schlicht im Wesen von *Zusammenhang* – kann an jedem Knotenpunkt des Netzes beginnen, d.h. also auch im Fach, um sich dann – wo immer nötig – aktuell und flexibel erfolversprechende Kooperationen hinzu zu organisieren.

(b) Der Bildungsplan selbst gibt sich in Anbiederung an ökonomistisch verengte Bildungsvorstellungen „kompetenzorientiert“, was auch immer das heißen soll,<sup>142</sup> ohne dies jedoch konsequent durchhalten zu können. Auf didaktisch-methodische Hinweise für die Lehrkräfte wird weitgehend verzichtet. Hinzu kommt die Problematik eines mangelnden Sach- bzw. Fachanspruches, wenn man z.B. den Bildungsplan Hauptschule des Fächerverbundes MSG von 2004 (BW) unter fachlichen Gesichtspunkten betrachtet.<sup>143</sup>

Bei den Anregungen für den Unterricht wird infolgedessen immer wieder auf den Bildungsplan von 1994 zurückgegriffen, der noch einen Eindruck davon vermittelte, dass Unterricht *auch* bestimmten fachlichen Ansprüchen (inhaltlich wie methodisch) gerecht werden muss!

Weiterhin fällt die „durchgemischte“ Zusammenfassung (oder besser „Ausdünnung“) der ästhetischen Fächer auf, die zum Teil auch inkonsequent strukturiert ist: So taucht der Kompetenzbereich »Musizieren« im sechsten Schuljahr unter »Künste«, im neunten Schuljahr dagegen unter »Spiel« auf.

Die Knappheit der Formulierungen führt (scheinbar) zu derart banalen Zielsetzungen, dass sich der Begriff »Standards« in kaum zu überbietender Weise der Lächerlichkeit preisgibt.

Wie soll man zum Beispiel

»die Schüler können ... über ästhetische Erlebnisse und ihr ästhetisches Handeln sprechen, darauf reagieren und Ergebnisse präsentieren«

als einen „Bildungsstandard“ verstehen? Über ein *ästhetisches Erlebnis* spricht bereits ein Kindergartenkind, wenn es sagt: „*Igitt, die Fingerfarben sind aber kalt und glitschig!*“ Über sein *ästhetisches Handeln* sagt dasselbe Kind: „*Ich habe lieber die Holzstifte und nicht die*

---

<sup>142</sup> Siehe z.B. das von Jürgen REKUS zusammengestellte Themenheft der Zeitschrift *engagement* 3/2007 zum Stichwort *Kompetenz*, oder BEICHEL Johann/FEES Konrad (Hg.): *Bildung oder Outcome. Leitideen einer standardisierten Schule im Diskurs*. Centaurus Verlag & Media, Freiburg 2007.

<sup>143</sup> Nur zu gut habe ich noch den Diskussionsbeitrag eines Kollegen in einer Seminarkonferenz im Ohr, als es um die Frage ging, was man nun mit den alten Bildungsplänen anfangen solle: "Schmeißt um Gottes willen die alten Bildungspläne nicht weg – mit dem neuen können unsere Lehreranwärter nichts anfangen, ohne die alten daneben zu legen!" Ich befürchte, dass diese von mir geteilte Einschätzung nicht nur für Lehreranwärter, sondern auch für allzu viele Lehrerinnen und Lehrer gilt: Sie werden bei der Unterrichtsplanung vom neuen „kompetenzorientierten“ Bildungsplan weitgehend im Stich gelassen und greifen dann verständlicherweise auf altgewohnte Handlungsmuster und Inhalte zurück.

*Wachsfarben genommen, die schmieren immer so.“ Und sein Ergebnis präsentiert es, wenn es sich vor die Gruppe stellt und sagt: „Das hier hab‘ ich gemalt. Da ist meine Mama drauf, beim Plätzchenbacken.“*

Hinter solchen scheinbar anspruchslosen, in Wirklichkeit aber kompakt-komplexen Ziel-Formulierungen steckt in krassem Gegensatz zur sprachlichen Form eine geballte Fülle von Inhalten, die in fachlicher Hinsicht – wie schon gesagt – eigentlich nur mit Hilfe des alten Bildungsplanes erfasst und umgesetzt werden können. An diesem Beispiel erweist sich besonders deutlich, wie wenig Hilfe der neue Bildungsplan mit seiner hochgelobten „Kompetenzorientierung“ für die konkrete Unterrichtsplanung noch anbietet. Folglich kann man auch kaum darauf hoffen, dass er zu dem nach PISA ersehnten „Qualitäts“-Sprung („Outcome-Steigerung“...) einen wesentlichen Beitrag leistet.

Nach wie vor ist die schon von der Reformpädagogik kritisierte »Wortlastigkeit« des Unterrichts weit verbreitet. Es wäre eine eigene Untersuchung wert, nach den Ursachen zu forschen – wenn doch schon kein Geringerer als PESTALOZZI die Anschauung zum »absoluten Fundament jeder Erkenntnis«<sup>144</sup> erklärt hatte. Eine Hypothese könnte sein, dass die Selbstvergewisserung der Pädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin sich auch auf die Entwicklung der Didaktik ausgewirkt und die Tendenz zu einem einseitig wissenschaftsorientierten Unterricht mit verursacht hat. Wenn PETZELT z.B. »Prinzipienfragen der Einzelwissenschaften als pädagogische Methodenlehre«<sup>145</sup> betrachtet, ist das Missverständnis naheliegend, dass Unterricht entlang wissenschaftlicher Systematik der Fächer zu erfolgen habe. Für die universitäre Lehre mag das zwar sinnvoll sein, für den Unterricht in allgemeinbildenden Schulen jedoch nicht.

Natürlich ist nicht zu bestreiten, dass der Unterricht in einem Fach sich an den Prinzipien der betreffenden Wissenschaft zu orientieren hat und dass man in der Auseinandersetzung mit einer Sache die sachbezogene Beobachtung und den emotionalen Bezug zur Sache auseinanderhalten muss. Die Forderung nach wissenschaftlicher Sachlichkeit ist aber nicht gleichbedeutend mit einer Aufforderung zur Emotionslosigkeit. Mit welcher emotionalen Beteiligung gerade berühmte Forscher ihre Wissenschaft betrieben haben, lässt sich aus vielen Biografien entnehmen. Wenn nun in dieser Arbeit ein ganzheitlicher Bildungsbegriff unter Einbeziehung der emotionalen Aspekte vertreten wird – was die Gehirnforschung eindringlich nahelegt – dann ist dies umgekehrt keine Aufforderung zur Unsachlichkeit und gefühligter Kuschelpädagogik, sondern die Forderung nach Unterrichtskonzepten, die es dem Einzelnen ermöglichen, sowohl aus eigener Motivation und selbstbestimmt als auch in wechselnden

---

<sup>144</sup> PESTALOZZI J. H.: Sämtliche Werke. 13. Band. Schriften aus der Zeit von 1799-1801. Walter de Gruyter Verlag, Berlin 1932. Zitiert nach Walther ZIFREUND: Über Herbart's Ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung ...

<sup>145</sup> Vorlesungsmitschrift von PETZELT-Studenten in: Seminar-Reader von Jürgen REKUS am KIT Karlsruhe, 2010.

Gruppierungen zu lernen. *Selbstbestimmt* heißt hier, dass nicht ein rationaler, durch kühle Überlegung gekennzeichneter „Wille“ am Werk ist, sondern dass dieser selbst eine komplexe Resultante aus unbewussten, halb bewussten, voll bewussten und überwiegend emotional bestimmten Wertungen und Motiven darstellt.

Zu einer Ganzheitlichkeit<sup>146</sup> in diesem Sinne kann wiederum eine weitgefaste Ästhetische Bildung ihren Beitrag leisten, ebenso wie auch dazu, eine Aushöhlung ganzheitlicher Bildungsvorstellungen durch die um sich greifende ökonomisch orientierte Verengung auf Kompetenzkonzepte entgegenzuwirken, die mit dem Argument „verkauft“ werden, dass ein derart profilierter Typ von Bildung besser auf die globalisierte Konkurrenz-Situation vorbereite. Besonders dieses aktuelle Thema macht die Frage nach dem möglichen Ertrag einer erweiterten Ästhetischen Bildung virulent.

---

<sup>146</sup> Siehe dazu: JÜDT Norbert: Die Gemeinschaftsschule braucht Ästhetische Bildung in ihrem ganzheitlichen Konzept. In: BEICHEL Johann J. (Hg.): Idee Gemeinschaftsschule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2012.



### 3 Erkenntnistheoretische und pädagogische Ausgangsposition

Die für diese Arbeit zugrunde gelegte erkenntnistheoretische Position ist wesentlich beeinflusst von den Ergebnissen der neueren Gehirnforschung und vom Radikalen Konstruktivismus.<sup>147</sup> Sie geht davon aus, dass die menschliche Erkenntnis einerseits als hochgradig konstruiert anzusehen ist, dass sich dies auf der Ebene der neurobiologischen Grundlagen zeigt und dass bereits die Konstruktionsprozesse bei der Entstehung einfacher Wahrnehmungen im Keim das enthalten, was wir als *kognitive* Operationen oder traditionell als *geistige* Vorgänge bezeichnen. Mit Gerhard ROTH wird jedoch die biochemisch-physikalische Ebene, von der aus MATURANA/VARELA ihr Autopoiese-Konzept entwickelt haben, nicht mit der Ebene des menschlichen Bewusstseins bzw. der Kognition und der Emotion in eins gesetzt, da solche phänomenalen inneren Zustände, *erstens* einen qualitativ anderen ontologischen Status zugesprochen bekommen sollten<sup>148</sup>, da sie *zweitens* die Freiheitsgrade möglichen Verhaltens im Rahmen der „strukturellen Koppelung“ mit der Umwelt im Vergleich zur biochemisch-physikalischen Ebene ungeheuer ausweiten und da sie damit *drittens* in der Lage sind, intentional neue Wirklichkeiten (Kultur) zu erschaffen.

Die *systemtheoretische* Adaption von MATURANAS evolutionsbiologischem Konstruktivismus durch Niklas LUHMANN wird nicht betrachtet, da hier vor allem die neurobiologischen Aspekte interessieren und die spezielle soziologische Sichtweise einen eigenen Deutungsraum eröffnen würde, der im Zusammenhang dieser Arbeit nicht benötigt wird; denn auch zum Verständnis der sozialen Dimension des Lernens in der hier vertretenen Modellvorstellung reichen die Implikationen eines neurobiologischen Konstruktivismus aus. Es ist also nur eine ausschnittshafte Rekonstruktion einiger Aspekte der Neurobiologie menschlicher Erkenntnis als auch des Radikalen Konstruktivismus beabsichtigt, soweit sie für die Darstellung der eigenen Position notwendig sind und soweit aus ihnen die Begründung für ein anderes Verständnis von ästhetischer Bildung mit ihren didaktisch-methodischen Folgerungen abgeleitet werden soll.

---

<sup>147</sup> Sie deckt sich am ehesten mit Gerhard ROTHs Wendung „*neurobiologischer Konstruktivismus*“. Vgl. ROTH Gerhard: *Aus Sicht des Gehirns*. Vollständig überarbeitete Neuauflage. stw 1915, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2009, S. 86 ff. – od. Ders: *Wahrnehmung: Abbildung oder Konstruktion*. In: Ralf SCHNELL: *Wahrnehmung, Kognition, Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften*. Transcript Verlag, Bielefeld, 2002, S. 30 f.

<sup>148</sup> - womit kein Körper-Geist-Dualismus behauptet wird -

### 3.1 Gehirnforschung

Interessanterweise stellte bereits der „Erfinder“ eines gesamtgesellschaftlich gedachten *Projektes ästhetischer Erziehung*, Friedrich SCHILLER, als Mediziner dieselbe Frage, die auch heute noch die Gehirnforscher umtreibt und die sie nach wie vor nicht beantworten können: Wie entstehen im Zusammenhang mit den messbaren neurophysiologischen Erregungszuständen die »Nervengeister« (SCHILLER), die mentalen Vorgänge, die *Qualia* des Fühlens und Denkens, die sich jeder Messbarkeit entziehen und nur in der Innenschau aus der ICH-Perspektive wahrgenommen werden können?

Die Erforschung des menschlichen Gehirns als Teilbereich der Neurobiologie wird hier verstanden als eine Naturwissenschaft, die sich mit der physikalisch, chemisch, biologisch messbaren Hardware menschlichen Denkens und Fühlens sowie mit deren Funktionen beschäftigt.

Insoweit sie sich mit den Korrelationen zwischen neurophysiologischen Vorgängen und *Qualia* beschäftigt, befindet sie sich in einem Grenzbereich zwischen Biologie, Psychologie und Geisteswissenschaften. Angesichts der rasanten Fortschritte in den Mess- und Darstellungsverfahren der Gehirnforscher ist die Versuchung groß, die Deutungshoheit gleich für alles, was im Gehirn passiert, für sich zu beanspruchen, indem man messbare neuronale Zustände/Prozesse und ihre kausalen Interdependenzen als das Einzige betrachtet, was im Gehirn (organspezifisch) passiert. Fraglos sind *Qualia* abhängig von neuronaler Aktivität bestimmter Gehirnbezirke. Erlischt diese Aktivität, erlischt auch das Bewusstsein.<sup>149</sup> Muss man sie also zu einem »Epiphänomen« physikalischer Vorgänge erklären oder gar zu „eliminieren“<sup>150</sup> versuchen?

Die kausale Deutung der Entstehung von *Qualia* durch neuronale Aktivität ist naheliegend,<sup>151</sup> wenn man weiß, dass man etwa durch künstliche elektrische Stimulation einzelner Neurone bzw. Neuronengruppen gezielt und vorhersagbar bestimmte Gefühle auslösen kann, oder dass zentrale Persönlichkeitseigenschaften sich durch Läsionen bestimmter Hirnbezirke in systematischer Weise verändern u.a.m.

---

<sup>149</sup> »Bewusstsein im Sinne individuell erfahrener Erlebniszustände (...) ist unabdingbar an Hirnaktivität gebunden. Es gibt keinerlei Hinweise darauf, dass Bewusstsein auch ohne neuronale Aktivität existiert.« Gerhard ROTH: Fühlen Denken Handeln... Seite 188

<sup>150</sup> Vgl. Daniel DENNET: *Qualia eliminieren*. In: HECKMANN Heinz-Dieter/WALTER Sven (Hg.): *Qualia*. Ausgewählte Beiträge. mentis Verlag, Paderborn 2006. S. 519 ff.

<sup>151</sup> »Man kann auch zeigen, dass eine bestimmte Hirnaktivität Bewusstseinsvorgängen zeitlich vorhergehen muss. Dies deutet auf eine kausale Verursachung von Bewusstseinszuständen durch Lernprozesse hin. Damit ist aus neurowissenschaftlicher Sicht jede Art von Dualismus inakzeptabel, der von einer grundlegenden Wesensverschiedenheit von Bewusstsein (bzw. Geist) und körperlichen Zuständen einschließlich der Hirnzustände ausgeht. Dies gilt auch für den so genannten interaktiven Dualismus, wie ihn John Eccles vertreten hat.« Gerhard ROTH: Fühlen Denken Handeln... Seite 188/189.

Die immensen Fortschritte, die dabei seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts auf der neurobiologischen Seite gemacht wurden, bieten deshalb allzu leicht Stoff für Euphorie und fantastische Überschätzung dessen, was dabei herauskommt – zum Beispiel der plakative Satz, die Forscher könnten »dem Gehirn beim emotionalen Lernen zuschauen«,<sup>152</sup> oder der »Glaube(n) zukunftsfroher Visionäre an ein ewiges Leben auf der Festplatte«<sup>153</sup> oder dergleichen utopische Formulierungen mehr.

Vom subjektiven Erleben her hat man den Eindruck, selbstverständlich auf viele Beispiele verweisen zu können, die zu zeigen scheinen, dass *Qualia* einen steuernden Einfluss auf den Körper haben.<sup>154</sup> Nehmen wir als Beispiel den Sportler, der durch „mentales Training“ seine Leistung optimiert oder die *Vorstellung* eines Bewegungsablaufes, den ein Hochseilartist bisher so noch nie ausprobiert hat, und einen dazu passenden *Bewegungs-Entschluss*, wie ihn Hochseilartisten genau im richtigen Sekundenbruchteil auslösen und in tatsächliche Bewegung umsetzen müssen.<sup>155</sup> Bei aller Eingebundenheit in neuronale Vorgänge, die letztlich die Muskeln innervieren, scheinen doch die antizipierenden Vorstellungen und willentlichen Akte im Abgleich mit kontinuierlich „in Echtzeit“ aktualisierten Bewegungswahrnehmungen die materiellen Körper derart präzise zu steuern, dass diese in „mental vorprogrammierten“ Flug- bzw. Fall-Kurven die Schwerkraft überlisten und *nicht* aus der Zirkuskuppel stürzen. Und die Antizipation der Vorstellung selbst ist ebenso ein *qualiatives* Phänomen wie der Wunsch nach einer neuen Bewegungsfolge und der Vorsatz und schließlich der Entschluss, diese zu erarbeiten und bis zur lebenserhaltenden Perfektion zu trainieren – der wiederum nicht ohne neuronale Aktivität denkbar ist...

Dem Anschein solchen Selbsterlebens entspricht am ehesten die intuitive Vorstellung eines Dualismus und einer Wechselwirkung zwischen Geist und Körper (wie bei ECCLES und POPPER),<sup>156</sup> während die Annahme eines kausalistischen Determinismus, demzufolge jedem

---

<sup>152</sup> SPITZER (2002), S. 165.

<sup>153</sup> DER SPIEGEL 8/2011: »GELERNTER: Ich hoffe, dass Philosophen und Kognitionsforscher zusammen eine ausgefeilte Theorie des Verstands entwickeln. Wir müssen diese lächerliche Obsession mit den Computern loswerden, die enormen Schaden angerichtet hat. Davon ganz unabhängig aber wird die KI-Forschung immer leistungsfähigere Maschinen hervorbringen, die viele unserer Probleme lösen und viele unserer Fragen beantworten. Niemand wird behaupten, sie hätten Verstand, aber sie werden sehr nützlich sein.« S. 135.

<sup>154</sup> Eine solche Position wurde noch von dem Altmeister der modernen Gehirnforschung und Nobelpreisträger (1963 für geirnhysiologische Forschung) John C. ECCLES vertreten, wie es in einem seiner Buchtitel zum Ausdruck kommt: *Wie das Selbst sein Gehirn steuert*. Serie Piper 2286, München/Zürich 1997<sup>2</sup>. Auch G. ROTH kommt zu dem Schluss, dass mentale Vorgänge ursächlich für körperliche Vorgänge sein können, vermeidet aber dabei die Dualismus-Hypothese.

<sup>155</sup> Dass allerdings gerade hier hochautomatisierte unbewusste kognitive Prozesse ablaufen (und z.B. der bewusste Entschluss zu spät käme), gehört mittlerweile zum gesicherten Wissen der Hirnforscher. (LEDOUX 2001; ROTH, 2001)

<sup>156</sup> POPPER Karl R./ECCLES John C.: *Das Ich und sein Gehirn*. Serie Piper 1096, München/Zürich 1989<sup>1</sup> /1997<sup>2</sup> mit erheblichen Änderungen.

bewussten Erleben neuronale Aktivität kausal vorausgeht, der naiv realistischen Introspektion eher unplausibel erscheint – zumal sich die Suche nach den neuronalen Ursachen für einzelne menschliche Verhaltensentscheidungen in einem endlosen Regress in der Tiefe und Komplexität der »nicht-trivialen Maschine menschliches Gehirn«<sup>157</sup> verliert – und von daher eigentlich weder bewiesen noch widerlegt werden kann. Dennoch neigt die Mehrzahl der heutigen Gehirnforscher aus dem Bedürfnis nach einem Weltbild, das „keine Sprünge“ enthält, zu einem „naturwissenschaftlichen“<sup>158</sup> Reduktionismus, oder wie Gerhard ROTH zu einem *nichtreduktionistischen Physikalismus*. – eine Formulierung, die zunächst wie eine *contradictio in adjecto* anmutet.<sup>159</sup>

Die Frage ist, ob man – entsprechend der naiven Selbsterfahrung – mit all den Fähigkeiten des Verstandes, (Ordnen, Kategorisieren, In-Beziehung-Setzen, Operieren usw.) und des Gefühls (Empfindungen der Wahrnehmung, Gefühle, Stimmungen, Antriebe u.a.) einen neuen außermateriellen bzw. außerphysikalischen Seinsbereich einer „Geistseele“ eröffnen will, die auch ihrerseits neuronale Vorgänge auslöst bzw. beeinflusst,<sup>160</sup> oder ob man – reduktionistisch – sagen will, diese Fähigkeiten seien lediglich selbst wirkungslose epiphanomene Begleiteigenschaften der neuronalen Aktivitäten.

Gerhard ROTH bezeichnet sich als einen »nichtreduktionistischen Physikalisten«<sup>161</sup> und weist in kritischer Distanz zu MATURANA der *Kognition* (hier als Oberbegriff für das gesamte phänomenale Innenleben) zwar einen anderen ontologischen Status zu als der (biomechanischen) *Autopoiese*, geht aber dennoch davon aus, dass damit keine physikalischen Naturgesetze gesprengt werden: Da Bewusstseinsphänomene offensichtlich – und zunehmend sicherer und differenzierter empirisch nachweisbar – streng mit neuronaler Aktivität gekoppelt sind, erklärt er diese (von ihm nicht so genannten) Qualia umgekehrt zu *physikalischen* Phänomenen, auch wenn wir noch nicht erklären können, wie sie entstehen. Aber das gilt nach ROTH für viele physikalische Phänomene, deren Existenz wir anerkennen, ohne sie uns wirklich vorstellen zu können. Z.B. sind wir nicht in der Lage, uns die Entstehung der Eigenschaften des Wassers aus den Ursprungsatomen und ihrer Verbindung zum H<sub>2</sub>O-Molekül vorzustellen. (Letztlich können wir auch physikalische Kräfte wie Magnetismus,

---

<sup>157</sup> FOERSTER Heinz von: Entdecken oder Erfinden... In: GUMIN Heinz/MEIER Heinrich (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. Piper Verlag, München/Zürich 2000<sup>5</sup> (1992), Seite 62.

<sup>158</sup> (in Anführungszeichen, weil, wie z.B. Peter JANICH ausführt, auch die Naturwissenschaft normative Voraussetzungen hat. [ders.: Konstruktivismus und Naturerkenntnis. Auf dem Weg zum Kulturalismus. (stw 1244) Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1996.]

<sup>159</sup> Siehe dazu ROTH Gerhard: Fühlen Denken Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2001, S.188-192.

<sup>160</sup> Vgl. ECCLES John C.: Wie das Selbst sein Gehirn steuert. Piper Verlag, München/Zürich 1997, darin insbes. das Kapitel Die Erzeugung neuronaler Ereignisse durch mentale Ereignisse, S. 233 ff.

<sup>161</sup> ROTH Gerhard: Fühlen Denken Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a.M. 2001. S. 188 ff.

Elektrizität, Masse-Anziehung nicht wirklich erklären.) Die entscheidende Schlussfolgerung daraus ist nun: Wenn Qualia physikalisch bewirkte Phänomene sind, dann *können* sie nicht nur, dann *müssen* sie aufgrund des physikalischen Wechselwirkungsprinzips zwangsläufig auch selbst Wirkungen zeigen.

Bestehen wir also aus einer Materie, die Geist hervorbringen kann? Einen ähnlichen Gedanken – allerdings mit theologisch-teleologischem Hintergrund – hat z.B. der französische Jesuitenpater Teilhard DE CHARDIN eindrucksvoll in seinem Buch *Der Mensch im Kosmos* entwickelt.<sup>162</sup>

Ob ein dem Gehirn vergleichbar komplexer Computer – wenn er denn jemals sollte gebaut werden können – allein durch seine Größe und Komplexität Qualia entwickeln würde? Wohl kaum, solange er aus anorganischem, „unlebendigem“ Baumaterial besteht – Da müssen wir wohl auf einen neuen Pygmalion warten. Letzten Endes bliebe auch eine Materie, die Empfindung und Geist entfalten kann, ein „Wunder“ – zumindest etwas Wunderbares, auch wenn es den Anschein hat, als ob dieser Geist das Ende der Autopoiese dieses wunderbaren Systems, sine biologische Grundlage, selbst nicht überdauere.

Vorläufig bleibt uns nichts als ein anderer „Reduktionismus“ übrig, nämlich mit ROTH und KANT und den Radikalen Konstruktivisten festzustellen, dass auch die von der Neurobiologie beschriebenen Neuronen und die Vorgänge, die sich messbar zwischen ihnen abspielen, auch nur *Erscheinungen* und nicht identisch sind mit den Noumena, auf die sie verweisen. Was die *Dinge an sich* mit ihren Wechselwirkungen in einer bewusstseinsunabhängigen Welt sein mögen, bleibt uns auch in Bezug auf unser Gehirn verborgen – ein ‚Reduktionismus der Bescheidenheit‘ als Reduktion der eigenen Erkenntnisansprüche...

Ohne die fantastischen Ergebnisse der Neurobiologie schmälern zu wollen, ist die Frage zu stellen, was sie heute leisten bzw. nicht leisten kann. Sie kann »zuschauen«, welche Gehirnbereiche aktiver sind als andere und welche Aktivitätsmuster gemeinsam aktiver Regionen sich ergeben, während die Probanden irgendwelche kognitiven und/oder emotionalen Aktivitäten betreiben – d.h. in der experimentellen Situation (in natürlichen Lebenssituationen ist das heute noch unmöglich), bestimmte Aufgaben lösen. Allein der Begriff *zuschauen* ist, wenn man seinen metaphorischen Charakter nicht offenlegt, eine Irreführung. Zuschauen kann man dem, was auf dem Monitor dargestellt wird. Und das ist ein Ergebnis von hochartificialen physikalischen Transformations- und Konstruktionsprozessen, welche lokale Veränderungen von Gehirnfunktionen anzeigen, wie z.B.:<sup>163</sup>

---

<sup>162</sup> DE CHARDIN Pierre Teilhard,: *Der Mensch im Kosmos*. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck), München 1959-<sup>6</sup>.

<sup>163</sup> Die Darstellung der Messmethoden orientiert sich an einer kompakten Übersicht von Gerhard ROTH in: Ders.: *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2001. Hierin das Kapitel: *Methoden der kognitiven Neurobiologie*, S. 122

- Das Gehirn erzeugt elektrische Wechselfelder, die mit dem (altherwürdigen) *Elektro-Enzephalogramm* (EEG) erfasst werden können. Verwendet man dieses »ereigniskorreliert«, d.h. in Abhängigkeit von bestimmten kognitiven/emotionalen Aufgabenstellungen (EKP), kann man die Differenzen zwischen den aufgabenfreien und den aufgabenabhängigen Stromkurven mit dem Auge überhaupt nicht wahrnehmen, geschweige denn interpretieren, bevor man mit Hilfe von Mittelungsverfahren Differenzbilder erzeugt hat. Die zeitliche Auflösung ist hoch (im Millisekundenbereich, d.h. nahezu in Echtzeit), aber die räumliche Zuordnung ungenau.
- Das Gehirn erzeugt magnetische Wechselfelder, die im *Magnet-Enzephalogramm* (MEG) mit etwas besserer räumlicher Zuordnung dargestellt werden können.
- Die Signalübertragung im Nervensystem erfolgt mit Hilfe elektrischer Potenzialentladungen bzw. Impulse einzelner Neuronen oder kleiner Neuronenverbände, abgegriffen durch die *Mikroelektrodentchnik*; die räumliche und zeitliche Zuordnung ist exakt, aber die Einsatzbreite gering, da es sich um invasive Verfahren handelt, die nur im Tierversuch oder beim Menschen anlässlich von Hirnoperationen möglich sind.
- In Abhängigkeit von kognitiven/emotionalen Aufgabenstellungen verändert sich der Stoffwechsel im Gehirn, was mit der *Positronen-Emissions-Tomographie* (PET) erfasst werden kann, bei der dem Probanden ein Positronen emittierendes Isotop (z.B.  $^{15}\text{O}$ ) in Verbindung mit einer stoffwechselaktiven Substanz (z.B. Wasser) zugeführt wird; bei der Verstoffwechslung zerfällt das Isotop und sendet Gammastrahlung aus, die rings um den Kopf herum aufgefangen und deren Dichte durch entsprechende Computerprogramme zu räumlichen Bildern konstruiert wird. Die räumliche Auflösung ist hoch (im Millimeterbereich, aber die Dauer für die Berechnung eines einzigen Bildes führt stets zu einem „time lag“ von 45 bis 90 sec.;
- Die Blutzufuhr in bestimmte Bereiche des Gehirns verändert sich in Abhängigkeit von der Aktivität der dort angesiedelten Neuronenpopulationen. Die Blutflussveränderungen können mittels der *funktionellen Kernspintomografie* (fNMR) gemessen werden, die darauf beruht, dass arterielles und venöses Blut unterschiedliche magnetische Eigenschaften haben. Dies erlaubt, sowohl Änderungen im Sauerstoffgehalt des Blutes, als auch in der Blutflussmenge zu registrieren.
- Schließlich wären alle diese Methoden wenig nützlich, wenn man nicht genaue räumlich-anatomische Modelle des Gehirns erstellen könnte, was z.B. mit der *Kernspintomografie* möglich ist, die zugleich ein besonders eindrucksvolles Beispiel für die Künstlichkeit und Konstruktivität der Bilderzeugung in der Gehirnforschung darstellt. Sie nutzt den physikalischen Umstand, dass bestimmte Atomkerne durch Eigendrehung (Spin) eine Magnetachse

ausbilden. In einem von außen angelegten ausreichend starken Magnetfeld richten sie sich folglich mit ihren Magnetachsen an dessen Feldlinien aus. Diese Ausrichtung wird nun durch ein Radiowellensignal gestört, und nach dessen Abschaltung schwingen die Magnetachsen wieder in die vom äußeren Magnetfeld erzwungene Lage zurück. Dabei senden sie ein messbares Hochfrequenz-Signal aus, welches in Abhängigkeit von der Eigenart und der Umgebung des Atoms variiert. Aus diesen Differenzen wird nun wiederum mit Computerhilfe ein Bild konstruiert, welches die Unterschiede in Dichte und Materialität der verschiedenen Gewebe sehr viel differenzierter und hoch aufgelöst (im Millimeterbereich) darstellt.

Mit all diesen Verfahren im Verbund lassen sich also mehr oder weniger grobe Lokalisationen vornehmen, bei welchen mentalen Phänomenen welche Gehirnbereiche in Kooperation mit welchen anderen in welchen zeitlichen Aufeinanderfolgen beschäftigt sind. Man kann also sehen: An diesen Stellen passiert etwas, wenn jemand eine Rechenaufgabe löst. Dass die Verfahren heute selbst noch mit der eindeutigen Lokalisation Schwierigkeiten haben, die u.U. zu nachträglicher Fehlerkorrektur und Uminterpretation zwingen, ist dem momentanen Stand der Technik geschuldet:

»Tatsächlich gibt es noch keine perfekte Methode zur Untersuchung von Hirnaktivität. Alle Verfahren kranken entweder an mangelnder räumlicher oder zeitlicher Auflösung oder messen die Aktivität von Nervenzellen nur indirekt, zum Beispiel über die Durchblutung im Gehirn. Außerdem sind die Untersuchungen meist sehr aufwändig und äußerst teuer. Das hat zur Folge, dass oft Jahre vergehen können, bis man selbst oder eine andere Gruppe das Experiment wiederholt – wenn überhaupt. Die Messungen erfordern außerdem sehr schwierige mathematische und physikalische Berechnungen und müssen letztlich mit komplexen statistischen Verfahren ausgewertet werden, was zusätzlichen Fehlerquellen die Türen öffnet.

Allein diese Überlegungen zeigen, dass die Ergebnisse der Hirnforschung mit Vorsicht und Zurückhaltung zu verstehen sind. Noch deutlicher wird dies, wenn man bedenkt, dass das statistische Messergebnis dann noch einmal interpretiert werden muss – und zwar von Menschen, die eine bestimmte wissenschaftliche Vorbildung<sup>164</sup> besitzen. Diese Interpretation ... kann je nach Aufgabe, Interesse und Hintergrund des Wissenschaftlers ganz unterschiedlich ausfallen. Nicht ohne Grund kommt es auch unter Wissenschaftlern häufig zum Streit darüber, wie die Ergebnisse nun zu verstehen sind.<sup>165</sup>

Die Technik wird sich weiterentwickeln, und die Auflösung bildgebender Verfahren wird sich in räumlicher und zeitlicher Hinsicht weiter verfeinern, so dass die Zuordnungsmöglichkeiten von neuronalen Funktionsbereichen zu qualitativen Aktivitäten differenzierter werden. Die Qualia selbst entziehen sich jedoch möglicherweise prinzipiell dem messenden Zugriff.

---

<sup>164</sup> und – das wäre hinzuzufügen – eine bestimmte weltanschauliche Einstellung.

<sup>165</sup> Stephan SCHLEIM/Christina AUS DER AU in einer Replik auf Thomas METZINGER: "Der Preis der Selbsterkenntnis". In: G&G 7-8 2006.

Dementsprechend äußern sich auch die im Übrigen forschungsoptimistisch und eher reduktionistisch<sup>166</sup> eingestellten Verfasser des *Manifests* zur Lage der Gehirnforschung<sup>167</sup> von 2004 über diese schwierige Frage erstaunlich vorsichtig:

»Nach welchen Regeln das Gehirn arbeitet, wie es die Welt so abbildet, dass unmittelbare Wahrnehmung und frühere Erfahrung miteinander verschmelzen, wie das innere Tun als „seine“ Tätigkeit erlebt wird und wie es zukünftige Aktionen plant, all dies verstehen wir nach wie vor nicht einmal in Ansätzen. Mehr noch: Es ist überhaupt nicht klar, wie man dies mit den heutigen Mitteln erforschen könnte. In dieser Hinsicht befinden wir uns gewissermaßen noch auf dem Stand von Jägern und Sammlern. Die Beschreibung von Aktivitätszentren mit PET oder fMRI und die Zuordnung dieser Areale zu bestimmten Funktionen oder Tätigkeiten hilft hier kaum weiter. Denn dass sich all das im Gehirn an einer bestimmten Stelle abspielt, stellt noch keine Erklärung im eigentlichen Sinne dar. Denn »wie« das funktioniert, darüber sagen diese Methoden nichts, schließlich messen sie nur sehr indirekt, wo in Haufen von hundert Tausenden von Neuronen etwas mehr Energiebedarf besteht. Das ist in etwa so, als versuchte man die Funktionsweise eines Computers zu ergründen, indem man seinen Stromverbrauch misst, während er verschiedene Aufgaben abarbeitet.«

Was an den signifikanten Stellen, die im Gehirnsch scanner aufleuchten, passiert, weiß man also nicht wirklich und nicht aus der Messung, sondern nur im Groben aus der Aufgabenstellung und den Antworten des Probanden. Die qualitativ-phänomenalen Bewusstseinsvorgänge selbst sind keinem Gerät zugänglich. Natürlich liegt der Gedanke nahe, man könne durch immer feinere Auflösung der gemessenen Aktivitätsmuster in Verbindung mit Probandenaussagen als Eichungskriterien schließlich doch so etwas ähnliches wie Gedanken- bzw. Gefühlslesen erreichen.<sup>168</sup> Sicher sind in dieser Richtung weitere Fortschritte zu erwarten, aber die Erschließung dessen, was sich im Bewusstsein qualitativ-phänomenal abspielt, funktioniert eben immer nur indirekt über die Aussagen von Probanden.

Das gilt auch für Experimente, bei denen einzelne Neurone durch feine Elektroden direkt elektrisch stimuliert werden: Die dadurch ausgelösten Erlebnis-Phänomene sind nicht sichtbar/messbar, sondern der Proband muss mitzuteilen versuchen (z.B. während einer Gehirnoperation beim Menschen), wie er sie erlebt oder der Versuchsleiter muss sie aus dem Verhalten indirekt erschließen (im Tierversuch). Es bleibt also nach wie vor – und möglicherweise prinzipiell – die Unzugänglichkeit, die Abgeschlossenheit unseres phänomenalen Innenlebens für die Wahrnehmung aus der Beobachterposition.

Liest man demgegenüber den lockeren Ton, in dem etwa Manfred SPITZER über seine eigene – eher wohl rhetorisch gemeinte – Frage nach dem Stellenwert des menschlichen Geistes

---

<sup>166</sup> »Geist und Bewusstsein – wie einzigartig sie von uns auch empfunden werden – fügen sich also in das Naturgeschehen ein und übersteigen es nicht. Und: Geist und Bewusstsein sind nicht vom Himmel gefallen, sondern haben sich in der Evolution der Nervensysteme allmählich herausgebildet.« Das Manifest.

<sup>167</sup> Das Manifest. Elf führende Neurowissenschaftler über Gegenwart und Zukunft der Hirnforschung. G&G 6/2004.

<sup>168</sup> Siehe z.B. BOR Daniel: Der Traum vom Gedankenlesen. G&G 6/2011.

hinwegplaudert, mag man sich wundern und Peter JANICH mit seiner Behauptung zustimmen, dass manche Vertreter der Gehirnforschung durchaus schon so tun, als gebühre ihnen mittlerweile das Deutungsmonopol über den menschlichen Geist.<sup>169</sup>

SPITZER teilt uns in seiner Einleitung zu *Geist im Netz*<sup>170</sup> die ungeheure Anzahl der Neuronen in unserem Gehirn mit (ca. 20 Milliarden, von denen jede mit 10 000 anderen verbunden ist) und fragt dann, ob es nicht vermessen sei, angesichts solcher Zahlen

»eine Theorie überhaupt zu versuchen? Und wenn wir eine solche Theorie hätten, würde das nicht furchtbare Konsequenzen haben für unsere Individualität und unsere Freiheit? Degradiert nicht das Verständnis unseres Gehirns uns selbst zu Maschinen? Keine Angst!« (Hervorh. NJ)

Darauf würde man doch jetzt und an dieser Stelle eine Entwarnung hinsichtlich der *Degradierung* und der *furchtbaren Konsequenzen* erwarten. Stattdessen stellt man im weiteren Fortgang des Textes fest, dass sich »Keine Angst!« lediglich auf die vorangegangene Frage nach der Schwierigkeit des Umgangs mit der ungeheuren Komplexität des Gehirns bezieht:

»Wir fangen einfach bei zwei, drei oder sechs Neuronen an und sehen zu, wie weit wir kommen. ... Wissenschaftler vereinfachen immer.«

Die zwischengeschobenen Fragen nach den *furchtbaren Konsequenzen für Individualität und Freiheit* und der *Degradierung zur Maschine* bleiben einfach „in der Luft hängen“, als wären sie nicht gestellt worden. Und das wurden sie wohl auch nur als flüchtige Beschwichtigung für flüchtige, besonders neurobiologiekritische, Leser. Sie sollen möglichst nicht merken, dass sie auf die vom Autor selbst gestellte Frage gar keine Antwort bekommen. JANICH unterzieht deshalb sicher zu Recht die Verlautbarungen von Gehirnforschern seiner systematischen Sprachkritik und kommt zu dem Ergebnis, dass sie *objektsprachlich* und *metasprachlich* weit weniger zu sagen haben als *parasprachlich*, so dass einschlägige Texte zuweilen eher wie Werbeschriften für die Gehirnforschung anmuten...<sup>171</sup> Hört man teuer bezahlte Vorträge von Manfred SPITZER, so kann man sich desselben Eindrucks nicht erwehren. Allerdings sollte man auch die positive Seite dieser propagandistischen Rührigkeit würdigen: Kaum jemand hat sich so öffentlichkeitswirksam für die Verbreitung von Ergebnissen der Gehirnforschung stark gemacht – und man wird ihm auch wünschen, er hätte recht, wenn er in derselben Einleitung sagt:

»Wann immer wir Menschen uns<sup>172</sup> besser verstehen, sind die Konsequenzen positiv. *Erkenne dich selbst*, mahnte bereits eine Inschrift am Apollotempel in Delphi...

---

<sup>169</sup> Als Beispiel verweist er auf das erwähnte Manifest.

<sup>170</sup> Ders.: *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg u.a. 1996, Seite 1.

<sup>171</sup> JANICH Peter: *Kein neues Menschenbild. Zur Sprache der Hirnforschung*. Suhrkamp Verlag (edition unseld 21), Frankfurt a. M. 2009-1, S. 90 ff.

<sup>172</sup> Gemeint ist wohl *uns selbst* und nicht *einander*.

Wenn wir uns selbst besser verstehen, so bringt dies mit sich, dass wir mit uns selbst (und den anderen) besser umgehen«. <sup>173</sup>

Ob allerdings das größere Wissen über unsere biologische Natur als Ergebnis der Neurowissenschaften einen besseren Umgang mit uns selbst und miteinander einfach so *mit sich bringt*, muss bezweifelt werden. <sup>174</sup> Denn das hängt doch wohl eher davon ab, wie wir zu diesen Kenntnissen Stellung nehmen. Wissen allein macht niemanden besser, sondern der Wille zu wechselseitigem Wohlwollen und das entsprechende Handeln. <sup>175</sup> Mit Sicherheit aber bereichert und differenziert die Gehirnforschung unser Bild von uns selbst und damit die anthropologischen Grundlagen auch für die Pädagogik.

### 3.2 Radikaler Konstruktivismus

Meine Auseinandersetzung mit dem Radikalen Konstruktivismus dient dem eingeschränkten Zweck, die eigene erkenntnistheoretische Position genauer zu bestimmen, nicht aber, diesen oder gar den Konstruktivismus-Diskurs erschöpfend zu rekonstruieren. Notwendig erscheint diese Auseinandersetzung aus verschiedenen Gründen:

- Von Vertretern des erkenntnistheoretischen Radikalen Konstruktivismus werden, z.T. evolutionsbiologisch hinterlegt, seit den 80er Jahren Anregungen zu einer Veränderung der Pädagogik vorgelegt.
- Meine eigene pädagogisch-didaktische Position wie auch meine Begründung eines erweiterten Ästhetikbegriffs ist (auch) vom Radikalen Konstruktivismus beeinflusst, weshalb in der eigenen Argumentation immer wieder „Vokabeln“ aus diesem Kontext verwendet werden.
- Unter Pädagogen fallen die konstruktivistischen Anregungen teilweise auf fruchtbaren Boden, teilweise besteht aber auch eine deutliche Abneigung gegen solche „Übergriffe“.
- In dieser Arbeit wird von einem spezifischen Nutzen konstruktivistischer Gedanken gerade für die Pädagogik ausgegangen.

Ernst VON GLASERSFELDS Darstellung des *Radikalen Konstruktivismus* enthält einige Kapitel, die teils in einem weiteren, teils in einem engeren Sinne pädagogisch relevant sind (*Reflexion und Abstraktion; Über Sprache, Bedeutung und Kommunikation; Einheit, Vielheit und Zahl; Die Förderung des begrifflichen Konstruierens bei Schülern ...*). <sup>176</sup> Aus system-

---

<sup>173</sup> l.c. Seite 2.

<sup>174</sup> Negativbeispiele liefern spätestens und im Extrem die raffinierten Methoden der Rekrutierung von Geheimagenten oder gar der Folter, die sich auf subtile psychologische und medizinische Kenntnis des Menschen stützen.

<sup>175</sup> Vgl. REKUS Jürgen: *Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht*. Juventa Verlag, Weinheim/München 1993.

<sup>176</sup> Ernst VON GLASERSFELD: *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. stw 1326,

theoretischer Sicht äußern sich schon 1979 Niklas LUHMANN und Karl Eberhard SCHORR über *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*<sup>177</sup> und lösen damit *Irritationen des Erziehungssystems*<sup>178</sup> aus.

Dass dieser „Einbruch“ konstruktivistischer und systemtheoretischer Betrachtungsweisen unter den Pädagogen nicht nur ablehnende Reaktionen hervorgerufen, sondern teilweise auch ein aufbruchartiges neues Nachdenken vor allem in schulpädagogischer Hinsicht ausgelöst hat, trifft teilweise auch auf mich selbst zu.

Mein diesbezüglicher Standpunkt hat sich anhand weniger Aussagen von drei bzw. vier Gründungsvätern des Radikalen Konstruktivismus entwickelt: Heinz VON FOERSTER, Ernst VON GLASERSFELD, Umberto MATURANA mit seinem Kollegen Francisco VARELA.

Ebenso wesentlich war jedoch mein subjektiver Zugang von eigenen Erfahrungen bestimmt. Diese sollen hier auch zum Ausgangspunkt genommen werden. Im Anschluss daran nehme ich Kritikpunkte eines Pädagogen am Radikalen Konstruktivismus und der konstruktivistischen Pädagogik zum Anlass, um daran meine eigene Position zu entwickeln. Dazu verwende ich das Buch von Ludwig A. PONGRATZ *Untiefen im Mainstream*<sup>179</sup> (s. Kap. 3.3).

### 3.2.1 Die unreflektierte Sicherheit der eigenen Wahrnehmung

Viele Jahre lang war ich ziemlich zufrieden mit meiner Wahrnehmungsfähigkeit. Ich stellte immer wieder fest, dass ich schneller als mancher andere bemerkte, wann die Ampel auf Rot schaltete, dass ich schneller als mancher andere Undeutliches »richtig« zu deuten wusste, dass ich mehr Einzelheiten sah als mancher andere und dass ich mehr Feinheiten unterscheiden konnte als mancher andere. Diese etwas arrogante Selbsteinschätzung behauptete sich lange gegen Erfahrungen, die mich hätten misstrauisch machen müssen.

### 3.2.2 Schutzengel

Eine dieser Erfahrungen hat sich emotional nachhaltig „eingraviert“.<sup>180</sup> Als die Sauerland-Autobahn noch nicht fertig war, fuhr ich in meinem ersten Auto, einem VW-Käfer, über die B 54 durch den Westerwald in Richtung meiner alten Heimat. Die Straße verlief über weite

---

Frankfurt am Main 1997. Darin S. 283 ff: Zur Förderung des begrifflichen Konstruierens bei Schülern.

<sup>177</sup> LUHMANN Niklas/SCHORR Karl Eberhard: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (stw 740) Suhrkamp Verlag Frankfurt a.M. (1988)

<sup>178</sup> LENZEN Dieter (Hg.) : *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann.* (stw 1657) Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2004.

<sup>179</sup> PONGRATZ Ludwig A.: *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik.* Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn u.a. Überarbeitete 2. Auflage 2009.

<sup>180</sup> Eine »Blitzlichterinnerung« LEDOUX Josef: *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen.* (dtv 36253) Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2001.

Strecken schnurgeradeaus Hügel auf und Hügel ab. Vor mir tuckerte ein kleiner Lastwagen, was damals sogar für einen VW-Käfer noch ein ärgerlicher Bremsklotz sein konnte. In meinem jugendlichen Leichtsinn klemmte ich mich hinter seine Stoßstange und wartete auf eine Gelegenheit zum Überholen. Wir hatten gerade eine Hügelkuppe überwunden, die Straße senkte sich in ein weites Tal und stieg auf der anderen Seite fast bis zum Horizont wieder hinauf: Das war meine Chance, zum Abendessen bei Muttern doch noch pünktlich einzutreffen. Ich trat das Gaspedal bis zum Anschlag durch und der Käfer beschleunigte brav den Hang hinunter. Fast war ich vorbei - da stürzte ich im Bruchteil einer Sekunde in eine andere Wirklichkeit: Kurz vor mir tat sich eine weitere Senke auf! Ich hatte eine Bodenwelle glatt übersehen, was mich und andere hätte das Leben kosten können! Ließ sich diese emotional sehr eindrückliche Erfahrung noch mit sträflicher Unaufmerksamkeit, d.h. mit Wahrnehmungsungenauigkeit erklären, geht es beim zweiten Beispiel um eine grundsätzlichere Frage.

#### 3.2.3 Ist die Farbe eine Eigenschaft des Objekts?

Es war in einer meiner frühen Fachdidaktik-Veranstaltungen im »Musisch-Ästhetischen Gegenstandsbereich« an einem GHS-Seminar. Wir beschäftigten uns mit dem Arbeitsbereich »Farbe« und versuchten zwei Bedeutungsakzente auseinander zu dividieren: Farben als *Pigment, als Substanz*, als Zubereitung zum Malen auf der einen Seite und Farben als *optisches Phänomen* auf der andern Seite. Die eine Bedeutung ist von der anderen nicht zu trennen, denn die Pigmente zum Malen sind natürlich nur durch ihre optischen Reflexionseigenschaften interessant. Aber es gibt ja auch Farben ohne Substanz, nämlich *farbiges Licht*, das man allerdings (quer zur Strahlungsrichtung) weder farbig, noch überhaupt sehen kann, sondern auch erst dann, wenn es von einem Gegenstand reflektiert wird, z.B. vom Bühnenboden. Dass es sich um farbiges Licht handelt, sieht man spätestens dann, wenn es den ganzen Bühnenraum ausfüllt und dieser etwa insgesamt in nächtliches Blau getaucht ist und alle Gegenstände darin ihre Eigenfarben verloren haben. Mischen sich verschiedenfarbige Lichtstrahlen auf der Weißen Bühnenrückwand, entstehen teilweise unerwartete Mischeffekte, der markanteste ist wohl die Addition von Rot und Grün zu Gelb, wo wir doch vom Schulfarbkasten her gewohnt sind, aus Rot und Grün mehr oder weniger schmutzige Brauntöne zu ermischen.

Wir sprachen darüber, dass wir die Farben nur deshalb sehen können, weil unsere Netzhaut „farbempfindliche“ Sensoren besitzt, die in der Lage sind, auf ein bestimmtes Band von Lichtfrequenzen zu reagieren, bzw. »Farbinformationen« zu empfangen. Diese gemeinhin übliche Formulierung verwendeten wir damals, obwohl sie genau genommen in zweifacher Hinsicht falsch ist: im Blick auf „Farbe“: Diese wird als Quale (Farbempfindung) erst in den sensorischen Projektionsfeldern den von der Netzhaut kommenden Erregungsmustern hinzugefügt; im Blick auf „Information“: Die Erregungsmuster sind nicht eo ipso *Informa-*

tion, d.h. bedeutungstragend, sondern die Bedeutung muss zuerst „erarbeitet“ werden. Wie selbstverständlich gingen wir demgegenüber in einem durchaus alltagstauglichen »naiven Realismus« davon aus, dass es sich bei den Farben, die wir an den Gegenständen wahrnehmen, um optische Eigenschaften dieser Gegenstände handelt. *Selbstverständlich* heißt, dass wir nicht darüber sprachen. Dass es anders sein könnte, war für uns schlechterdings keine Denkmöglichkeit.

### 3.2.4 Kann ich wissen, was du siehst?

Schließlich brachte jemand die Frage auf, ob man eigentlich sicher sein könne, dass der Farbeindruck, den verschiedene Beobachter unter gleichen Bedingungen empfangen, tatsächlich bei allen derselbe ist. Damals ließ ich diese Frageformulierung durchgehen, heute müsste ich einwenden, dass sie bereits falsch gestellt war, denn empfangen wird kein *Farbeindruck*, sondern eine elektromagnetische Strahlung in einem je spezifischen Frequenzgemisch. Die meisten waren der Meinung: wir *könnten* sicher sein, denn wir hätten alle ein gleichartiges Nervensystem, und bei den Farben als Eigenschaften der Objekte handle es sich schließlich um »objektive« Fakten. Ich plädierte dafür: Wir können *nicht sicher* sein, dass eine Farbe, die alle gleichzeitig sehen, tatsächlich auch bei allen einen identischen Eindruck hervorruft, denn erstens könnten wir das nicht überprüfen, weil niemand die Empfindungen eines anderen haben kann; und zweitens wissen wir aus Erfahrung, dass unser Nervensystem *adaptiv* ist: es passt sich den Umgebungsbedingungen an. Lesen wir abends unter der gemütlichen Stehlampe ein Buch, so erscheinen uns seine Blätter ebenso weiß, wie wenn wir dasselbe Buch in der hellen Mittagssonne lesen, obwohl die vom Papier reflektierten Lichtfrequenzen messtechnisch nachweisbar unterschiedlich sind. Tauchen wir die eine Hand in kaltes, die andere in warmes Wasser und anschließend beide in dasselbe lauwarmer, so empfinden beide Hände das lauwarmer Wasser deutlich unterschiedlich temperiert. Die sinnliche Wahrnehmung ist also offensichtlich unzuverlässig.

### 3.2.5 Optische Konstruktionen

Das zeigen auch die traditionell bekannten optischen Täuschungen. Sie haben mich damals zwar irritiert und amüsiert, aber die Vorstellung, dass im Gehirn einer verblassten Fotografie vergleichbare Abbildungen der Außenwelt entstehen, wurde dadurch noch nicht erschüttert: Solche *Irritationen des Sehens* könnte man doch als Unvollkommenheiten biologischer Systeme interpretieren, bei denen ja auch die Ähnlichkeiten zwischen Individuen sogar derselben Art nur statistisch – d.h. innerhalb eines weiten Varianzbereiches – ausgeprägt sind. Unvollkommen sind schließlich auch alle technischen optischen Systeme – je älter (oder je billiger) desto mehr.

Dann aber saß ich irgendwann in einem kleinen Wartezimmer mit einer wundersamen Tapete. Die Wand gegenüber und ringsum war beklebt mit einem regelmäßigen Kringelmus-

ter, angeordnet in einem quadratischen Raster. Eine Weile fixierte ich das Muster und vergewisserte mich über die Art der Regelmäßigkeit sowie über die Farben, dann ließ mein Interesse nach. Die Augen entspannten sich, das Kringelmuster wurde unscharf und verschwamm vollends in den Augen.

Plötzlich aber sah ich es wieder scharf – allerdings etwa doppelt so groß und doppelt so weit entfernt. Das Wartezimmer schien sich plötzlich sprunghaft ausgedehnt zu haben! Ein Weilchen konnte ich die Augen stillhalten und über dieses merkwürdige Phänomen staunen. Dann brach der optische Umbau des Wartezimmers ebenso plötzlich wieder zusammen. Aber mit etwas Übung konnte ich ihn dann mehr oder weniger willentlich durch eine Verschiebung des Scharfstellpunktes meiner Augen wieder hervorrufen! Hätte sich diese Erfahrung möglicherweise zu einem neuen Modell des betreffenden Wirklichkeitsausschnittes stabilisieren lassen? Mit Sicherheit nicht, denn spätestens wenn ich versucht hätte, zu der plötzlich auf größere Entfernung entrückten Wand hinzulaufen, wäre die optische Neukonstruktion auf halbem Wege mit den Meldungen meines Tastsinns schmerzhaft kollidiert. Ähnliche Erfahrungen machte ich zur anderen Gelegenheiten mit einer Wand aus Glasbausteinen, mit einer Zimmerdecke, die mit einem Gitter gleichgroßer Rohrstücke abgehängt war, sowie mit einer Decke aus gelochten Gipsplatten.

Später bekam ich eines von jenen Bilderbüchern geschenkt, deren Bilder oberflächlich betrachtet lediglich aus mehr oder weniger unscharfen Punktwolken bestehen und nur ungenau zu erkennen sind. Bei entsprechender Augenparallaxe und dem richtigen Betrachtungsabstand klären und vertiefen sie sich schlagartig zu einem dreidimensionalen Raumgebilde mit oberflächen- und kantenscharfen Objekten.

Angesichts solcher Phänomene konnte ich die Erklärung mit dem Unschärfe-Fehler nicht mehr aufrechterhalten. Vielmehr hatte ich die eindrucksvolle Erfahrung einer internen optischen Neukonstruktion gemacht. Von da an wurde es zunehmend interessant, mich mit Konstruktivismus und der neueren Gehirnforschung zu beschäftigen – in der Hoffnung besser zu verstehen, wie solche Phänomene zustande kommen.

Gerhard ROTH hält zwar inzwischen die Konstruktivismus-Debatte »im positiven Sinne für ausdiskutiert«, <sup>181</sup> im pädagogischen Kontext besteht jedoch sicher noch Nachholbedarf, obwohl das erwähnte von Buch Ludwig PONGRATZ bereits von *Mainstream* spricht.

### **3.3 Konstruktivistisch orientierte Pädagogik**

Bewusst ist hier die Rede von einer „konstruktivistisch orientierten“ Pädagogik, und zwar, weil hier erstens keine umfassende Rekonstruktion einer „konstruktivistischen Pädagogik“

---

<sup>181</sup> ROTH Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2001, S. 10/11.

beabsichtigt ist, und weil ich zweitens bezweifle, dass es eine solche überhaupt geben kann. Die von mir „gefühlte“ Abneigung mancher Pädagogen gegenüber dem Komplex aus Radikalem Konstruktivismus, Systemtheorie und neurobiologischer Gehirnforschung, ist nicht nur eine subjektive Einbildung, sondern offensichtlich ein reales Phänomen mit historischem Hintergrund. Exemplarisch beziehe ich mich bei dieser Einschätzung auf eine ältere Veröffentlichung von 1987<sup>182</sup> und eine neuere von 2004<sup>183</sup> zur Frage der Irritationen seitens der Pädagogik durch die Systemtheorie, dazu eine weitere zur Abneigung gegenüber dem Radikalen Konstruktivismus<sup>184</sup>. Die ersten beiden werden lediglich zum Aufweis eines wissenschaftshistorischen Tatbestandes erwähnt, mit der dritten setze ich mich ausführlich auseinander, weil sich durch die Kritik daran mein eigener Standpunkt klären, darstellen und behaupten soll.

»Niklas Luhmanns Systemtheorie steht heute im Zentrum vieler Diskussionen der sozial- und Geisteswissenschaften. ... Die Ausgangssituation für diese Sammlung ist zunächst eine unbefriedigende Rezeptionslage, denn die Systemtheorie Luhmanns ist gerade im pädagogischen Bereich bislang überwiegend auf Ablehnung gestoßen, ohne dass ihre Implikationen wirklich zur Kenntnis genommen worden sind.«

So der Klappentext von 1987. Diese Lage scheint sich um die Jahrtausendwende insoweit geändert zu haben, als die von Dieter LENZEN 2004 herausgegebene Aufsatzsammlung eine Tagung dokumentiert,

»die sich bilanzierend und darüber hinausweisend mit LUHMANNs Beobachtungen des Erziehungssystems, der Erziehungswissenschaft bzw. der Pädagogik und des pädagogischen Establishments befasste.«

Dennoch habe ich während meines Magisterstudiums am KIT (2009-2011) immer wieder Bemerkungen gehört, die ich als ‚Abneigung‘ gedeutet habe, weil sie mir – der ich mit Sicherheit ‚konstruktivistisch infiziert‘ bin – manchmal unmotiviert und vor allem nicht zwingend erschienen.

### 3.3.1 Konstruktivistisch orientierte Pädagogik – Kritik einer Kritik

Diese Abneigung von Pädagogen gegenüber dem Radikalen Konstruktivismus soll im Folgenden durch eine Auseinandersetzung mit Ludwig PONGRATZ` Kritik<sup>185</sup> »*konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*« konkretisiert werden. Dabei geht es nicht um eine „Kritik der Kritik um der Kritik willen“, sondern darum, einerseits plausibel zu machen, dass

---

<sup>182</sup> OELKERS Jürgen /TENORTH Heinz-Elmar (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1987.

<sup>183</sup> LENZEN Dieter (Hg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1657, Frankfurt am Main 2004.

<sup>184</sup> PONGRATZ Ludwig: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn u.a. Überarbeitete 2. Auflage 2009.

<sup>185</sup> l.c.

eine aufwändige Dekonstruktion des „pädagogischen Konstruktivismus“ für die Gestaltung von Schule und Unterricht weder nötig noch nützlich ist. Andererseits wird die Kritik benutzt um zu überprüfen, inwieweit meine eigene Position von ihr betroffen und möglicherweise selbst revisionsbedürftig ist. Daher soll auch keine vollständige Rekonstruktion des PONGRATZ-Buches entstehen, sondern die ausgewählten Zitate haben lediglich eine heuristische Funktion, um daran den eigenen Standpunkt zu entwickeln.

Wenn man weiß, dass Ludwig PONGRATZ Hauptschullehrer war, und wenn man noch dazu das Vergnügen hatte, ihn als Redner zu erleben, wundert man sich nicht, seine lebendige, farbige und angriffslustige Sprache auch in diesem Buch wieder zu finden – was jedoch auch gleich die Frage aufwirft, für welchen Leserkreis es gedacht ist und was es bei wem bewirken soll. Vor der Auseinandersetzung mit seinen Argumenten gegen die im Titel behauptete *Mainstream-Pädagogik* scheint deswegen eine Sprachkritik angebracht.

Diese beginnt gleich beim Titel. Konstruktivistisch-systemtheoretische Pädagogik als »Mainstream«? Auf dem Hintergrund einer über 25-jährigen Tätigkeit als Grund- und Hauptschullehrer und – mit einer zeitlichen Überschneidung – fast ebenso langer hauptamtlicher Arbeit in der zweiten Phase der GHS-Lehrerbildung kann ich zwar bestätigen, dass auch ich irgendwann während der letzten 20 Jahre begonnen habe, mich mit dem Radikalen Konstruktivismus und seiner Relevanz für die Pädagogik auseinander zu setzen. Ebenso taten dies zwei (!) weitere hauptamtliche Kollegen von insgesamt acht und von weiteren 30-50 nicht hauptamtlichen Fachleitern und Lehrbeauftragten. Wir drei waren und blieben aber mit diesem Thema in unserem Kollegium Außenseiter. Von den Lehrkräften und Schulleitern, mit denen wir durch Unterrichtsbesuche und Fortbildungsveranstaltungen zusammentrafen, hätte kaum jemand mit dem Begriff *Radikaler Konstruktivismus* etwas anfangen können, von einem beruflich motivierten Interesse daran ganz zu schweigen. Ähnliches lässt sich von anderen Seminaren sagen, mit denen wir anlässlich vieler gemeinsamer Tagungen und Prüfungen zusammengearbeitet haben. Kein einziges Tagungsthema und keine einzige von etwa 1000 mündlichen Pädagogikprüfungen, an denen ich beteiligt war, befasste sich mit der Frage der Bedeutung des Radikalen Konstruktivismus für die Pädagogik oder gar die Lehrerbildung. Wenn PONGRATZ von *Mainstream-Pädagogik* redet, muss er dann wohl die universitäre Szene meinen. Für diese scheint das Buch im Blick auf sein Abstraktionsniveau auch am ehesten geschrieben zu sein. Andererseits passt dazu dann die zugegebenermaßen sehr amüsante Diktion nicht so recht – aber das ist eine Geschmacksfrage. Den vielen metaphorischen Überschriften und suggestiven Textpassagen nach zu urteilen, scheint sich die Sprache eher an einem auf Blickfang bedachten Journalismus zu orientieren.

#### 3.3.2 »Im Geisterhaus: Science-Fiction für Pädagogen«

Der metaphorische Sprachwitz solcher Kapitelüberschriften ist sicher mit Schmunzeln zu lesen. »Machen Sie sich frei! Entlastungsangebote« [S. 23] »Des Kaisers neue Kleider: Die

Herbstkollektion der Theoriedesigner« [S. 31] und andere mehr. Den Einstieg bezeichnet PONGRATZ denn auch selbst als Persiflage, mit welcher er den konstruktivistischen Begriff der „Wirklichkeitsfiktion“ aufs Korn nehmen will, indem er »pointierte, kritische Analysen zu einer fiktiven, fantastischen Rahmengeschichte zusammenmontiert.« [S. 41]

Diese kabarettistische Kunstform darf man nicht kritisieren. Inhaltlich bringt sie allerdings nur dem Kundigen etwas. Für einen pädagogischen Praktiker, der sich nicht ständig über die sich wandelnden pädagogisch-theoretischen Hintergrunddiskurse auf dem Laufenden gehalten hat,<sup>186</sup> ist der Inhalt nur nachzuvollziehen, wenn er sich in ein nachholendes Studium erkenntnistheoretischer Positionen und ihrer pädagogischen Konsequenzen von der Aufklärung bis heute hineinkniet. Hilfreich zum Verständnis wäre auch, die zurückliegenden einschlägigen fachöffentlichen Debatten auf Tagungen und in Fachzeitschriften verfolgt zu haben, um zwischen ironischen Aussagen und solchen, die den eigenen Standpunkt des Autors ausdrücken, unterscheiden zu können.

Lassen wir also das „Kabarett für theoretische Pädagogen“ auf sich beruhen und betrachten zunächst einige „Sprachspiele“ aus dem Text des Hauptteils, der nach der Selbsteinschätzung des Autors »zur üblichen und bewährten Form wissenschaftlicher Argumentation zurück« kehrt – nichtsdestotrotz aber die teils drastisch karikierenden Kapitelüberschriften beibehält.

### 3.3.3 Inside the Matrix: »Nothing is real!“ Konstruktivistisch-systemtheoretische Zauberkunststücke«

Entgegen der eigenen Beteuerung macht also gleich die Überschrift des zweiten Teils mit dem Kabarett weiter [S. 41]. Natürlich freue ich mich als Leser, wenn ich mit munteren Motivationskunststückchen des ehemaligen Hauptschullehrers bei Laune und aufmerksam gehalten werde. Folglich würde ich auch in einem wissenschaftlichen Buch nichts gegen pointierte, karikierende oder ironisierende Überschriften einwenden. Aber: Solche Überschriften stellen den Anspruch an den Leser, sich von den Konnotationen freizumachen, die einerseits in ironischen Wendungen gewolltermaßen mit transportiert werden, und die andererseits in der Tatsache der Ironisierung als solcher kommuniziert werden. Gelingt ihm das nicht, wird er in den Sog des „Sich lustig machen's über...“ hineingezogen und in eine Stimmung des Mitlachens gedrängt, die möglicherweise seiner eigenen Beurteilung der Sache gar nicht so sehr entspreche, wenn er sich unbeeinflusst damit auseinandersetzen würde.

Eine „fetzige“ Überschrift auch in einem wissenschaftlichen Buch sei also konzediert, aber dann würde ich mir ein augenzwinkerndes „Spaß-beiseite“ und sprachliche Sachlichkeit im

---

<sup>186</sup> (durch die sein Lehrerhandeln i.d.R. nur während der Ausbildung beeinflusst wurde – und zwar in Richtung der jeweils gerade aktuellen „Welle“ – während sich danach sehr schnell die „impliziten Theorievermeidungs-Theorien“ des jeweiligen Kollegiums durchsetzen.)

argumentierenden Text wünschen. Wenn dieser allerdings in demselben Sprachgestus weitermacht, unterstelle ich auch der Überschrift nicht nur Motivationsabsicht, sondern durchaus auch den Versuch unterschwelliger Beeinflussung dadurch, dass der Leser den Zirkus-Kontext der Zauberkunststücke undistanziert mit aufnimmt. Soll da der weniger distanzierte Leser von vornherein darauf getrimmt werden, den Konstruktivismus als theoretische Zirkusvorstellung zu betrachten, in der ihm etwas vorgegaukelt wird – amüsante Unterhaltung inklusive? Dann würde mein geringster Vorwurf lauten: So fühle ich mich als Leser eines wissenschaftlichen Buches nicht so recht ernst genommen.

### 3.3.4 Eine neue Rhetorik hat Einzug gehalten

Der erste Abschnitt listet eine ganze Reihe von Begriffen auf, welche die konstruktivistisch-systemtheoretische Pädagogik in die Fachdiskussion eingeführt hat. Dass eine neue Theorie auch neue Begriffe einführt, ist nun nichts Erstaunliches: Neue Gedanken erfordern neue Begriffe, und neue Begriffe wecken die Aufmerksamkeit des Lesers – auch dann, wenn es sich nur um „neue Schläuche für alten Wein“ handeln sollte – und fordern ihn implizit auf, sich diese inhaltlich zu erarbeiten.

Desgleichen ist es nichts Ungewöhnliches, dass neu eingeführte Begriffe im wissenschaftlichen Diskurs Kritik auf sich ziehen. Bei der »üblichen und bewährten Form wissenschaftlicher Argumentation« wäre nun zu erwarten, dass der Autor einen Begriff nach dem anderen zunächst einmal zu rekonstruieren versucht, um zu zeigen, wie er ihn verstanden hat – und dann erst gegen ihn zu argumentieren. PONGRATZ rekonstruiert zunächst aber gar nicht (und später eher nachlässig), sondern sagt gleich im ersten Satz des Kapitels:

»Mit dem konstruktivistisch-systemtheoretischen Mainstream hat eine neue Rhetorik in die Pädagogik Einzug gehalten«.

Darin steckt erstens die Bewertung »Mainstream«, die nicht belegt wird. Beispielsweise könnte man sich eine Statistik einschlägiger Veröffentlichungen oder Ähnliches vorstellen. Der Quellennachweis [S. 215] zum kabarettistischen Einleitungskapitel nennt gerade mal vier einschlägige Autoren – zur Repräsentation eines »Mainstream« ist das nicht gerade viel. (Natürlich folgt im Laufe des Textes eine ganze Reihe „konstruktivistischer Pädagogen“, die jedoch schwerpunktmäßig schulpraktisch orientiert sind.)

»Eine neue Rhetorik hat Einzug gehalten« – darin steckt zweitens eine negative Konnotation. Bei dem Wort *Rhetorik* assoziiert man heute weniger die *artes liberales*, sondern eher die abwertende Konnotation von *Reden*, vor allem in politischen Kontexten – entsprechend solchen Redewendungen wie „*der hat gut reden!*“ oder „*der redet halt nur*“. „Rhetorik“ wirft man Politikern vor, wenn man den Eindruck hat, dass sie hinter viel Wortgeklingel zu verbergen suchen, wie wenig sie wirklich zu sagen haben, oder dass sie mit dem, was sie sagen, verstecken wollen, was sie wirklich meinen und was sie tun werden – gemäß dem TALLEYRAND zugeschriebenen Satz: *Dem Menschen wurde die Sprache gegeben, um seine*

*Gedanken zu verbergen*. Und genau in diesem Sinne verwendet PONGRATZ das Wort auch. Diese Rhetorik meldet sich dementsprechend nicht einfach zu Wort, beteiligt sich nicht einfach am Diskurs, nein: »sie hat Einzug gehalten.« *Einzug hält* der Imperator mit großem Pomp und Gefolge – der *kommt* nicht einfach...

### 3.3.5 Abwertung „feindlicher“ Begriffe

Die offensichtlich von vornherein beabsichtigte Abwertung der neuen Begriffe wird im nächsten Satz noch deutlicher:

»Sie [die Rhetorik NJ.] importiert ein ganzes Arsenal neuer Begrifflichkeiten, deren Konnotation zwischen technizistischem Flair und philanthropischer Lebensreform changiert: ...«

Wieder eine kämpferische Konnotation des Autors, denn mit dem Begriff *Arsenal* assoziiert man gewöhnlich Waffen, und wieder eine Abwertung: *technizistischer Flair* ist ideologisch konnotiert und *philanthropische Lebensreform* zumindest pseudowissenschaftlich.

Auf Seite 42 will PONGRATZ sich noch an die »Hard-Core-Konstruktivisten« halten, die sich nicht – wie spätere Adepten, z.B. ARNOLD, ein Hintertürchen zu

»‘weichgespülten Varianten‘ des Konstruktivismus offenhalten.«<sup>187</sup>

- »Pädagogische Konstruktivisten ziehen gegen Intoleranz und Indoktrination ... zu Felde...« [S. 41/42]

- »Bei genauerem Hinsehen wird zwar sehr schnell deutlich, dass das angepriesene Methodeninventar in vielen Fällen altbekannt und altbewährt ist ( ... ), doch schmälert dies nicht den Glanz des Neuen, den der pädagogische Konstruktivismus für sich in Anspruch nimmt.« [S. 42]

- »... die Schwarz-Weiß-Rhetorik, deren sich konstruktivistische Pädagogen gern bedienen...« [S. 42/43]

»... die hochgelobte Autonomie des „autopoietischen Systems“ ...« [S. 43]

»Was als „Ermöglichungsdidaktik“ und Arrangement von Lernwelten vorgestellt wird, gäbe seine Schattenseiten zu erkennen: nämlich eine subtile Form der sanften Disziplinierung.«<sup>188</sup>

»Und was vorderhand als Subjektzentrierung ins Feld geführt wird, träte schließlich als forcierte Ausbeutung individueller Ressourcen in Erscheinung.« [S. 43]

»Im Schutz einseitiger Fragestellungen, sprachlicher Überzogenheiten und begrifflicher Verdunkelungen etabliert sich eine pädagogische Ideologie,...« [S. 43]

»..., wäre der theoretische Hintergrund auszuleuchten, vor dem Konstruktivisten ihre Fassung gesellschaftstheoretischer, psychologischer, pädagogischer, vor allem aber erkenntnistheoretischer Problemstellungen effektiv anpreisen.« [S. 43]

---

187 R. ARNOLD: Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H.3/2003 (Quellenangabe nach Pongratz).

<sup>188</sup> Was aber hält PONGRATZ für richtiger? Ist ihm sanfte Disziplinierung zu wenig, will er lieber rabiate Disziplinierung, oder will er gar keine? Mit eigener Positionsmarkierung hält er sich nicht nur hier zurück. Wenn ich aber etwas kritisiere, muss ich doch sagen, was ich besser fände – oder zumindest offen zugeben, dass ich diese Lösung zwar schlecht finde, aber selbst (noch) keine bessere gefunden habe.

Ein aufklärerischer Impuls des Radikalen Konstruktivismus »findet seinen Abglanz in der rhetorischen Figur des „Nichts-anderes-als“, mit der Konstruktivisten ihre Leser gern verblüffen.« [S. 43]

»Das Zauber-Einmaleins: Zur Programmatik des Radikalen Konstruktivismus« [S. 44]

»Die zentrale These, mit der der Radikale Konstruktivismus Furore macht...« [S. 45]

»Heiße Luft: Rhetorische Figuren des Konstruktivismus« [S. 171]

»Ideologieimport: Der (neoliberale) Tiger im (konstruktivistischen) Tank« [S. 174]

»Ausstieg: „Bleiben Sie dran!“ – Pädagogische Cliffhanger« [S. 191]

»Cliffhanger: Der Held am Abgrund« [S. 199]

All diese Formulierungen und viele mehr machen den Eindruck, als fühle sich der Autor verpflichtet, ein großes und verhängnisvolles (aber vielleicht selbst konstruiertes?) Feindbild entlarven und bekämpfen zu müssen.

### 3.3.6 Eine neue Heilslehre?

Die von mir unterstellte negative Konnotation von *Rhetorik* anhand der Beispiele des Politikers und des Imperators mag ja – wenn auch gestützt durch den Begriff *Arsenal* – überzogen sein – aber „ungerecht“ erscheint mir auch der PONGRATZsche Rhetorik-Vorwurf gegenüber der Diktion der Radikalen Konstruktivisten – zumindest eines Heinz VON FOERSTER oder eines Ernst VON GLASERSFELD. Letzterer meldet sich nämlich, wie z.B. mit dem folgenden Zitat, in der pädagogischen Szene eher bescheiden zu Wort:

»Da aus dem Radikalen Konstruktivismus hervorgeht, dass es niemals nur einen einzigen richtigen Weg gibt, kann er unmöglich eine einzige festgelegte Lehrmethode anbieten. Bestenfalls könnte er die negative Hälfte einer Strategie liefern. Wie ich schon oft gesagt habe, kann der Konstruktivismus den Lehrern keine neuen Vorschriften machen; er kann ihnen aber klarmachen, warum bestimmte Einstellungen und Verfahren fruchtlos oder kontraproduktiv sind; und er kann ihnen Chancen aufzeigen, ihre eigene spontane Eingebung zu benutzen.«<sup>189</sup>

Dass der Radikale Konstruktivismus als eine Erkenntnistheorie den Lehrern keine Vorschriften machen kann, respektiert die Autonomie einer Pädagogik, die sich unabhängig von erkenntnistheoretischen (nicht aber von ethischen) Positionen grundsätzliche Gedanken über das *Sollen*<sup>190</sup> des Menschen und insbesondere der nachwachsenden Generationen macht.

---

<sup>189</sup> GLASERSFELD Ernst von: *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme.* Suhrkamp Verlag (stw 1326), Frankfurt a.M. 1997. [S. 285]

<sup>190</sup> Und dieses Sollen wiederum hat sich sinnvollerweise an dem zu orientieren, was erstens die Erkenntnistheorie an „Möglichkeiten zu wissen“ bereit oder zur Diskussion stellt, was zweitens die Anthropologie über die Verfasstheit des Menschen und was drittens die empirische Pädagogik (bzw. „Erziehungswissenschaft“ oder „Bildungsforschung“) über die Verfasstheit pädagogischer Praxis zu Tage fördern. - Sagt uns etwa die konstruktivistische Erkenntnistheorie, dass unser Wissen in höchstem Maße auf Konstruktionen gemäß den Parametern unseres Erkenntnissystems beruht, so folgt daraus z.B. für das Sollen, dass wir tunlichst die Wahrnehmungsleistungen dieses Erkenntnissystems fördern (WELSCHS »vitaler Imperativ«). Sagt uns die Neurobiologie des Nervensystems, dass bereits die Grundlage der Wahrnehmung am Beispiel der Verteilung von Zäpfchen und Stäbchen in der Netzhaut großen individuellen Varianzen unterliegt, folgt daraus für

Und das Zitat respektiert die eigenständige didaktisch-methodische Kreativität der pädagogischen Praktiker.

Bemerkenswert ist auch, dass VON GLASERSFELD hier lediglich die Frage nach der Form der Vermittlung aufwirft, ohne Inhalte von Unterricht und Erziehung anzusprechen. Die Frage nach einer möglichen weltanschaulichen Orientierung, z.B. einer systemkritischen oder religiösen, bleibt davon völlig unberührt. Das sind Fragen, die Pädagogen unter sich diskutieren müssen. Der Beitrag des Radikalen Konstruktivismus beschränkt sich auf die Methodik. Folglich läuft es auch ins Leere, wenn ihm im weiteren Verlauf des Buches mangelnde Bereitschaft vorgeworfen wird, über Probleme struktureller Gewalt des Bildungswesens nachzudenken. Das ist nicht Aufgabe einer Erkenntnistheorie.

Dass es, wie der Radikale Konstruktivismus feststellt, keine alleinseligmachende Methode geben kann, entspricht auch meiner eigenen Berufs(feld)erfahrung im Rahmen der Lehrerbildung: Es gibt keine *an sich* oder *für alle gleichermaßen* gute Methode. Vielmehr muss jeder Lehrer (ob konstruktivistisch orientiert oder nicht) jede Methode sowohl für den eigenen Gebrauch individuell passend machen, als auch für jeden Schüler individuell variieren (und ggf. auch gar nicht verwenden). Für diese Erkenntnis benötigt man keinen Konstruktivismus, sondern „lediglich“ HERBARTS »pädagogischen Takt«, bzw. Einfühlungsvermögen in das Denken jedes individuellen Schülers. Aber es kann das professionelle Selbstvertrauen stärken, wenn der Neurobiologe durch detaillierte Beschreibung der Funktionsweise unseres Erkenntnisapparates bestätigt, dass die Forderung nach *pädagogischem Takt* nicht nur ethische, sondern auch biologische Gründe hat.

PONGRATZ behauptet demgegenüber, dem Radikalen Konstruktivismus eigne ein

»aufklärerischer Impuls. Er findet seinen Abglanz in der rhetorischen Figur des „Nichts-anderes-als“, mit der Konstruktivisten ihre Leser gern verblüffen«. [S. 43]

Der aufklärerische Impuls wäre ja nicht unbedingt ein Makel – dieser ist ein Kennzeichen der menschlichen Vernunft. *Gern verblüffen* suggeriert ein häufiges und typisches Verhalten, und es konnotiert wieder den Zirkus-Kontext, in dem man durch Zaubertricks überrascht wird. Hier wünscht man sich durch Zitate belegt zu sehen, was damit erstens konkret gemeint sein soll, ob zweitens solche vermissten Beleg-Zitate einen Widerspruch zu der durch VON GLASERSFELD hervorgehobenen Offenheit darstellen, und ob solche Zitate drittens dann ein solches Gewicht für sich beanspruchen könnten, dass sie in der Lage wären

---

das Sollen, dass wir uns tunlichst um die Optimierung interindividueller Absicherung des Wahrnehmens kümmern. Sagt uns die Bildungsforschung, dass signifikant weniger deutsche Lehrer sich um das Lernen und die Befindlichkeiten ihrer Schüler kümmern als in den PISA-Siegerländern und im OECD-Durchschnitt, folgt daraus für das Sollen, dass wir tunlichst die Lehrerbildung überprüfen und Fortbildungsmaßnahmen anbieten, die sich mit berufsethischen Fragen des Lehrerberufs und dem individuellen Rollenverständnis des einzelnen Teilnehmers beschäftigen.]

VON GLASERSFELDS Offenheit zu entkräften. *Nichts-anderes-als* widerspricht jedenfalls dem zitierten Text eines Gründungsvaters des Radikalen Konstruktivismus und macht unplausibel, dass »pädagogische Konstruktivisten« »gegen Intoleranz und Indoktrination, gegen alle Arten von Pauk- und Drill-Pädagogik«<sup>191</sup> selbst mit einer Art „Jakobiner-Mentalität“ (NJ) »zu Felde ziehen«. Dies bestätigt sich auch durch folgende Sätze Ernst VON GLASERSFELDS, die wir auf derselben Seite lesen:

»Zu allen Zeiten hat es ausgezeichnete Lehrer gegeben, aber sie wurden immer wieder behindert, denn die Methoden, die sie anwenden wollten, passten nicht zu den didaktischen Konventionen, die die Schulen bestimmten. Die konstruktivistische Orientierung könnte hier durchaus Gutes bewirken. Sie bietet eine angemessene und fruchtbare theoretische Basis für die Entwicklung phantasievoller Lehrmethoden. Und aus eben dieser Sicht wage ich meine Vorschläge zu unterbreiten. Sie sind keineswegs als Anweisungen gemeint, sondern lediglich als Ermutigung und Ansporn.«<sup>192</sup>

Hat mit solchen Formulierungen eine neue missonseifrige Rhetorik Einzug gehalten? Die *konstruktivistische Orientierung* wird hier – wie schon gesagt – keineswegs auf die pädagogischen Grundfragen des Sollens bezogen, sondern auf die nachgängige Ebene der Methodik, und zudem nicht in einem Gestus besserwisserischer *Anweisung*, sondern als *ermutigende Unterstützung* für Wege, die gute Pädagogen immer schon zu beschreiten versucht haben – auch wenn ihnen eingewöhnte Konventionen entgegenstanden. Von daher ist es nicht verwunderlich und dem Radikalen Konstruktivismus auch nicht als Mangel vorzuhalten, wenn

»bei genauerem Hinsehen ... sehr schnell deutlich (wird), dass das angepriesene Methodeninventar in vielen Fällen altbekannt und altbewährt ist...«<sup>193</sup>

Und die Wendung *konstruktivistische Orientierung* ist auch eher bescheiden und beinhaltet keinerlei erkenntnistheoretischen Fundamental-Anspruch, wie ihn jemand, der an absolute Wahrheiten glaubt, schon eher vertreten kann.

Begreift man den Radikalen Konstruktivismus als *Erkenntnistheorie*, so kann dieser ohnehin nicht unversehens in pädagogische Theorie und Praxis durchgreifen. Denn Pädagogik als Bemühung um die (durchaus auch kritische) Tradierung des jeweiligen kulturellen Entwicklungsstandes einer Gesellschaft an nachfolgende Generationen bezieht sich immer auf den Kanon des im wissenschaftlichen Diskurs jeweils für gültig erachteten Wissensbestandes und nicht auf Erkenntniskritik im grundsätzlich-philosophischen Sinne.

Bei *konstruktivistischer Orientierung* geht es lediglich darum anzuerkennen, wie subjektiv-konstruktiv Lernprozesse ablaufen, und diesem Umstand methodisch Rechnung zu tragen.

---

<sup>191</sup> PONGRATZ I.C. S. 43.

<sup>192</sup> V. GLASERSFELD I.C. [S. 285]

<sup>193</sup> PONGRATZ I.C. Seite 41

Später bezieht sich PONGRATZ auch auf andere Äußerungen »von Anhängern und Mitläufern« – welche möglicherweise die Texte der Gründungsväter des Radikalen Konstruktivismus (aus welchen Motiven auch immer) auf eine Spitze treiben,<sup>194</sup> die ihre Grundlage bzw. ihren Ursprung nicht mehr genügend repräsentiert. Ernst VON GLASERSFELD selbst jedenfalls wendet sich lediglich gegen den traditionell mit Schule verbundenen Anspruch, »wertfreie, objektive Erkenntnis an ihre Schüler vermitteln zu sollen«<sup>195</sup> und verkündet damit keinen neuerlichen Paradigmenwechsel, denn die Behauptung der Unsicherheit alles Wissens und seiner kulturellen Bedingtheit ist ja keine Erfindung der Radikalen Konstruktivisten, sondern des Skeptizismus im Allgemeinen mit seiner langen Tradition, auf die z.B. VON GLASERSFELD ausdrücklich (und von PONGRATZ auch wieder mokant zur Kenntnis genommen) Bezug nimmt.

Wenn man von einem diesbezüglichen erkenntnistheoretischen Paradigmenwechsel reden will, dann hat dieser mit KANT begonnen, der ja bereits die Erkennbarkeit der *Dinge an sich* bestritten hat. Und diese Behauptung lässt sich heute überzeugend mit neurobiologischen Erkenntnissen plausibel machen.

Wenn *konstruktivistisch orientierte* pädagogische Praxis allerdings tatsächlich in der Bildungslandschaft Raum greifen würde, könnte man durchaus von einem Paradigmenwechsel *von der Belehrung zur Lernbegleitung* sprechen. Dieser würde dann endlich als Erklärungsmodell rezipiert für das, was Pädagogen in der Alltagspraxis zunehmend erleben, nämlich ausgesprochen „vermittlungsresistente“ Schüler – die ihr Wissen, wenn sie es denn am Ende haben, nicht deshalb besitzen, weil die Lehrkraft ihnen dieses „eingebläut“ hätte, sondern weil sie es selbst in sich aufgebaut haben – mit Hilfe pädagogischer Vermittlungsversuche oder diesen zum Trotz. Ein solcher Paradigmenwechsel böte die Chance, endlich mit den unzähligen Pseudo-Unterrichtsveranstaltungen und Pseudo-Erziehungsversuchen aufzuhören, in denen der Tagebucheintrag des vom Lehrer verordneten Themas oder der schriftli-

---

<sup>194</sup> Dies wäre im Einzelnen zu untersuchen, was im Rahmen dieser Arbeit jedoch weder zu leisten noch notwendig ist, da die eigene Position davon unabhängig beschrieben werden kann.

<sup>195</sup> v. GLASERSFELD I.c. [S. 284] »Erziehung ist letzten Endes ein politisches Unternehmen, dessen Ziel aus meiner Sicht ein zweifaches ist: Auf der einen Seite sollen die Lernenden befähigt werden, selbstständig und widerspruchsfrei zu denken, auf der anderen Seite sollen die Handlungs- und Denkweisen, die gegenwärtig für die besten gehalten werden, für die nächste Generation bewahrt werden. Der Konstruktivismus hat keine Schwierigkeiten damit, diese Voraussetzungen anzunehmen, er akzeptiert aber nicht die übliche Rechtfertigung des Wissens. Aus traditioneller Sicht gelten Schulen als Einrichtungen, die wertfreie, objektive Erkenntnis an ihre Schüler vermitteln sollen. Für Konstruktivisten gibt es nichts dieser Art, denn sie betrachten alles Wissen als instrumental. Als erstes sollten daher den Lernenden die Gründe vermittelt werden, warum bestimmte Weisen des Handelns und Denkens als wünschenswert betrachtet werden. Daraus folgt notwendig die Erklärung der spezifischen Zusammenhänge, in denen das zu erwerbende Wissen angeblich funktionieren soll. Solche Erklärungen schockieren alle jene zutiefst, die daran glauben, dass es um "Wahrheit nur um der Wahrheit willen" geht. ...«

chen Rüge das einzige ist, was von der teuer bezahlten Lehr- und Erziehungstätigkeit des Belehrers „nachhaltig“ übrig bleibt.

PONGRATZ – obwohl ehemals Hauptschullehrer – sieht dies nicht einfach als Chance, sondern wirft den konstruktivistischen Pädagogen ein visionäres Sendungsbewusstsein vor, welches in einer Neuauflage der frühen Reformpädagogik die Möglichkeit »suggeriert ..., die Welt aus dem Stand neu zu beginnen« – wofür er natürlich unschwer passende Buchtitel findet<sup>196</sup>. Nun müssen Buchtitel, wie PONGRATZ als Autor ja weiß, anreizen, die Deckel auseinander zu klappen und hinein zu schauen – sein Buch ist ja schließlich nach eben demselben Muster verfasst. Die Welt aus dem Stand neu beginnen zu wollen – das behauptet keiner der drei Beispielautoren. Und Begeisterung für das eigene Thema sollte PONGRATZ auch niemandem vorwerfen – erstens grundsätzlich nicht, und zweitens deshalb nicht, weil man Begeisterung bis zum missionarischen Verfolgungseifer gerade auch seinem Werk nachsagen kann, wird er doch bis zum Ende nicht müde, in blumigen Worten ein Feindbild zu erschaffen – was er im gleichen Atemzug den Radikalen Konstruktivisten vorwirft, die angeblich gegen Pauk- und Drillpädagogik zu Felde ziehen, als seien die Schulen noch heute von schwarzer Pädagogik geprägt.

### 3.3.7 Theorie-Cocktail mit stimulierender Wirkung

PONGRATZ schreibt:

»Der Theorie-Cocktail des Radikalen Konstruktivismus hat in Pädagogenkreisen eine unerwartet stimulierende Wirkung hinterlassen. Unerwartet ist diese Wirkung deshalb, weil bei genauerem Hinsehen der Radikale Konstruktivismus zentralen pädagogischen Kategorien den Boden entzieht. Was unter konstruktivistischem Vorzeichen Begriffe wie 'Lehren', 'Lernen' oder 'Bildung' noch bedeuten können, erscheint mehr denn je unklar. Klar ist jedenfalls das Feindbild, zu dem sich die konstruktivistische Pädagogik in dezidierte Opposition setzt: Nun soll es der alten Pauk- und Drillpädagogik an den Kragen gehen«.

Der alten Pauk- und Drillpädagogik sind die Pädagogen schon lange selbst an den Kragen gegangen, ohne dazu den Radikalen Konstruktivismus zu benötigen und – darauf sei besonders hingewiesen – auch ohne damit völlig im Recht zu sein: Gerade die Neurobiologie des Lernens rehabilitiert die Notwendigkeit des Übens, weil nur durch Wiederholung (die allerdings nicht in *Drill* ausarten muss!) die neuen synaptischen Verknüpfungen sich mikromorphologisch genügend stabilisieren, um dauerhaft zu wirken.

Läse man Texte pädagogischer Konstruktivisten mit wohlwollendem Willen zum Verständnis und zur Verständigung, dann könnte man zunächst einmal diejenigen Fundstellen betonen, die ein eher zurückhaltendes Auftreten zeigen – wie das o.a. Beispiel VON GLASERS-

---

<sup>196</sup> VOß Reinhard (Hg): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Luchterhand Verlag, Neuwied 1997. –VOß Reinhard (Hg): Schulvisionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik –KÖSEL Edmund: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Verlag Laub, Elz-Dallau 1993.

FELDS – und versuchen, die traditionellen Begriffe aus der Bildungstheorie und die vom konstruktivistischen Paradigma neu eingebrachten daraufhin zu untersuchen, inwieweit mit verschiedenen Wörtern identische Inhalte gemeint sind, welche Schnittmengen möglich („aushandelbar“) erscheinen und wie die herkömmlichen Begriffe dabei evtl. neu akzentuiert werden können, d.h. aus These und Antithese eine Synthese zu „konstruieren“, anstatt mehr oder weniger genüsslich<sup>197</sup> beim Zersetzen der Antithese zu verweilen, wie PONGRATZ dies tut, ohne die von ihm für richtig gehaltenen Alternativen aufzuzeigen.

Man *muss* also den neuen »Theorie-Cocktail« nicht so deuten, dass er der traditionellen Bildungstheorie den Boden entzieht – auch wenn der eine oder andere pädagogische Konstruktivist sich dies zu wollen den Anschein geben mag.

Der einzige Begriff, dem der Boden entzogen wird, ist der des „Lehrens“, sofern man ihn in der traditionellen Bedeutung des Belehrens versteht. Was aber hindert die Pädagogik daran, den Begriff mit neuen Inhalten zu füllen? Lehre ist die Performance der Didaktik. Auch diesen Begriff werfen wir nicht einfach weg, nur weil sich die inhaltlichen Vorstellungen dessen ändern, was die Didaktik je aktuell als guten Unterricht anpreist. Also können sich auch die Inhalte dessen ändern, was man unter Lehre versteht. Man kann auch diesen Begriff beibehalten – dann ändern sich nur die Formen der Lehre in Richtung einer Gestaltung von Lernlandschaften und einer Begleitung des individuellen Lernens.

Man *kann* den Theorie-Cocktail auch als nützlichen Impuls verstehen, über die Tragfähigkeit überkommener Begriffsinhalte angesichts rasant sich verändernder Umstände des schulischen Lernens neu nachzudenken.

Man *muss* auch nicht in »pejorativer« Absicht<sup>198</sup> von *Theorie-Cocktail* reden – man *kann* diese „Bewegung“ (die vielleicht einmal ein Mainstream werden wird) auch als *interdisziplinäre Zusammenarbeit von Philosophie, Neurobiologie und Pädagogik* bezeichnen.<sup>199</sup> Und *Cocktail?* Ist es nicht immer so, dass neuere Theorien nicht bei null anfangen, sondern auf älteren aufbauen, deren Bestandteile möglicherweise mit anderen, neueren in Beziehung setzen und dadurch neu interpretieren, anders akzentuieren, eine neue Mischung erzeugen? Ein neuer Cocktail – um im Bilde zu bleiben – kann durchaus eine geschmacklich ausgewo-

---

<sup>197</sup> Das ist natürlich die Wahrnehmungskonstruktion eines Lesers, dessen Interesse es ist, den Kritiker zu kritisieren.

<sup>198</sup> - was PONGRATZ seinem Kollegen SIEBERT anlässlich der von ihm gebrauchten Wendung fremdgesteuerte Aufklärung<sup>7</sup> vorhält (S. 120).

<sup>199</sup> Dabei sei unbestritten, dass man z.B. Edmund KÖSELS *Modellierung von Lernwelten* durchaus als einen etwas hektisch zusammengeschütteten *Cocktail* empfinden kann – dies aber ist eher dem Schreibstil, mangelnder Strukturierung und unkritischer Begriffsübernahme anzulasten. Man muss dies aber nicht als generellen Mangel der bisherigen Versuche generalisieren, die drei genannten Wissenschaftsbereiche zusammenzuführen.

gene und abgerundete „Kreation“ sein, die man nicht in spöttischer Absicht als „Flickwerk“ konnotieren muss.

Eines erscheint sicher: Das konstruktivistische Denken ist nun einmal und nicht von Ungefähr in der Welt und wird sich daraus nicht wieder entfernen lassen – dafür sind die Argumente zu stark und seine Wirkungen auf die Menschen, die sich täglich mit der Vielfalt „autopoietischer Schülersysteme“ auseinandersetzen haben, zu entlastend: Du bist nicht verantwortlich für einen positiven Effekt deiner Belehrungen (lass die einfach bleiben!), aber du bist dafür verantwortlich, dem Schüler optimale Lerngelegenheiten zu bieten und im Konfliktfall mit ihm zusammen darüber nachzudenken, wie er diese für sich gewinnbringend nutzen kann.

Freilich könnte man anstelle der ‚geschraubten‘ Formulierung ‚*das autopoietische System Schüler*‘ mit dem konventionelleren Begriff ‚eigenwilliger Schüler‘ oder ‚verhaltensoriginelle Schülerpersönlichkeit‘ – oder was dergleichen kreativer und politisch korrekter Pädagogen-Wortschöpfungen mehr sein mögen – eine nahezu inhaltsgleiche Aussage machen. Aber der neue Begriff fordert als sprachlicher Stolperstein zum Innehalten und Nachdenken auf – z.B. darüber, dass diese Eigenwilligkeit nicht als moralisch bedenkliche Widersetzlichkeit gegen die im Lehrer personalisierte ‚hoheitliche Aufgabe des Beschulens‘ gedeutet werden muss, sondern vielmehr als der ‚informationellen und sozialen Selbsterhaltung‘ des Schülers geschuldet. Im Moment seines Widerstandes gelingt es ihm nicht, das neue Wissen, das die Lehrkraft ihm ‚beibringen‘ möchte, in Bezug auf seinen Interessen- und Vorerfahrungshorizont als lohnend und damit als motivierend genug zu empfinden, um es mit der nötigen Anstrengung zu integrieren, zu ‚assimilieren‘ und sich selbst zu ‚akkommodieren‘ (PIAGET) – das Neue ist beim störenden Schüler momentan nicht ‚anschlussfähig‘ – vielleicht deshalb, weil gerade die ‚soziale Autopoiese‘ im Vordergrund steht, die nach Anerkennung der Peers heischt, oder aus welchen Gründen auch immer. Und diese hat der Lehrer nun *mit dem Schüler* zusammen zu suchen – gemäß Ruth COHNS Postulat, demzufolge *Störungen Vorrang haben*.

Das ist ein Satz mit Doppelsinn: Störungen haben *de facto* Vorrang, sie fragen nicht um Erlaubnis. Und Störungen *sollen* in der Wahrnehmung der Lehrkraft Vorrang haben, weil sie als Hinweise darauf gedeutet werden müssen, dass in der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler eine Unterbrechung eingetreten ist, die beseitigt werden muss, wenn dieser wieder Anschluss an den ‚Stoff‘ finden soll. Dies gelingt am ehesten, indem er die Verantwortung für ‚seinen‘ Stoff übertragen bekommt – ganz im Sinne der Autopoiese. Diese Delegationsleistung ist allerdings für viele Pädagogen undenkbar – weil sie aufgrund ihrer Rollendefinition glauben, dazu nicht berechtigt zu sein? Weil sie damit ihre Überlegenheit dem Schüler gegenüber, die sie demonstrieren zu müssen glauben, aufs Spiel setzen? Weil sie

dann nicht mehr belehren dürfen?<sup>200</sup> Weil sie dann ihre in die Jahre gekommenen Unterrichts-Konserven wegschmeißen müssten? Weil sie dann den Untergang der Kultur herbeifürchten? (Was aber an eigenem Wissenwollen der Schüler könnte denn überhaupt den Rahmen der sie umgebenden Kultur sprengen?)

### 3.3.8 Rollenspiele

PONGRATZ schreibt:

»In diesem Sinn betreiben konstruktivistische Pädagogen vehement Werbung in eigener Sache und animieren zum Einstieg in eine ihrer Überzeugung nach völlig neue Auffassung des Pädagogischen. Der damit verbundene fundamentalistische Anspruch liegt etwa bei Lumpe offen zu Tage: Der Lehrer, schreibt er, müsse „den Schüler als Subjekt neu sehen lernen, d.h. sein Menschenbild korrigieren“ (Lumpe 1995, S. 140)

Zunächst einmal ist „Werbung in eigener Sache“ eine Unterstellung, die nicht damit behauptet werden kann, dass konstruktivistische Pädagogen zu etwas Neuem animieren. PONGRATZ animiert zur Kritik an der „konstruktivistischen Pädagogik“. Macht er dadurch Werbung in eigener Sache? In der Tat bedeutet aber „konstruktivistische Pädagogik“, eine veränderte Vorstellung über den Schüler zu entwickeln. Genau das ist es, was auch ich im Laufe meines Lehrerlebens lernen musste: Ausgebildet und beruflich sozialisiert im Zeichen des didaktisch-technokratischen Paradigmas, dessen Extremform der programmierte Unterricht war. Mit der behavioristischen Grundvorstellung, man brauche einen Stoff nur genügend kleinschrittig, mundgerecht und positiv verstärkend zu portionieren, dann könne man (zumindest im Rahmen der statistischen Normalität) jedem Schüler alles „beibringen“.

Soweit Lehrkräfte die Schüler als verfügbare Objekte ihrer Belehrung behandeln, müssen sie in der Tat umdenken – und zwar nicht, weil der „konstruktivistische Pädagoge“ LUMPE dies als »fundamentalistische« Forderung aus dem Konstruktivismus ableitet, sondern weil es erstens *die Pädagogik*, die eine solche Verfügbarkeit des Schülers für Belehrung annimmt, als einheitliches Phänomen gar nicht gibt; zweitens weil *diese Verfügbarkeit* empirisch gar nicht gegeben ist, sondern nur eine traditionell immer mühsamer aufrecht erhaltene Fiktion darstellt, denn zumindest eine Vielzahl heutiger Schüler entzieht sich erfolgreich jeder Belehrung; drittens darf auf dem Hintergrund unserer neuzeitlichen Menschenrechtsvorstellungen überhaupt kein Mensch für einen anderen als verfügbar betrachtet werden. Diese Vorstellung ist wesentlich älter als der Radikale Konstruktivismus und kommt (wieder einmal) auch schon in HERBARTS Forderung nach *pädagogischem Takt* zum Ausdruck. Das sich selbst bestimmende Subjekt als Ziel jeder Bildung verbietet dem Lehrer jeglichen Anflug von „Sklaventalermentalität“. Dies ist eine pädagogische Norm, für die man keinen Radika-

---

<sup>200</sup> Wie ein solcher Übergang von der Belehrung zum selbstgesteuerten Lernen konkret aussehen könnte, hat kürzlich ein sehenswerter Spielfilm von Martin ENLEN mit dem Titel *Mittlere Reife* gezeigt, der am 19.09.2012 von der ARD gesendet wurde. S. [www.schueler-machen-schule.de](http://www.schueler-machen-schule.de)

len Konstruktivismus braucht (und der man in der Lehrerbildung und -Fortbildung auch Geltung verschaffen muss). – Dieser allerdings *bestätigt* uns, besonders in seiner neurobiologischen Variante, dass jedes Lernen als Voraussetzung für Bildung überhaupt nur *eigenaktiv* funktioniert. Die Kunst und die Aufgabe des Lehrers bestehen darin, diese notwendige Eigenaktivität anzuregen. (Zu Zeiten der schwarzen Pädagogik hatte auch noch die Rute die Funktion, die Bereitschaft zu dieser eigenen Aktivität notfalls schmerzhaft zu „unterstützen“.) LUMPES Fehler bestünde also nicht darin, dass er vom Konstruktivismus infiziert ist, sondern allenfalls darin, dass er meint, sein Anliegen sei neu.

Die Vorstellung, der Schüler habe dem Lehrer für das Beibringen von Stoff zur Verfügung zu stehen, findet sich auch am Beginn des neuen Jahrtausends noch in den Köpfen der Lehreranwärter, was ich aus meiner langjährigen Erfahrung in der Lehrerbildung bestätigen kann – exemplifiziert an einer Lehreranwärterin, die bei der Besprechung einer „gescheiterten“ Unterrichtsstunde ebenso fassungs- wie verständnislos äußert: »... und ich hatte doch alles so genau geplant!«. Oder durch den Kollegen, der ganz niedergeschlagen ins Lehrerzimmer kommt und der Kollegin, die ihn auf sein deprimiertes Aussehen anspricht, sein Leid klagt:

»Da bin ich extra am Sonntagabend in die Schule gegangen und habe über eine Stunde lang meine tollen Versuche aufgebaut – und die haben sich einen Scheiß dafür interessiert und nichts als Blödsinn getrieben«.

Viele Lehrkräfte glauben immer noch allzu leichtfertig daran, ein gut geplantes Unterrichtskonzept – notfalls mit entsprechenden Disziplinarmaßnahmen durchgesetzt – sei eine ausreichende Voraussetzung dafür, dass die Schüler etwas lernen.

Sie setzen zu leichtfertig voraus, dass die Schüler lernen *wollen*. Meistens wollen sie das ja auch – nur nicht gerade das, was der Lehrer kraft seiner Verfügungsgewalt soeben als Thema eines notwendigerweise mehr oder weniger schematischen (preußischen) Jahrgangsklassen-Unterrichts verordnet und als „Information“ ausbreitet. In traditionell methodischer Einfalt hält er einen Vortrag oder legt eine Folie auf. In heutzutage moderner methodischer Vielfalt bietet er ein Feuerwerk für alle Sinne – und in traditioneller wie in moderner „Einfältigkeit“ glaubt er daran, dass die Schüler seine Informationen nun besitzen, denn er hat sie ihnen doch *gegeben*. Hier müssen in der Tat noch viele Lehrkräfte umdenken. Wieso PONGRATZ allerdings diesen Anspruch als *fundamentalistisch* bezeichnet, erschließt sich mir nicht. Der ebenfalls vom Radikalen Konstruktivismus beeinflusste Edmund KÖSEL jedenfalls klingt alles andere als fundamentalistisch, wenn er sein Buch<sup>201</sup> mit den Worten eröffnet:

»Jahrelang habe ich mich mit dem, was Unterricht ist, auseinandergesetzt. Dabei bin ich zu der Überzeugung gelangt, dass jeder Pädagoge, gleich ob er im Kindergarten, in der Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, in der Berufsschule oder in der beruflichen Aus- und Fortbildung tätig ist, das Recht hat, so zu unterrichten, wie er es für richtig hält,...« »Was für den

---

<sup>201</sup> Die Modellierung von Lernwelten, S. 1.

einen richtig und durchführbar ist, ist für den anderen entweder nicht verständlich, nicht wahrnehmbar oder nicht durchführbar.«

Damit respektiert KÖSEL auch den Lehrer als ein selbstbestimmtes Wesen, welches sein eigenes Lehrersein nicht daraus bezieht, dass ihn ein »Lehrerbildner« so geformt hätte, sondern vielmehr daraus, dass er aus allem, was ihm die Ausbildung an Anregungen geboten hat, das auswählte, was er aufgrund seiner persönlichen Möglichkeiten und Vorerfahrungen (»*Selbstreferenzialität*«) in sein persönliches Wertsystem und sein persönliches Handlungsrepertoire integrieren konnte (»*Assimilation*«). Auch der Lehrer muss sich also als solchen „selbst erschaffen“ (»*Autopoiese*«).

Es erscheint mir durchaus sinnvoll, diesen Prozess mit dem zu vergleichen, was Maturana auf der biologischen Ebene als *Autopoiese* lebender Systeme beschreibt – auch wenn man dies wohl nur in einem metaphorischen Sinne tun sollte, da das lebende System *Mensch* eben nicht nur aus der biologischen Ebene besteht, sondern aufgrund des ihn kennzeichnenden und auszeichnenden Selbstbewusstseins Wahlentscheidungen treffen kann, die auf Werte bezogen und verantwortet werden müssen. Konstruktivistisch zu denken – weil naturwissenschaftliche Erkenntnisse über das Funktionieren der Wahrnehmung dies nahelegen – bedeutet nicht eo ipso, ein „geistbeseeltes“ Menschenbild einem reduktionistisch-mechanistischen Naturalismus zu opfern.<sup>202</sup>

### 3.3.9 »...kosmologische Überhöhung ... autopoietischer Systeme«

Das Gewaltpotenzial, das durch die Konstitution von Subjektivität stets noch hindurchschimmert, verschwindet hinter dem Lobpreis der Autonomie interagierender Systeme. Sobald jedoch Autonomie in den Stand einer quasi-ontologischen Systemeigenschaft erhoben wird, steht ihrer Inthronisation zum Garanten der menschlichen Würde nichts mehr im Weg: Gerade konstruktivistische Theorie (und Therapie), so verlautet Huschke-Rhein, respektiere „in unvergleichlicher Weise die Würde des Subjekts, seine Nicht-Objektivierbarkeit, seinen unendlichen Reichtum, seine Nicht-Definierbarkeit, seine Unendlichkeit (Huschke-Rhein 1989, S. 51). Diese geradezu kosmologische Überhöhung der Grundverfassung autopoietischer Systeme wird flankiert von einer nachdrücklichen Ethik der Toleranz. ... Die Legitimität fremder Gewissheiten findet sich dabei jedoch nicht rückbezogen auf den Ausweis vernünftiger Gründe, sondern auf den Selbsterhaltungsanspruch autopoietischer Systeme. [S. 151]

---

<sup>202</sup> So schreibt Gerhard Roth: »Zusammen mit anderen Forschern und Philosophen vertrete ich daher einen nichtreduktionistischen Physikalismus. Ein solcher Ansatz lässt zu, dass die Eigenschaften von Bewusstsein und Geist ganz besonderer Art sind, die sich – aus welchen Gründen auch immer – nicht oder noch nicht vollständig auf bereits bekannte physikalische Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten zurückführen lassen. Wichtig ist nur, dass sie mit (anderen) physikalischen Vorgängen interagieren und die physikalischen Gesetze nirgendwo verletzen. Ich kann also sehr wohl ein nichtreduktionistischer Physikalist des Geistes sein und zugleich zugeben, dass das, was etwa das bewusste Empfinden einer Farbe oder eines Tones (die »Qualia« der Geist-Philosophen) ausmacht, als solches nicht direkt mit Mitteln der Naturwissenschaften erfassbar ist, sondern immer nur indirekt über Ihre neuronalen Korrelate oder über Berichte derer, die diese Empfindungen haben (einschließlich meiner selbst).« In: Fühlen, Denken, Handeln S. 190/191.

Solange autopoietische, d.h. lebende Systeme kein Selbst- und Wertbewusstsein entwickelt haben, funktionieren sie schlicht und „autonom“ (nach eigenen inneren Gesetzen, welche die Spezies ausmachen) einfach selbsterhaltend, inklusive des gesamten Gewaltpotenzials, das dazu je nach Art notwendig ist – der Löwe frisst die Gazelle. Diese Art von „Autonomie“ ist naturgesetzlich gegeben und unausweichlich, es sei denn, der Löwe beschlösse zu verhungern... Sie sollte deswegen auch nicht *Autonomie* genannt werden, sondern eben *Autopoiese*. Letztere kann man aus empirischer Beobachtung herausinterpretieren und damit eine Theorie begründen, die *Autopoiese* zu einer »quasi-ontologischen Systemeigenschaft« erklärt. Sie dann jedoch »zum Garanten der menschlichen Würde« zu überhöhen, wäre in der Tat inakzeptabel – ein naturalistischer und zudem unlogischer Fehlschluss, denn aus der Existenz einer autopoietischen Organisation kann nicht geschlossen werden, ob irgendjemand dem derart organisierten biologischen System Würde zusprechen soll. Außerdem wurde das Konzept an niederen Organismen entwickelt und dann auf den Menschen übertragen. Verleiht es diesem Würde, dass er in wesentlichen Merkmalen funktioniert wie ein niedriger Organismus?

Ob und inwieweit PONGRATZ solche Fehlschlüsse seinen Gegnern allerdings zu Recht unterstellt, müsste genauer untersucht werden, was hier zu weit führen würde. Jedenfalls ist *die »Würde des Subjekts zu respektieren«* (HUSCHKE-RHEIN) ein stellungnehmender, wertender Akt, der offensichtlich als spezifisch menschlich über das Funktionieren zur Selbsterhaltung hinausgeht. Und MATURANAS Ethik der Toleranz und Koexistenz ist sicher nicht zurückführbar »auf den Selbsterhaltungsanspruch autopoietischer Systeme«. Sollte er das nicht gewusst haben? Immerhin schreibt er dazu folgendes:

»Deshalb impliziert alles, was wir in diesem Buch gesagt haben ( ... ), eine Ethik, die unentrinnbar ist. Bezugspunkt dieser Ethik ist die Bewusstheit der biologischen und sozialen Struktur des Menschen. Es ist eine Ethik, die aus der menschlichen Reflexion entspringt und die die Reflexion, die das Menschliche ausmacht, als konstitutives soziales Phänomen in den Mittelpunkt stellt. ...

Die Biologie zeigt uns auch, dass wir unseren kognitiven Bereich ausweiten können. Dazu kommt es zum Beispiel durch eine neue Erfahrung, die durch vernünftiges Denken hervorgerufen wird, durch die Begegnung mit einem Fremden als einem Gleichen oder, noch unmittelbarer, durch das Erleben einer biologisch-interpersonellen Kongruenz, die uns den anderen sehen lässt und dazu führt, dass wir für sie oder für ihn einen Daseinsraum neben uns öffnen. Diesen Akt nennt man auch Liebe oder, wenn wir einen weniger starken Ausdruck bevorzugen, das Annehmen einer anderen Person neben uns selbst im täglichen Leben.«<sup>203</sup>

Eine Ethik, »die aus der menschlichen Reflexion entspringt«, ist meines Erachtens nicht aus einem funktional-naturalistischen Autopoiese-Konzept abgeleitet, sondern argumentiert sowohl mit vernünftigen Gründen, als auch mit dem »Anderen der Vernunft«, nämlich der

---

<sup>203</sup> MATURANA Humberto R./VARELA Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Fischer TB 17855, Frankfurt a.M. 2009 (Originalausgabe 1984), Seite 264 ff.

Empfindsamkeit für den anderen (»Liebe«).<sup>204</sup> Dieses Zitat klingt eher kulturalistisch als mechanistisch. Möglicherweise geht Maturana allerdings mit diesem Zitat von 1984 über seine frühen Aufsätze hinaus, in denen er *Kognition* sehr biologisch-mechanistisch darstellt.

### 3.3.10 »Das eigensinnige 'Recht' auf Viabilität« als »way of life«?

»Das eigensinnige 'Recht' auf Viabilität, auf den eigenen 'way of life', wird allen gleichermaßen zugesprochen, unbeschadet der Tatsache, dass sich daraus der Zusammenhang des gesellschaftlichen Systems nicht begründen lässt«. [S. 151]

*Viabilität* mit dem je individuellen *way of life* gleichzusetzen, erfordert schon ein etwas ‚eigensinniges‘ Verständnis von Viabilität. Dieser Begriff bedeutet bei den Radikalen Konstruktivisten, dass unsere Konstrukte, die wir uns von der Wirklichkeit machen, *gangbar* sein müssen, damit wir nicht mit der Außenwelt kollidieren. Sie müssen somit nicht mehr bestimmten Wahrheits- sondern nur noch Funktionskriterien genügen. Die verschiedenen Arten zu leben, die jeder Demokrat jedem anderen Demokraten zugesteht, haben allerdings nichts mit dem erkenntnistheoretischen Problem zu tun, ob wir über die Wirklichkeit „wahre“ Aussagen treffen können oder nur funktionale bzw. „relative“, d.h. solche, die sich in Relation zu unseren Experimenten als gangbar bzw. eben als *viabel* erwiesen haben.

Dass es auch bei naturwissenschaftlichen Experimenten nicht nur um naturwissenschaftliche Fragen geht, wird von Peter Janich<sup>205</sup> hervorgehoben, der darauf hinweist, dass naturwissenschaftliche Forschung Handeln zu bestimmten Zwecken (und damit aus bestimmten Motiven) ist und dass vor jeder naturwissenschaftlichen Forschungshandlung philosophisch geklärt sein muss, was denn an ihrem jeweiligen Ende als Erkenntnis gelten soll und wie sie vom Irrtum unterschieden werden kann.<sup>206</sup> Wenn die Forschungshandlung zum gesetzten Ziel führt, ist auch für ihn keine absolute Wahrheit gewonnen, sondern ein gangbarer (und technisch reproduzierbarer und/oder modellierbarer) Weg zum gewollten Ziel, wobei die Reproduzierbarkeit zwischen „Wahrheit“ und Irrtum unterscheidet.

Über die „Zulässigkeit“ individueller Ausformungen des *way of life* entscheiden keine naturwissenschaftlichen Experimente, sondern Auseinandersetzungen über Werte, die subjektiv sehr unterschiedlich sind. Wenn man den Begriff *Viabilität* aus dem Kontext individuellen

---

<sup>204</sup> Damit ist im Blick auf Maturana ein Motiv dieser Arbeit angesprochen, nämlich die Frage: Wie kann ein Bildungssystem die heranwachsenden Menschen empfindsamer machen – nicht nur für ein gelingendes (autopoietisch sich selbst erhaltendes) Leben in der Welt, sondern auch für den anderen und für das Leben miteinander?

<sup>205</sup> z.B. Janich (2000): Was ist Erkenntnis? oder ders. (1996): Konstruktivismus und Naturerkenntnis.

<sup>206</sup> P. Janich in *Konstruktivismus und Naturerkenntnis*: »Erkenntnistheoretisch allgemein formuliert: die Gesetzesartigkeit des instrumentellen Wissens beruht auf der *Situationsinvarianz*, wie sie in der *technischen Reproduzierbarkeit aufgrund eines instrumentellen Rezeptwissens* erreicht ist. ... Alle Erkenntnisbemühungen, übrigens auch die reflektierenden der Philosophen und Meta-physiker, sind *Handlungen*. Handlungen können gelingen und misslingen, erfolgreich und erfolglos sein. Erkenntnisse und damit *Wissen* sind *Erkenntnis-Handlungs-Erfolge*.« [S. 132]

menschlichen Handelns sowie aus dem naturwissenschaftlichen in den sozialen Kontext übernimmt, muss man ihn neu definieren, denn im sozialen Kontext geht es nicht nur darum, wie in VON GLASERFELDS Waldläufer-Metapher, als Blinder gangbare Wege zwischen den Bäumen zu finden, sondern auch um die Frage, wie man den Wald verändern *sollte*, damit darin ein menschenwürdiges Leben stattfinden kann. In einem auf die soziale Ebene übertragenen „Wald“ stehen nicht nur von der Natur vorgegebene oder von irgendwelchen „außerirdischen Gärtnern“ gepflanzte Bäume, sondern darin laufen auch andere blinde Waldläufer herum, die wechselseitige Ansprüche aneinander stellen. Und dafür müssen sie Übereinkünfte entwickeln, die auf vernünftigen und wertbezogenen Gründen basieren.

Das *Recht* auf den eigenen *way of life* kann deswegen auch nicht eigensinnig, sondern muss, wie MATURANA feststellt, auf Koexistenz ausgerichtet sein – zumindest solange man das Leben überhaupt für wertvoll hält. Geltungskriterien für die „Gangbarkeit“ sozialverträglicher „Wege“ im gesellschaftlichen Diskurs sind dann (letztlich emotional beurteilte) *Werte*, deren Legitimität sich wiederum an dem Grundwert der »Ehrfurcht vor allem Lebendigen und seinem Wachstum« (Ruth COHN) erweisen muss.

Darüber brauchen sich der gazellenfressende Löwe wie auch die Katze, die unwissentlich die gefangene Maus spielerisch zu Tode quält, noch keine Gedanken zu machen. Sobald aber die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung, zum „Sich-Verhalten“ gegenüber eigenen Wünschen und Ansprüchen sowie denen der anderen, im variantenreichen Zufallsspiel der evolutiven Veränderungen auftaucht, beginnt auch die Verantwortung des eigenen Handelns und damit die Moral und die kulturelle Geschichte dieses selbstdistanzfähigen Wesens. Ob sich diese im Zuge der Geschichte des Lebens relativ neue Fähigkeit der Selbstbeobachtung und der Selbst-Distanzierung jemals sinnvoll wird in Beziehung setzen lassen zu den zweifellos damit verbundenen neuronalen Aktivitäten des Gehirns, ist eine offene Frage, die Radikale Konstruktivisten nach PONGRATZ unter Verzicht auf den Subjektbegriff zu beantworten suchen.

Diese Fähigkeit „naturalisieren“ und reduzieren zu wollen auf autopoietische Selbsterhaltungsmechanismen, ist allerdings wohl eher ein hoffnungsloses Unterfangen, insoweit ist PONGRATZ zuzustimmen. Ob MATURANA das allerdings will, erscheint angesichts des erwähnten Zitats zumindest frag-würdig und müsste genauer untersucht werden. Das wäre jedoch ein Thema für eine Rezeptionsgeschichte des Radikalen Konstruktivismus im pädagogischen Kontext.

### 3.3.11 Gibt es überhaupt eine „konstruktivistische Pädagogik“?

PONGRATZ schreibt:

»Konstruktivistische Pädagogik entpuppt sich als Light-Version des Radikalen Konstruktivismus. Sie vollführt das Zauberkunststück, den Radikalen Konstruktivismus zur Inspirationsquelle einer neuen 'Ermöglichungsdidaktik' umzudeuten.<sup>207</sup>

Pädagogik als Light-Version einer Erkenntnistheorie? Was soll man sich unter einer „abgespeckten erkenntnistheoretischen Pädagogik“ vorstellen? Es kann eine Pädagogik geben, die von konstruktivistischen Gedanken beeinflusst ist – ebenso wie Pädagogik schon immer von „Zeitgeist“-Gedankengut beeinflusst ist, ganz erheblich z.B. auch von instruktionstheoretischen Gedanken aus dem „behavioristisch-technokratischen Paradigma“ in dem z.B. die Vorstellung herrscht, Information müsse man nur passgenau aufbereiten, dann könne man sie erfolgreich auf den Schüler übertragen. Solche Vorstellungen hat es im Rahmen traditioneller Belehrungspädagogik sicher schon immer gegeben, sie sind aber in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts durch einen „technokratischen Zeitgeist“ besonders in den Vordergrund getreten und haben auch zu einer „kybernetischen Didaktik“<sup>208</sup> geführt, welche die „lernzielorientierte Didaktik“<sup>209</sup> sozusagen auf die Spitze treibt.

Wenn heute Pädagogen aus der Neurobiologie und aus einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie gelernt haben, dass die simple technische Vorstellung von Informationsübertragung zwischen biologischen Organismen modifiziert werden muss, weil die Verhältnisse komplizierter sind – warum kommt dann jemand auf die Idee, eine *konstruktivistische Pädagogik* auszurufen? Genauso gut bzw. schlecht könnte man von „neurobiologischer Pädagogik“ sprechen.

Pädagogik ist etwas anderes als Erkenntnistheorie und beides ist etwas anderes als Neurobiologie. Natürlich kann und sollte es interdisziplinäre Zusammenarbeit geben. Dabei kann sich zum Beispiel auf neurobiologischer Seite ein Forschungssektor mit pädagogischen Fragestellungen entwickeln, wie es z. Z. im Umkreis des Ulmer Psychologen, Philosophen und Psychiaters Manfred SPITZER geschieht. Das mag sich am Ende „pädagogische Gehirnforschung“ nennen, aber das ergibt keine Gehirnforschungs-Pädagogik. „Pädagogische Neurobiologie“ wäre denkbar, weil die Neurobiologie pädagogisch relevante Fragen auf der neurobiologischen Ebene untersuchen kann. „Neurobiologische Pädagogik“ ist eher Unsinn, weil Pädagogik keine neurobiologischen Fragen auf der pädagogischen Ebene untersuchen kann. Und eine Pädagogik, die deshalb *neurobiologische* hieße, weil sie in ihrem Wesenskern von Neurobiologie geprägt wäre, dürfte ebenso unsinnig sein, weil eine normative

---

<sup>207</sup> l.c. Seite 121

<sup>208</sup> Vgl. VON CUBE Felix: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In GUDJONS Herbert/ TESKE Rita/WINKEL Rainer (Hg.): Didaktische Theorien. Bergmann und Helbig Verlag, Hamburg 1995 <sup>8</sup>.

<sup>209</sup> Vgl. MÖLLER Christine: Die curriculare Didaktik. In l.c.

Wissenschaft sich nicht einer Naturwissenschaft zur Bestimmung ihres Wesens ausliefern kann. Ebenso unsinnig ist eine „konstruktivistische Pädagogik“, denn Pädagogik kann keine erkenntnistheoretischen Fragen untersuchen und Erkenntnistheorie kann nicht den Wesenskern von Pädagogik bestimmen.

Der Vorwurf gegen diese Attribution von Pädagogik als einer *konstruktivistischen* ist also leichtfertiger Sprachgebrauch – sowohl durch Pädagogen, die ihn selbst benutzen, als auch durch PONGRATZ, soweit er ihn unhinterfragt übernimmt, um dann das dadurch etikettierte angeblich neue und heilsverheißende Paradigma anzugreifen.

Wer vollbringt nun das angebliche *Zauberkunststück, den Radikalen Konstruktivismus zur Inspirationsquelle einer neuen 'Ermöglichungsdidaktik' umzudeuten?* Wenn sich jemand vom Radikalen Konstruktivismus inspirieren lässt, dann ist dies noch lange keine *Umdeutung* des Radikalen Konstruktivismus, sondern lediglich die Berücksichtigung einer erkenntnistheoretischen Aussage im pädagogischen Kontext. Die erkenntnistheoretische Aussage lautet: *Wir können nicht anders, als unsere inneren Weltvorstellungen selbst zu konstruieren – und über die ontische Außenwelt können wir damit keine Aussagen treffen.* Die pädagogische Konsequenz aus dem ersten Satz ist: Als Lehrer können wir Lernen nur ermöglichen, nicht erzwingen. (Allerdings können wir durchaus zum Lernen auffordern. Dieser Anspruch an den Schüler, die Aufforderung zum Lernen, ist aber nicht aus dem Radikalen Konstruktivismus abgeleitet, sondern eine pädagogische Handlung, die ihre Rechtfertigung unabhängig von irgendeiner Erkenntnistheorie verlangt.) Die zweite Aussage ist nur erkenntniskritisch interessant und für die Pädagogik weitgehend unwichtig (es sei denn im Oberstufen-Leistungskurs Philosophie), denn wir können mit unseren Weltkonstruktionen interagieren, *als ob* wir die *Dinge an sich* vor uns hätten.

Und was ist falsch an einer Didaktik, die sich mit der Frage befasst, wie man Lernen möglichst optimal *ermöglichen* kann? Ist das nicht seit ihrer Erfindung ihr eigentlicher Zweck? Selbst wenn sie sich als *Ermöglichungs-Didaktik* apostrophiert, um sich von der traditionellen *Belehrungs-Didaktik* abzusetzen – was ist falsch daran? Und was spricht dagegen, dass die Pädagogik sich von einer Erkenntnistheorie *inspirieren* lässt? Die Inspiration betrifft nicht die unangetasteten zentralen Fragen des Pädagogischen Grundverhältnisses und ihre Selbstlegitimation. Dazu sagen HINTZ/ PÖPPEL/REKUS folgendes:

»Erziehung als interpersonalen Prozess kann nur legitimiert werden, wenn die (Entscheidungs-) Freiheit des Subjekts in allen erzieherisch gemeinten Situationen anerkannt und gewahrt bleibt. Es geht in der Erziehung eben nicht um die Bindung an herrschende Normen, Sitten und Gesetze, sondern einzig und allein um die Bindung an das eigene Gewissen«<sup>210</sup>

---

<sup>210</sup> HINTZ Dieter/PÖPPEL Karl Gerhard/REKUS Jürgen: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Juventa Verlag, Weinheim und München 2001, S. 89.

Die Vorschläge der Konstruktivisten betonen von einem anderen Ansatz her ebenfalls genau diese Art von Grundverhältnis und ziehen daraus die Konsequenz, dass es nur eine *Ermöglichungs*didaktik geben kann. Diese muss sich in einer Methodik ausdrücken, die der Selbststeuerung Raum gibt. Und Selbststeuerungsfähigkeit ist schließlich auch das erklärte Ziel jeder Pädagogik.

Übrigens muss man keine *Zauberkunststücke* können, um etwas *umzudeuten*. Das ist doch gerade etwas, worauf die Radikalen Konstruktivisten aufmerksam machen wollen: Da wir immer nur eine sinnesvermittelte Vorstellung von der Außenwelt haben, ist *Deuten* der Normalfall jeder Wahrnehmung. Deute ich Wahrnehmungsinhalte falsch, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit einer Kollision mit der Außenwelt. Kollidiere ich, muss ich umdeuten. *Deuten* ist auch der Normalfall jeder Verständigung unter Menschen. Ich deute auf etwas und mache ein artikuliertes Geräusch dazu. Mein Mitmensch bildet die Hypothese, dieses Geräusch könnte das Bedeutete meinen. Im Umkehrversuch (also durch Handeln im konsensuellen Bereich) vergewissert er sich und deutet aus meinem lächelnden Kopfnicken, dass er meine Sprechhandlung richtig gedeutet hat – die (imaginierte) Ursituation der Entstehung von sprachlicher Kommunikation im konsensuellen Handeln. Deutet er dagegen aus meinem grimmigen Gesicht, dass er falsch gedeutet hatte, fängt er an umzudeuten. Wiederum ergibt sich durch verändertes Handeln und meine neuerliche mimisch zum Ausdruck gebrachte Bewertungshandlung die Bestätigung, ob die Deutung diesmal richtig war.

*Belehrung* durch Worte funktioniert erst und nur soweit, wie sichergestellt ist, dass die phonematischen Strukturen bei jedem Interaktionspartner mit ausreichend ähnlichen Vorstellungen gekoppelt sind. In eingewöhnten Alltagskontexten ist das meistens der Fall. Beim Lernen ist das jedoch regelmäßig gerade nicht der Fall.

### 3.3.12 Die Frage nach der Steuerbarkeit des autopoietischen Systems Schüler

PONGRATZ zitiert ARNOLD/SIEBERT,<sup>211</sup> welche »lapidar und konsequent konstatieren:

„Ebenso wie die Theorie autopoietischer Systementwicklung ist auch eine Theorie pädagogischen Handelns auf die Frage nach der Steuerbarkeit autopoietischer Systeme verwiesen, d.h. auf die Frage nach den Interventionschancen bei autopoietischen Systemen“«.

Dann spitzt er – referierend – dieses Problem auf einen Widerspruch zu:

»Während also auf der einen Seite versichert wird, dass autopoietische Systeme strukturdeterminiert und für gezielte äußere Steuerungsimpulse unerreichbar seien, wird auf der anderen Seite ein subtiles Netz indirekter Steuerungsformen erprobt und empfohlen. Der Grundtenor lautet: didaktische Interventionen ´von außen´ sind fragwürdig, ineffektiv und illegitim;« [S. 152]

---

<sup>211</sup> ARNOLD/SIEBERT: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren 1995, Seite 71.

Die Frage nach den Interventionschancen des Pädagogen ist freilich kein Spezifikum einer am Radikalen Konstruktivismus orientierten Pädagogik, sondern so alt wie das organisierte Lernen überhaupt. Das Problem, mit dem „Stoff“ den Schüler zu erreichen, hat lange vor dem Radikalen Konstruktivismus meterweise Bücherregale zu den Stichworten *Unterrichtsplanung* und *Motivation* gefüllt.

Die Radikalen Konstruktivisten versuchen nur, mit dem Konzept der Autopoiese die Ursache dieses alten Problems verständlicher zu machen. Dessen ungeachtet hat aber die letztendliche Unverfügbarkeit des Zöglings für *keinen* Pädagogen, der die Autonomie des Subjekts als Ausgangspunkt und Ziel der Bildung versteht, jemals infrage stehen können.

Im Übrigen ist solcher Widerspruch relativ: In der traditionellen Pädagogik ist der Zögling immer dann erreichbar, wenn er aus Interesse am Stoff, aus Sympathie für den Lehrer oder aus Einsicht in die Notwendigkeit (notfalls durch Sanktion) die Intervention zulässt und sich nicht nur zum Brunnen führen lässt, sondern tatsächlich selber trinkt. Dieses Bild ist ja auch wesentlich älter als der Radikale Konstruktivismus und bringt trotzdem genau auf den Punkt, worum es nicht nur einer konstruktivistisch orientierten sondern auch jeder anderen Pädagogik geht, nämlich zum Trinken zu motivieren – was eigentlich aus Wissens-Durst von selbst vonstattengehen sollte. Wenn es nicht funktioniert, muss man fragen, ob der „Durstlose“ krank ist, oder ob vielleicht etwas mit dem Wasser nicht stimmt.

In einer konstruktivistisch orientierten Pädagogik hat die Intervention Erfolg, wenn das *autopoietische System Schüler* bei seiner inneren „Kosten-Nutzen-Rechnung“ zu einem positiven Ergebnis kommt. Diese „Kosten-Nutzen-Rechnung“ ist *strukturdeterminiert*, d.h. seine (jeweils aktuelle!) innere Struktur begrenzt, was das System aufnehmen (assimilieren) kann: Der Erstklässler wird nicht auf Infinitesimalrechnung zugreifen. Und sie ist *selbstreferenziell*, d.h. die anstehenden Handlungsentscheidungen werden aufgrund der zurückliegenden Erfahrungen bzw. Bewertungen getroffen; es geht in sie das gesamte individuelle »kulturelle Gedächtnis ein«, welches „das System“ durch seine bisherigen Außenwelt-Interaktionen aufgebaut hat: Wer an der Tafel vom Lehrer blamiert worden ist, wird sich nicht freiwillig melden, dort wieder etwas vorzurechnen; wer einen Lehrer hatte, der sich für sein Spezialgebiet interessierte, vielleicht sogar, obwohl es völlig abseits kanonischer Stoffe lag, der wird mit größerer Freude und neuem Eifer daran weiter arbeiten und gerne ein Referat darüber halten.

Die Frage nach der Steuerbarkeit des autopoietischen Systems Schüler ist also die Frage nach der Steuerbarkeit des Schülers überhaupt und damit kein Spezialproblem einer „konstruktivistischen Pädagogik“. Jedenfalls ist es im Blick auf *Autopoiese*, *strukturelle Kopplung* und *Selbstreferenzialität* nur konsequent, wenn sich die Lehrperson als ein Element der Außenwelt des Schülers versteht und ihn dadurch zu „erwünschtem Verhalten“ zu bewegen versucht, dass er die „Umweltbedingungen des Organismus“ in einer Weise verändert, die

dem Schüler unerwünschtes Verhalten unkomfortabel macht. Arbeitet er z.B. im Unterricht nicht an seinen Aufgaben, muss er länger in der Schule bleiben und die Arbeit nachholen. So einfach ist das.

Wenn es sich methodisch um indirekte und „sanfte“ Versuche handelt, kann man daraus ja keinen Vorwurf machen, wenn man nicht hinter das Verbot der körperlichen Züchtigung zurück will.... Dem Vorwurf einer unmerklichen Manipulation entgeht der Pädagoge leicht, wenn er mit offenen Karten spielt, was<sup>212</sup> ohnehin seine berufsethische Bringschuld ist und was selbst bei behavioristisch orientierten „Verhaltensmodifikatoren“ angekommen ist, wenn sie die Ziele ihrer Modifikationsabsichten und die mutmaßlich wirksamen positiven Verstärker mit dem Zögling selbst „aushandeln“.<sup>213</sup>

Inwieweit die Frage der *Legitimität* von direkten Beeinflussungsversuchen von „konstruktivistischen Pädagogen“ aufgeworfen und wie sie beantwortet wird, ist von PONGRATZ nicht belegt, sondern nur behauptet und soll hier nicht untersucht werden. Von meiner Position aus ist die Frage nach der Legitimität eine normative Frage und keine erkenntnistheoretische. Es geht „konstruktivistischen Pädagogen“ nicht darum, ob Belehren erlaubt ist, sondern darum, warum es so häufig keinen Erfolg hat.

### 3.3.13 »Herrschaftscharakter des Szenarios«

Dass solches Aushandeln, wie es in der kooperativen Verhaltensmodifikation vorgeschlagen wird, das „strukturelle Gewaltverhältnis“ der Lehrkraft gegenüber dem Schüler nicht auflöst, sondern nur abmildert, gilt bereits dort, und nicht erst bei den konstruktivistisch orientierten Pädagogen, denen PONGRATZ vorwirft, dieses Gewaltverhältnis nicht zu sehen bzw. zu übergehen.

»Die Rede von der ´Inszenierung lernanregender Umwelten´, vom ´gemeinsamen Driften in Driftzonen´, von der Freiheit lernender Systeme als ´nicht-trivialer Maschinen´, die selbsttätig

---

<sup>212</sup> – Jedenfalls vor dem Hintergrund des humanistisch-psychologischen Paradigmas, in dem Authentizität und Selbstkongruenz essenzielle Werte darstellen. So schreibt z.B. Robert HUTTERER: »Die authentische Persönlichkeit ist dadurch gekennzeichnet, dass der Ort der Bewertung in ihr selbst liegt (ROGERS 1973). Eine Reihe von anderen Autoren beziehen sich auf dieses Ideal der Authentizität, das in einer Beziehung mit psychischer Gesundheit gesehen wird (...). Es impliziert nicht Anpassung an bestehende Normen oder ein bequemes Funktionieren innerhalb bestehender Erwartungen und Gruppennormen, sondern meint eine Anpassung innerhalb des Individuums, einen Prozess der Integration und Individuation der auch dazu führen kann, Normen und Standards der Gesellschaft abzulehnen oder zu korrigieren. Der dialektische Ausgleich der Bewusstheit eigener Bedürfnisse, die flexible und selbstverantwortliche Kreation von Werten und Normen, die Anpassung an bestehende Normen und die Beeinflussung dieser Normen und Erwartungen machen jene Dynamik aus, die eine authentische Existenz ermöglicht. Keine andere Richtung der Psychologie hat das Problem der Authentizität mit dieser Prägnanz aufgegriffen.« [HUTTERER Robert: Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität. Springer Verlag, Wien/New York 1998, S. 340 f.]

<sup>213</sup> Siehe z.B. REDLICH Alexander/SCHLEY Wilfried: Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. Urban & Schwarzenberg, München/Wien/Baltimore 1978.

und eigenwillig operierten, huscht zu leicht über den Herrschafts- Charakter des Gesamtszenarios hinweg, in dem das Spiel der freien Entfaltung inszeniert wird. Statt der Frage nachzugehen, warum sich hinter dem Rücken der Teilnehmer von Bildungsprozessen die Systemimperative weiterhin langfristig durchsetzen, wird vorderhand ein ganzes Feuerwerk philanthropischer Freundlichkeiten aufgeführt.« [S. 150]

Hier wird die Frage nach Unterrichtsmethoden, die dem Konzept der Autopoiese angepasst, der prinzipiellen Unsteuerbarkeit<sup>214</sup> zum Trotz dennoch effizient sein sollen, einfach durcheinander geworfen mit der Frage nach dem prinzipiellen Gewaltverhältnis staatlich organisierten Lernens in Gruppen. Logisch besteht hier überhaupt kein Widerspruch, denn mithilfe der „konstruktivistischen“ Methodik lassen sich unschwer inhaltliche und systemkritische Fragen dieses Gewaltverhältnisses bearbeiten – genauso wie man mit Schülern in den siebziger Jahren inhaltliche und systemkritische Fragen zum so genannten »heimlichen Lehrplan« und zu »struktureller Gewalt« mit „traditionellen“ Methoden behandeln konnte, wenn man dies denn gewollt hat.

Wenn PONGRATZ die konstruktivistischen Pädagogen auffordern will, auch solche Fragen zum Inhalt ihrer ‚Lernlandschaften‘ zu machen, dann ist ihm sicher beizupflichten – aber es handelt sich eben um eine unterrichts-inhaltliche Frage und nicht um ein generelles ideologisches Charaktermerkmal, welches die konstruktivistischen Pädagogen zwingen würde, unredliche Systemdurchsetzungsabsichten hinter einem »ganzen Feuerwerk philanthropischer Freundlichkeiten« zu verstecken.

Im Übrigen kann man auch einen „traditionellen“ Pädagogen auffordern, der Frage nachzugehen, warum sich in seinem Unterricht »die Systemimperative weiterhin langfristig durchsetzen«. Wahrscheinlich deshalb, weil es grundsätzlich gar nicht anders geht, denn jede Gesellschaft wird sich das Schulsystem schaffen, mit dem sich die „Imperative“ ihrer Mehrheiten zum Zwecke der eigenen „sozialen Selbsterhaltung bzw. Reproduktion“ erreichen lassen. Jedes Schulsystem impliziert, wie Sybille REINHARDT in den achtziger Jahren an einem dreidimensionalen Modell aufgezeigt hat, eine unhintergehbare »Konfliktstruktur der Lehrerrolle« (Abb. 7).<sup>215</sup>

Bei jeder methodischen, inhaltlichen und erzieherischen Entscheidung, welche die Lehrkraft ständig zu treffen hat, positioniert sie sich de facto unentrinnbar (dennoch in autonomer Entscheidung) an einer bestimmten Stelle dieser Konfliktstruktur – in diesem Fall ist besonders die Verantwortlichkeits-Dimension zwischen den Polen der *Verantwortung für die Interessen des einzelnen Individuums* einerseits und der *Verantwortung gegenüber der Gesellschaft* andererseits im Blick.

---

<sup>214</sup> analog der Unverfügbarkeit des autonomen Subjekts.

<sup>215</sup> REINHARDT Sybille: Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. In: ZfPäd 04/1978, Beltz Verlag Weinheim.

Den Schüler als Subjekt seiner Lernprozesse ernst zu nehmen, heißt auch, ihm diese Konfliktstruktur zu erklären und die darin implizierte Gewaltstruktur offenzulegen. Dann kann er entscheiden, ob er für seine Kinder bzw. Enkel eine Schule erfinden will, die ohne jede strukturelle Gewalt auskommt.

»Wie viel strukturelle Gewalt sich auch immer im institutionellen Gefüge verschanzen mag, die unbekümmerte Fixierung auf das zirkuläre Beziehungssystem von Schülern und Lehrern möchte davon nichts wissen. Das Markt- und Aushandlungsmodell von Unterricht präsentiert sich als Entlastungsstrategie: Es entlastet Lehrende von der Vorstellung, alles hinge von ihrem Geschick oder Ungeschick der Vermittlung ab. Auf diese Weise geht die Verantwortung für die Ergebnisse der Lernprozesse an die Schüler über.« [S. 151/152]

Der Entlastungseffekt – das wurde schon gesagt – betrifft keineswegs die Befreiung von der Verantwortlichkeit der Lehrkraft gegenüber dem Lernen der Schüler, sondern lediglich eine Befreiung von Selbstvorwürfen angesichts eines weit verbreiteten ergebnisarmen „Als-ob-Unterrichts“. Der Lehrer bekommt eine Erklärung dafür, warum es bei traditionellen Unterrichtsformen (z.B. Vortrag, Tafelbild- bis PowerPoint-Präsentation, gemeinsames Lesen von Texten, frontale Frage-Antwort-Interaktion in Großgruppen, Schülerreferate) so häufig derart an Interesse und Mitarbeit mangelt, dass zunehmende Unterrichtsstörungen auf diesen Mangel hinweisen müssen.

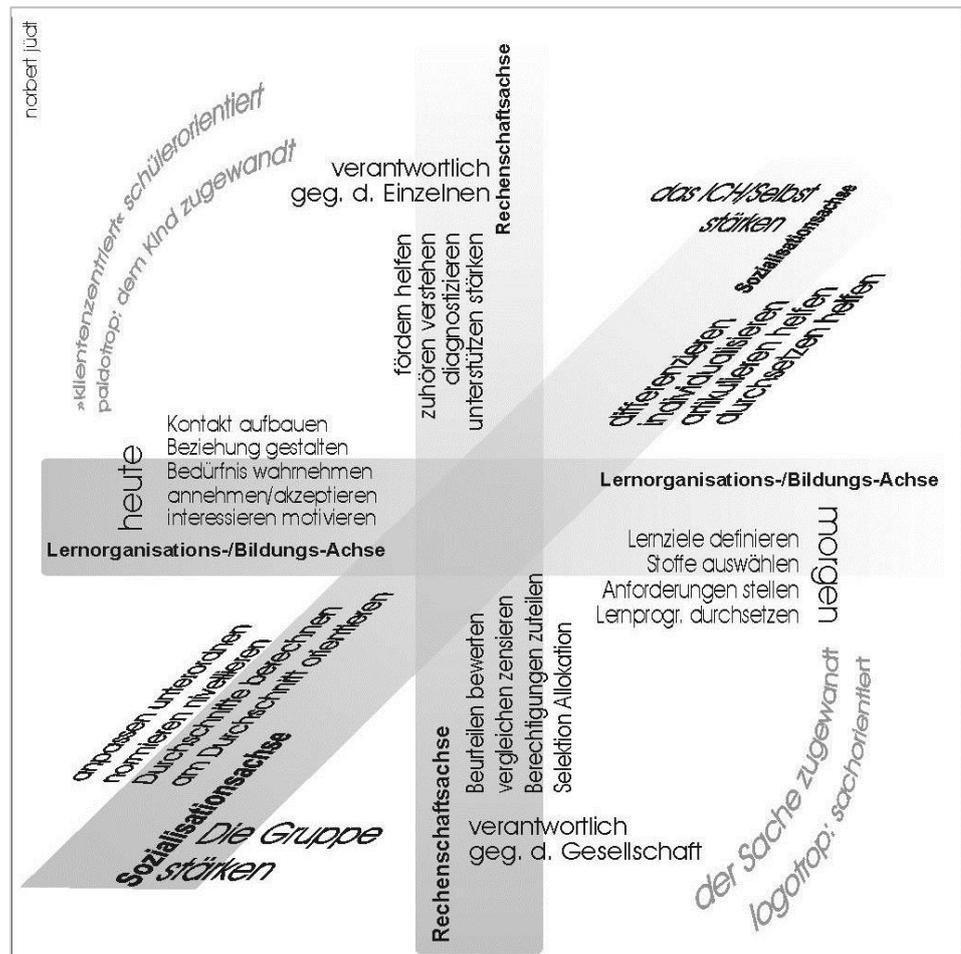


Abbildung 7 – Visualisierung zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle nach Sybille Reinhardt

Also: die Erklärung entlastet von dem Selbstvorwurf, diese Schwierigkeiten verschuldet zu haben – nicht aber von der Verantwortung, es besser zu machen, und zwar mithilfe von selbsttätigkeits-aktivierenden Methoden, die man getrost »konstruktivistische« nennen mag (aber durchaus nicht *muss!*), weil sie den Schülern mehr Spielraum lassen, ihre Lernergebnisse selbst aufzubauen (zu konstruieren). Damit steigt gleichzeitig deren Motivation, »Weil sie wirklich lernen wollen«<sup>216</sup>, wenn man sie das lernen lässt, woran sie selber interessiert sind und wofür sie (teilweise in moderaten Ernstsituationen) auch selbst verantwortlich gemacht werden.

Diese Selbstverantwortlichkeit ist keine den Lehrer billig entlastende Verschiebung von Verantwortung von sich auf den Schüler, sondern ein erzieherisch wirksamer „Kunstgriff“, der die Tatsache nutzt, dass jeder etwas lernen und etwas leisten will und dass er es umso lieber tut, je mehr man ihn in seiner Selbstwirksamkeitsüberzeugung bestärkt, indem man ihm Verantwortungsfreiräume eröffnet. Ungeachtet dessen wird der Lehrer dadurch seine professionelle Verantwortung für die Lernergebnisse seiner Schüler nicht los!

Soweit sich Pädagogen in die Dienste privater Bildungsanbieter vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung stellen, gewinnt der von PONGRATZ kritisierte Mangel an gesellschaftskritischer Einstellung von („konstruktivistischen“) Pädagogen vielleicht größere Brisanz, weil hier möglicherweise partikularistische (meist wohl ökonomische) Interessen<sup>217</sup> der Träger solcher Einrichtungen eher ungerne offen gelegt werden. Allerdings sind solche Interessen für den kritischen Blick leichter zu durchschauen, wenn man den Träger kennt.

Andererseits findet man aber bei zunehmend mehr Unternehmen auch eine Tendenz zur Offenlegung von Interessen und das Bestreben, für beide Seiten so etwas wie eine win-win-Situation zu gestalten. Sorge für einen angenehmen Arbeitsplatz (über rechtliche Vorgaben hinaus) und ein entsprechendes Interaktionsklima, Pflege einer *corporate identity* bis zur Beteiligung der Belegschaft am Umsatz sind Beispiele dafür. Wenn ein solches Unternehmen etwa für einen Kommunikationskurs seiner Belegschaft den Referenten einer externen privaten Bildungseinrichtung einkauft (der dann mit seinem von manchem Pädagogen belächelten „konstruktivistischen Moderationskoffer“ anrückt), so muss man das nicht von vornherein als besonders hinterhältig-subtile Form der Ausbeutung verdächtigen. Und ob dahinter *die* „konstruktivistische Pädagogik“ steckt, kann hier auch offen bleiben.

»Streng genommen kann es keine Macht geben, wenn einzig die Struktur determiniert ein System darüber entscheidet, wie welche Einflüsse von außen wirken können.« [S. 153]

Auch hier scheint ein Missverständnis über den Begriff der *Strukturdeterminiertheit* vorzuliegen. Die Einflüsse, die auf das System im Sinne einer Aufrechterhaltung der Autopoiese

---

<sup>216</sup> SCHEUFELE Ulrich (Hg.): Weil sie wirklich lernen wollen. Bericht von einer anderen Schule. Das Altinger Konzept. Beltz Quadriga Verlag, Weinheim/Berlin 1996.

<sup>217</sup> (die PONGRATZ besonders im Fokus hat)

oder einer Perturbation wirken können, sind *strukturabhängig*. Für uns Menschen sind Radiowellen oder Terahertz-Strahlen irrelevant, da sie an der Struktur unserer Sinne „vorbeigehen“. Selbstverständlich haben aber radioaktive Strahlen die „Macht“, unseren Organismus zu schädigen oder gar zu zerstören, obwohl sie unsere Sinne auch nicht „affizieren“. Und selbstverständlich kann strukturelle Gewalt im Bildungssystem auf den Schüler Zwänge ausüben, denen er sich nicht entziehen kann – es sei denn durch Flucht (Schuleschwänzen) oder passiven Widerstand (Lernverweigerung) – wogegen dann die Gesellschaft möglicherweise eine weitere Ebene von Gewaltanwendung ins Spiel bringt (z.B. Zahlungsbefehle gegen Schuleschwänzen oder Einweisung in eine geschlossene pädagogische Einrichtung bei Feststellung einer Unbeschulbarkeit in der Regelschule.) Die Überlegung, es könne »streng genommen keine Macht geben«, ergibt somit keinen Sinn.

Äußere, strukturelle „Gewalt“ trifft aber im Falle des Menschen nicht nur auf ein biologisch-autopoietisches System (das seine Nahrungszufuhr i.d.R. auf bestimmte Pausenzeiten beschränken muss), sondern auf ein potentiell autonomes Subjekt, welches sich dieser Gewalt gegenüber bewertend verhalten und Handlungskonsequenzen ziehen kann. So könnte es im Falle außergewöhnlichen Hungers z.B. sagen: *Frau Abel, ich habe heute noch nicht gefrühstückt – darf ich ausnahmsweise mein Vesperbrot jetzt schon essen?* Wenn Frau Abel ablehnt, kann es sich wieder autonom entscheiden: Weiter argumentieren, sich anpassen, protestieren, heimlich ins Brot beißen, einfach trotzdem essen und eine Strafe riskieren u.a. Im Extremfall kann die autonome Entscheidung auch zum gewaltsamen Widerstand und letztlich zum Ausschluss aus der Gesellschaft, d.h. ins Gefängnis führen.

Letztlich ist die strukturelle Gewalt die Chance der (vor-)pädagogischen Fürsorge bzw. Disziplinierung, auch auf autonom reagierende, lernende Systeme Einfluss zu nehmen: Veränderung der äußeren Bedingungen führt zu Perturbationen, auf die das System – soweit die strukturdeterminierten Grenzen nicht überschritten (oder bei zu geringem Reiz unterschritten) werden, mit neuen Kosten-Nutzen-Rechnungen reagiert – und seine autonome Entscheidung trifft.

#### 3.3.14 Ab wann funktioniert Selbststeuerung?

»Vor lauter Reformpathos schwindet schließlich aus dem Blick, was alles vorausgegangen sein muss, damit ein Lernprozess in die Verfügungsgewalt lernender Systeme – in deren erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen oder deren Scheitern – übergehen kann. Alle Formen selbst gesteuerten Lernens sind nämlich sozial selektiv, denn sie bevorzugen diejenigen die bereits gelernt haben, strukturiert zu arbeiten, sich zu motivieren, kurz: die die bürgerlichen Arbeitstugenden internalisiert haben (vgl. Boenicke 1998, S. 6 f.). Hinter dem autopoietischen, selbstorganisierten Lernsystem taucht ein Sozialtypus auf, dessen vorgebliche Autonomie auf vielfältigen verinnerlichten Disziplinarprozeduren aufruht.

Sie erst machen ihn fähig zur Einhaltung selbstgesetzter Normen, zur Methodisierung des Umgangs mit sich selbst und zu planmäßigem Handeln, zur Erforschung und zum selbstbewussten Umgang mit den eigenen Affekten.« [S. 150]

Wenn PONGRATZ behauptet, es müsse vieles vorausgegangen sein, bevor »ein Lernprozess in die Verfügungsgewalt lernender Systeme ... übergehen kann«, so müsste genauer erklärt werden, was damit gemeint sein soll. Im Kontext einer kognitionspsychologisch orientierten Vorstellung von Lernen ist der Satz jedenfalls unverständlich, denn danach macht es keinen Sinn *Lernprozess* und *Verfügungsgewalt darüber* voneinander trennen zu wollen: Indem beispielsweise ein Kind lernt, zunehmend „eleganter“<sup>218</sup> den Schraubdeckel eines Bonbon-glases zu öffnen, gewinnt es zunehmend Verfügungsgewalt über diesen Vorgang. Indem ein Kind eine Vokabel lernt, gewinnt es Verfügungsgewalt über die Verwendung dieser Vokabel. Das Lernen ist also ständig wachsende Verfügungsgewalt. Man lernt nicht hundert verschiedene Sachen, um diese irgendwann einmal bei der »Bewältigung von Anforderungen« einsetzen zu können<sup>219</sup> – erfolgreich oder scheiternd. Vielmehr steht man vor der Anforderung, den Schraubdeckel zu öffnen, der die Bonbons freigeben soll, und lernt durch Versuch und Misserfolg, Versuch und Erfolg, das Problem, den Deckel, zu lösen. Das Lernen besteht im Lösen des Problems. Und es geschieht auch in selbstorganisierter eigener Verfügungsgewalt: Von der intrinsisch motivierten Suche nach dem Bonbonglas über dessen Auffinden mit Hilfe eines Stuhls in einem Küchenschrank bis zu den gelungenen Öffnungsversuchen steht. Der Pädagoge steht (hoffentlich) nur beobachtend beiseite und lässt dem selbstorganisierten Lernen seinen Lauf, so lange es funktioniert.

Wenn PONGRATZ meint, dass Schüler zuerst einiges an Arbeitsdisziplin gelernt haben müssen, bevor sie sich diszipliniert selbst beim Lernen steuern können, ist dem auch entgegenzuhalten, dass man Arbeitsdisziplin nur lernt, indem man selbst arbeitet, nämlich z.B. an der Lösung des Deckelproblems, die nur gelingt, wenn man mit genügend Ausdauer und Frustrationstoleranz „bei der Sache bleibt“.

Das gilt allerdings für jegliches Lernen in jedem didaktischen Paradigma. Was disziplinierte Selbststeuerung betrifft, so lernt man diese auch nur, indem man sich selbst steuert. Wer – wie das in einer traditionellen Schule allzu häufig passiert – ständig vorgesagt bekommt, welchen Schritt er nun als nächsten zu tun hat,<sup>220</sup> kann dabei wohl Arbeitsdisziplin lernen, aber keine Selbststeuerungsdisziplin. Was also vorausgehen muss, ist in einer konstruktivistisch orientierten Pädagogik *in nuce dasselbe* wie das, was am Ende (reichhaltiger, differenzierter, sicherer) herauskommen soll: nämlich die Fähigkeit zu »erfolgreicher Bewältigung von Anforderungen«. Diese Fähigkeit entwickelt sich von allem Anfang an durch problemlösenden Umgang mit zunächst im Anforderungsniveau reduzierten, später schwierigeren Aufgabenstellungen in individuell unterschiedlichen lebensbezogenen Anwendungs- oder

---

<sup>218</sup> (mit weniger erfolglosen Bewegungen, schneller, effektiver)

<sup>219</sup> Freilich ist dies ein oft genug beklagtes Grundmuster unseres traditionellen Schulsystems.

<sup>220</sup> - solche kleinschrittige Steuerung kann auch an die Arbeitsblätter an den „Stationen“ eines scheinbar offenen Unterrichts delegiert werden -

gar Bewährungskontexten. Dies geschieht allerdings bis heute vor allem in den „anderen“ Schulen (siehe z.B. das *Altinger Konzept*), die sich die Vorteile eines „konstruktivistisch“ orientierten Lernangebotes zu Nutze gemacht haben.

Wenn PONGRATZ behauptet, es müsse vieles vorangegangen sein, bevor »ein Lernprozess in die Verfügungsgewalt lernender Systeme ... übergehen kann«, so hat er gerade für viele derjenigen Schulen Recht, die er *nicht* kritisiert, in denen das meiste im Belehrungsmodus, mit weniger Problemlösungsfreiheit und Ergebnisverantwortung, mit weniger für die Schüler ersichtlichem Sinn- und Lebenszusammenhang *dargeboten* (!) wird. Gerade für konstruktivistisch orientierte Schulen trifft seine Kritik *nicht* zu.

Wenn PONGRATZ behauptet, alle selbstgesteuerten Lernprozesse seien sozial selektiv, weil sie diejenigen bevorzugen, die bereits – kurz gefasst – *arbeiten* gelernt haben, dann ist das genau so richtig wie die Behauptung, *alle* Lernprozesse seien sozial selektiv, gleichgültig, ob man sie selbstgesteuert oder fremdgesteuert vollzogen hat. Gerade in unserem gegliederten Schulsystem ist das so. Wer etwas Alltagsaugliches oder gar Überlebenswichtiges gelernt hat, kann mit einem Selektionsvorteil rechnen gegenüber dem, der eben dieses nicht gelernt hat. Selbst wenn nichts Wichtiges gelernt wird, bietet *mehr* Lernen von *irgendetwas* in unserer traditionellen Schule Selektionsvorteile – darauf beruht schließlich unser international kritisiertes dreigliedriges System (das immerhin langsam ins Wanken gerät)! Damit lässt sich keine Kritik an selbstgesteuertem Lernen begründen.

Wenn PONGRATZ an Schüler denkt, die bereits im Elternhaus gelernt haben, sich einigermaßen diszipliniert und konzentriert mit einer Sache zu beschäftigen, die bereits grundlegende Arbeitstechniken beherrschen, wie etwa den Umgang mit Farbstiften, Schere, Papier und Klebstoff, kurz, die mit allen guten Voraussetzungen, die ein bildungsbeflissenes Elternhaus bietet, in die Schule kommen, dann besteht kein Zweifel, dass dieser wesentliche Startvorteile für bessere Leistung im Schulsystem mitbringt gegenüber einem diesbezüglich deprivierten Kind! Dieser Startvorteil wirkt in *jedem* Fall selektiv, dieser Schüler wird selbstverständlich mit größerer Wahrscheinlichkeit „sozial ins Gymnasium selektiert“. Das gilt in einer konstruktivistisch orientierten Schule ebenso, wie in einer traditionellen.

Gerade deshalb aber soll besonders *diesem* benachteiligten Erstklässler durch aktivierende und verselbständigende Methoden ermöglicht werden, seinen kulturellen Rückstand so schnell wie möglich aufzuholen. Was ist dazu besser geeignet, als eine Schule mit eben solchen konstruktivistischen Lernkonzepten und vielleicht gar dem Angebot, in einer altersgemischten Gruppe mitarbeiten zu können, in der jemand bereits als Vorbild und Ansporn mehr oder weniger selbst gesteuert zu arbeiten in der Lage ist?

Im Übrigen scheint in der zitierten Passage ein grundlegendes Missverständnis dessen vorzuliegen, was Radikale Konstruktivisten unter selbstorganisiertem Lernen verstehen. Lernen im konstruktivistischen Verständnis bedeutet Lernen von allem Anfang des Lebens an – und

nicht erst vom Schulbesuch an; Lernen, das quasi automatisch in einem sich selbst organisierenden Gehirn stattfindet. Die konstruktivistisch orientierte Pädagogik, wie PONGRATZ sie beschreibt, kommt erst viel später ins Spiel, nachdem in der Tat schon vieles vorausgegangen ist.

Zu dem, was da selbstorganisiert und ohne direkte Beeinflussbarkeit gelernt wird, gehört in erster Linie der Aufbau und die Ausdifferenzierung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeiten, die bereits aktiv-konstruktive Prozesse sind. Diese können zwar von außen durch Bereitstellung einer entsprechend anregenden Umwelt (und hier beginnt die Verantwortung wie auch das didaktisch-methodische Nachdenken der Pädagogik über »Lernlandschaften«) gefördert oder durch das Gegenteil behindert werden, sind aber in einem bestimmten Sinne „autonom“<sup>221</sup> – d.h. sie laufen im Wesentlichen nach eigenen inneren Gesetzmäßigkeiten, nach überwiegend genetisch gesteuerten Programmen ab.

Dazu gehört des Weiteren ganz wesentlich der Aufbau eines arbiträren phonematischen Zeichensystems, mit dem die von der Wahrnehmung erzeugten Gegenstands-Apperzepte benannt und so auch kommuniziert werden können: die Sprache. Alle damit verbundenen neuronalen Netzwerkprozesse werden vom Gehirn selbst organisiert, ohne dass man von außen in diese Vorgänge eingreifen könnte.

Natürlich spielt gerade bei der Entwicklung der Sprache der kulturelle Differenzierungsgrad des sozialen Umfeldes eine ganz gravierende Rolle – aber eben nur eine indirekte, denn Sprache kann nicht „übertragen“ werden, sondern das Gehirn des Kindes muss aus den wahrgenommenen phonematischen Ereignissen und dem beobachteten Handlungskontext, in den sie eingebettet sind, selbständig und zunehmend genauer Regelmäßigkeiten und Zusammenhänge extrahieren, muss sprechmotorisch experimentieren, vergleichen und angleichen, bis die Kommunikation mit der Umwelt zunehmend zufriedenstellend funktioniert. All das ist im Verständnis eines neurobiologisch begründeten Radikalen Konstruktivismus bereits (vom Gehirn) selbstorganisiertes Lernen.

Die konstruktivistische Methodik versucht erst sehr viel später in den schulisch organisierten Lernarrangements eben diesem Umstand Rechnung zu tragen, dass die *eigentlichen* Prozesse des inneren Weltbildaufbaus nicht direkt beeinflussbar sind und entwickelt dementsprechend konsequent die von PONGRATZ belächelte »Ermöglichungsdidaktik«. Sie stellt also Lernmöglichkeiten bereit, die der Schüler idealerweise so interessant findet, dass er darauf zugreift.

Und natürlich *sollen* die Schüler lernen! Auf diesen normativen »Imperativ des Systems« kann doch auch kein konstruktivistischer Pädagoge verzichten, es sei denn, er hätte bereits das Bildungssystem abgeschafft. Aber selbst dann – einige Jahrtausende rückwärts gedacht –

---

<sup>221</sup> - in dem Sinne wie wir auch vom autonomen bzw. vegetativen Nervensystem sprechen -

fordert der »vitale Imperativ« (WELSCH) des Überlebens, dass gelernt werden *muss*. Ergab sich damals die Motivation zum Lernen aus dem hautnah fühlbaren Überlebensinteresse, so muss in einem Zwangssystem organisierten Lernens, in dem die angebotenen Inhalte (zumindest im Bewusstsein der Schüler) meist von ihren Überlebenszwecken abgekoppelt sind, der „Motivation“ auf die Beine geholfen werden. Wo kein Eigeninteresse vorlag, half zu Zeiten der Schwarzen Pädagogik noch die Rute nach. Zu Zeiten einer konstruktivistischen (Mainstream-?) Pädagogik soll die *Möglichkeit zur Auswahl* und zur *Selbsttätigkeit* die Wahrscheinlichkeit vergrößern, dass der Schüler Stoffe findet, auf die er mit Eigeninteresse zugreift. Und unsere Kultur ist vielfältig genug, um jedem etwas für ihn Interessantes anzubieten. Bei der Auswahl beeinflussen sich die Kinder auch gegenseitig und induzieren wechselseitig Interessen. Auch der Lehrer hat selbstverständlich nach wie vor die Chance, für das eine oder andere nach seiner Wahl zu interessieren...

Auch in solchen Arrangements haben natürlich diejenigen Schüler Vorteile, »die bereits gelernt haben, strukturiert zu arbeiten, sich zu motivieren, kurz: die bürgerlichen Arbeitstugenden internalisiert haben«.

PONGRATZ übersieht (oder übergeht?) dabei den offensichtlichen Umstand, dass solche Schüler nicht nur in „konstruktivistischen Lernarrangements“, sondern in *jeder* Form von Unterricht Vorteile haben und dass diese Tugenden *besonders* in einem „konstruktivistischen“ Setting vom Beginn des schulischen Lernens an herausgefordert und gefördert werde.

Ermöglichungsdidaktik kann insoweit auch heißen, den Schülern die Möglichkeit zu bieten, die notwendigen Tugenden von allem schulischen Anfang an zu trainieren. Ob man diese nun als „bürgerlich“ bezeichnen will oder nicht, ist weder für ihre Notwendigkeit, noch für ihren Erfolg von Belang. („Bürger“ zu sein ist außerdem kein Schimpfwort.)

Dass in solchen Arrangements keine Beliebigkeit herrschen kann, wissen auch die konstruktivistischen Pädagogen, die wie alle anderen in ihrer kulturellen Tradition stehen und dem Erhalt und der Weiterentwicklung ihrer kulturellen Zukunft verpflichtet sind! Die Lernlandschaften müssen also zwangsläufig den aktuellen kulturellen Bestand an Wissen, an Verfügbarkeitstechniken und medialen Archivierungsformen vorhalten. Die Aneignung einer Teilmenge dieses Bestandes soll allerdings möglichst weitgehend selbst – und damit nach Möglichkeit individualisiert interessengeleitet<sup>222</sup> – organisiert werden, analog zu den vielen selbstorganisierten Lernprozessen, die das Gehirn schon fünf oder sechs Jahre lang vor dem Beginn der Beschulung in seinem kulturellen Umfeld hinter sich gebracht hat. Je häufiger interessengeleitet und damit intrinsisch motiviert gelernt werden kann – so zumindest die

---

<sup>222</sup> (exemplarisch begrenzt, in Abhängigkeit von subjektiven Interessen überschreitbar, persönlich bewertend und bedeutsam, reflektierend, kritisierbar)

begründete Hoffnung – desto sicherer wird das Gelernte zum eigenen im Handeln verfügbaren und im Handeln erfolgskontrollierbaren (P. JANICH) „viabler“ Besitz.

Auch in „offenen“ Unterrichtsarrangements muss der Pädagoge dem Rechenschaftsprinzip Geltung verschaffen und die disziplinären Randbedingungen ebenso wie den Lernerfolg kontrollieren. Da haben auch »philanthropische Freundlichkeiten« ihre Grenze. Dies wird auch durch vielfache Erfahrung in der Lehrerbildung bestätigt. Dringenden Forschungsbedarf (besonders in Deutschland) zu diesem Spannungsfeld zwischen Offenheit von Unterrichtsformen und Kontrolle zeigt Eiko JÜRGENS auf:

Vieles »...scheint dafür zu sprechen, Offenen Unterricht künftig stärker im Spiegel von Klassenführungstechniken zu betrachten. Von Kennern der englischen Schulszene wird als die wichtigste Ursache für das Zurückgehen des Offenen Unterrichts im dortigen Schulwesen die mangelnde Qualifikation des Lehrers für die Durchführung dieser Unterrichtsform genannt. Sie behaupten, dass Offener Unterricht derartig hohe Ansprüche an die Qualität der Lehrer stellt, die nur von wenigen erfüllt werden konnten. Dies lässt sich möglicherweise auf die bundesdeutsche Unterrichtspraxis übertragen, denn vielleicht liegt tatsächlich ein entscheidender Schlüssel für das Gelingen Offenen Unterrichtens im erfolgreichen Rollenwechsel des Lehrers. Mit empirischen Studien ließe sich sehr genau untersuchen, was es im Verständnis der Praxis konkret heißt, sich aus der aktiven Rolle des (alleinigen) Wissensvermittlers zurückzuziehen und stattdessen zu einem Lernbeobachter, -berater, -moderator oder -helfer o.ä. zu werden. und zwar unter welchen persönlichen und didaktischen Voraussetzungen und mit welchen Wirkungen für das kognitive, soziale und emotionale Lernen dies erfolgt.«<sup>223</sup>

Festzustellen ist an dieser Stelle auch, dass *offener Unterricht* ein ungeschützter Begriff ist und dass er nicht eo ipso mit „konstruktivistisch orientiertem“ Unterricht gleichzusetzen ist, denn die im offenen Unterricht eingesetzten Materialien können durchaus dem Prinzip des selbständigen Wissenserwerbs und eigenständiger Problemfindung und Problemlösung widersprechen. So ist es z.B. bei einem offenen Arrangement nach dem Muster *Lernen an Stationen* durchaus möglich – und so kommt es in Unterrichtsentwürfen auch tatsächlich vor – dass die Selbständigkeit der Schüler lediglich auf die Festlegung der Reihenfolge ihrer Stationsbesuche beschränkt ist, während die dort vorzufindenden Materialien nur „geschlossene“ Aufgabenstellungen anbieten – z.B. nach dem Muster *Traditionelle Textaufgabe*<sup>224</sup> oder Versuche nach dem Muster *Anweisung lesen und nachmachen* u.a.m. Auf der anderen Seite kann eine Lehrkraft, die „konstruktivistisch orientiert“ ist, auch in einem frontal geführten Klassengespräch eine offene Aufgabe nach ihren verschiedenen und von den Schü-

---

<sup>223</sup> Eiko JÜRGENS: Offener Unterricht Im Spiegel der empirischen Forschung und auf dem Hintergrund der Klassenführungstechniken von Kounin. Pädagogisch-didaktische Konsequenzen für die Ausgestaltung der Lehrerrolle in offenen Lernsituationen. In Zs: Lehren und Lernen. Neckar-Verlag Villingen, 1999, Heft 10.

<sup>224</sup> Darunter werden hier solche Textaufgaben verstanden, welche die Fragestellung und/oder die , Aufgabe mitliefern und eingleisig zu einer eindeutigen Lösung führen. „Modernere“ Textaufgaben lassen dagegen die Schüler selbst nach mathematischen Modellierungen, nach eigenen Fragestellungen und eigenen Lösungswegen suchen. (Dass dies in idealtypischer Reinform weder möglich noch erwünscht ist, sei nebenbei angemerkt.) Siehe z.B.

lern selbst zu findenden Aspekten hin untersuchen lassen, um dann die verschiedenen „frontal“ erarbeiteten Hypothesen von entsprechenden Interessengruppen arbeitsteilig weiter verfolgen zu lassen. M.a.W.: entscheidend ist nicht die organisatorische Form der Unterrichtsdurchführung (gemeinhin als „Methode“ bezeichnet), sondern die Art der gedanklichen Herangehensweise an eine Sache.

Dass damit die nach wie vor notwendige Führungsfunktion des Lehrers nicht mit dem Bade ausgeschüttet werden darf, wird hier vorausgesetzt. Auch in „Lernlandschaften“ als Zugangsmodelle zur eigenen wie auch zu fremder Kultur müssen durch einen Reiseführer in der Person der Lehrkraft erschlossen werden, zumal es darin für viele Schüler immer wieder auch undurchdringlich erscheinende Dschungelgebiete gibt, in denen sie Orientierung und Richtungsvorgaben für weitere eigene Erkundungen brauchen. Dies wird umso besser gelingen, je größer das Vertrauen zum Lehrer als „Führungskraft“ ist, weil man weiß, dass man von solchen Erkundungsversuchen immer wieder zurückkehren kann, um sich Hilfe und/oder neue Orientierung zu holen.

Die Nichtbeliebigkeit *auch (!)* konstruktivistischer Lernlandschaften als Systemzwang zu bezeichnen, transportiert eine negative Konnotation, die man aus systemkritischer Sicht sicher teilen kann – sie gilt aber für jede Form von Unterricht und relativiert sich jenseits von pädagogischer Ideologie, wenn man Autonomie als Ziel der Bildung im Blick hat, denn das impliziert immer auch die Anregung zu kritischer (wie selbstkritischer) Haltung. Und dieses Ziel haben verantwortungsbewusste „konstruktivistische“ Pädagogen ebenso im Blick wie verantwortungsbewusste „traditionelle“.

»Im Bermuda-Dreieck von 'Autopoiesis', 'Autonomie' und 'Leben' aber gehen diejenigen Vermittlungsprozeduren unter, die an der Konstitution subjektiver Autonomie beteiligt sind. „Denn Autonomie ist für die Konstruktivisten immer schon gewährleistet, die Menschen denken und agieren immer schon selbstbestimmt und bedürfen daher gar nicht der Emanzipation“ (Kuhl 1993, S. 53).« [S. 151]

Eine erste Frage ist, ob die subjektive Autonomie durch *Vermittlungsprozeduren* entstehen kann, auch wenn diese nur »beteiligt sind«. Nach konstruktivistischem Verständnis gibt es überhaupt keine Vermittlungsprozeduren. (Nach solchen hat die informationstheoretische Didaktik vergeblich gesucht.) Aber auch traditionelle Pädagogik unter dem „Belehrungsparadigma“ müsste hier Grenzen der Vermittelbarkeit sehen, denn Autonomie kann nur gelernt werden, indem sich der Pädagoge gerade *nicht* vermittelnd betätigt, sondern sich zurücknimmt, um Spielraum für Selbstbestimmung zu geben. Autonomie ist eine innere Haltung, zu der man sich entwickeln kann, wenn man gelassen wird, die man aber nicht vermittelt bekommen kann.

Aus konstruktivistischer Sicht »immer schon vorhanden« ist jedenfalls die *Autopoiese* im biologischen Sinne als Funktionieren nach systemimmanenter Eigengesetzlichkeit mit geringem Spielraum bezüglich der Anpassung an veränderte Umweltbedingungen. Autopoiese

meint sowohl die Fähigkeit als auch die Notwendigkeit eines Organismus, in jedem Augenblick seine innere Einheit und Funktion durch zirkulär-kooperative Selbsterzeugung der für seine Existenz notwendigen Bestandteile und seine Selbsterhaltung als individuelles System gegenüber der Umwelt durch Energie- und Stoffaustausch mit ihr aufrecht zu erhalten. Werden diese Prozesse an irgend einer Stelle irreparabel unterbrochen, wird er als lebendiger Organismus zerfallen. Und dies passiert gesetzmäßig, sobald die Selbsterzeugungsprozesse der Bestandteile aufgrund von alters- oder verletzungsbedingten Defekten nicht mehr ausreichend funktionieren. Autopoiese ist somit zunächst ein rein biologischer Begriff.

Darin, dass die beiden Begriffe häufig »unscharf ineinander übergehen« ist PONGRATZ sicher beizupflichten, was z.B. auch VARELA selbst schon feststellt:

»Die Unterscheidung zwischen Autopoiese, die den einheitlichen Charakter lebender Systeme im physikalischen Raum kennzeichnet, und Autonomie als einem allgemeinen Phänomen, das auch in anderen Interaktionsräumen angetroffen werden kann, ist ständig vermischt worden und ungeklärt geblieben.«

Auch für VARELA ist also Autonomie mehr als Autopoiese. Letztere meint

»Produktionsbeziehungen ... Hinzu kommt, dass diese Vorstellung der Produktion von Bestandteilen sich grundsätzlich auf *chemische* Produktionen bezieht. ... Und es wäre auch an den Haaren herbeigezogen, wollte man soziale Interaktionen als Produktion von Bestandteilen bezeichnen«<sup>225</sup>

Die von PONGRATZ zitierte Behauptung von KUHL, Autonomie sei »für *die* (Hvh. NJ) Konstruktivisten immer schon gewährleistet« ist zunächst einmal so allgemein, pauschal und nicht belegt, dass sie einer genauen Überprüfung bedürfte. »Immer schon gewährleistet« ist *nicht* die Autonomie im bildungstheoretischen Sinne (und an diesen Bedeutungskontext denkt ja auch KUHL, wenn er von Emanzipation redet), sondern Autonomie ist das *Ziel* von Bildung. Mit selbstbestimmtem sittlich gebundenem Handeln kommt man nicht auf die Welt – wohl aber mit der *Gabe* dazu, woraus sich Bildung als (als individuelle und als soziale) Auf-Gabe ableitet.

Für den Begriff *Autonomie* kann das traditionelle bildungstheoretische Verständnis im Sinne KANTS beibehalten werden.<sup>226</sup> *Autonomie* als Ziel aller Bildung ist jedenfalls mehr als *Autopoiese* – sonst wäre Bildung überflüssig und die konstruktivistischen Pädagogen würden sich, wenn sie KUHL zustimmen, ihrer eigenen Existenzberechtigung berauben.

Überträgt man den Autopoiese-Begriff in den spezifisch menschlichen Bereich des Selbst-Bewusstseins kann man ihn nur noch metaphorisch gebrauchen, das aber mit dem Gewinn

---

<sup>225</sup> Francisco J. VARELA: Autonomie und Autopoiese. In: Siegfried J. SCHMIDT (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. stw 636, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1987, S.119/120.

<sup>226</sup> »Seit I. Kant meint Autonomie vor allem vernünftige Selbstbestimmung im Sinne moralischer Freiheit, Selbstgesetzgebung nach den verbindlichen Regeln praktischer Vernunft.« In: GESSMANN Martin: Philosophisches Wörterbuch. Kröner Verlag, Stuttgart 2009, 23. Auflage.

eines neuen Nachdenkens über die Bedingungen sozialer, unterrichtlicher und erzieherischer Interaktion.

Prozesse „psychosozialer Selbsterzeugung und Selbsterhaltung“ werden z.B. mit dem Konzept des SELBST bei Herbert MEAD in vergleichbarer Weise beschrieben. Er unterscheidet unter diesem Oberbegriff ein persönlich-individuelles »I« von einem durch soziale Erfahrungen, insbesondere Erwartungen und Rückmeldungen bzw. Spiegelungen bestimmtes »ME«. Mein ICH muss sich im Medium der sozialen Umwelt (und teils auch gegen sie) zunächst als psychisch lebendige Identität konstituieren und weiterhin ständig aufrecht erhalten. Mein ICH – das, als was ich mich von Geburt an zunehmend differenzierter erlebe, was ich ganz persönlich bin, was ich an mir wahrnehme, was ich fühle, angenehm und unangenehm empfinde usw. Mein ICH benötigt den „soziopsychologischen Stoffwechsel“, den kommunikativen Austausch mit den Anderen, die durch ihre Reaktionen auf mich mein eigenes Selbstbild mit aufbauen. Diesen sozial-reaktiv bedingten Anteil des SELBST nennt MEAD das »ME«, das, was mich von außen (mit-) bestimmt. Parallel dazu stellen die anderen ständig Ansprüche an mich, denen gegenüber ich mich verhalten muss, indem ich entscheide, inwieweit diese Ansprüche mit meinem ICH-Konzept verträglich sind, inwieweit ich sie berücksichtigen d.h. in mein SELBST-Konzept integrieren oder zurückweisen will bzw. kann. Zwischen dem »I« und dem »ME« ist ein fluktuierender Übergang ständig und situationsabhängig auszutarieren, indem im aktuellen Lebensvollzug einmal die persönlich-private Seite, einmal die öffentlich-soziale stärker zum Ausdruck, zum Ausleben kommt. Die eine Seite aktualisiert sich dabei nie *völlig* ohne die andere.

»Bei Mead bezeichnen »I« und »ME« verschiedene Instanzen innerhalb der Persönlichkeitsstruktur des Einzelnen. Während das I die spontane, impulsive und kreative Triebkonstitution umfaßt, stellt das Me die Internalisierung der Erwartungen einer relevanten Bezugsperson bzw. die Antizipation des Bildes dar, das der andere von mir hat. Das SELBST faßt Mead als Synthese verschiedener Me auf, die für das kommunikative und soziale Verhalten des Einzelnen signifikant sind.«<sup>227</sup>

Weiter ausdifferenziert wird das Konzept des SELBST, bzw. des ICH von Gerhard ROTH aus neurobiologischer Sicht, indem er von verschiedenen *Ich-Zuständen* spricht.<sup>228</sup>

Für die Kommunikationsgestaltung – als Bringschuld des Lehrers – ist in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, dass durch jede Kommunikation mit dem Schüler dessen soziale Identität beeinflusst wird: Der Lehrer bestimmt durch die Art, wie er mit dem Schüler umgeht (z.B. wertschätzend oder verächtlich) wesentlich mit, wie sich das Selbstbild des Schülers aufbaut (z.B. selbstbewusst-selbstachtend oder „minderwertig“). In einem

---

<sup>227</sup> MITTELSTRAB Jürgen (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Band 3, S. 754; J.B. Metzeler, Stuttgart/Weimar 1995/2004

<sup>228</sup> ROTH Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2001, S 338 ff.

solchen Sinne kann der Begriff *Autopoiese* modellhaft auf die sozialpsychologische Ebene übertragen werden. Aber das macht aus *Autopoiese* noch nicht *Autonomie*.

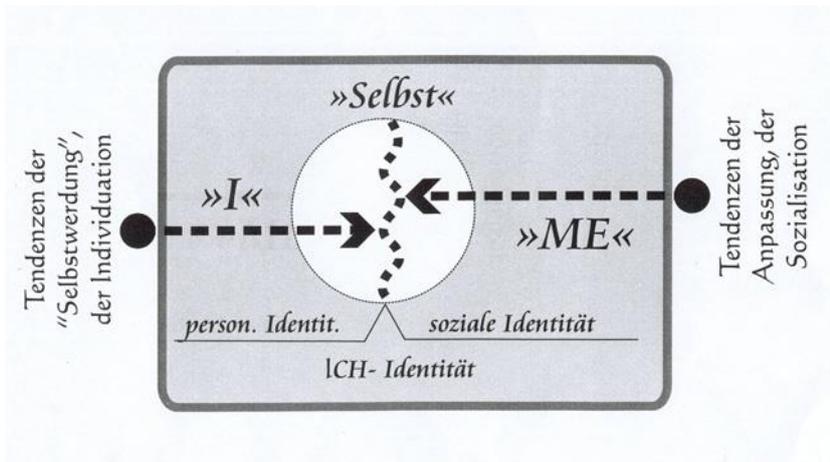


Abbildung 8 – Modell des SELBST nach H. Mead

Autonom ist das Selbst erst, wenn es unabhängig (oder selbstbestimmt bzw. „selbstbegrenzt abhängig“) von peer groups, Mainstream-Meinungen, Autoritäten etc. seinen eigenen Überzeugungen gemäß entscheiden und handeln kann. Hier kommt also das Moment der Wertbezogenheit und des selbstbestimmten Handelns hinzu. Das erfordert ein hohes Maß an Selbstbewusstheit, die man für den Begriff *Autopoiese* nicht fordern kann, denn Maturana/Varela haben ihr Autopoiese-Konzept ja bereits für alle niederen Lebensformen entwickelt. Insofern ist es problematisch davon zu reden, ein autopoietisches System „entscheide“, welche Perturbationen von außen in welcher Weise auf seinen inneren Systemzustand wirken „dürfen“. Was auf dieser biologischen Ebene „entscheidet“, sind z.B. die bewussten Prozesse der Homöostase o.ä.

Die Prozesse des Austarierens zwischen Bedürfnissen des privaten »I« und des sozialen »ME«, der privaten Lebensbedürfnisse mit den Ansprüchen (Rollenerwartungen) seitens der Umwelt, bedürfen sehr wohl pädagogischer Fürsorge, Anregung und Hilfe. Manchmal sogar, wenn aus eigener Kraft eine zufriedenstellende „soziale Homöostase“ von konfligierenden Bedürfnissen nicht mehr zustande gebracht werden kann, aus welchen Gründen auch immer, ist auch eine *therapeutische Intervention* angezeigt.

Autonomie im Sinne einer Emanzipation von jeglicher Form der Bevormundung bleibt auch und gerade für „konstruktivistisch“ orientierte Pädagogen das vornehmste und anspruchsvollste Bildungsziel.

### 3.3.15 Der Zusammenhang zwischen innen und außen

PONGRATZ zitiert in kritischer Absicht Ernst VON GLASERSFELD im Zusammenhang der Frage nach Übereinstimmungen zwischen Innen- und Außenwelt:

»Der entscheidende Unterschied zwischen den Realisten und den Konstruktivisten liegt ... darin, dass der Realist glaubt, seine Konstrukte seien eine Kopie oder Widerspiegelung unabhängig von ihm existierender Strukturen, während der Konstruktivist sich der Rolle des Subjekts als des Urhebers aller Strukturen bewusst bleibt.«<sup>229</sup>

Bevor man dieses Zitat kritisiert, müsste man es in seinem Kontext betrachten, um entscheiden zu können, wie die »Rolle des Subjekts« und was mit »Strukturen« genau gemeint sein soll. Darf man *die Rolle des Subjekts* gleichsetzen mit *die Rolle des Gehirns*, wie PONGRATZ VON GLASERSFELD anscheinend interpretiert? Das *Subjekt* ist jedenfalls mit der biologischen Beschreibung (wenn das denn jemals möglich sein sollte) seiner prinzipiell zählbaren 20 Milliarden Neuronen im Gehirn nicht erschöpfend erfasst, denn die – wie auch immer im einzelnen geartete – *Vorstellung* (!) von *Subjekt* ist eben etwas Vorgestelltes, etwas Mentales, etwas Qualitatives, etwas nicht messbar Phänomenales, welches zwar zugegebenermaßen mit messbarer neuronaler Aktivität verbunden ist – und ohne diese ist *Vorstellung* nicht möglich, aber erklärt ist sie damit auch nicht.

Wenn VON GLASERSFELD von *Subjekt* spricht, muss er damit mehr gemeint haben als *Gehirn*. Und was ist mit »Strukturen« gemeint? Sind das nur die perzeptiven Muster, die »das System« in der Wahrnehmung aus Anlass einer angenommenen Außenwelt konstruiert? Oder sind es die kognitiven (d.h. unmessbaren, phänomenalen mentalen/qualitativen) Begriffs-Strukturen, in die das Subjekt die zunächst chaotischen Sinnes-Perzepte hinein ordnet und be-deutet (z.B. nach Art der KANTSchen Kategorien)? Oder ist beides gemeint?

Aber unabhängig davon, was VON GLASERSFELD im Einzelnen gemeint hat: Man kann zugestehen, dass man sich als Subjekt seiner »Rolle als des Urhebers aller (inneren NJ) Strukturen« bewusst sein sollte. Das bedeutet jedoch nicht mehr, als dass diese Ordnungen innen aufgebaut werden, nicht aber, dass irgend eine (wie auch immer gedachte) ICH-Instanz dafür im moralischen Sinne *verantwortlich* ist. Verantwortung kann erst den Umgang damit betreffen. Der Glaube daran, dass mein Wahrnehmungssystem in meinem Inneren Strukturen erschafft, beinhaltet auch keine Nötigung, die Existenz äußerer Strukturen zu leugnen.

Dass man aus konstruktivistischer Sicht genau genommen nie „direkt mit den Dingen an sich“ interagiert, sondern immer nur mit den durch sie veranlassten inneren Konstruktionen, die sie „irgendwie“ be-deuten, ist insofern meistens ohne großen Schaden vernachlässigbar, als wir aufgrund unserer phylogenetischen wie ontogenetischen Vorerfahrung meistens aus-

---

<sup>229</sup> Ernst VON GLASERSFELD: Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Braunschweig 1987 a. Zitiert nach: Ludwig A. PONGRATZ: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 2009.

reichend „dicht“ an die Gegenstände herankommen, so dass wir mit und zwischen ihnen zielgerichtet handeln können.

Dafür sorgt vor allem der Tastsinn, für den im allgemeinbildenden Schulwesen mehr oder weniger die sonderpädagogische Nische der Blindenpädagogik reserviert ist. Dem Tastsinn stehen die Gegenstände fühlbar und „auf Tuchfühlung“ so nah entgegen, dass es gleichgültig ist, ob wir mit ihnen „an sich“ interagieren oder „nur“ mit den selbsterzeugten Konstrukten, die unser Gehirn aus den Außenweltssignalen „zusammenbastelt“.<sup>230</sup> Kommen dann noch die korrelative Absicherung durch die visuellen (und weitere) Qualia sowie die soziale Validierung hinzu, können wir als „Blinde“ in VON GLASERSFELDS Waldläufermetapher ganz gut zurechtkommen.

Im Grunde ist diese Debatte zumindest für die menschlichen Praxen incl. der Pädagogik irrelevant: Ob man sich ein abgeschlossenes, von außen nur perturbierbares (und damit aber zumindest invariant signalempfängliches) biologisches System vorstellt wie die Radikalen Konstruktivisten, oder ob man glaubt, dass dieses System einen „direkten“ – was immer auch das dann auch heißen soll (!) – Kontakt zur äußeren Realität besitzt, (wonach wir in der Alltags-Routine als naive Realisten zu handeln pflegen), hat so lange keine Bedeutung für die Lebensbewältigung, wie dieser Kontakt funktioniert. Wenn sich dann die Erkenntnistheoretiker darüber streiten wollen, wie direkt, wie strukturgeleitet, wie zufällig dieser Kontakt sich mutmaßlich realisiert, kann dieser Diskurs durchaus im Elfenbeinturm stattfinden.

### 3.3.16 Verantwortlichkeit

Inwieweit solche »Urheberschaft« in Bezug auf alle inneren Strukturen moralische Konsequenzen haben soll, ist eine Frage der Ethik. Die Antwort darauf wird davon abhängen, wie man Urheberschaft definiert. Die Qualia der Wahrnehmung „widerfahren“ uns – dafür können wir nicht verantwortlich sein. Die Fähigkeiten unseres Verstandes, die uns heute in die Lage versetzen, die biologisch-neuronale Funktionskette *vor* dem Aufscheinen der Qualia zu beschreiben, zeigen uns allerdings auch die Grenzen der Zuverlässigkeit von Wahrnehmung auf. Aus *dieser* Erkenntnis *sollte* ein Wesen, das sich zu seinen eigenen inneren Vorstellungen und Empfindungen wertend und entscheidend verhalten kann, die Selbstverpflichtung ableiten, sorgfältig und kritisch mit allem umzugehen, was im phänomenalen Strom des Bewusstseins (HUSSERL) aufscheint. Verantwortung für Sorgfalt im Umgang mit

---

<sup>230</sup> Dass auch der Tastsinn seine Eindrücke konstruiert und ebenfalls Täuschungen unterliegt, ist damit nicht bestritten. Vgl. z.B. HOFFMANN Donald D. : Visuelle Intelligenz. Wie die Welt im Kopf entsteht. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2001-<sup>2</sup>, S. 229 ff. Sogar das sichere Gefühl, im eigenen Körper zu stecken, lässt sich manipulieren, womit der schwedische Neurowissenschaftler Herrik EHRSSON experimentiert (*Out-of-Body-Empfindungen*). Siehe dazu YOUNG Ed: Meister der Täuschung. In: G&G 10/2012, S. 52 ff.: »Mit einfachen Mitteln lässt sich Probanden der Eindruck vermitteln, sie würden ihren eigenen Körper verlassen.«

Wahrnehmung ist also eine sinnvolle moralische Forderung, die auch entsprechende pädagogische Konsequenzen haben muss.

Aber sie wird auf der Grundlage einer von einem Subjekt getroffenen Wertentscheidung erhoben, die über den reinen Überlebenszweck einer gelingenden Wahrnehmung hinausgeht. Sie impliziert nämlich die Vorstellung bzw. ein emotionales „Dafürhalten“, dass *Leben* einen *Wert* darstellt. Das hat mit Naturerkenntnis bzw. Naturwissenschaft nichts mehr zu tun.

»„Die moralisch gemeinte Wendung vieler Konstruktivisten, jeder sei ... für seine eigenen Konstruktionen und Handlungen voll verantwortlich, lässt sich genauso gut umkehren: Jeder ist nur noch für sich selbst verantwortlich.“ (Kuhl 1993, S.53)«

Ob und inwieweit diese von PONGRATZ für zitierwürdig erachtete Aussage – vor allem in der Zuspitzung »voll verantwortlich« tatsächlich für viele Radikale Konstruktivisten zutrifft oder eine Unterstellung darstellt, wäre genauer zu untersuchen, da Belegstellen nicht mitgeliefert werden. Das wäre wiederum die Aufgabe einer Geschichte der Rezeption des Radikalen Konstruktivismus in der Pädagogik.

Jedenfalls darf man *eigene Konstruktionen* und *Handlungen* in einer solchen Aussage nicht einfach auf eine Ebene stellen, da man nicht für seine Wahrnehmungskonstruktionen, wohl aber für seine Handlungen verantwortlich gemacht werden kann.

Wahrnehmungen sind zunächst einmal Widerfahrnisse. Wenn jemand allerdings zu der Erkenntnis vorgedrungen ist, dass die eigenen Wahrnehmungen eigene Konstruktionen sind, kann er sich als Mensch dazu verhalten, indem er überlegt, welche Konsequenzen die Konstruktivität der Wahrnehmung haben kann. Sie ist z.B. weniger zuverlässig als bisher gedacht. Damit sind auch die Wahrnehmungen anderer und erst recht das, was sie mir darüber mitteilen unzuverlässiger als bisher gedacht. Das lässt es vernünftig erscheinen, z.B. erhöhte Vorsicht bei der Interpretation von Aussagen anderer oder bei der Einschätzung von Reaktionen anderer auf eigene Aussagen walten zu lassen, oder vermehrt darauf zu achten, ob meine kommunikativen Konstruktionen auch so ankommen, wie ich sie gemeint habe usw. Ich kann mich also verantwortlich fühlen für den *Umgang* mit dieser Tatsache, d.h. mit den Konsequenzen, die aus dem unwillkürlichen Widerfahrnis der Wahrnehmungskonstruktion abgeleitet werden sollen.

Für die Pädagogik liegt hierin die Aufforderung, *jedem* die Konstruktivität seiner eigenen Wahrnehmung ebenso deutlich zu machen wie die sich daraus ergebende Verantwortlichkeit für den Umgang damit. Diese macht nämlich den wechselseitigen Umgang der Mitglieder einer Gemeinschaft untereinander reibungsloser und dient damit sowohl ihrem eigenen Fortbestand als auch ihrer Produktivität.

Die von KUHLE behauptete „Umkehrbarkeit“ erscheint wenig überzeugend, denn der zweite Satz behauptet gar kein Gegenteil. Für den Satz: *‘Jeder ist voll verantwortlich für seine eigenen Konstruktionen und Handlungen’*, gibt es verschiedene mögliche Gegenaussagen: a)

Nicht jeder ist voll verantwortlich.... b) jeder ist nicht voll, sondern nur teilweise verantwortlich, c) keiner ist überhaupt verantwortlich...<sup>231</sup> Aus keiner dieser Gegen-Sätze lässt sich ableiten, dass jeder *nur* für sich verantwortlich ist – die Verantwortlichkeit für *Anderere* oder *Anderes* ist unabhängig davon, ob jeder für *seine* Konstruktionen und Handlungen verantwortlich ist. Der zweite Satz ist somit eine ungedeckte Zusatzaussage.

Gerade Maturanas Konzept der strukturellen Koppelung lässt, wenn man dieses auf den Bereich der sozialen Beziehungen überträgt, die Idee einer wechselseitigen Verantwortlichkeit der Mitglieder einer Gemeinschaft sinnvoll erscheinen.

Allerdings ist das Konzept ein Modell davon, wie der Mensch konsensuell wahrnehmend und kooperativ handelnd in seiner Umwelt leben *kann*, aber kein Modell dafür, wie er sich nach irgendwelchen Normen verhalten bzw. handeln *soll*. Um noch einmal das Waldläuferbeispiel zu variieren: Der blinde Wanderer sucht zusammen mit anderen mögliche Wege durch den Wald und findet diese überall da, wo er weder mit Bäumen noch mit anderen kollidiert. Daraus lassen sich keine „moralischen“ Soll-Forderungen ableiten, welches Ziel er ansteuern, in welche Himmelsrichtung er gehen, ob er mit anderen zusammen, oder ob er überhaupt laufen soll. Wenn Maturana zu einer Ethik der Liebe findet, so ist dies, wie schon gesagt, das Ergebnis menschlich-vernünftiger Reflexion und nicht einfach die naturwissenschaftlich-kausale Folge von Autopoiese.

Spätestens im pädagogischen Kontext ist die Behauptung, jeder sei *nur für sich selbst* verantwortlich, eine derart unsinnige Voraussetzung, dass man sie auch einem „konstruktivistischen Pädagogen“ nicht leichtfertig unterstellen sollte. Denn die Folge davon wäre eine Ethik des „Jeder-gegen-jeden“ und das diametrale Gegenteil einer Ethik der Liebe, wie sie z.B. in neuester Zeit letztlich auch dem Gedanken der Inklusion zugrunde liegt.

### 3.3.17 Therapie als Anpassung an beliebige Verhältnisse?

„Entsprechend setzen konstruktivistische Strategien im pädagogischen und therapeutischen Bereich in erster Linie auch nicht darauf, die problematische Wirklichkeitsverfassung zu korrigieren, sondern die Wirklichkeitsauffassung des Lerner bzw. Klienten.« [S. 153]

Natürlich ist es aus konstruktivistischer Sicht gar nicht anders vorstellbar, als dass sich im Zuge der Therapie Wirklichkeits-auf-fassungen ändern, denn Wirklichkeit ist aus dieser Sicht *immer* aufgefasste Wirklichkeit, eine andere haben wir nicht. Das bedeutet aber gleichzeitig, dass sich mit der Änderung der Auffassung auch die *Ver*-Fassung der äußeren Wirklichkeit ändern kann. Indem nämlich der Klient seine Handlungsabhängigkeit von den bisherigen unangemessenen Realitätskonstrukten verändert, ändert sich auch sein handelnder Umgang mit äußeren Realitäten. Jemand, der seine neurotische Angst vor Autoritäten los-

---

<sup>231</sup> Das entspricht dem Glauben der Deterministen an die Nichtverantwortlichkeit des Subjekts aufgrund mangelnder Willensfreiheit.

werden möchte, wird sich im Zuge der Therapie ihnen gegenüber anders verhalten und mit der Veränderung innerer Autoritätskonstrukte auch die realen Außenwelt-Autoritäten beeinflussen, indem er z.B. der Interaktion mit ihnen nicht mehr aus dem Weg geht – und jede Interaktion mit der Umwelt enthält die Chance, auch diese zu verändern.

Der Pädagoge leitet zur „angemessenen“ Aneignung von Wirklichkeit an. Der Therapeut dagegen versucht Impulse zu setzen, mit deren Hilfe der Klient „unangemessene“ Wirklichkeitskonstruktionen (z.B. die einer furchterregenden Autorität) angemessener machen kann. Allerdings hat auch der Pädagoge häufig mit unangemessenen Realitätskonstrukten zu tun, die nicht nur durch fehlerhafte Anpassungen an äußere Realitäten bedingt sind, sondern durch innere Probleme, die mit der Sache gar nichts zu tun haben müssen. Das erzeugt eine Schnittmenge zwischen Therapie und Pädagogik, die es notwendig erscheinen lässt, auch den Pädagogen über grundsätzliche therapeutische Probleme zu informieren, soweit sie diese Schnittmenge betreffen. Da sowohl der Pädagoge als auch der Therapeut als Menschen mit Menschen interagieren, gibt es auch für beide identische Interaktionsqualitäten, welche die kommunikative Situation günstig beeinflussen. Auch bezüglich der Intentionen eines therapeutischen Settings und eines pädagogischen Arrangements gibt es eine wichtige Gemeinsamkeit, nämlich die Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Sowohl die Rolle des Therapeuten als die des Pädagogen implizieren dieselbe Struktur: Sie sind darauf angelegt, sich selbst überflüssig zu machen. Insofern ist der zuweilen zu beobachtende „antitherapeutische Reflex“ auf pädagogischer Seite ebenso unnötig wie ein vielleicht genauso häufiger „antipädagogischer Reflex“ seitens der Psychotherapeuten, den Lehrkräfte immer wieder zu spüren bekommen, wenn sie mit ihnen kooperieren müssten, weil sie einen ihrer Schüler behandeln.

#### 3.3.18 Reformeifer

PONGRATZ weist mit Recht darauf hin, dass die von den „konstruktivistischen Pädagogen“ propagierten Methoden ja eigentlich keine selbst erfundenen Neuigkeiten, sondern eher Neuaufgaben reformpädagogischer Ansätze sind.

Aber man *muss* ihnen das nicht mehr oder weniger süffisant vorhalten. Immerhin haben sie heute neurobiologische Bestätigungen auf ihrer Seite, welche den sicherlich vorzufindenden (und von PONGRATZ bespöttelten) reformerischen Enthusiasmus teilweise erklären mögen. Sich entschuldigen für Reformeifer sollte niemand müssen – besonders, wenn der Eifer darauf zielt, einem Notstand abzuhelpfen, nämlich dem bereits erwähnten „Als-ob-Unterricht“, in dem nutzlos und lustlos wertvolle Lebenszeit verloren geht. Das immer noch mäßige Abschneiden deutscher Schüler bei internationalen Leistungsvergleichen hat genau hierin wahrscheinlich eine wesentliche Ursache. Und ganz nebenbei kostet dieser „Leerlauf-Unterricht“ auch noch nutzlos Steuergelder – ein Argument, das pädagogischerseits sicher obsolet ist, das aber in Zeiten notwendigen Sparens öffentlicher Haushalte wenigstens Politiker in Bewegung bringen könnte.

Seit dem Neubeginn nach dem zweiten Weltkrieg steht die Schule eigentlich permanent in der Kritik – vom Sputnik- bis zum PISA-Schock. In solche kritischen Strömungen haben die Radikalen Konstruktivisten sich allenfalls seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eingefädelt – angezettelt haben sie diese sicher nicht. Und Pädagogen, die sich von Gedanken aus dem konstruktivistischen Paradigma »infiziert« fühlen<sup>232</sup>, haben möglicherweise genuin *pädagogische* Visionen, wie es in früheren Zeiten der Schulgeschichte immer wieder welche gegeben hat.

Dass auch in der Vergangenheit pädagogische Visionen vom gesellschaftlichen und wissenschaftlichen „Zeitgeist“ beeinflusst waren, kann als unvermeidlich vorausgesetzt werden. Möglicherweise besteht die Rolle der Radikalen Konstruktivisten im pädagogischen Kontext nur darin, für das heute gärende Unbehagen an der Schule einen theoretischen Hintergrundrahmen geliefert zu haben, der vielen praktischen Pädagogen zu einer entlastenden Erklärung für eigenes unterrichtlich-erzieherisches Scheitern verhilft. Es ist sicher nicht von ungefähr, dass Reinhard VOß, der Herausgeber der *Schulvisionen* und Mitinitiator des erwähnten Heidelberger Schulkongresses, selbst gelernter Lehrer und Systemischer (Familien-) Therapeut ist, der folglich auch aus therapeutischer Perspektive die Notwendigkeit von Hilfen für burnoutgefährdete Lehrkräfte erkennt.

Anzunehmen ist auch, dass er und seine Mitstreiter, wenn sie von *systemisch-konstruktivistisch* reden, eher den therapeutischen als den *soziologisch-systemtheoretischen* Bedeutungsbereich „systemischen Denkens“<sup>233</sup> meinen. Damit treffen sie sich mit einem Anliegen dieser Arbeit, nämlich das Augenmerk bei den gegenwärtigen Schulreformen vermehrt auf die „Innenseite“ des schulischen Interaktionsgeschehens zu richten und damit »das Andere der Vernunft«<sup>234</sup> stärker zur Geltung zu bringen.

Wenn es über die 1000 Kongressteilnehmer hinaus in der Lehrerschaft tatsächlich einmal einen „konstruktivistischen“ Mainstream geben sollte, dann wird es einer sein, der diese Innenseite intra- und intersubjektiver Befindlichkeiten und Wertstrukturen betrifft bzw. kultiviert, die nach meiner erfahrungsfundierten Auffassung die *eigentlich* entscheidenden Erfolgsfaktoren von Schule sind – sofern man diese nicht auf eine ökonomisch effiziente Reproduktionsanstalt für flexibel verwendbares Arbeitskräftematerial<sup>235</sup> reduziert.

---

<sup>232</sup> 1996 kamen immerhin über 1000 Lehrkräfte zum 1. systemisch-konstruktivistischen Schulkongress nach Heidelberg – der o.g. Titel *Schulvisionen* »gibt einen Ausschnitt aus den vielfältigen, theoretischen wie praktischen Angeboten des Heidelberger Schulkongresses wieder.« (VOß 1998)

<sup>233</sup> (als eines Denkens im Bewusstsein von interdependenten Wechselverhältnissen zwischen Systembestandteilen wie zwischen Systemen untereinander)

<sup>234</sup> Hartmut BÖHME/Gernot BÖHME: Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. stw 542 – Seite 73/74.

<sup>235</sup> in Analogie zum „Humankapital“

Aufzuzeigen, dass eine solche Gefahr heute besteht, ist für PONGRATZ ein wichtiges Anliegen, dem sicherlich zuzustimmen ist. Inwieweit dies jedoch einer konstruktivistisch orientierten Pädagogik anzulasten ist, soll hier nicht untersucht werden. Sicher muss die Möglichkeit gesehen werden, dass sich einzelne Vertreter einer solchen Pädagogik für ökonomische Interessen vereinnahmen lassen – aber das nicht einmal mit anrühiger Motivation: Wenn konstruktivistisch inspirierte Methodik dem einzelnen künftigen Arbeitnehmer dazu verhilft, sich auf dem Arbeitsmarkt besser zu verkaufen, so gereicht ihm das ja nicht zum Nachteil.

Wer dann am Monatsanfang als weich und sicher abgepolsterter Beamter sein nicht gerade kümmerliches Salär auf dem Konto hat, kann diesem Arbeitnehmer mit leichtem Munde mangelndes systemkritisches Bewusstsein nachsagen, wenn der sich – mit Hilfe „konstruktivistischer Methoden marktgängig gecoacht“ – besser zu verkaufen weiß.

Schul-Visionen sind im Übrigen immer pädagogische Visionen, denn sie sind für möglich gehaltene Vorstellungen, wie Schule angesichts dessen, was *ist*, sein *soll*. Wenn der Radikale Konstruktivismus dazu beiträgt, solche Visionen zu beflügeln, sollte man das nicht als „Zirkus“ karikieren. Jedenfalls bedeutet eine Beflügelung durch den Radikalen Konstruktivismus nicht, dass dieser der Pädagogik ihre genuine Aufgabe und Verantwortung wegnimmt, eine Schule für die Zukunft zu entwerfen – sei es unter Rückgriff auf Neurobiologie und konstruktivistische Erkenntnistheorie oder auch ohne diesen. Allerdings tut Pädagogik gut daran, auf den Neurobiologen ebenso zu hören wie auf den Orthopäden, der dazu beiträgt, bei den Schülern Haltungsschäden zu vermeiden – und zwar ohne zu erwarten, dass man fortan von einer „orthopädischen Pädagogik“ spricht...

Fazit

Als Ergebnis der Analyse dieser Kritik „konstruktivistischer Pädagogik“ wird festgehalten, dass die Argumente keineswegs überzeugen und dass die These 6 zumindest damit nicht widerlegt werden kann.

**These 6:**

Neurobiologische Erkenntnisse unterstützen eine „konstruktivistisch orientierte“ Pädagogik und erleichtern die Verständigung über das, was Ästhetische Bildung genannt werden soll.



#### **4 Neurobiologischer Bedingungsrahmen f. e. erweiterten Begriff ästhetischer Bildung**

Die Gehirnforschung ist dabei, unser naturwissenschaftliches Bild vom Menschen ungeheuer ausdifferenzieren und auch das philosophische Nachdenken über den Menschen mit unbequemen Fragen zu konfrontieren, z.B. mit derjenigen nach möglichen Bedingtheiten und Grenzen der Freiheit des Willens, der Verantwortlichkeit und Schuldfähigkeit,<sup>236</sup> nach der Bedeutung der willkürlichen Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen durch externe Stimulation, nach der Existenz und der Konstanz eines personalen Zentrums namens «ICH», nach der Art und den Grenzen der Beeinflussbarkeit dieses ICH in seiner Interaktion mit der Außenwelt, nicht zuletzt (und immer wieder) nach den Möglichkeiten und Grenzen einer naturwissenschaftlichen Selbstbeschreibung, zu der doch ausgerechnet diejenigen Innenphänomene (hier »Qualia« genannt, siehe Kap. 1.2) erforderlich sind, die sich bisher jedem naturwissenschaftlichen Zugriff aus der Beobachterperspektive entziehen.

Die atemberaubenden Fortschritte der naturwissenschaftlichen Erforschung dieses körperlichen Systems, an dem auf Gedeih und Verderb unser Geist nun einmal hängt, können von der Philosophie schon aus Eigeninteresse nicht ignoriert werden, weil sie allzu leicht dazu verleiten, der biologischen Gehirnforschung die Deutungshoheit auch über den menschlichen Geist zu überlassen. Und von der Pädagogik können diese Erkenntnisse nicht ignoriert werden, weil sie einerseits für die Vermittlung der Aneignung von Wissen überhaupt und andererseits für einen vernunftgemäßen und moralisch begründeten Gebrauch desselben zuständig ist. Auch seitens der Kulturwissenschaften wird der Dialog mit der Gehirnforschung gesucht. So macht z.B. Doris BACHMANN-MEDICK auf die Herausforderung der Kulturwissenschaften durch die Neurowissenschaften<sup>237</sup> und den beginnenden Diskurs zwischen beiden aufmerksam.

Im Rahmen dieser Arbeit hat der Rückgriff auf die Neurowissenschaften den begrenzten Zweck, Parallelitäten zwischen naturwissenschaftlich erfassbaren neuronalen Subsystemen des Gehirns einerseits und lediglich introspektiv erfassbaren Innenphänomenen andererseits aufzuzeigen, für die bisher im Bereich der philosophischen Ästhetik und der Ästhetischen Bildung teilweise unklare und verwirrend beschriebene Begriffe (z.B. *ästhetische Wirkung*, *ästhetische Erfahrung*<sup>238</sup>) Verwendung finden. Die Feststellung solcher Parallelitäten soll

---

<sup>236</sup> Diesem Thema widmet DER TURM DER SINNE 2011 eine ganze Tagung mit namhaften Referenten.

<sup>237</sup> BACHMANN-MEDICK Doris: Cultural Turns. Neue Orientierungen in den Kulturwissenschaften. Rowohlt's Enzyklopädie 55675, Reinbek bei Hamburg 2007, Seite 389 ff.

<sup>238</sup> von Klaus MOLLENHAUER quasi gleichgesetzt, so in: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und

dazu beitragen, einerseits einfachere, andererseits differenziertere, insgesamt klarere Begriffe zu gewinnen, mit denen dann eine bessere Verständigung über das möglich werden sollte, was hier als »*ästhetische Bildung*« zu entfalten ist.

Die Schwierigkeiten mit einer intersubjektiv kommunizierbaren Bedeutung von *ästhetischer Bildung* werden am Beispiel des Begriffes *ästhetische Wirkung* bei Josef KÖNIG und Klaus MOLLENHAUER aufgezeigt (Kapitel 5.9 und 5.11). Unklarheiten über die Bedeutung solcher Begriffe machen den Gedanken attraktiv, diesbezüglich, buchstäblich etwas mehr „Boden unter die Füße zu bekommen“ – in dem Sinne, dass nicht nur Ästhetik-Philosophen befragt werden (Kapitel 5), sondern auch diejenigen, die sich mit der neurobiologischen Basis *jeglicher* Wirkung auf die Sinne beschäftigen. Dass ein solcher Boden zumindest teilweise zu gewinnen ist, wenn man die „qualitativen“ Innenphänomene, über die man sich nur schwer verständigen kann, mit dem neuronalen Untergrund, auf dem sie stattfinden, in Verbindung bringt, ist eine These dieses Kapitels. Allerdings hat die Verortbarkeit flüchtiger Innenphänomene in so etwas wie „funktionalen Gehirnkarten“ wegen der hochgradigen Vernetzung und der dezentralen Verarbeitung von phänomenologisch zusammenhängenden Bewusstseins-Ereignissen (z.B. die Verarbeitung von Sprache und das Hören von Musik) enge Grenzen. Für das Thema dieser Arbeit wird sich dennoch entsprechend der These 6, ein gewisser Nutzen ergeben, da neurobiologische Erkenntnisse die Verständigung darüber erleichtern, was hier *Bildung als ästhetisch verfasst* und *Ästhetische Bildung* genannt werden soll. Dazu werden ausgewählte neurobiologische Erkenntnisse zum Lernen im Einzelnen dargestellt und auf ihre Bedeutung für die Ästhetische Bildung befragt.

Wenn ein Nutzen neurobiologischer Erkenntnisse für pädagogisch-bildungstheoretische Überlegungen anerkannt wird, ist damit gleichzeitig eine Position markiert, die ihr Verhältnis zu dem neuen Paradigma »*konstruktivistische Pädagogik*« klären muss.

#### 4.1 Gehirnforschung und Pädagogik/Bildungstheorie

Der Begriff *Pädagogik* wird hier als umfassender Oberbegriff für jegliches erzieherisch relevante praktische Handeln in zwischenmenschlichen Konstellationen (*Pädagogik als Praxis*) und jegliches theoretische Nachdenken darüber (*Pädagogik als Wissenschaft*) verstanden. Dies umfasst im Einzelnen:

- *Systematische oder allgemeine Pädagogik* als Philosophie der Erziehung und Bildung, die sich mit dem Problem des Normativen bzw. der Frage des »Sollens« sowie mit der Legitimation einer pädagogischen Praxis beschäftigt. Das schließt auch die historische Rekonstruktion und den Vergleich unterschiedlicher Länder und Kulturen ein.

- Daraus, wie auch aus den Problemen der pädagogischen Praxis heraus entwickeln sich pädagogische *Handlungstheorien* mit dem Ziel, Impulse für die pädagogische Praxis zu liefern. Da solche niemals wertneutral sein können, hätte eine systematisch-deskriptive Pädagogik wiederum kontinuierlich für den Überblick über die verschiedenen pädagogischen Schulen zu sorgen und deren normative Ansprüche kritisch zu begleiten.
- *Pädagogik als Praxis* muss die verschiedenen Handlungsdimensionen, (Didaktik, Methodik – allgemein und fächerspezifisch – „Interaktik“<sup>239</sup>, Organisation) in konkrete Unterrichts- und Erziehungskonzepte umsetzen und diese in den entsprechenden Praxisfeldern (Schule, Familie, Kindergarten usw.) realisieren.
- *Empirische Erziehungswissenschaft* oder *Schulforschung*<sup>240</sup> untersucht in pädagogischen Praxisfeldern Differenzen zwischen – von wem auch immer behaupteten – Soll- bzw. Wunsch- und Istwerten – idealiter im Auftrag systematischer Pädagogik, realiter auch im Auftrag ideologischer und ökonomischer Interessengruppen, begleitet neue didaktisch-methodische Konzepte wissenschaftlich oder betreibt bildungsstrukturelle Feldforschung für die bildungspolitische Planung.

*Systematische Pädagogik* muss Forschungsergebnisse aus verschiedenen Bezugswissenschaften zur Kenntnis nehmen, um darüber nachzudenken, inwieweit sich daraus normative Konsequenzen für die Gestaltung von Erziehung ergeben sollen. Sie muss auf Veränderungen der Lebensumwelt reagieren und nach der Bedeutung dieser Veränderungen für die Edukanden fragen.

Ein aktuelles Beispiel wäre die Frage, wie sich die sich zunehmend über Medien vermittelte Weltbegegnung auf den Naturbezug der Kinder auswirkt – eine Frage, die nicht im Elfenbeinturm reinen Nachdenkens beantwortet werden kann, sondern die über die empirische Erziehungswissenschaft in Kooperation mit allen einschlägigen Naturwissenschaften, die sich mit dem Menschen befassen, sowie mit den Kulturwissenschaften, bearbeitet werden muss. Dazu können auch die Neurowissenschaften Beiträge leisten, indem sie zeigen, welche Folgen für das Gehirn mit solchen Veränderungen möglicherweise verbunden sind.

Ein anderes Beispiel für die Notwendigkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit an Problemstellungen aus dem pädagogischen Feld ist das heute viel Beachtung absorbierende sogenannte ADHS-Syndrom, das unter neurobiologischen, neuropsychologischen und soziologischen Aspekten untersucht werden muss, zumal in Bezug auf dessen Verursachung, Aufrechterhaltung und Verstärkung pädagogische, hirnpfysiologische und sozialpsychologische Hypothesen konkurrieren.

---

<sup>239</sup> Siehe vor allem Kap. 9.6 (auch 10.4).

<sup>240</sup> Der an dieser Stelle häufig verwendete Begriff *Bildungsforschung* wird bewusst nicht verwendet, um ihn für das Feld der bildungsphilosophischen Forschung zu reservieren.

Als drittes Beispiel schließlich seien die Beiträge der Neurowissenschaften zur Funktion unserer Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung genannt, die eindringlich die ästhetische Verfasstheit jeglichen Lernens und damit jeder Bildung nahelegen – woraus die Pädagogik die Forderung nach einer Ästhetisierung der schulischen Bildung und der dazugehörigen Lehrerbildung ableiten kann.

*Pädagogik als Handlungsforschung* muss dann Strategien und Konzepte entwerfen, wie mit solchen Problemen im Blick auf neue medizinische, soziologische usw. Untersuchungsergebnisse umgegangen werden kann. *Empirische Pädagogik* muss wiederum Feldforschung zur Implementation neuer Konzepte betreiben und Beobachtungsdaten liefern, nach denen über Erfolg oder Misserfolg bei ihrer Umsetzung entschieden werden kann.

Dass es sich bei diesen Unterscheidungen nicht unbedingt um strukturell-arbeitsteilige Gliederungen handelt, sondern um rein funktionelle, die personell und organisatorisch ggf. auch in derselben Hand liegen können, ist offensichtlich.

Neurobiologie als empirische Naturwissenschaft kann einer präskriptiven Pädagogik ihrerseits nichts vorschreiben, aber für eine *pädagogische Praxis* Hinweise über die anthropologische Verfasstheit desjenigen Organs liefern, in dem sich in besonderer Weise und in besonderem Ausmaß die Bildsamkeit des Menschen verkörpert. Gerade unter diesem Gesichtspunkt müssten eigentlich beide Disziplinen, Pädagogik und Neurowissenschaften, ein besonderes Interesse an einer Kooperation haben.

De facto kann man jedoch bisher vor allem pädagogischerseits wenig Gesprächsinteresse beobachten, was sicher auch damit zusammenhängt, dass die bisherigen Ergebnisse der Gehirnforschung zum größten Teil nur bestätigen, was Didaktiker schon lange aus Erfahrung gewusst und/oder aus anderen Forschungsbereichen abgeleitet haben. Demgegenüber reden umgekehrt jedoch manche Gehirnforscher den Pädagogen von sich aus und gerne ins Handwerk, was sich z.B. in dem Titel des zweiten popularwissenschaftlichen „Standardwerks“ von Manfred SPITZER äußert, mit dem er bewusst eine Domäne der Pädagogik besetzt.<sup>241</sup>

Das Verhältnis der Gehirnforschung zur Pädagogik ist vergleichbar dem Verhältnis medizinischer Fachgebiete überhaupt zur Pädagogik. Die Neurobiologie hat es dabei schwerer als beispielsweise die Orthopädie, da letztere es mit handfesten Knochen und deren möglicherweise gar für das bloße Auge sichtbaren Verformungen (etwa durch falsche Sitzmöbel) zu tun hat. Erstere dagegen muss in den mikroskopisch-anatomischen Bereich vordringen, um dort die schier endlos komplexen neuronalen Schaltpläne und die Regelungsprinzipien für die Steuerung der Signalströme zu erforschen, die auch durch unterrichtliche bzw. erzieherische Interventionen moduliert werden.

---

<sup>241</sup> Ders.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg/Berlin 2002.

Der Nutzen der Gehirnforschung für die Pädagogik besteht, wie gesagt, bisher überwiegend in Bestätigungen altbekannter pädagogischer Aussagen. Solche Bestätigungen – zumindest das – haben die Neurowissenschaften mittlerweile in erstaunlicher Anzahl zusammengetragen.<sup>242</sup> Allerdings sollte man die Tatsache, dass bisher überwiegend nur Bestätigungen geliefert wurden, nicht gering schätzen, denn die eine oder andere kontroverse Diskussion unter Pädagogen (z.B. über die angeblich optimale Dauer von Unterrichtsphasen, den kommunikativen und disziplinarischen Umgangsstil, die Frage des Forderns von Leistung, die Rolle des Lehrers als „Pygmalion“ u.a.m.) könnte dadurch entscheidend beeinflusst oder manche überfällige methodische Neuerung (z.B. Individualisierung des Unterrichts, Altersmischung von Lerngruppen usw.) endlich umgesetzt werden, vielleicht auch die eine oder andere überflüssige Neuerung (wie z.B. der angeblich „immersive“ Englischunterricht in der Grundschule oder die vereinfachte Ausgangsschrift<sup>243</sup>) wieder abgesetzt werden.<sup>244</sup>

### 4.2 Die gemeinsame Wurzel von Sinnlichkeit und Verstand

Bei KANT lesen wir über den Ursprung der menschlichen Erkenntnis folgendes:

»Nur so viel scheint zur Einleitung, oder Vorerinnerung, nötig zu sein, daß es zwei Stämme der menschlichen Erkenntnis gebe, die vielleicht aus einer gemeinschaftlichen, aber uns unbekanntem Wurzel entspringen, nämlich Sinnlichkeit und Verstand, durch deren ersteren uns Gegenstände *gegeben*, durch den zweiten aber *gedacht* werden.«<sup>245</sup>

Versucht man dieses Zitat gewissermaßen unter der zunehmend höher auflösenden Lupe der heutigen Gehirnforschung zu lesen, so ist es eine reizvolle These, diese gemeinsame Wurzel in den neurobiologisch detailliert beschriebenen Wahrnehmungsvorgängen zu sehen. KANT denkt die beiden Stämme trotz der für möglich gehaltenen gemeinsamen Wurzel getrennt. Die Sinnesdaten sind nichts »als die Art, wie das Subjekt affiziert wird« (und könnten für sich genommen sinnlos unverbunden bleiben). *Dass* aber eine Verbindung von Wahrnehmungselementen zu Sinneinheiten stattfindet, ist »ein actus der Spontaneität der Vorstellungskraft«, die man »im Unterschied zur Sinnlichkeit Verstand nennen muss«. *Verbindung* allein reicht für KANT aber nicht aus. Die Wahrnehmungselemente müssen auch so verbunden werden, dass sinntragende *Einheiten* entstehen.<sup>246</sup> Diese sinnfähigen Gestalten entstehen

---

<sup>242</sup> Siehe z.B. SPITZER Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg/Berlin 2002.

<sup>243</sup> Vgl.: KOCH Julia: Abschied vom Schleifen-S. In: DER SPIEGEL 1/2011, S. 126. Und: Grundschulverband (Hg.): Kurzkomentar Grundschrift. [www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de).

<sup>244</sup> Die Wertungen in diesen Beispielen sind ungeschützt und subjektiv – aber das sind Anstöße für wissenschaftliche Untersuchungen am Anfang und unvermeidlich immer.

<sup>245</sup> KANT Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. KDB: KANT: Werke, S. 491 (vgl. KANT-W Bd. 3, S. 66).

<sup>246</sup> »Aber der Begriff der Verbindung führt außer dem Begriffe des Mannigfaltigen, und der Synthesis desselben, noch den der Einheit desselben bei sich. Verbindung ist Vorstellung der synthetischen Einheit des Mannigfaltigen. Die Vorstellung dieser Einheit kann also nicht aus der Verbindung

in uns nicht in Form der einfachen Übernahme von in der Außenwelt vorgefundener Ordnung, sondern werden vom Verstand »gemacht«. Dieses Verständnis der KANT-Passage wird auch durch folgendes Zitat aus der Sicht des *methodischen Konstruktivismus* bestätigt:

»Kant argumentiert, dass die Ordnung der Wahrnehmungen zu intersubjektiv verlässlichen Erfahrungsphänomenen ('Erscheinungen') nicht schlicht mit den Wahrnehmungen gegeben, sondern eine methodische Leistung des Menschen ist. Insbesondere die räumliche und zeitliche Gliederung der Erscheinungen ist auf anschauliche Konstruktionshandlungen angewiesen, ...«<sup>247</sup>

Diese Beschreibung passt frappierend zu den weiter unten angesprochenen Berichten von Blindgeborenen, denen später operativ das Augenlicht gegeben wurde (siehe Kapitel 4.7). Im Lichte der detaillierten neurobiologischen Kenntnisse vom Wahrnehmungssystem erscheinen KANTS Aussagen als in erstaunlicher Weise erstaunliche vorausschauend.

Im Gegensatz zu der „Zwei-Säulen-Lösung“ lässt sich Wahrnehmung auch so interpretieren, dass sie nicht einem von ihr unabhängigen Verstand sinnleere Impulsfolgen liefert, welche dieser dann zu sinnvollen Einheiten zusammensetzen muss, sondern so, dass der *Verstand* mit seinen grundlegenden strukturierenden Funktionen geradezu in den biologischen Algorithmen *besteht*, welche die invarianten<sup>248</sup> Signalmuster der Rezeptoren in neuronalen Netzwerken dergestalt organisiert codieren, dass zusammenhängende Einheiten entstehen können. Eine solche Sichtweise würde auch eine Brücke schlagen zu MATURANAS sehr weit gefasstem Kognitionsbegriff. In folgendem Zitat verwendet er den Begriff allerdings mit einem derart weiten Bedeutungsumfang, dass er mit der uns geläufigen Vorstellung kaum zu vergleichen ist:

»Wenn alles, was in einem lebenden System stattfindet, durch dessen Struktur spezifiziert ist, und wenn ein lebendes System sich nur in Zuständen der Autopoiese befinden kann, weil es sonst zerfiel (...), dann ist das Phänomen der Kognition, das dem Beobachter als erfolgreiches Verhalten in einem Medium erscheint, in Wirklichkeit die Realisierung der Autopoiese des lebenden Systems in diesem Medium. Für ein lebendes System bedeutet Leben Kognition, und sein kognitiver Bereich ist deckungsgleich mit dem Bereich seiner autopoietisch möglichen Zustände. Das Vorhandensein eines Nervensystems in einem Organismus schafft nicht das Phänomen der Kognition, sondern erweitert den kognitiven Bereich des Organismus, indem es dessen Bereich autopoietisch möglicher Zustände ausdehnt.«<sup>249</sup>

Damit wird seine Gleichsetzung von *Kognition* und *Leben* verständlich, aber das, was unseren gängigen Begriff von Kognition wesentlich bestimmt, nämlich die Verbindung mit bewussten Erlebnisqualitäten („kognitive Qualia“), ist in diesem weiten Verständnis nur eine

---

entstehen, sie macht vielmehr dadurch, daß sie zur Vorstellung des Mannigfaltigen hinzukommt, den Begriff der Verbindung allererst möglich.« [I. KANT: Kritik der reinen Vernunft. KDB: I. KANT: Werke, S. 598 (vgl. KANT-W Bd. 3, S. 135)].

<sup>247</sup> MITTELSTRAß Jürgen (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie J. B. Metzler Verlag, Stuttgart/Weimar 1995/2004, »Ästhetik, transzendente«.

<sup>248</sup> Siehe dazu Kapitel 4.4.

<sup>249</sup> Siehe z.B. ders.: Kognition. In: SCHMID Siegfried J. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. stw 636, Suhrkamp Verlag Frankfurt a.M. 1987.

zusätzliche Eigenschaft, die gar nicht eigens thematisiert wird. Außerdem kann beim Menschen der kognitive Bereich denjenigen der Autopoiese durch Imagination und im Blick auf eine gestaltbare Zukunft überschreiten.

Die Fähigkeit, den zunächst chaotischen Wahrnehmungsinhalten Zusammenhang und Form zu geben, ist »eine Verrichtung des Verstandes«. Oder noch einmal anders ausgedrückt, das sich selbst strukturierende Wahrnehmen enthält bzw. *ist* bereits genügend „Verstand“<sup>250</sup> um z.B. die Projektionen der zweidimensionalen Muster auf der Netzhaut so zu *gestalten* und zu deuten, dass daraus dreidimensionale *Gestalten* werden, mit bzw. zwischen denen man kollisionsfrei in der Umwelt agieren kann, um dort ein Überleben der eigenen „*Gestalt*“ (als in der Vorstellung ebenfalls aufzubauendes eigenes Körperschema) zu ermöglichen.

Schon KANT ging davon aus, dass die Wahrnehmung sinnlicher Erscheinungen ein Vorgang ist, in dem eben diese Erscheinungen aus Teilen sukzessive aufgebaut werden müssen. Heute wissen wir, dass tatsächlich immer nur eine begrenzte Größe des Sichtfeldes simultan erfassbar ist und dass größere Sichtfelder durch sukzessive Segmentierung und Synthese erfasst werden müssen. Die dazu notwendigen Augenbewegungen unterbrechen jeweils kurzfristig den Signalfluss. (Trotzdem entstehen im Gesamteindruck des Wahrnehmungsfeldes keine Unterbrechungen, da jeweils für den Sekundenbruchteil der Bewegung ein Gedächtnisbild eingespeist wird.)<sup>251</sup> Diesen sukzessiven Aufbau des unzusammenhängend Mannigfaltigen zu sinnvollen Einheiten nennt KANT die *Synthesis der Apprehension*.

»Zuvörderst merke ich an, daß ich unter der Synthesis der Apprehension [Auffassung NJ] die Zusammensetzung des Mannigfaltigen in einer empirischen Anschauung verstehe, dadurch Wahrnehmung, d.i. empirisches Bewußtsein derselben (als Erscheinung), möglich wird.«<sup>252</sup>

»Synthetische Einheit des Mannigfaltigen der Anschauungen, als a priori gegeben, ist also der Grund der Identität der Apperzeption<sup>253</sup> selbst, die a priori allem meinem bestimmten Denken vorhergeht. *Verbindung liegt aber nicht in den Gegenständen, und kann von ihnen nicht etwa durch Wahrnehmung entlehnt und in den Verstand dadurch allererst aufgenommen werden, sondern ist allein eine Verrichtung des Verstandes* [Hvh. NJ], der selbst nichts weiter ist, als das Vermögen, a priori zu verbinden, und das Mannigfaltige gegebener Vorstellungen unter Einheit der Apperzeption zu bringen, welcher Grundsatz der oberste im ganzen menschlichen Erkenntnis ist.«<sup>254</sup>

---

<sup>250</sup> Damit ist noch nicht das »bestimmte Denken« gemeint, denn das bildet sich erst mit der Fähigkeit zur Sprache heraus. Die Bildung von Kategorien und Beziehungen entwickelt sich aber schon vorher im noch sprachfreien Umgang mit der Welt. Indem sich dieses sprachfreie Erkennen mit der Erfahrung von und dem Bedürfnis nach Kommunikation verbindet, entsteht bildlich gesprochen ein „Druck“ zur Entwicklung von Sprache.

<sup>251</sup> ROTH Gerhard: *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt.* Klett Cotta Verlag, Stuttgart 2011, S. 223/224.

<sup>252</sup> Immanuel KANT: *Kritik der reinen Vernunft.* KDB: I. KANT: Werke, S. 627 (vgl. KANT-W Bd. 3, S. 154).

<sup>253</sup> [des Bewusstseins vom Wahrgenommenen NJ].

<sup>254</sup> Immanuel KANT: *Kritik der reinen Vernunft.* KDB: I. KANT: Werke, S. 601/602 (vgl. KANT-W Bd. 3, S.

Er sah also bereits, dass unser Wahrnehmungssystem im Wahrnehmungsfeld nicht einfach fertige Gegenstands-Bilder vorfindet, sondern dass es sich diese erst selbst erzeugen muss – eine *Verrichtung des Verstandes*. BÖHME/BÖHME weisen allerdings darauf hin, dass diese Betonung des Verstandes bei KANT auch gleichbedeutend ist mit einer Unterwerfung der Sinnlichkeit:

»Er wird Herr über die Einbildungskraft: Ein erklärtes Ziel Kants. ... Als Programm der Erziehung von Kindern formuliert er es in seiner Pädagogik: Die Einbildungskraft muss kultiviert werden, man solle sie nur zu Zwecken des Verstandes gebrauchen. Faktisch kommt diese Unterwerfung der Einbildungskraft ihrer Vernichtung gleich ... Deshalb ist es ganz konsequent, wenn Kant in der zweiten Auflage der ‚Kritik der reinen Vernunft‘ die Einbildungskraft als besonderes Erkenntnisvermögen überhaupt streicht.«<sup>255</sup>

Das hat für den Stellenwert der Sinnlichkeit erhebliche Konsequenzen, indem sie nämlich jeglicher Emotionalität beraubt wird. Einbildungskraft bedeutet nach BÖHME/BÖHME inneres Betroffensein, Mitleiden, Mitmachen, Bewegtsein – das alles gelte es mit KANT um der rationalen Erkenntnis willen auszuschalten, dazu dürfen die Sinnesdaten keine andere Funktion haben, als dem Verstand das Material zu liefern.

Es könnte sein, dass hier die Wurzel für jene Verabsolutierung bzw. Vereinseitigung des (unstrittigen) Gebotes der Sachlichkeit in Wissenschaft und wissenschaftlicher Pädagogik freigelegt ist, die den Unterricht an den allgemeinbildenden Schulen schon lange – und heute im Blick auf die Ökonomisierung der Bildung – erneut in die Kritik gebracht hat: nämlich die „verkopften“ und „freudlosen“ Formen der Lehre. Ebenso könnte hier auch der Grund für die immer wieder zu beobachtende „Zugeknöpftheit“ der Pädagogik gegenüber dem „Gefühl“ gefunden sein. Dies wäre wiederum eine eigene Untersuchung wert. (Vgl. dazu die Ausführungen von W. WELSCH zur Paradoxie der Sinnenfeindlichkeit traditioneller Ästhetiken.)<sup>256</sup>

Wie dem auch sei, KANT kommt jedenfalls mit seinen Überlegungen zur Entstehung sinnvoller Wahrnehmungseinheiten aus der Mannigfaltigkeit der Sinnesdaten der heutigen neurobiologischen Beschreibung schon recht nahe (wenngleich er wohl nicht annahm, dass Wahrnehmen gelernt und geübt werden muss, s.u.). Um die sinnvolle bzw. sinnstiftende Zusammenfassung zunächst chaotischer Sinnesdaten zu identifizierbaren Entitäten verstehen zu können, postuliert er *Raum* und *Zeit* als apriorisch gegebene *Form* der Anschauung, d.h. als apriorisch gegebene Kategorien der Sinnlichkeit, ohne die in der Anschauung schlechterdings nichts vorgestellt werden kann.

---

137/138).

<sup>255</sup> BÖHME Hartmut/BÖHME Gernot: Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Suhrkamp Verlag, stw 542, Frankfurt a.M. 1985.

<sup>256</sup> »Den Ästhetiken dieses Typs – ... – ist ein anti-sinnlicher Absolutismus eingebaut.« In: Ders.: Ästhet/hik – Ethische Implikationen und Konsequenzen der Ästhetik. In: Grenzgänge der Ästhetik. Reclam 9612, Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 1996, S. 106 ff., hier S. 118.

*Dinge im Raum und der Zeit* werden aber nur gegeben, so fern sie Wahrnehmungen (mit Empfindung begleitete Vorstellungen) sind, mithin durch empirische Vorstellung.<sup>257</sup>

»Wir haben *Formen* der äußeren sowohl als inneren sinnlichen Anschauung a priori an den Vorstellungen von Raum und Zeit, und diesen muß die Synthesis der Apprehension des Mannigfaltigen der Erscheinung jederzeit gemäß sein, weil sie selbst nur nach dieser Form geschehen kann. Aber Raum und Zeit sind nicht bloß als Formen der sinnlichen Anschauung, sondern als Anschauungen selbst (die ein Mannigfaltiges enthalten), also mit der Bestimmung der Einheit dieses Mannigfaltigen in ihnen a priori vorgestellt (...).<sup>258</sup>

Anders ausgedrückt heißt das: Wir haben vor aller Erfahrung die *Fähigkeit* (aber auch gar keine andere Möglichkeit als), unsere Wahrnehmung nach Raum und Zeit zu ordnen und in diesen Ordnungskategorien die Mannigfaltigkeit des uns Erscheinenden zu formal zusammenhängenden Einheiten zusammenzufassen. Die (abstrakte, von aller konkreten Gegenstandsvorstellung befreite<sup>259</sup>) Vorstellung von Raum und Zeit ist also die allgemeinste *Form* der (äußeren und inneren) sinnlichen Anschauung, und dieser Form muss die Zusammensetzung der Wahrnehmung des Mannigfaltigen zwangsläufig entsprechen. Oder, in die Sprache der Gehirnforschung übersetzt:

Die Ordnung der (zunächst chaotisch-bedeutungslosen) Sinneseindrücke wird erstens *räumlich*, d.h. den drei Raumdimensionen gemäß aus zwei differenten ebenen Bildern konstruiert, und zwar in Korrelation zu den durch Eigenbewegung des Organismus verursachten Veränderungen dieser Bilder. Zweitens geschieht die Ordnung der Sinneseindrücke zeitlich organisiert: Einerseits müssen die Elemente der wahrnehmbaren Mannigfaltigkeit sukzessive (beim „Berührungssinn“ buchstäblich) „ab-getastet“ werden, um dann zu einer bedeutungshaltigen Einheit synthetisiert werden zu können;<sup>260</sup> andererseits können auch die auf diese Weise „verschmolzenen“ Bedeutungseinheiten nur nacheinander betrachtet, fokussiert, aus dem Bewusstseinsstrom herausgehoben und mit besonderer Aufmerksamkeit bedacht werden.

Bei akustischen Ereignissen liegt die Unmöglichkeit, anders als zeitlich zu erfassen, völlig auf der Hand. Hier können auch die durch Sequenzierung und Zusammenfassung entstandenen Gestalteinheiten in der Erinnerung nur als zeitliche Abläufe wieder aufgerufen werden,

---

<sup>257</sup> Immanuel KANT: Kritik der reinen Vernunft. KDB: I. KANT: Werke, S. 614 (vgl. KANT-W Bd. 3, S. 146).

<sup>258</sup> I.c., S. 627 (vgl. KANT-W Bd. 3, S. 154).

<sup>259</sup> – soweit das überhaupt möglich ist –

<sup>260</sup> Wie dieses sog. »Bindungsproblem« in den neuronalen Netzwerken funktional gelöst wird, können die Neurobiologen bisher noch nicht zufriedenstellend aufzeigen. »Es gibt hier keinen Agenten, der interpretiert, kontrolliert und befiehlt. Koordiniertes Verhalten und kohärente Wahrnehmung müssen als emergente Qualitäten oder Leistungen eines Selbstorganisationsprozesses verstanden werden, der alle diese eng vernetzten Zentren gleichermaßen einbezieht. Zu klären, wie diese Koordination erfolgt, ist eine der großen Herausforderungen, mit denen sich die Neurobiologie im Augenblick beschäftigt. Wir bezeichnen dieses Problem als das Bindungsproblem.« [SINGER Wolf: Vom Gehirn zum Bewusstsein. Suhrkamp Verlag. Frankfurt a.M. 2006, S. 28 ff.]

während man bei visuellen Eindrücken zumindest eher ein mehr oder weniger statisch-simultanes Erinnerungsbild hervorrufen kann. Sobald man dieses aber in den Fokus aufmerksamer und detaillierter Erinnerung hebt, lassen sich die Details wiederum nur in zeitlicher Aufeinanderfolge „rekonstruieren“.

Die zeitliche Erstreckung wird im Übrigen auch bei akustischen Ereignissen unwillkürlich mit räumlichen Assoziationen konnotiert, was an der Bewegungsvorstellung deutlich wird, die man mit akustischen Ereignissen verbindet – und bei entsprechender Musik geradezu als imperativen Impuls zur Bewegung empfindet. Außerdem ist die Eingebundenheit in den Raum ganz direkt gegeben, indem man lernt, die minimalen Differenzen der Klang-“Bilder“ des rechten und des linken Trommelfells als Raumpositions-Information zu deuten, womit es gelingt, die Schallquelle mehr oder weniger genau im Umraum zu lokalisieren. Schon auf dieser Ebene deutet sich somit eine Begründung für die Verbindung der „Künste“ an.

Mit KANT mag man die *Fähigkeit* des Organismus zu diesen raumzeitlichen Konstruktionen aus sukzessive zusammensetzenden zweidimensionalen Daten als „apriorisch“ betrachten, evolutionstheoretisch gesehen, ist sie phylogenetisch „gelernt“ worden.<sup>261</sup> Ontogenetisch ist die kognitive Entwicklung und Ausdifferenzierung dieser Fähigkeit zu raum-zeitlichen Ordnungen abhängig von den Möglichkeiten der Erfahrung, d.h. von Anregungen – oder auch Deprivationen – durch die Umwelt und von entsprechenden körperlichen Bewegungsmöglichkeiten.

Wie sehr die jeweils aktuelle Wahrnehmung im Übrigen abhängig ist von allem, was das Gehirn jemals früher schon aufgenommen hat, abhängig auch von aktuellen Erwartungen, Bedürfnissen und Situationszusammenhängen, hat schon Ludwig KLAGES plastisch beschrieben:

»Derselbe Weltausschnitt bekommt für dasselbe Tier, eingerechnet den Menschen, ein anderes und wieder anderes Gesicht, je nachdem es jung oder alt ist, gesund oder krank, hungrig oder satt, frisch oder schläfrig...; ferner je nachdem es sucht oder flüchtet oder jagt oder kämpft oder spielt; ferner je nachdem es im Zustande der Erwartung oder Gleichgültigkeit oder Furcht oder Freude oder Niedergeschlagenheit usw. befindlich; endlich gemäß den von Fall zu Fall... verschiedenen Lebensvorgängen, zu denen der fragliche Weltausschnitt oder ihm ähnliche Bilder früher bereits den Anlass gegeben.«

Dann zitiert er Jakob VON UEXKÜLL mit einem konkreten Beispiel:

»Als Gast eines Freundes war der Forscher gewohnt, täglich zum Mittagessen einen irdenen Wasserkrug an seinem Platze zu finden. Der Diener hat eines Tages stattdessen eine Glaskaraffe hingestellt. „Als ich beim Essen nach dem Krug suchte“, erzählte er uns, „sah ich die Glaskaraffe

---

<sup>261</sup> Ob man diese Fähigkeit zur Umwelt- und Ereignis-Ordnung nach den Grundkategorien von Raum und Zeit letztlich für eine apriorische Gegebenheit hält, oder ob man glaubt, sie habe sich als phylogenetischer „Lernprozess“ im Laufe der Evolution ergeben, ist für den pädagogischen Kontext irrelevant – aber ich denke auch für den erkenntnistheoretischen, denn auch eine evolutionstheoretische Sichtweise müsste zumindest anerkennen, dass wir vor aller Erfahrung die *Möglichkeit* zu dieser raumzeitlichen Ordnung der Welt „mitbekommen“ haben.

nicht. Erst als mein Freund mir versicherte, das Wasser stünde an seinem Platz, schossen auf einmal verschiedene Glanzlichter, die auf Messern und Tellern verstreut lagen, durch die Luft zusammen und bildeten die Glaskaraffe.“<sup>262</sup>

Im Blick auf die Pädagogik ist also festzustellen, dass die Ausdifferenzierung der Wahrnehmung nicht mit der Funktionstüchtigkeit der Sinne im Kindesalter abgeschlossen ist, sondern vielmehr als lebenslanger Bildungs-Prozess gepflegt werden muss. Dessen *psycho-technische* Komplexität bietet der Schule ebenso viel Stoff für sach- und selbstbezogenes Wahrnehmungslernen wie seine unerschöpfliche *ästhetische Reichhaltigkeit* für die Kultivierung der Empfindsamkeit im Blick auf Genussfähigkeit und viele Anwendungsfelder – nicht zuletzt auch im Sinne des *ästhetischen Denkens* (W. WELSCH) mit Blick auf die Gefährdungen unserer „reflexiven Moderne“ (U. BECK).

### 4.3 Wahrnehmen heißt Denken und bewertendes Empfinden

Dass die „Außenwahrnehmung“ lediglich auf Veränderungen in der „Affektion“ unserer Sinne beruht, hat auch schon KANT so gesehen, wenn er – wie an vielen Stellen in ähnlicher Weise – sagt:

»Auf welche Art und durch welche Mittel sich auch immer eine Erkenntnis auf Gegenstände beziehen mag, so ist doch diejenige, wodurch sie sich auf dieselbe unmittelbar bezieht, und worauf alles Denken als Mittel abzweckt, die Anschauung. Diese findet aber nur statt, so fern uns der Gegenstand gegeben wird; dieses aber ist wiederum ... nur dadurch möglich, daß er das *Gemüt auf gewisse Weise affiziere*. Die Fähigkeit (Rezeptivität), Vorstellungen *durch die Art, wie wir von Gegenständen affiziert werden*, (Hvh. NJ) zu bekommen, heißt Sinnlichkeit. Vermittelt der Sinnlichkeit also werden uns Gegenstände gegeben, und sie allein liefert uns Anschauungen; durch den Verstand aber werden sie gedacht, und von ihm entspringen Begriffe.«<sup>263</sup> oder:

»Was es für eine Bewandnis mit den Gegenständen an sich und abgesondert von aller dieser Rezeptivität unserer Sinnlichkeit haben möge, bleibt uns gänzlich unbekannt. Wir kennen nichts, als unsere Art, sie wahrzunehmen, die uns eigentümlich ist,«<sup>264</sup>

Was KANT hier und an anderen Stellen verbal nicht unterscheidet, ist die Differenz zwischen *Vorstellung* als dem aktuellen Anschauen im Wahrnehmungsprozess („*Apprehension*“, *Perzeption*) auf der einen Seite und die nach der Speicherung (z.B. mit geschlossenen Augen) wieder reaktivierbare *Vorstellung* im Sinne von inneren Bildern. Manchmal ist *Vorstellung* für ihn die kognitive Teilmenge der Gesamtheit des qualitativen Innenlebens, das *Denken*,<sup>265</sup> an anderen Stellen das *Vorstellen* von Erinnerungsbildern,<sup>266</sup> wieder an einer

---

<sup>262</sup> KLAGES Ludwig: Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck. Bouvier Verlag, Bonn 2001-11 (1950).

<sup>263</sup> I. KANT: KrV. KDB: I. KANT: Werke, S. 492 (vgl. KANT-W Bd. 3, S. 69).

<sup>264</sup> I.c., S. 520 (vgl. KANT-W Bd. 3, S. 87).

<sup>265</sup> In den Überlegungen zur Willensfreiheit heißt es z.B.: »...so kann ich mir doch die Freiheit denken, d.i. die *Vorstellung* davon enthält wenigstens keinen Widerspruch in sich, wenn unsere kritische Unterscheidung beider (der sinnlichen und intellektuellen) *Vorstellungsarten* ...statt

anderen das sukzessive Aufbauen eines Gegenstandsbildes, welches man nicht „mit einem Blick“, sondern Stück für Stück wahrnimmt und zusammensetzt.<sup>267</sup> (Siehe auch das »Bindungsproblem«<sup>268</sup> der Neurobiologen.)

Die aus dem Gedächtnis wieder ins Bewusstsein geholten *Apperzepte*, erscheinen allerdings in der Reaktivierung wesentlich blasser, flüchtiger, transparenter, ungenauer als der unmittelbare Sinnesindruck. Dadurch sind sie eindeutig von den direkten Wahrnehmungen unterscheidbar<sup>269</sup> Sie werden ja außerdem, wenn man nicht eigens dazu die Augen schließt, von den je aktuellen Wahrnehmungseindrücken überlagert, während sie sich im Traum, abgeschottet von Außenreizen, durchaus stärker der Deutlichkeit und Opazität unmittelbarer Eindrücke annähern können – bei bestimmten Wahnkrankheiten sogar bis zur „Nach-außen-Projektion“ und zum realistischen Fürwahrhalten als eines externen Ereignisses in Form einer Halluzination. Auch bei Kleinkindern ist die Unterscheidung zwischen inneren Vorstellungen und direkten Wahrnehmungsbildern durchaus noch unsicher.

Bei KANT – wie überhaupt bei den Philosophen – beginnt die Erkenntnis erst mit dem Begriff und dieser mit der Sprache. In dieser Arbeit wird der Fokus demgegenüber bereits auf den Säugling gerichtet, der erstmals visuelle (und andere) Eindrücke empfängt und daraus Formen (bzw. Vorstellungen) bildet.<sup>270</sup> Denn damit bereits beginnt Welterkenntnis im Sinne der Konstruktion innerer Repräsentationen, die formale Kohärenz aufweisen müssen, um *Sinn* zu ergeben, d.h. in Handlungszusammenhängen konstant hantierbar zu sein.

---

hat.« [Hvh. NJ] - KrV. KDB: Immanuel KANT: Werke, S. 444 (vgl. KANT-W Bd. 3, S. 32.)

<sup>266</sup> »Ich gedenke z. E. anjetzt an den Tiger. Dieser Gedanke verliert sich und es fällt mir dagegen der Schakal ein. Man kann freilich bei dem Wechsel der Vorstellungen eben keine besondere Bestrebung der Seele in sich wahrnehmen, die da wirkte, um eine von den gedachten Vorstellungen aufzuheben.« [I. KANT: Versuch den Begriff der negativen Größen in die Weltweisheit einzuführen. KDB: I. KANT: Werke, S. 282 (vgl. KANT-W Bd. 2, S. 804)].

<sup>267</sup> wie z.B. in dem Zitat auf S. 157.

<sup>268</sup> Siehe z.B. SINGER Wolfgang: Ein neues Menschenbild? Gespräche über Gehirnforschung. Suhrkamp Frankfurt a. M., 2003-1, Seite 76/77.

<sup>269</sup> Von jedem jemals wahrgenommenen Gegenstands-Apperzept eine fotografisch genaue Ausführung zu speichern, würde selbst die gigantische Kapazität des Gehirns um Größenordnungen übersteigen. Antonio R. DAMASIO vermutet deswegen, »dass diese Vorstellungsbilder momentane Konstruktionen sind, Versuche, Muster zu kopieren, die wir einst erlebt haben. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit einer exakten Kopie gering, während die Wahrscheinlichkeit einer Kopie der wesentlichen Merkmale je nach den Umständen, unter denen die Bilder gelernt wurden und jetzt erinnert werden, höher oder geringer sein kann. Solche Erinnerungsbilder lassen sich nur flüchtig im Bewusstsein festhalten, und obwohl sie manchmal den Anschein erwecken, gute Kopien zu sein, sind sie häufig ungenau oder unvollständig.« [Antonio R. DAMASIO: Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Paul List Verlag München, Leipzig 1996<sup>2</sup>. Seite 145/146.].

<sup>270</sup> (Vergleichbares gilt prinzipiell auch für andere Sinne – aber der visuelle Sinn ist erstens der „mächtigste“, indem er mit unglaublicher Hochleistung das meiste zum Aufbau unseres Weltbildes beiträgt, und außerdem derjenige, an dem sich die Präformation von Denkprozessen besonders prägnant aufzeigen lässt.)

*Sinn* kann demnach betrachtet werden als *Bewusstsein von der Verwendbarkeit* in bestimmtem Zusammenhang (Assimilation). Voraussetzung dafür ist ein *viabiles* Maß an Übereinstimmung der Konstrukte mit der Außenwelt. Kommt es zu Kollisionen, muss das Konstrukt/Apperzept verändert werden (Akkommodation).

Es erscheint also *sinn-voll* davon auszugehen, dass wir bereits vor dem Erlernen der Sprache „vorverbale Begriffe“ erzeugen, d.h. *figurative* Apperzepte (und auch schon *schematische*) mit Bedeutung in Handlungszusammenhängen. (S. Kap. 4.9, insbes. S. 180, Abb. 21.)

These 5: Wahrnehmen beinhaltet bereits wesentliche Grundfunktionen des Denkens und ist grundsätzlich emotional begleitet.

Auf die Analogie zwischen Begriffsbildung und Formbildung weist unter Rückgriff auf LEIBNIZ und NIETZSCHE Lambert WIESING hin. Der entsprechende Abschnitt ist treffend überschrieben: *Sichtbarkeit vorbegrifflicher Rationalität*. Zwar bezieht WIESING sich darin auf die Produktion und die formale Analyse von Kunst, aber seine Aussagen lassen sich erstaunlich gut als Modellvorstellung auf die Konstruktion von inneren Bildern im Prozess des Wahrnehmungslernens übertragen:

»Ob eine Fläche malerische Binnenstrukturen aufweist oder ohne sichtbare Relationen in sich monochrom ist, zeigt sich im Bild. Das hat aber wiederum zur Folge dass man sagen kann, auf der Oberfläche eines Bildes sind vorbegriffliche Leistungen sichtbar. Man muss für diesen Argumentationsschritt die phänomenologischen Überlegungen zur direkten Relationswahrnehmung mit der klassischen Definition des Begriffes verbinden, die Friedrich Nietzsche (1844-1900) in seinem Nachlassmanuskript *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn* von 1873 gibt. Dort heißt es:

„Jeder Begriff entsteht durch Gleichsetzen des Nichtgleichen. So gewiss nie ein Blatt einem anderen ganz gleich ist, so gewiss ist der Begriff Blatt durch beliebiges Fallenlassen dieser individuellen Verschiedenheiten, durch ein Vergessen des Unterscheidenden gebildet“ (S. 313).

In der Tat ist damit das Wesentliche einer begrifflichen Leistung charakterisiert. Begriffe fassen Gegenstände unter Absehen ihrer individuellen Eigenschaften zusammen. Dadurch dass man unterschiedliche Dinge als gleich ansieht – und prinzipiell unterscheidet sich jeder Gegenstand von einem anderen –, erhält man die Möglichkeit, einen gemeinsamen sprachlichen Ausdruck für diese mit mehr oder weniger viel Gewalt gleichgesetzten Dinge einzuführen, weshalb Nietzsche zurecht darauf hinweist, dass Begriffe auf einem „Gleichsetzen des Nichtgleichen“ basieren – aber eben nicht nur Begriffe sondern auch Formen auf Bildoberflächen. Die geistige Tätigkeit des Gleichsetzens von Ungleichem ist jeder bildlichen Darstellung von Gegenständen durch sichtbare Formen inhärent. Begriffsbildung und Formbildung basieren für Nietzsche auf ein und demselben gedanklichen Prinzip.<sup>271</sup>

Wenn NIETZSCHE hier das Gleichsetzen von Ungleichem hervorhebt, so gilt dies für (im Verhältnis zur basalen Formentstehung beim Sehenlernen) schon komplexe individuelle Gegenstände, die derselben Kategorie zugeordnet werden. Was dem jedoch auf der basalen

---

<sup>271</sup> WIESING Lambert: Die Sichtbarkeit des Bildes. Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik. Campus Verlag GmbH, Frankfurt 2008, S. 77 f.

Ebene des Wahrnehmens vorausgehen muss, ist die Fähigkeit, kleine perzeptive Unterschiede zu ignorieren und so etwas sehr Ähnliches zu einer Einheit zusammenzufassen – z.B. die minimal unterschiedlichen Gelbtöne auf einer betrachteten Honigmelone zur Oberfläche ein- und desselben Gegenstandes zusammenzufassen. Der Begriff *Ähnliches* besagt ja, dass Unterschiede bestehen, diese aber zu Gunsten der Erzeugung einer größeren Sinneinheit vernachlässigt werden müssen. Dies wird möglicherweise beim Baby anfänglich noch dadurch erleichtert, dass die Sehschärfe noch nicht voll ausgebildet ist und sich dadurch kleine Unterschiede ohnehin nivellieren, so dass die Zusammenfassung von Einheiten sich an den stärkeren Kontrasten orientieren kann. Aber es bleibt ja das Ziel der Entwicklung, immer schärfer und dadurch differenzierter zu sehen (zu hören etc...).

Später ist es die Aufgabe jeder Bildung, auf der einen Seite die weitere Verfeinerung der Wahrnehmung anzuregen, und auf der anderen Seite, auf jeder erreichten Ebene analytisch feinerer Auflösung wiederum zu generalisieren und neue, feinere Kategorien zu erschaffen. Das ist im Grunde genommen der Weg in die Wissenschaft – und der Weg jeder Selbstbildung. „Stoff“ dazu bietet sich jedem, der sich (weiter) bilden will, wahrlich ein Leben lang!

Noch einmal NIETZSCHE:

„Das Übersehen des Individuellen und Wirklichen gibt uns den Begriff, wie es uns auch die Form gibt“ (ebenda, S. 313).

Einschränkend sei dem hinzugefügt, dass das Übersehen des Individuell-Konkreten nicht gleichgesetzt werden darf mit dem Übersehen des Wirklichen, denn erstens sind auch die Begriffe bzw. Kategorien etwas Wirkliches, nämlich Bestandteile unserer inneren geistigen Wirklichkeit (POPPERS Welt II+III),<sup>272</sup> und zweitens zeigt sich der aufmerksamen Introspektion, dass beim Nennen eines Begriffes (zum Beispiel „Stuhl“) sofort Vorstellungsbilder auftauchen, die – wie in einer kleinen Filmsplittersequenz<sup>273</sup> – als blitzartige Erinnerungs-

---

<sup>272</sup> »Da gibt es zunächst die physische Welt...; ich möchte sie die ‚Welt I‘ nennen. Zweitens gibt es die Welt psychischer Zustände einschließlich der Bewusstseinszustände, der psychischen Dispositionen und unbewussten Zustände; diese will ich ‚Welt II‘ nennen. Doch es gibt noch eine dritte Welt, die Welt der Inhalte des Denkens und der Erzeugnisse des menschlichen Geistes; diese will ich ‚Welt III‘ nennen.« POPPER Karl R./ECCLES John C.: Das Ich und sein Gehirn. Serie Piper 1096, München/Zürich 1997-6, S. 63.

<sup>273</sup> Die Metapher *Filmsequenz* macht einmal mehr plausibel, was Antonio DAMASIO betont: Die Erinnerungen existieren lediglich in den durch das Lernen bewirkten morphologischen Veränderungen an den Synapsen der beteiligten Neurone und damit in den "Aktivierungsschaltplänen", die dann zum Zuge kommen, wenn der phonematische Reiz *Stuhl* auftaucht. Dieser wirkt gewissermaßen als Schalter, der den Projektor in Gang setzt, um die Erinnerungssequenz Stuhl erneut ablaufen zu lassen. Das Bild des Projektors und des Films ist jedoch in doppelter Hinsicht unzutreffend: Die neuronalen Netzwerke „lernen“ erstens in unscharfen statistischen Prozessen, d.h. sie werden nicht nach einem maschinell eindeutigen Muster (feste Speicheradressierung) "programmiert". Dies hat zur Folge, dass die Erinnerungssequenz jedes Mal etwas anders ablaufen kann. Zweitens liegt die Information nicht in Bildform vor, sondern die Bildvorstellungen werden jedes Mal neu erzeugt, sie existieren ja nur als *Qualia*, und diese existieren immer nur momentan. Besser passen würde als Metapher der Computerbildschirm insofern, als dieser ein Bild jedes Mal neu aufbaut, wenn die zugehörige Datei aufgerufen wird, welche nur in einer

„Schnipsel“ an verschiedene konkret gesehene Stühle bzw. charakteristische Merkmale von individuell-konkreten Stühlen) ablaufen. Der Begriff ist eben nicht leer, sondern enthält „Wirklichkeit“! Was NIETZSCHE aber wohl meint, ist der Verlust an direkt-sinnlich-konkreter Anschauung durch den Begriff.

WIESING sieht die Zweiseitigkeit von Differenzierung und Generalisierung wenn er sagt:

»Auf der Oberfläche eines Bildes fasst eine Form eine Einheit zusammen oder differenziert eine Zweierheit; sie setzt etwas gleich oder teilt es in zwei Teile. Kurzum: Sichtbarmachen geht unumgänglich damit einher, dass aus Ähnlichkeiten Identitäten hergestellt werden und dass aus Identitäten Differenzen entstehen.«

Was WIESING hier über das künstlerische Bild sagt, kann nahtlos auf die früheste und ursprünglichste aller Bildkonstruktionen übertragen werden: Genau das muss das Gehirn des Babys leisten, um sich die über die Netzhaut flackernden Impulsmuster zu einer strukturierten sichtbaren Welt zu machen. Wahrnehmung versucht also, in dem zunächst durcheinanderwirbelnd-sinnleeren Chaos<sup>274</sup> der Eindrücke Ordnung zu schaffen bzw. aufzufinden,<sup>275</sup> indem sie untersucht, wie sich die eintreffenden zweidimensionalen Muster anhand ihrer Ähnlichkeiten und Differenzen zu konsistenten Formkomplexen und schließlich zu räumlichen bzw. körperhaften Entitäten (Gestalten) zusammenfügen lassen und wie diese miteinander in Beziehung stehen.

Luc CIOMPI sieht den Beginn jeder Erkenntnis bereits auf dieser grundlegenden Ebene, die noch weit von jeder sprachlichen Begrifflichkeit entfernt ist, und verwendet die Fähigkeit zur Feststellung und weiteren neuronalen Verarbeitung von Differenzen im Wahrnehmungsfeld als das entscheidende Kriterium zur Definition von Kognition und ihrer begrifflichen Abgrenzung von der Emotion.

»Zu beachten ist dabei, dass ein Erkennen von Unterschieden immer auch ein Erkennen von Gleichheiten (oder Indifferenzen, Invarianten) voraussetzt. Mit anderen Worten, eigentlich handelt es sich bei kognitiven Prozessen stets um ein Erfassen von Relationen (dieses ist größer oder kleiner, heller oder dunkler, wärmer oder kälter als jenes e.c.), und damit um etwas in seinem Wesen letztlich Immaterielles und sogar mathematisch-Abstraktes, das sich vom körper- und damit materienahen Affektbegriff scharf unterscheidet und zugleich in einer interessanten (...) Beziehung mit dem Phänomen des „Geistes an sich“ steht.«

Damit gelangt er zu folgender einfacher Definition von Denken bzw. Kognition:

»Unter Kognition ist das Erfassen und weitere neuronale Verarbeiten von sensorischen Unterschieden und Gemeinsamkeiten bzw. von Varianten und Invarianten zu verstehen.«<sup>276</sup>

---

binären Magnetisierungsstruktur existiert – allerdings pixelgenau fest adressiert und bei jedem Aufruf identisch.

<sup>274</sup> Diese Formulierung bezieht sich auf René SPITZ und die Berichte der Blindgeborenen.

<sup>275</sup> - wenn man eine strukturierte Außenwelt voraussetzt (auch ohne von Isomorphie zwischen außen und innen auszugehen).

<sup>276</sup> CIOMPI Luc: Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik.

In dem Moment, wo wir von Formen oder gar Formkomplexen sprechen, ist allerdings bereits ein hochkomplexes Verarbeitungsniveau der Sinnesdaten zugrunde gelegt, dessen neuronale Entstehungsbasis hier genauer betrachtet werden soll: Wie entstehen im Sehfeld überhaupt Formen als „materiale“ Elemente? Für den Künstler und den Kunstdidaktiker ist die *Linie*, die zur Bestimmung einer Form notwendig ist, ein allzu selbstverständliches Bildelement, das auch der Maler als Spur seiner Bewegung für die kompositionelle Skizzierung seines Werkes verwendet. Im ausgearbeiteten Gemälde sieht man diese Spur dann (meist) nicht mehr: Sie hat sich zur Grenze zwischen zwei Farbflächen „verflüchtigt“. Daran zeigt sich, dass *Linie* bereits eine gedankliche Abstraktion darstellt, die mit der grafischen Spur (die wir ja gemeinhin als *Linie* bezeichnen) nicht identisch und die bei der neurobiologischen Rekonstruktion des Sehfeldes in der Sehrinde „biochemophysikalisch“ eigentlich gar nicht vorhanden ist. Messbar vorhanden ist nur der (unscharfe) „oszillative Differenz-Sprung“ der Schwingungsfrequenzen bzw. Erregungsintensitäten benachbarter Sinneszellen von einem Farbfeld zum anderen. Der „räumliche“ Verlauf dieser Erregungsdifferenzen zwischen den aneinanderstoßenden Farb- bzw. Helligkeitszonen muss zu einer eigenen, nur „geistig“ vorhandenen Entität konstituiert werden, die wir dann als *Grenze* bzw. *Grenzlinie* bezeichnen und schließlich zu einem in der Vorstellung beliebig manipulierbaren „Objekt“, eben der *Linie* vergegenständlichen. Schließt sich eine Linie in sich selbst, wird das umgrenzte Feld zum Auslöser einer qualitativen Gegenstandsdeutung.

Dass die Festlegung einer Grenze kein triviales Problem ist, kann man z.B. an einem technischen Modell betrachten, wenn man in einem Bildbearbeitungsprogramm am Bildschirm das Foto eines Textes (im 8-Bit Graustufenmodus) bis zur Sichtbarkeit der einzelnen Pixel vergrößert und erstaunt feststellt, dass die (im Bewusstsein als „schwarz-weiß“ gesehenen) Grenzen zwischen Buchstaben und Papier trotz exakter Fokussierung eigentlich Übergangszonen mit verschiedenen Grauwerten sind, bei denen nur das Mittelband wirklich schwarz ist. Das fotografische System „reagiert“ bei der Entscheidung, welcher Helligkeitswert (*schwarz* oder *weiß*?) einem bestimmten Pixel im Grenzbereich zuzuordnen ist, unscharf und erzeugt diese Übergangszonen – wenn auch schmal genug, um im normalen Betrachtungsmaßstab nicht als Unschärfe aufzufallen.<sup>277</sup> Gleiches muss auch unser visuelles Wahrnehmungssystem leisten, dessen lichtempfindliche Zellen nach statistischen Beschreibungsregeln und nicht nach dem Entweder-oder-Prinzip funktionieren: Von einem bestimmten Reizpunkt im Wahrnehmungsfeld wird nie nur ein Stäbchen (Zäpfchen) in der Netzhaut

---

Vandenhoek & Ruprecht Verlag, Göttingen 2005, S. 72.

<sup>277</sup> Will man eine scharfe Grenze, muss man den Bildmodus auf reines Schwarz-Weiss (Bitmap) reduzieren – aber auch dann muss durch Festlegung eines „Grenzwertes“ entschieden werden, an welcher Position der Übergangszone Weiß aufhören und Schwarz beginnen soll. In Abhängigkeit von diesem Parameter ändern sich die Flächenverhältnisse. (Vorsichtshalber sei angemerkt, dass dies nur für fotografierten Text gilt, nicht für im Computer generierten Text, der in der Tat nach dem Entweder-oder-Prinzip erzeugt wird.)

erregt, sondern auch die benachbarten, wenn auch mit zur Entfernung statistisch proportional abnehmender Intensität. Welche Neuronen in der Sehrinde den Impulsen dann welche Helligkeits- (Farb-) Qualia zuordnen, ist das Ergebnis von (weitgehend noch undurchschauten) Verrechnungsprozessen.



Abbildung 9 – Konstruktion einer Grenze

Einen für die neurobiologische Modellierung von Grenzen entscheidenden Mechanismus spricht wiederum CIOMPI an:

»Von Interesse ist auch, dass neurophysiologisch das Wahrnehmen von Unterschieden durch den genetisch verankerten Mechanismus der so genannten lateralen Inhibition – der Akzentuierung von kontrastierenden Rändern beispielsweise zwischen weiß und schwarz, hell und dunkel und so weiter – systematisch verstärkt wird.«<sup>278</sup>

Hier findet sich also der neurobiologische Grund dafür, dass der *Kontrast* ein ganz wesentliches Gestaltungsprinzip in allen menschlichen Ausdrucksarten darstellt.

Besonders in Bezug auf die Konstruktion der Tiefendimension des Raumes reichen übrigens die Fähigkeiten des mächtigen visuellen Sinnes allein überhaupt nicht aus, hier kommt dem Tastsinn in Verbindung mit der Motorik und der propriozeptiven Sensorik in Korrelation mit dem Sehsinn eine besonders wichtige konstituierende Rolle zu.

Aber auch in der Ebene zeigen überraschend viele visuelle Phänomene, dass nicht nur von außen induzierte Regelmäßigkeiten übernommen werden, sondern vielmehr vom Wahrnehmungssystem „Sinn“ gewissermaßen im Überschuss produziert wird, der über das physikalisch Vorhandene hinausgeht,<sup>279</sup> wie das folgende Logo zeigt, in dem physikalisch keine Null (Mittelkreis) existiert – aber man sieht sie trotzdem sehr deutlich (Abb. 10).

Wahrnehmung ist also von Anfang an „sinnstiftende Gestaltung“, und man kann nicht von einer quasi automatisch isomorphen Transposition der Außenweltsignale in bioelektrische Aktivitätsmuster ausgehen. Für eine höhere Komplexitätsstufe der Musterdeutung formuliert

<sup>278</sup> CIOMPI Luc: Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen 2005, S. 72.

<sup>279</sup> Siehe dazu: HOFFMAN Donald D. : Visuelle Intelligenz. Wie die Welt im Kopf entsteht. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2001, insbes. das Kapitel 3: »Eine unsichtbare Fläche, die leuchtet«, 73 ff.

KANT die Zusammensetzung von Bedeutungseinheiten in der Wahrnehmung schon ganz dem entsprechend:



Abbildung 10 – „Virtueller Sinn“

»Man muß also sagen: das Mannigfaltige der Erscheinungen wird im Gemüt<sup>280</sup> jederzeit sukzessiv erzeugt. ... So ist z. E. die Apprehension [Auffassung NJ] des Mannigfaltigen in der Erscheinung eines Hauses, das vor mir steht, sukzessiv. Nun ist die Frage: ob das Mannigfaltige dieses Hauses selbst auch in sich sukzessiv sei, welches freilich niemand zugeben wird. ... Hier wird das, was in der sukzessiven Apprehension liegt, als *Vorstellung*, die Erscheinung aber, die mir gegeben ist, ... , als der *Gegenstand* derselben betrachtet, mit welchem mein Begriff, den ich aus den Vorstellungen der Apprehension ziehe, zusammenstimmen soll.«<sup>281</sup>

Die Prozesse, in denen sich eine solcherart konstruktiv definierte Wahrnehmung artikuliert, müssen also von Anfang an als »geistige« Prozesse verstanden werden, die sich zunächst auf gegenständliche, figurative Apperzepte sowie auf das konkrete Manipulieren von Gegenständen, d.h. auf „Hand-eln“ beziehen. Die grundlegende Tätigkeit dabei ist das Feststellen von Unterschieden (differenzieren) und Ähnlichkeiten (generalisieren). Diese Prozesse sind keineswegs trivial, denn es gibt häufig mehrere Möglichkeiten, die Grenze zwischen ähnlich und different festzulegen, man denke z.B. an den Graustufen-Verlauf der Helligkeit auf einem vom seitlichen Fenster in der Dämmerung schwach beleuchteten bauchigen Steingut-Krug vor einem grauen Hintergrund, der auch noch eine formal den Rundungen des Kruges ähnliche Musterung enthält. Die Form des Kruges zu erkennen, erfordert an vielen Stellen die Entscheidung, welche Helligkeitswerte als zum Krug gehörig und welche als zum Hintergrund gehörig gedeutet werden sollen.

Das Handeln selbst wird in »Prozess-Apperzepten« abgespeichert und steht (nach Festigung durch hinreichende Übung > »statistisches« Lernen) für weiteres *geistiges Probehandeln* mit anderen figurativen und/oder abstrakten Apperzepten (PIAGET: *Schemata*) zur Verfügung. Geistiges Probehandeln wird hier synonym verwendet mit *Denken*.

---

<sup>280</sup> - in der phänomenalen Innenwelt der Qualia -

<sup>281</sup> I. KANT: Kritik der reinen Vernunft. KDB: Immanuel KANT: Werke, S. 709 (vgl. KANT-W Bd. 3, S. 228).

In unserer Sprache übertragen wir häufig Prozesse der sinnlichen Perzeption wie des körperlichen Handelns auf die abstrakte Ebene: „*Er hat bei dieser Analyse ein Problem übersehen – oder hat er es bewusst über-gangen?*“ Umgekehrt ergibt keine Wahrnehmung einen Sinn ohne *Deutung*. Es ist erstaunlich, wie viele solche Übertragungen zwischen der Ebene konkreter Bewegungs- bzw. Handlungswahrnehmung und der abstrakten Ebene des Denkens wir in unserer Sprache konserviert haben (die Beispiele wurden assoziativ und ohne Anspruch auf Vollständigkeit zusammengestellt und dann nach dem relevanten Wortstamm alphabetisch geordnet):

ein Thema voll und ganz ab-**decken**; ein Problem gedanklich durch-**dringen**; einen Zusammenhang ent-**falten**; keinen klaren Gedanken **fassen** können; einen Bericht ab-**fassen**; einen Sachverhalt schnell auf-**fassen**; ein Problem er-**fassen**; einen Gedanken ein-**flechten**; den Ausführungen **folgen**; eine Absicht ver-**folgen**; ein Gedanken-**Gang**; einen Kommentar ab-**geben**; jemandem kräftig heraus-**geben**; einem dringenden Wunsch nach-**geben**; einen Inhalt wieder-**geben**; eine Ein-**gebung** haben; einer Frage nach-**gehen**; einen Ein-**wurf** einfach über-**gehen**; einen Problembereich vollständig ab-**greifen**; etwas be-**greifen**; einen Vorwurf aus-**halten**; seinen Gedanken nach-**hängen**; ein Thema ab-**hand-eln**; einen Kompromiss aus-**hand-eln**; ein neues Thema be-**handeln**; einen Gedanken wieder-**holen**; eine Absicht durch-**kreuzen**; ein Geständnis ab-**legen**; eine Behauptung be-**legen**; sich eine Lösung über-**legen**; ein Argument wider-**legen**; ein Problem von zwei Seiten be-**leuchten**; ein Idol de-**montieren**; einen Gedanken auf-**nehmen**; der Fabel eine Lehre ent-**nehmen**; jemanden mit Argumenten über-**rennen**; einen Wunsch ab-**schlagen**; eine Summe über-**schlagen**; eine Schwierigkeit voraus-**sehen**; einen Forschungs-Gegen-**stand** untersuchen; jemandem die Schau **stehlen**; einen Problembereich ab-**stecken**; etwas ver-**stehen**; einen Lehrsatz um-**stoßen**; einen Sachverhalt auf einen anderen über-**tragen**; jemanden an Gedankenreichtum über-**treffen**; von einem grandiosen (Natur-) Schauspiel über**wältigt sein**; schwere Gedanken **wälzen**; eine Tatsache be-**weisen**; ein Problem hin- und her-**wenden**; eine Frage ein-**werfen**; ein Problem auf-**zeigen**; usw.

Die enge Verbindung zwischen Handeln, Wahrnehmen und Denken zeigt auch die Rede von *innerer Wahrnehmung* oder *geistiger Wahrnehmung*, der Fähigkeit nämlich, auch die Prozesse des Denkens in der Form von qualitativ-phänomenalen Erlebnissen als Bewusstsein von sich selbst wahrzunehmen – die Fähigkeit, die KANT als den »inneren Sinn« bezeichnet.

Ordnet man Wahrnehmen und Denken als zwei Pole auf einem Kontinuum des Erkennens an, kann man sich *Erkennen* als ständige Fluktuation in einem Aktivitätsfeld zwischen diesen Polen vorstellen. Auf der Seite des Wahrnehmens geht es um Konkretion und Differenzierung: das möglichst genaue Erkennen des Konkret-Einzeln. Auf der Seite des Denkens geht es um Abstraktion und Generalisierung, um Zusammenfassung ähnlicher konkreter Einzelheiten unter einem Begriff. Wahrnehmungs- und Denkprozesse wären demnach nicht qualitativ, sondern einerseits graduell in Bezug auf Komplexitätsgrad und Abstraktionsstufenniveau sowie den Komplexitätsgrad der Operationen unterschieden, andererseits hinsichtlich ihrer „Modalität“, das soll heißen, nach ihrer je aktuellen eher passiv-rezeptiv-kontemplativen (wahrnehmenden) oder eher aktiv-intentionalen (denkenden, operierenden) Funktionsweise.

Auch Kurt STAGUHN behauptet nach seinen Untersuchungen zur Bedeutung der bildnerischen Tätigkeit für die geistige Erfassung der Welt geradezu eine Identität zwischen Wahrnehmen und geistigem Erfassen, indem er feststellt,

»dass die „Einheit des Sinnesfeldes“ durch akkommodierende Operationen in sich strukturiert und zu Gestalten und formalen Zusammenhängen möglichen Handelns und Verhaltens artikuliert wird. Das Sehen und Wahrnehmen der Umwelt ist ein Ergebnis der formalen Artikulation durch Akkommodation, wobei alle Sinne zusammenwirken. Geistiges Erfassen der Umwelt ist aus diesem Grunde identisch mit ihrer formalen Artikulation als Gesichtsfeld und Handlungsraum.«<sup>282</sup>

Die mittlerweile vielfältig vorliegenden empirischen Befunde zum positiven Einfluss ästhetischer Praxis (u.a.) auf kognitive Leistungen sind von daher keineswegs überraschend. Wahrnehmen und Denken auf der einen und Wahrnehmen und Handeln/Gestalten auf der anderen Seite benutzen schließlich für ihre Prozesse eine identische (lernfähige) Hardware in Form des Nervengeflechts, ein identisches Transportmedium in Form der bio-elektrochemischen Erregungsmuster und eine einheitliche Art der Kodierung in Form der benutzungsabhängigen<sup>283</sup> Synapsenstärken in flexiblen neuronalen Netzwerken. Vieles, was dieses komplexe System durch Herausforderung trainiert, nützt sich wechselseitig – was allerdings nicht bedeutet, dass wir z.B. durch das Training von Kopfrechnen oder durch Schachpartien die Fertigkeit im Geigespielen verbessern könnten – wohl aber die Konzentration, die auch beim Geigespielen nützt. Das wiederum lässt sich umkehren: Die beim Geigespielen trainierte Konzentration und Ausdauer nützt auch beim Problemlösen.

Im Zuge der Gestaltung innerer Repräsentationen und ihrer Relationen und auf dem Untergrund konkret-körperlichen Handelns bildet und differenziert sich zunehmend das heraus, was wir im konventionellen Sinne mit *Verstand* meinen bzw. im psychologischen Kontext als kognitive Fähigkeiten bezeichnen. Im Folgenden wird der Versuch unternommen (ohne

---

<sup>282</sup> STAGUHN 1972, Seite 15. Unklar erscheint hier die alleinige Bezugnahme STAGUHNS auf die Akkommodation. Versteht man darunter die Anpassung des Organismus an die Erfordernisse der Umwelt, so ist das ja nur die eine Seite des Handelns. Die andere – und zeitlich jeweils frühere – ist das In-Verwendung-Nehmen von Außenweltobjekten, die Assimilation als „Sich-Verfügbar-Machen“. Dieses beginnt mit der Erschaffung eines Form-Korrelates zum Objekt in der Vorstellung. Durch diesen „Plan im Kopf“ wird das Objekt verfügbar. Erst wenn diese Verfügbarkeit an Grenzen stößt oder ganz misslingt, kommt Akkommodation ins Spiel: Der Plan im Kopf muss geändert werden. Möglicherweise hat STAGUHN aber bereits das Erschaffen innerer Formen als Anpassung an die Umwelt verstanden. Aber auch dann wäre die Assimilation zu erwähnen, nämlich als Implikation des Handelns, des Umgehens mit den Dingen.

<sup>283</sup> Auf die Abhängigkeit der Leistung des Gehirns von der je vorausgegangenen Nutzung weist insbesondere Gerald HÜTHER hin: »Jahrzehntelang war man davon ausgegangen, dass die während der Hirnentwicklung ausgebildeten neuronalen Verschaltungen und synaptischen Verbindungen unveränderlich seien. Heute weiß man, dass das Gehirn zeitlebens zur adaptiven Modifikation und Reorganisation seiner einmal angelegten Verschaltungen befähigt ist und dass die Herausbildung und Festigung dieser Verschaltungen ganz entscheidend davon abhängt, wie und wofür wir unser Gehirn benutzen.« Ders. in: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010, S. 17/18.

Anspruch auf Vollständigkeit), Analogien zwischen den Ebenen der neuronalen und der geistigen Problembearbeitung aufzuzeigen.

- *Auswerten perzeptueller Differenzen und Kontinuitäten im Sinne einer Grenzbildung zwischen Differenz und Kontinuität*

Dabei geht es um die Frage, an welcher perzeptuellen Schwelle Kontinuität in Differenz übergeht, vor allem dann, wenn die signifikanten Signale von Rauschen überlagert sind (s. dazu auch den Abschnitt in Kap 4.3, S. 143 ff. über die Nichttrivialität der Grenzkonstruktion) – Auf höherer Ebene geht es bei der Erzeugung bzw. Definition von Begriffen ständig um solche Fragen.

- *Als zusammenhängend interpretierte perzeptuelle Felder als Objekte identifizieren und aus dem Umraum herauslösen*

Dabei geht es darum, Ähnlichkeit als Zusammengehörigkeit zu interpretieren. Dieses Problem bleibt auch in den Wissenschaften essentiell, wenn es z.B. darum geht, wie eine bisher unbekannte Beobachtung, ein Messergebnis, ein korrelativer Zusammenhang, gedeutet werden und als reales Phänomen gelten soll.

- *Perzeptuelle Muster nach dem Prägnanzprinzip (Prinzip der guten Gestalt) optimieren*

Prägnanz bleibt auch im begrifflichen Denken (wie in der sprachlichen Performanz) und beim Erzeugen von Ordnungen ein wesentliches Qualitätsmerkmal.

- *Gedeutete Muster in neuronalen Netzwerken kodieren und abspeichern*

Die Erfindung geeigneter Sprachen und die Kodifizierung und Archivierung von Erkenntnissen ist eine grundlegende Aufgabe jeder Wissenschaft.

- *Gespeicherte Muster bei Bedarf reaktivieren und in „Denkhandlungen“ manipulieren, z.B. vergleichen, verändern*

Wissen bzw. Erkenntnis in geeigneten Medien und wissenschaftlichen Apparaten stets verfügbar zu halten, ist nicht nur Voraussetzung für einen funktionierenden Wissenschaftsbetrieb, sondern wird heute in Form des Internets geradezu als demokratisches Grundrecht betrachtet.

- *Identifizierte Objekte vergleichen und aufgrund von Ähnlichkeiten in gemeinsamen Kategorien zusammenfassen, bzw. anhand von Differenzen ausgrenzen, daraus Apperzepte für Schemata bzw. Kategorien abstrahieren<sup>284</sup>*

Später ist das ein Grundgeschäft zunächst alltäglichen Weltinnewerdens, dann auch jeder deskriptiv-wissenschaftlichen Tätigkeit, wie es sich z.B. im Falle der Biologie in den Klas-

---

<sup>284</sup> Gedacht ist hier an die Zeit noch vor der Sprache: Das Baby greift, wenn es Hunger hat, gezielt zum Fläschchen und nicht zur Rassel.

sifikationen von Tieren und Pflanzen ausdrückt. Durch Vergleichen präzisiert sich später das Messen bis zu den protophysikalisch festgelegten Messverfahren, die immer feinere Unterschiede differenzieren können.

- *Beziehungen zwischen gespeicherten Apperzepten untereinander und mit neu hereinkommenden Perzepten herstellen, und Repräsentationen für diese Beziehungen anlegen (relationale Apperzepte, z.B. räumliche Lage- und zeitliche Folgeverhältnisse) anlegen*<sup>285</sup>

Das Herstellen von Beziehungen zwischen Phänomenen und deren Interpretation (z.B. im Sinne von Kausalität oder kategorialer Zusammengehörigkeit) macht einen wesentlichen Bestandteil von Wissenschaft aus.

- *Repräsentationen für Handlungen anlegen (Prozess-Apperzepte) – Die unbewusst ablaufenden Prozesse etwa beim Laufenlernen (Versuch–Misserfolg–Versuch–Erfolg) vervollkommen sich automatisch.*

Später funktionieren bewusst erstellte Handlungspläne, deren Modifikation und Optimierung ganz analog – bis zur Fernsteuerung eines Flugobjektes durch den Weltraum.

Die bisher genannten neuronalen Prozesse funktionieren schon auf der sprachfreien Ebene, die folgenden betreffen das Erlernen von arbiträren Symbolsystemen bzw. setzen dieses voraus.

- *identifizierte Objekte benennen, d.h. eine sekundäre „Schicht“ von arbiträren Zeichen-Apperzepten anlegen, durch welche die figurativen Repräsentationen mit einem Symbol- bzw. Sprachsystem gedoppelt und damit doppelt gesichert und kommunizierbar werden*

Dieses systematisch und norm- bzw. wertbezogen zu betreiben, ist später das Hauptgeschäft von Bildungssystemen.

- *relationale Apperzepte (z.B. „ist größer als“) benennen (d.h. wiederum eine zweite „Schicht“ von Symbolen für operative Verknüpfungen anlegen)*

Daraus entwickeln sich spezialisierte Fachsprachen in den Wissenschaften.

- *Repräsentationen von Handlungs-Verknüpfungen anlegen (Reihenfolgen, Wenn-dann-Beziehungen und deren Interpretation als Ursache-Wirkungs-Verknüpfung)*

Diese werden später benötigt etwa für protophysikalische oder technische Algorithmen zur Erzeugung von form- und qualitätsgleichen Exemplaren eines Produktes.

---

<sup>285</sup> Z.B. versteckt unser Kater wiederholt ein Käsestückchen unter der Teppichkante, und krallt es anschließend wieder hervor, bis er es endlich verspeist. Oder eine Katze trägt mit ersichtlichem „Stolz“ (mit erhobenem Kopf und aufgestelltem Schwanz) eine Packung Tempotaschentücher zu seinem Frauchen, legt es ihm vor die Füße und miaut mit kräftiger Stimme, um sich eine Belohnung für's Beute bringen abzuholen.

- *aus wiederholten (auch beobachteten) Handlungsfolgen Regeln ableiten*  
– das Grundmuster des natürlichen Sprachenlernens und wissenschaftlichen Hypothesenbildens.
- *Ein imaginäres Zentrum des Empfindens und der Intentionalität als ICH erschaffen*  
– eine lebenslange Aufgabe.

Schließlich kommt hinzu, was die Kognitionspsychologie lange und konsequent ausgeblendet hat<sup>286</sup> und was gerade durch die Gehirnforschung als *unabtrennbar vom Kognitiven* ins Blickfeld gerückt wurde:

- *die identifizierten Objekte nach ihrer subjektiven Bedeutsamkeit emotional einfärben, d.h. bewerten;*
- *emotional-bedarfnis- bzw. interessen-geleitetes, wahrnehmendes, erkundendes, handelndes Ausgreifen auf die Umwelt;*
- *schließlich diese unvorstellbar komplex vernetzte Mannigfaltigkeit innerer Repräsentationen und Prozesse zum Bewusstsein eines SELBST zusammen zu binden.*

All das muss durch neuronale „Regelkreise“ realisiert werden, da ohne neuronale Aktivität auch kein „Geist aufleuchtet“. Um dies plausibel zu machen, werden im Folgenden ausgewählte Aspekte einer neurobiologischen Beschreibung der (zumeist unbewussten) Wahrnehmungsprozesse im Nervensystem dargestellt.

Nach dem unbewusst ablaufenden Teil der Perzeption (zwischen peripherer Wandlungsmembran und Perzeptionsfeld im ZNS) kommen die bewussten *Empfindungen* dazu: *Qualia* ermöglichen nicht nur, Perzepte mit Bedeutung zu versehen und Begriffe dazu zu denken, sondern Reize auch spontan mit angenehmen oder unangenehmen Gefühlen „einzufärben“, d.h. zu bewerten und damit Anreize für Annäherungs- oder Flucht-Reaktionen zu schaffen,<sup>287</sup> die wiederum ganz allgemein dem Überleben nützlich sind – beim Menschen aber (nach Befriedigung der Elementarbedürfnisse) weit darüber hinausgehen.<sup>288</sup>

---

<sup>286</sup> Siehe LEDOUX Josef: *Das Netz der Gefühle*. DTV 36253, Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2001, z.B. S. 38.

<sup>287</sup> Die überlebenswichtigsten Bewertungsreaktionen verlaufen völlig unterhalb jeden Bewusstseins auf der Ebene der im Laufe der Evolution „phylogenetisch gelernten“ Reflexe ab.

<sup>288</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Gerhard ROTH den Ansatz Maturanas kritisiert, das neurobiologische Autopoiese-Konzept unvermittelt auf den kognitiven Bereich des Menschen zu übertragen. Denn die unflexible Eingebundenheit einzelner Systemelemente in die Prozesse der Selbstreproduktion und der Selbsterhaltung seines Organismus werde mit dem Auftreten eines Nervensystems, zumal eines Gehirns wie das des Menschen, aufgehoben: Die Nervenzelle ist nicht mehr in einen starren biochemischen Mechanismus der Selbsterstellung und Selbsterhaltung eingebunden, sondern kann je nach ihrer Position im Netzwerk die unterschiedlichsten Aufgaben erfüllen. Dadurch erweitern sich die Freiheitsgrade für mögliche Reaktionen des betr. Organismus ganz erheblich.

Wenn man bereits die Wahrnehmung nicht als pathischen Vorgang betrachtet, der dem Organismus von außen angetragen wird, der ihm nur geschieht, sondern vielmehr als einen Komplex aus aktiven Analyse-, Synthese- Auslese-, Kombinations-, Strukturierungs- und Bewertungsprozessen, dann bedeutet Wahrnehmung *Gestaltbildung* und *Präformation des Denkens* zugleich, wobei das Streben nach größtmöglicher Prägnanz (siehe dazu Kapitel 4.14.3) die grundlegende formende Rolle spielt.

Wenn *Wahrnehmen* bereits *Gestaltung* beinhaltet, ist damit gleichzeitig die Identität von Wahrnehmungs- und Gestaltungsprinzipien behauptet. Und weil Wahrnehmung bereits spontane Bewertung beinhaltet, so enthält sie auch schon den Keim für die Unterscheidung von *gut* und *schlecht* – wobei das erste eine zusammenfassende Abstraktion aller angenehmen Erfahrungen ist, die gleichzeitig dem Leben nützen, das zweite eine zusammenfassende Abstraktion für alle Erfahrungen, die unangenehm sind und dem Leben schaden.

Wenn die Philosophen diesen „Keim“ aufgezweigt haben in *gut*, *schön* und *wahr* (mit ihren jeweiligen Gegensätzen – und mit der Gefahr von Totalitätsansprüchen), so bedeutet dies eine begriffliche Ausdifferenzierung der emotionalen Bewertungs-Grundfunktion für verschiedene Anwendungsbereiche. Die Grundempfindung *angenehm* begleitet aber auch später noch die *gute Tat* wie die *Freude am Schönen* und an der gefundenen Übereinstimmung zwischen Hypothese und bestätigter Beobachtung („*Wahrheit*“).

Oft gelingt Wahrnehmung auf Antrieb, immer wieder sind aber u.U. längere Anpassungsprozesse notwendig, bis ein kollisionsfreier Weg<sup>289</sup> durch die anfängliche Wirrnis der Umwelt gefunden ist, mit anderen Worten, bis die Hypothesen der Wahrnehmung über den Widerstand der Umwelt in statistischen Lernprozessen »viabel« geworden sind.

»Die beiden zweidimensionalen, aus der Erregung von zwei getrennten Netzhautflächen entstehenden Bilder beinhalten eben nicht alle erforderlichen Informationen, um eine dreidimensionale Welt sicher zu rekonstruieren. Es muss also nicht vorhandene Information synthetisiert werden.«<sup>290</sup>

Wie diese Prozesse an der Basis unserer Erkenntnis, im Zentralnervensystem, im Groben funktionieren, soll an sechs ausgewählten Merkmalen der neuronalen Signalverarbeitung aufgezeigt werden, da diese später als unmittelbar mit „ästhetischer Gestaltung“ zusammenhängend plausibel gemacht werden sollen.

---

<sup>289</sup> Siehe dazu Ernst VON GLASERSFELDS Waldläufer-Metapher in: Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Heinz VON FOERSTER et al.: Einführung in den Konstruktivismus. Serie Piper 1165, Oldenburg 2000-<sup>5</sup>.

<sup>290</sup> Manfred FAHLE: Ästhetik als Teilaspekt menschlicher Wahrnehmung. In: Ralf SCHNELL (Hg.): Wahrnehmung – Kognition – Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften. transcript Verlag, Bielefeld 2005, Seite 94.

#### 4.4 Trennung vom Außen und invariante Signalübersetzung

Abbildung 11 zeigt eine schematische Darstellung der sensorischen Schnittstellen, an denen die körperfremden Energieformen bzw. Strukturmuster (beim Geschmacks- und Geruchssinn) der Außenwelt in körpereigene Signale umgewandelt werden: die Sinneszellen bzw. Rezeptoren. Diese reagieren auf physikalische oder chemische Impulsmuster bzw. Strukturen der Außenwelt (Licht, Schall, mechanischer Druck/Zug/Schwerkraft, Geruchs-Moleküle, Geschmacks-Moleküle, Temperatur) und wandeln sie an einer entsprechenden Membran (Netzhaut, Trommelfell...) in körpereigene Signale um.

Die Reiz-Weiterleitung im Körper selbst ist ein fortgesetztes Wechselspiel zwischen elektrischen Impulsen bzw. Strömen (durch Reizung von Sensorzellen ausgelöst), die über einen Nervenabschnitt bis zur nächsten Nervenzelle fließen, in der dortigen Anschlussstelle, der Synapse, eine Neurotransmittersubstanz ausschütten und dadurch (unter bestimmten Bedingungen) einen neuen elektrischen Impuls im Neuron auslösen, der über das efferente Axon und seine Verästelungen als nächstem Transportabschnitt zu vielen weiteren Nervenzellen geleitet wird, die in demselben Netzwerk zusammengeschaltet sind – usw.

Dessen ungeachtet besitzt diese Umwandlung offensichtlich eine hohe Verlässlichkeit: Gleiche Außen-Reizmuster erzeugen immer wieder gleiche analoge körpereigene Signalmuster. Wir sagen, die Umwandlung sei »invariant«. Solche Invarianz macht natürlich nur dann Sinn, wenn auf der Außenseite kein unstrukturiertes Chaos herrscht.

Unsere Wahrnehmungserfahrungen im Alltag sind in aller Regel zuverlässig genug, um in der Außenwelt sicher handeln zu können. Dass dennoch immer wieder fehlerhafte Wahrnehmungsbedingte Unfälle passieren, können wir meistens auf Nachlässigkeit, mangelnde Konzentration, Unaufmerksamkeit zurückführen.

Die für die Alltagsbewältigung ausreichend hohe Konstanz, mit der wir in vergleichbaren Situationen dieselben Gegenstände immer wieder gleich, sowie verschiedene Gegenstände immer wieder gleichartig verschieden erleben, führt plausibel zu dem *naiven Realismus*, der die Welt für das hält, als was wir sie wahrnehmen, und der für die Alltagsbewältigung ein durchaus gangbares Weltbild darstellt.

Lässt man sich von den Neurobiologen darüber belehren, dass die Verhältnisse komplizierter sind, muss man diesen naiv-realistischen Standpunkt verlassen. Dennoch bleibt ja die Alltagswahrnehmung alltagstauglich, und auch die bis ins Extrem verfeinerte naturwissenschaftliche Wahrnehmung führt bei standardisierten Wahrnehmungstechniken zu immer wieder reproduzierbaren Ergebnissen. Es muss also an den Schnittstellen der Signalumwandlung von Außenwelt- in Innenwelt-Erregungsmuster wohl einigermaßen verlässlich, d.h. eben invariant, zugehen.

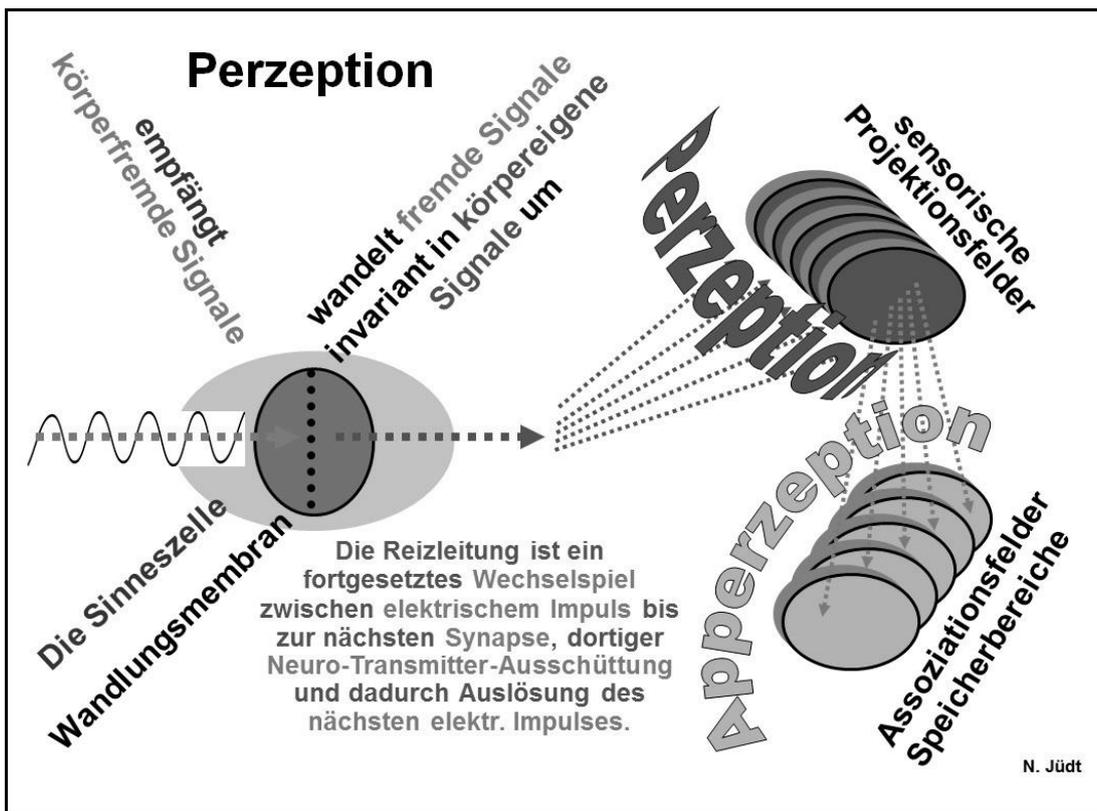


Abbildung 11 – Interface zur Außenwelt

Im strengen Sinne jedoch lässt sich diese Invarianz nicht wirklich beweisen, da wir nie etwas anderes auswerten als „innere“ Signale (*»operationale Geschlossenheit des Systems«*), aus denen wir auf äußere schließen. Aber sie lässt sich doch mit einiger Wahrscheinlichkeit daraus folgern, dass wir jedes Mal, wenn wir uns in vergleichbare Situationen begeben, recht sicher voraussagen können, welche Eindrücke uns wieder begegnen werden. Außerdem bestätigt uns indirekt der kommunikative Austausch mit anderen über fragliche Wahrnehmungen darin, dass auch diese solche Konstanzenerfahrungen machen.

Das Invarianz-Merkmal der Wahrnehmungskonstruktion findet in der neurobiologischen wie in der radikal-konstruktivistischen Literatur erstaunlich wenig Beachtung und in der konstruktivismuskritischen<sup>291</sup> auch nicht, obwohl es gerade der Kritik ein wesentliches Argument liefern würde.

VON GLASERSFELD spricht zwar auch von »Regelmäßigkeiten und Invarianten«, meint damit jedoch nur diejenigen, »die es dem Erlebenden im Fluss seines Erlebens zu abstrahieren gelingt«,<sup>292</sup> also nur die inneren kognitiven Strukturen. Gerade im Blick auf die Debatte um

<sup>291</sup> - soweit ich beide Gruppen zu Rate gezogen habe – Den einzigen Hinweis – explizit bezogen auf die Signalübersetzung von außen nach innen – fand ich bei Horst ANTENBRINK: Psychologische Unterrichtslehre. Eine Einführung. Verlag Dr. Kovac, Hamburg 1993.

<sup>292</sup> Ders.: Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Heinz VON FOERSTER et

die so genannte konstruktivistisch-systemtheoretische Pädagogik verdient der Umstand, der sich hinter diesem Wort verbirgt, jedoch besondere Aufmerksamkeit:

Unstrittig ist auch dem Radikalen Konstruktivisten die Existenz einer ontischen Welt, von der plausiblerweise nicht anzunehmen ist, dass sie nur aus arbiträrem Chaos besteht. Unstrittig ist, dass der Organismus im Rahmen des ihm jeweils zur Verfügung stehenden Sensoriums energetische Impulsmuster (als *Perturbationen*) empfängt und dass diese in synchronem Zusammenhang mit lokalisierbaren neuronalen Aktivierungen im ZNS (speziell den perzeptuellen Rindenfeldern) als phänomenale Qualia im Bewusstsein aufscheinen; dass diese Wahrnehmungen sich in Abhängigkeit von der Eigenbewegung des Organismus verändern; dass diese Eigenbewegungen ebenfalls als propriozeptive Perzepte wahrgenommen werden, und zwar invariant korrelativ zu den Veränderungen der Qualia aus den Sinnesorganen.<sup>293</sup>

Nun muss es im Organismus eine „Instanz“ bzw. eine Fähigkeit geben, welche diese Korrelationen als solche erkennt, analysiert, synthetisiert, kategorisiert, ihnen Be-Deutung zuweist – diese „Instanz“ bzw. Fähigkeit benutzen ja auch die Radikalen Konstruktivisten, wenn sie ihre Deutung des menschlichen Erkenntnissystems konstruieren. Dass dies nur aus der Perspektive eines *Beobachters* so aussieht, wird von Maturana betont, der diesen Begriff eingeführt hat.<sup>294</sup> Aber vielleicht ist dieser Beobachter ja keine fiktive Größe, sondern ein real existierendes neuronales Subsystem (wie vernetzt bzw. räumlich verteilt es immer auch organisiert sein mag), welches anderen Subsystemen bei der Arbeit „zuschaut“?

Wenn es also zutrifft, dass die Signalübersetzung von außen nach innen dazu führt, dass in dem *neuronalen Komplex Gehirn* mit hoher empirischer Verlässlichkeit (wenn auch nur mit statistischer Genauigkeit) Ordnungen und Strukturen entstehen, die eine kollisionsfreie Interaktion unserer außenweltinduzierten Apperzepte mit den dahinter anzunehmenden Außenwelt-Relata ermöglichen, so muss man zwar trotzdem mit Kant und den Radikalen Konstruktivisten „da draußen“ die Unerkennbarkeit der *Welt an sich* zugestehen, aber es wäre plausibel anzunehmen, dass *innen* auch *deshalb* Struktur und Ordnung entsteht, weil außen ebenfalls Struktur und Ordnung existiert – nach welchen Transformationsalgorithmen die Übersetzungen nach innen auch immer stattfinden mögen.<sup>295</sup>

---

al.: Einführung in den Konstruktivismus. Serie Piper 1165, Oldenburg 2000-<sup>5</sup>, S.34.

<sup>293</sup> »Wie ich später ausführen werde, zeigt es sich, dass eine Theorie der kognitive Prozesse nicht aus einer Sensorik allein entwickelt werden kann. Es ist notwendig, die Motorik in die Überlegungen mit einzubeziehen, denn erst durch eine Korrelation von Bewegung mit den von ihr verursachten Veränderungen der Sinneswahrnehmungen erlaubt die Konstruktion kohärenter und stabiler Vorstellungen.« [FOERSTER Heinz von: Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Einführung in den Konstruktivismus, Serie Piper, 5. Aufl. Mai 2000, S. 56 ff.]

<sup>294</sup> Maturana Humberto: Kognition. In: Schmidt Siegfried J.(Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. stw 636. Suhrkamp Verlag Frankfurt a.M., S. 56 f.

<sup>295</sup> Der Verstand *findet* also in diesem [Raume NJ] nicht etwa schon eine dergleichen Verbindung des Mannigfaltigen, sondern *bringt sie hervor*, indem er ihn *affiziert*. [Kant I.: KrV. KDB: Kant I.:

Genau genommen sprechen wir bei der Rede über Dinge der Welt bzw. Außenwelt immer nur von anderen Orten im Gehirn. Es ist natürlich sehr unpraktisch, dies bei jeder Bezugnahme auf Welt Dinge zu wiederholen, indem man anstatt von einem Auto, vor dem man steht, von der Repräsentation bzw. dem Apperzept eines Autos redet. Aber das ist ja auch nicht nötig, weil die gigantische „Projektion Außenwelt“ so perfekt funktioniert, dass wir in der Alltagsverständigung »einfach so tun können, als ob« wir die gegenständliche Außenwelt selbst zur Verfügung hätten – schließlich steht sie unserem Tastsinn ja auch ständig spürbar entgegen, wenn auch – neurobiologisch wiederum nur in der Form von Perzepten und Apperzepten, den durch Veränderungen in den Erregungsmustern der Tastsinneszellen erzeugten „qualitativen Interpretationen“. Aber um der Klarheit der Darstellung der erkenntnistheoretischen Position wegen muss das zu Grunde gelegte Verständnis zumindest einmal so kompliziert beschrieben werden, wie es sich dem Blick des Neurobiologen darbietet.

Bezweifelt man die Tragfähigkeit der naturwissenschaftlichen Ergebnisse der Gehirnforschung nicht, ist diese Sichtweise unhintergebar. Hat man das akzeptiert, darf man sich wieder (mit der nötigen Vorsicht) auf die „Illusionen“ unseres naiven Realismus verlassen. Im Hinterkopf aber sollte diese Virtualität ständig auf Abruf bereitstehen, weil sich daraus ein ganz neues Verständnis von Lernen ergibt, welches uns zur Ästhetischen Bildung als Grundlage aller Bildung führt.

Trotz des neurobiologischen Wissens über die sehr indirekte und nur auf zwei Parameter (frequenzmodulierte *Intensität* und *Ort* der Wandlungsmembran auf der Körperoberfläche) gestützten Funktionsweise des menschlichen Wahrnehmungssystems werden hier solipsistische Vorstellungen – wieder in Übereinstimmung mit KANT – als unplausibel abgelehnt:

»In der Tat, wenn wir die Gegenstände der Sinne, ... , als bloße Erscheinungen ansehen, so *gestehen wir hiedurch doch zugleich, daß ihnen ein Ding an sich selbst zum Grunde liege*, ob wir dasselbe gleich nicht, wie es an sich beschaffen sei, sondern nur seine Erscheinung, d.i. die Art, wie unsre *Sinnen von diesem unbekanntem Etwas affiziert werden* (Hvh. NJ) kennen. Der Verstand also, eben dadurch, daß er Erscheinungen annimmt, *gesteht auch das Dasein von Dingen an sich selbst zu, ... Unsere kritische Deduktion schließt dergleichen Dinge (noumena) auch keinesweges aus*, sondern schränkt vielmehr die Grundsätze der Ästhetik dahin ein, daß sie sich ja nicht auf alle Dinge erstrecken sollen, wodurch alles in bloße Erscheinung verwandelt werden würde, sondern daß sie nur von Gegenständen einer möglichen Erfahrung gelten sollen. Also werden hiedurch Verstandeswesen zugelassen, nur mit Einschärfung dieser Regel, die gar keine Ausnahme leidet: daß wir von diesen reinen Verstandeswesen ganz und gar nichts Bestimmtes wissen, noch wissen können, weil unsere reine Verstandesbegriffe sowohl als reine Anschauungen auf nichts als Gegenstände möglicher Erfahrung, mithin auf bloße Sinnenwesen gehen, und, so bald man von diesen abgeht, jenen Begriffen nicht die mindeste Bedeutung mehr übrig bleibt.«<sup>296</sup>

---

Werke, S. 617- 624 (vgl. KANT-W Bd. 3, S. 151-152)].

<sup>296</sup> KANT Immanuel: Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik. KDB: Immanuel KANT: Werke, S. 1549 (vgl. KANT-W Bd. 5, S. 183).

Die „Welt an sich“ muss also keine solipsistische »Erfindung« sein, nur weil wir genau genommen lediglich mit unseren selbstgemachten inneren Repräsentationen/Konstruktionen von ihnen interagieren können. In der Technik wundert sich heute auch keiner mehr darüber, dass es möglich ist, über mehrstufige sensorische und motorische Regelungsebenen völlig indirekt eine tödliche Drohne oder ein Raumschiff fernzusteuern. Auch diese Systeme reagieren nur auf „innere Repräsentationen“ der Außenwelt,<sup>297</sup> die sie durch Auswertung von „Perturbationen“ an ihren Sensoren gewinnen – wenn auch (noch) nicht selbstorganisiert lernend und entscheidend,<sup>298</sup> sondern vorprogrammiert.

Den Radikalen Konstruktivisten wird der scheinbar unvermeidliche Weg in den Solipsismus, den sie selbst gar nicht vertreten, übrigens zu Unrecht vorgeworfen. Als Beispiel sei Heinz VON FOERSTER angeführt. Er erläutert das sog. *Relativitätsprinzip* am astronomischen Beispiel der Hypothese vom geozentrischen Weltbild. Diese könnte von einem Mars- oder Venus-Bewohner mit gleichem Recht behauptet werden, denn die Phänomene des Sonnen-Auf- und Untergangs und der Jahreszeiten dort wären (mit anderen Parametern) dieselben wie auf der Erde. Eine Hypothese wird allerdings verworfen, wenn sie zwar für A und B zutreffen könnte, nicht aber für beide gleichzeitig. Nach den astronomischen Beobachtungen auf der Erde könnte sich die Sonne um die Erde drehen. Vom Mars aus gesehen, könnte sie sich ebenso um den Mars drehen. Sie kann sich aber nicht gleichzeitig um beide drehen. Dann überträgt VON FOERSTER diese Überlegung auf die Hypothese des Solipsismus und sagt:

»Obwohl Solipsismus von jedem einzelnen adoptiert werden kann, dem Relativitätsprinzip gemäß muss man die solipsistische Hypothese verwerfen, denn sie kann nicht verallgemeinert werden.«

Die vom Radikalen Konstruktivismus hervorgehobene *operationale Geschlossenheit autopoietischer Systeme* ist jedenfalls *kein* prinzipielles Hindernis für die Annahme einer strukturierten Außenwelt: In dem Moment, wo man nämlich reduktionistisch vom Gehirn als einem biologischen System spricht, welches autopoietisch, abgeschlossen und selbstreferenziell seine inneren Strukturen erzeugt und seinen inneren Ordnungen gemäß mit seinen perzeptuellen Außenposten als Systembestandteilen und mit sich selbst als integrierendem Zentrum interagiert, hat man bereits zugegeben, dass messbare strukturierte Natur existiert, denn das Gehirn *ist* ja ein Stück messbarer strukturierter Natur.

Es wäre nun wenig plausibel anzunehmen, nur dasjenige Stück Natur, welches wir Gehirn nennen, sei (funktionsfähig für das Überleben) strukturiert, die übrige Natur – von der sich das Gehirn lediglich ein arbiträres, ein fiktives Bild machen könne – habe dagegen keine

---

<sup>297</sup> wobei die Transformationsregeln allerdings bekannt sind.

<sup>298</sup> Auch selbstlernende technische Systeme sind bereits realisiert worden. Siehe dazu: RITTER Helge u.a.: Neuronale Netze. Eine Einführung in die Neuroinformatik selbstorganisierender Netzwerke. Addison-Wesley Publishing Company, Bonn/München 1991; 2. unveränderter Nachdruck 1996.

Struktur. Setzt man also voraus, dass die gesamte Natur Struktur hat, dann kann man ebenfalls plausibel voraussetzen, dass es bei der Übersetzung der Außenwelt in die Innenwelt eben doch invariant und verlässlich zugeht, indem auch diese Übersetzungsmechanismen „naturgesetzlich“ funktionieren. Bei ausreichender Invarianz der Signalübersetzung wäre auch sichergestellt, dass gleiche Außenwelt-Signalmuster zuverlässig immer gleiche Innenweltmuster (mitsamt den ihnen entsprechenden Qualia) erzeugen, so dass eine Interaktion mit den Gegenständen der Außenwelt und eine Kommunikation mit den (auch selbst interagierenden) anderen Bewohnern dieser Außenwelt trotz aller Schwierigkeiten zumindest nicht an der Qualität der Signaltransformation scheitert.

*Nicht* behauptet ist mit einer solchen Annahme, dass von außen »Information« käme, die nur in die bio-elektro-chemische Sprache des Gehirns übersetzt werden müsste, sondern lediglich, dass die energetischen bzw. strukturellen Muster, welche die biologischen Rezeptoren treffen, so viel ontische Ordnung enthalten, dass unser Gehirn daraus seine eigenen analogen Geordnetheiten „erfinden“ kann. Zwar kann das Gehirn genau genommen nur mit den Signalen seiner sensorischen Außenposten arbeiten, d.h. nur systemimmanent operieren – aber an der Übersetzungsmembran, von der die Signale kommen, ereignet sich eben kein Zufall, sondern etwas Zuverlässiges.

#### 4.5 Chemo-elektrische Frequenzmodulation codiert Reiz-Intensität

Die wechselnde Intensität der Außenreize wird im Nervensystem nicht durch eine Modulation analoger Stromspannungen abgebildet, sondern durch die Häufigkeit der Entladungen. Den Vorteil der Frequenzmodulation hat man sich in der Technik der Nachrichtenübertragung zu Nutze gemacht.

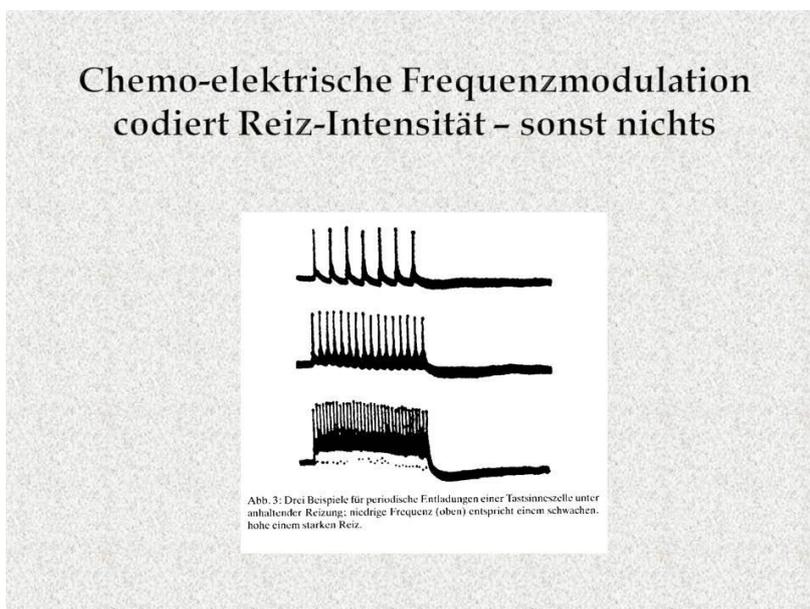


Abbildung 12 – Frequenzmodulation

Die älteren Leser werden sich noch an den eindrucksvollen Qualitätssprung beim Übergang von der amplitudenmodulierten Mittelwelle zur frequenzmodulierten Ultrakurzwelle (UKW) erinnern, die dann erstmals auch High Fidelity- und stereophone Übertragungen möglich machte: Geringere Stör-Anfälligkeit und größerer Rausch-Signalspannungsabstand machten es möglich. Hervorzuheben ist, dass im biologischen System zunächst lediglich die Intensität des Musters kodiert wird, analog zur Lautstärkedynamik beim Rundfunk. Die Qualia-Beifügung erfolgt erst später mit Hilfe der zweiten Information, die das System auswerten kann: »Das Signal kommt von diesem oder jenem „Interface“ (dieser oder jener Stelle des Körpers) und ist dementsprechend in den zugehörigen Sinnes-Qualia zu interpretieren.

Heinz VON FOERSTER schreibt dazu:

»Dass wir bestimmten Sinneszelltypen gewisse physiko-chemische Reizursachen zuordnen können, verdanken wir dem außerordentlichen Raffinement der heutigen Messtechnik. Es ist möglich, mit feinsten Mikropipetten in das Innere einzelner Nervenfasern zu dringen und über elektrische Verstärker die von einem nach Art und Größe bestimmten Reiz verursachte Erregung eines Neurons quantitativ zu bestimmen. Das typische Resultat sehen Sie in ... [s. Abb. 12]..., in der die von verschiedenen Reizstärken verursachte elektrische Aktivität einer Tastzelle registriert wurde: Die Stärke jeder einzelnen elektrischen Entladung (die »Amplitude«) ist unabhängig von der Reizstärke (...), abhängig ist jedoch die Häufigkeit der Entladungen, mit der sie positiv verknüpft ist. Das heißt, eine Vergrößerung der Reizintensität hat eine Erhöhung der Entladungsfrequenz zufolge, und umgekehrt. In der Radiotechnik nennt man einen solchen Signalkode »Frequenzmodulation« (FM)... Man kann diese Experimente veranschaulichen, indem man die verstärkten Entladungen zu einem Lautsprecher führt, so dass die Folge von Entladungen jetzt als eine Folge von „Klicks „ hörbar wird. Je nach der Reizstärke hört man dann ein langsames „Klick-Klick-Klick...“ oder ein rapides „Krrrrrrr...“, die universelle Sprache der Neuronen.«<sup>299</sup>

#### 4.6 Unimodale / unspezifische Reizverarbeitung

Diese Universalität der „Maschinensprache“ (s. Abb. 13) des Gehirns ist durchaus wörtlich zu nehmen und insoweit dem Computer vergleichbar, der ja auf der untersten Ebene seiner Operationen nichts als den binären Code benutzt, in den die komplexesten Inhalte (Bilder, Klänge, Bewegung usw. mit all ihren Parametern transformiert und re-transformierbar gespeichert werden. Auf der Innenseite der biologisch-sensorischen Membran ist der Muster-Übersetzung nicht anzusehen, von welcher Außenweltenergie sie ausgelöst wurde. Die Interpretation des Signals als Farb-Quale, Ton-Quale usw. entscheidet sich erst später und nur durch die Verschaltung der betr. Leitungsbahnen mit dem zugehörigen Perzeptionsfeld. Nach der sinnesspezifisch getrennten Verarbeitung werden die Signale allerdings im multimodalen Kortex wieder zusammengeführt, so dass wir ein kohärentes Gesamtbild der Außenwelt erleben, in dem alle Sinneseindrücke integriert sind.

---

<sup>299</sup> FOERSTER Heinz von: Entdecken oder Erfinden... In: Einführung in den Konstruktivismus..., S. 57.

»Die jedem Menschen vertraute Erfahrung, dass er die Welt aus der Einheit der Sinne heraus erlebt und nicht nach Sinneskanälen fein säuberlich getrennt, findet hier ihre körperlich nachweisbare Entsprechung und Bestätigung. Die Verknüpfung der Informationen aus den Sinnesorganen in sinnesübergreifenden Systemen ermöglicht Wahrnehmungen, die uns ein multimodales, zusammenhängendes Bild der Wirklichkeit vermitteln.«<sup>300</sup>

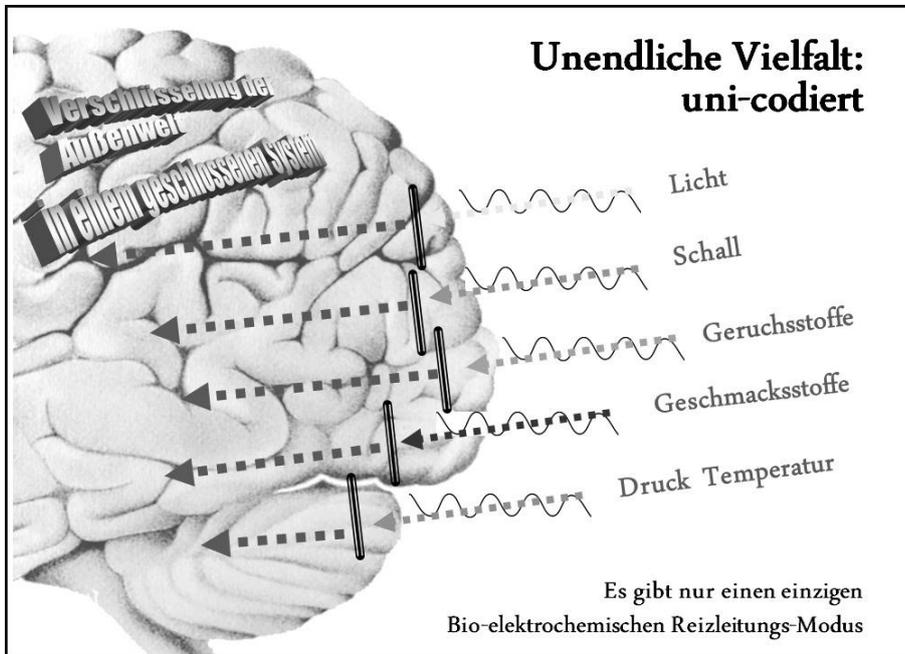


Abbildung 13 – Unimodale Reizverarbeitung

Erst hier werden die „eigentlichen“ Sinnesempfindungen, die *Qualia*, erzeugt. Mit anderen Worten: Könnte man die Nervenbahnen vom Trommelfell auf die visuellen Perzeptionsfelder leiten, würden wir „Töne sehen“, d.h. physikalisch-akustische Schwingungen visuell interpretieren – und umgekehrt.<sup>301</sup> So wird die – unendliche Vielfalt der Außenwelt zunächst einmal „uni-codiert“, um dann in Abhängigkeit vom jeweiligen Interface „qualitativ interpretiert“ zu werden. Heinz VON FOERSTER schreibt dazu:

»Wir betrachten es als selbstverständlich, dass die Mannigfaltigkeit unserer Erfahrungswelt auf der Verschiedenheit unserer Sinne beruht... [Aber:]

Die Erregungszustände einer Nervenzelle codieren nur die Intensität, aber nicht die Natur der Erregungsursache. Codiert wird nur: „Soundsoviel an dieser Stelle meines Körpers“, aber nicht „Was“«. [l.c. S. 58]

<sup>300</sup> BRANDSTÄTTER Ursula: Kunst und Musik im Dialog. Wißner Verlag, Augsburg 2004, S. 149.

<sup>301</sup> »Verändert man in einem sehr frühen Entwicklungsstadium diese Verbindungsbahnen und lässt die Erregungen vom Auge im Temporalkortex und die vom Ohr im Okzipitalkortex enden (...), dann sieht das Tier mit dem für das Hören vorgesehenen Kortex und umgekehrt (...).« ROTH Gerhard: Wahrnehmung: Abbildung oder Konstruktion? In: Ralf SCHNELL (Hg.): Wahrnehmung Kognition Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften. Transcript Verlag, Bielefeld 2005, Seite 28.

Anders ausgedrückt, der Signalfluss, der von den etwa 100 Millionen Sinneszellen dem Hirn zuströmt, trägt keinen Hinweis auf irgendwelche Eigenschaften jenseits dieser Zellen, außer der dass sie an bestimmten Stellen der Körperoberfläche gereizt wurden...

Erst vor ungefähr zwanzig Jahren fiel einigen Forschern die Ungeheuerlichkeit dieses Prinzips auf, nämlich, dass an der Pforte der Erkenntnis die vermeintlichen Boten der Welt aller jener Eigenschaften entblößt werden, die zu dem farbigen und tönenden Bild dieser Welt führen sollten...

Von besonderer Bedeutung für die Ästhetische Bildung ist diese Erkenntnis, weil daraus zu folgern ist, dass die menschlichen Sinne, die den verschiedenen gestalterischen und künstlerischen Ausdrucksformen zugrunde liegen, auf der biologischen Ebene identisch funktionieren, so dass die Prinzipien der Signalverarbeitung in allen Ausdrucksbereichen dieselben sind. Hierauf ist unter dem Stichwort »Analoge Gestaltungsprinzipien« näher einzugehen (siehe Kapitel 4.14.2).

#### **4.7 Wahrnehmen muss gelernt werden**

Dass Wahrnehmen gelernt werden müsse, war zumindest für das Sehen schon ein Anliegen der (erst im Rückblick so genannten) *formalen Ästhetik* (siehe Kap. 5.7) – allerdings in einem kulturalistischen und nicht in einem neurobiologischen Sinne. Sie äußerte sich in einer bewussten Absetzbewegung von den idealistisch-spekulativen Ästhetiken und stellte das Kunstwerk selbst in seiner formalen Erscheinung in den Mittelpunkt, um es aus seiner Vereinnahmung durch philosophische Systeme zu befreien, es als neu erschaffene Wirklichkeit ernst zu nehmen und daraufhin zu befragen, was es uns über das Sehen selbst lehren könne. Der sächsische Kunstphilosoph (und promovierte Jurist) Konrad FIEDLER war – wie schon unter 2.8 zitiert – der Ansicht, dass im Gegensatz zu dem Aufwand, den das Bildungssystem zur Schulung der Sprache und des diskursiven Denkens betreibt, die Schulung der Anschauung ganz stiefmütterlich behandelt werde und dass »der geistige Bildungsprozess der anschaulichen Welt zu einem scheinbaren Stillstand gelangt« sei, da die meisten Menschen die Welt mit »unbewussten Konventionen« wahrnehmen.

»Wie der Wortschatz bei verschiedener Intelligenz mehr oder minder reich sein kann, so auch der Vorrat an jenen Formen anschaulicher Auffassung; der eine begnügt sich mit wenigen Formen, in die ihm die Gesamtheit der sinnlichen Eindrücke aufgeht, der andere bringt eine weit größere Menge von Formen an den sinnlichen Eindruck heran...«

Diesen beklagenswerten Zustand zu verändern, betrachtet er als die Aufgabe der Kunst, die uns lehren soll, um wie viel reichhaltiger und differenzierter man die Welt sehen kann.

»Und daraus wird sich, ... die natürliche Folgerungen ergeben, dass der Mensch eine Entwicklung seiner Gesichtsbilder zu höheren Graden des Vorhandenseins nur einer Tätigkeit verdanken kön-

ne, durch welche sichtbar nachweisbare Gebilde hervorgebracht werden, und dass diese Tätigkeit keine andere als die künstlerische sei.«<sup>302</sup>

Diesen damals schon formulierten Anspruch kann man nach wie vor als einen zentralen Aufgabenbereich Ästhetischer Erziehung betrachten. In einem neurobiologischen Kontext allerdings ist das *Lernen des Wahrnehmens* in einem ganz elementaren Sinne gemeint, der noch gar nichts mit den bereits hochkomplexen Gebilden künstlerischer Gestaltungen zu tun hat. Am Beispiel des Sehsinnes soll illustriert werden, dass Wahrnehmung ein hochgradig konstruierter, hoch komplexer und fein differenzierter neuronaler Prozess ist, der sich zwar wie etwa das Lauflernen im Wesentlichen nach genetischen Programmen automatisch entwickelt, der aber je nach den Umständen gefördert oder behindert wird und der nur unter optimalen Anregungsbedingungen seinen ganzen potenziellen Reichtum entfaltet.

An die eigenen frühen Lernprozesse bei der Entstehung der vollen Sehfähigkeit kann man sich nicht erinnern, da zu dieser Zeit die entsprechenden Speicherareale des Gehirns noch nicht entwickelt sind. Aber es gibt deutliche Hinweise, die Rückschlüsse darauf zulassen, dass Wahrnehmung dem Menschen nicht einfach gegeben ist, sondern dass er sie Schritt für Schritt lernen muss – bei Nutzung der entsprechenden Entwicklungsfenster unwillkürlich und leicht, wenn diese verpasst wurden, nur noch mühsamer, u.U. gar nicht mehr.

Der Wiener Arzt und Psychoanalytiker René SPITZ zitierte bereits in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts Berichte von Blindgeborenen, die später operativ das Augenlicht „geschenkt“ bekamen und interpretierte sie im Blick auf das Wahrnehmungslernen von Säuglingen.<sup>303</sup> Er bezog sich dabei auf den Mediziner Marius VON SENDEN, der in seiner Inaugural-Dissertation 1931 die Schwierigkeiten beschreibt, die blind geborene Patienten haben, wenn sie nach einer Augenoperation erstmals visuelle Eindrücke wahrnehmen. Auch Arthur ZAJONK bezieht sich in einem ganz anderen Zusammenhang auf diese Untersuchungen:

»In einer systematischen Untersuchung an 66 Fallgeschichten<sup>304</sup> von Patienten, die von angeborener Blindheit geheilt werden konnten, gelangte Marius VON SENDEN zu dem Schluss, dass solche Menschen unzählige und enorme Schwierigkeiten überwinden müssen, um sehen zu lernen. Für sie ist die Welt beim Erwachen aus der Narkose nicht sogleich mit verständlichen Lichtern, Farben und Formen erfüllt. Der Versuch, sehen zu lernen, führt unausweichlich zu einer seelischen Krise im Leben des Patienten, einer Krise, die mit der vollkommenen Ablehnung des Sehvermögens enden kann.«<sup>305</sup>

Diese überraschende Dramatik beim Sehenlernen von blind geborenen Erwachsenen ist sicher auch dem Umstand geschuldet, dass bei ihnen das optimale Zeitfenster für die Ent-

---

<sup>302</sup> FIEDLER Konrad: der Ursprung der künstlerischen Tätigkeit. Verlag S. Hirzel, Leipzig 1887, S. 55.

<sup>303</sup> SPITZ René: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Klett Cotta, Stuttgart 1967, Seite 58-61.

<sup>304</sup> René SPITZ spricht von nur 63 Fällen [l.c. S. 58].

<sup>305</sup> ZAJONK Arthur: Die gemeinsame Geschichte von Licht und Bewusstsein. rororo Sachbuch 60381, Reinbek bei Hamburg, 2. Auflage 1997, Seite 15.

wicklung des visuellen Sinnes schon lange geschlossen war. Dadurch ist diese Situation nicht mit der des sehfähigen Säuglings zu vergleichen. Dazu schreibt René SPITZ:

»Das Weltbild des operierten Blindgeborenen besteht aus einem schon kohärenten, organisierten Signalsystem, das er aus allen Arten der Sinneswahrnehmung außer der visuellen abgeleitet hat. Nach der Staroperation bricht ein Hagel von fremden, noch nie erfahrenen, bedeutungsleeren optischen Reizen in dieses kohärente System ein und überlädt, verwirrt und zerrüttet es. Der unglückliche Blindgeborene sieht sich einer ungeheuren Aufgabe der Reorganisation, der Verarbeitung gegenüber.... Im Gegensatz dazu hat das Neugeborene überhaupt kein Weltbild...« [59]

Deshalb kann das Baby ein solches in Ruhe und parallel aus allen Sinneskanälen aufbauen. ZAJONK schildert eine weniger dramatische Fallgeschichte, und zwar die eines Engländers, der als Säugling im Alter von zehn Monaten das Augenlicht verlor und es mit 50 Jahren ebenfalls durch eine Operation wieder erlangte. Dessen Zentralnervensystem hatte also in den ersten zehn Monaten Gelegenheit gehabt, visuelle Daten zu verarbeiten. Trotzdem hatte auch er Schwierigkeiten, Gegenstände, die er aus seinem blinden Leben kannte, jetzt visuell wieder zu erkennen. Als er aus der Narkose erwachte und von seinem Arzt angesprochen wurde, nahm er dessen Gesicht nur als einen undeutlichen Fleck wahr. Auch in der Zeit danach hatte er weiterhin besondere Probleme damit, Gesichter zu erkennen. Nach der Entlassung aus dem Krankenhaus freute er sich auf den Besuch in einem technischen Museum, weil er dort nun alle Gegenstände, mit denen er bisher nur blind hantiert hatte, würde sehen können. Vor einer Drehbank stehend, konnte er diese nicht identifizieren. Dann durfte er sie betasten, wobei er fest die Augen schloss. Als er sie wieder öffnete, sagte er: „Jetzt, nachdem ich sie gefühlt habe, kann ich sie auch sehen.“ Auch dieser Patient hatte also große Schwierigkeiten, seine visuelle Sehfähigkeit ausdifferenzieren bzw. in sein bisher „nicht-visuelles Weltbild“ einzupassen, was ihm nur über den Tastsinn gelang. Häufig machte er,

»wie viele seiner Leidensgenossen, von seiner Sehfähigkeit überhaupt keinen Gebrauch, indem er beispielsweise bei sich zuhause die Lampen nicht einschaltete und sich in gewohnter Weise nach Blindenmanier orientierte. In anderen Fällen war die Mühe, die das Sehen bereitete, einfach zu groß.«<sup>306</sup>

Immerhin war bei ihm keine Aversion gegen die neue Fähigkeit ausgeprägt, vermutlich, weil sein Gehirn von den neuen Eindrücken nicht ganz unvorbereitet getroffen wurde.

Diese Erkenntnisse über den Sehsinn dürften analog auch für den Hörsinn gelten und - cum grano salis – auch für die anderen Sinne, wenngleich von diesen weit weniger Komplexität und Differenziertheit verlangt wird.

Was da gelernt bzw. geübt werden muss, illustrieren die folgenden Grafiken 14 und 15.

---

<sup>306</sup> ZAJONK, l.c. S. 14-15.

- Die Augen müssen parallaktisch auf dasselbe Objekt ausgerichtet werden, obwohl die beiden Netzhautbilder nie identisch sein können – eine Fähigkeit, mit der das Kind nicht geboren wird.
- Die Linsenkrümmung zur Fokussierung muss eingestellt und synchronisiert werden – auch das unter der erschwerenden Bedingung, dass dies immer nur für einen kleinen Teil Gesichtsfeldes, je nach Größe also auch nur für einen Teil des betrachteten Objektes möglich ist.
- Die (automatisch ablaufende) Suche nach Differenzen und Zusammenhängen muss das Sehfeld analysieren und „re-simultanisieren“.
- Damit gelingt es dem Wahrnehmungssystem bedeutungsfähige Gestalten zu bilden.

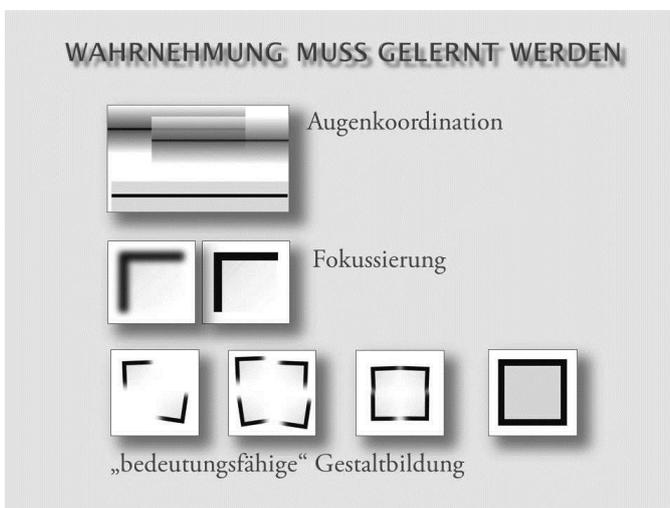


Abbildung 14 – Koordination – Fokussierung – Gestaltbildung

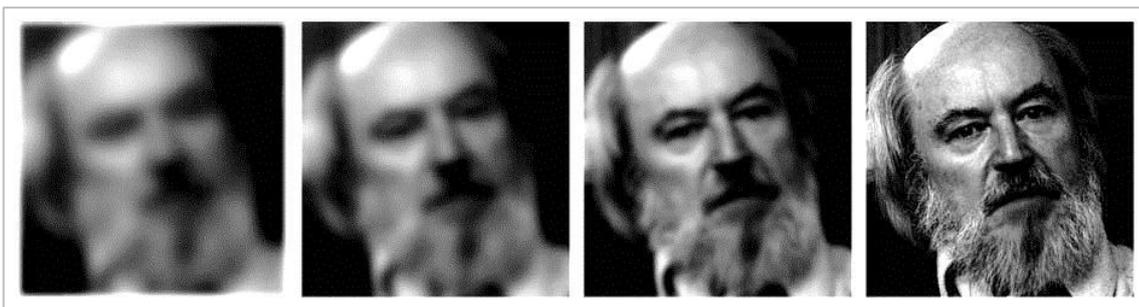


Abbildung 15 – Simulation der Sehschärfe-Entwicklung

Nach OERTER/MONTADA kann als gesichert angenommen werden,

»dass die Sehschärfe der Kinder über einen großen Distanzbereich hinweg nicht variiert und gleichermaßen schlecht ist«

und dass dies nicht zurückzuführen ist auf die ebenfalls noch nicht ausgebildete Koordination der Parallaxe. Vielmehr wird »die fehlende Akkomodation (...) nicht mehr als Ursache, sondern als Folge der mangelnden Sehschärfe angesehen«. Beides bedarf also in den ersten

Lebensmonaten der Entwicklung, und diese wiederum kann durch günstigere oder ungünstigere Umgebungsbedingungen beeinträchtigt oder gefördert werden. (Ein „Abschieben“ des Säuglings nach der Versorgung ins stille und womöglich noch abgedunkelte Schlafzimmer, »... damit es sich in Ruhe und ungestört entwickeln kann«, wäre die falsche Lösung!)

Natürlich ist diese automatische Entwicklung zu Beginn der Schulzeit längst abgeschlossen, dennoch zeigen die so genannten „Schulreifeuntersuchungen“ so große Unterschiede in der optischen Differenzierungsfähigkeit – nachdem der Amtsarzt bereits Augenfehler ausgeschlossen haben sollte – dass diese als Kriterium für die Schulfähigkeit verwendet werden. Inwieweit entsprechende Defizite auf Entwicklungsverzögerungen oder auf mangelnde Förderung zurückzuführen sind, macht (wie bei der ‚Intelligenz‘ und anderen Fähigkeiten) für die Notwendigkeit einer Kompensation durch die Schule keinen Unterschied.

Das Wahrnehmungssystem findet also im Wahrnehmungsfeld nicht einfach fertige Gegenstands-Muster vor, sondern muss diese – manchmal unter schwierigen Umständen und im Extremfall unter Überlebensstress – erst selbst erzeugen.

Aller Erkenntnis Anfang ist somit die Feststellung von Differenz. Und Differenzen werden vom Wahrnehmungs- und Kognitionssystem anhand der von Wolf SINGER genannten „Gestaltungs“-Prinzipien *Kontinuität, Entfernung, Farbe, Bewegung* zu hypothetischen Deutungen verarbeitet, deren Tragfähigkeit (»Viabilität«) sich durch weitere Erfahrungen mit dem vorläufig konstituierten Gegenstand erweisen muss. Die Fähigkeit zur »gliedernden Unterscheidung« wird später im Zusammenhang mit den von Kurt STAGUHN so genannten »künstlerischen Prinzipien« wieder aufzugreifen sein.

Im Kontext ästhetischer Bildung fragt Walter BARTH angesichts der erstaunlichen Entwicklung, die das Wahrnehmungssystem des Menschen auch ohne besondere Förderung durchläuft, ob denn eine gezielte Schulung überhaupt nötig sei und verweist dann auf viele historische Ansätze, die eben dies als Notwendigkeit gesehen und entsprechende Programme dazu entwickelt haben.<sup>307</sup>

Gerade durch die hochgradige Perfektion und Automation, welche die Wahrnehmung erreicht, verliert sie im Bewusstsein ihr selbstreflexives Potenzial – ein Prozess, der mit zu den Gefährdungen beiträgt, die sich die moderne »Risikogesellschaft«<sup>308</sup> u.a. durch Unterschätzung der Nebenfolgenproblematik eingehandelt hat.<sup>309</sup>

---

<sup>307</sup> BARTH Walter: Kunstbetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Peter Lang Verlag, Frankfurt/Bern/New York 1985, S. 14 ff.

<sup>308</sup> BECK Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. edition suhrkamp 1365, Frankfurt am Main 1986.

<sup>309</sup> (Nicht von Ungefähr ist Psychotherapie eine Erfindung der Moderne und der Untergang der Titanic hundert Jahre später noch ein Kult-Thema mit neuer Verfilmung und Trauer-Event für die Nachkommen der Untergegangenen...)

Die Differenzierung des sinnlichen Auffassens bezieht sich aufgrund ihrer elementaren „Geisthaltigkeit“ eben nicht nur auf die biologische Ebene der „fünf Sinne“, die man beisammen haben muss, um nicht „durch die Welt zu stolpern“ sondern bereitet von Anfang an höheren Formen des Auffassens z.B. zwischenmenschlicher Beziehungen, moralisch relevanter Situationen, „Atmosphären“,<sup>310</sup> hintergründiger Bedeutungen<sup>311</sup> u.a. den Boden. Damit steigert sie auch die Qualität der Vorstellungen und damit das Rüstzeug für intentionale imaginative Ausgriffe auf die Zukunft.

#### 4.8 Ein »geschlossenes« System

Nimmt man die Information hinzu, dass unser Denkorgan lediglich eine von zehn Millionen Nervenfasern für die Signale aus der Umwelt zur Verfügung stellt, während alle anderen für die interne Kommunikation benötigt werden, dann kommt dieser empirische Befund der Rede von einem »operational geschlossenen System« schon sehr nahe. Angesichts des Minimums an Parametern, mit dem es auskommen muss, um die einlaufenden Impulsmuster „Sinn erschaffend“ zu verarbeiten, d.h. aus den im Wachzustand endlos einströmenden Impulsfolgen „Information“ zu konstruieren, aus dem Minimum an Input-Variation ein Maximum an Sinn, Struktur und Bedeutung zu erzeugen, ist dieses Verhältnis eigentlich auch nicht verwunderlich.

»Die Zahl der internen Verbindungen des Gehirns ( $10^{14}$ ) ist 10 Millionen mal so groß wie die Zahl der Eingänge und Ausgänge zusammen... Die Zellen in unserem Gehirn sind somit vor allem mit sich selbst verbunden und nur *eine* Verbindung von 10 Millionen geht in das Gehirn hinein oder aus ihm hinaus. ... Wenn also der Zen-Buddhist behauptet, dass wir im Grunde eigentlich vor allem und zumeist nur bei uns selbst sind, so hat er - neurobiologisch betrachtet - Recht!«<sup>312</sup>



Abbildung 16 –  
»Geschlossenes System«

<sup>310</sup> Kapitelüberschrift in BÖHME Gernot: Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. Wilhelm Fink Verlag, München 2001.

<sup>311</sup> WELSCH Wolfgang: Ästhetisches Denken. Reclam Verlag, Stuttgart 2003.

<sup>312</sup> SPITZER Manfred, Lernen... (2002), Seite 52.

Dazu passt ebenfalls, dass das Gehirn im Vergleich zum übrigen Körper auch die meiste Energie benötigt:

»Unser Gehirn ist derjenige Teil des Körpers, der besonders viel Stoffwechselenergie benötigt, nämlich zehnmal mehr, als ihm vom Relativvolumen her zukäme; das Gehirn nimmt nämlich nur rund 2 Prozent unseres Körpervolumens ein.«<sup>313</sup>

#### 4.9 Primäre und sekundäre Populations-Kodierung<sup>314</sup>

Während die Gehirnregionen, in denen die Sinnesreize ankommen (die *sensorischen Projektionsfelder*), eindeutig nach der Herkunft der Input-Bahnen (Auge, Ohr usw.) anatomisch getrennt sind – dieses ist notwendig, um die zugehörigen Sinnes-Qualia richtig zuzuordnen zu können – werden in den *Assoziationsarealen* die Informationen aus den verschiedenen Sinnesbereichen zu sinnvollen Bedeutungskomplexen zusammengeschaltet, die jedoch nicht unbedingt räumlich benachbart liegen müssen. Beispiel:

Der Bedeutungskomplex *Auto* setzt sich zusammen aus visuellen Informationen über Form und Farbe, aus akustischen Eindrücken wie das Motorengeräusch und andere mit der Benutzung eines Autos zusammenhängende Geräusche, aus Tasteindrücken von der kalten bzw. glatten Oberfläche, aus den Geruchserinnerungen an Lacke, Polster, Auspuffgase, Benzin usw. Hinzu kommen Erinnerungen an ganz bestimmte Autos, an Erlebnisse/Erfahrungen mit diesem oder jenem Fahrzeug oder gar mit dem Verkehr als System usw.

An diesem Beispiel wird deutlich, woher die Assoziationsareale ihre Bezeichnung haben: hier werden die verschiedensten Informationen zu Bedeutungskomplexen miteinander verknüpft, „assoziiert“. Die Bedeutungsfelder eines Begriffskomplexes sind nicht in sich abgeschlossen, sondern besitzen wiederum assoziative Schaltungen zu anderen Begriffskomplexen. So könnte man vom Begriffskomplex »Auto« aus weiter assoziieren: Straße - Wege - Waldwege - Freizeitgestaltung - Erholung - Urlaub... Und von jedem Punkt dieser Assoziationskette aus könnten wiederum verschiedene Richtungen eingeschlagen werden: zum Beispiel könnte man vom Begriff »Waldwege« auf folgende Assoziationskette kommen: Waldwege - Wasserwege - Luftwege - Flugzeug - Startbahn - Bürgerinitiative gegen den Ausbau der Startbahn West... Genauso gut wäre möglich: Waldwege - Vogelstimmen - Nistplätze - Nesträuber - bedrohte Tierarten - Artenschutz... Oder: Waldwege - frische Luft - Kühle - Regen - Sturm - Orkan - Klimawandel - Ozonloch... Oder: beliebige andere Assoziationsketten... Man kann sich das Ganze vorstellen als einen mehrdimensionalen Bedeutungsraum, in welchem jeder einzelne Bedeutungspunkt (der primären Kodierung) je aktuell mit beliebig

---

<sup>313</sup> Gerhard ROTH: Fühlen Denken Handeln... S. 209.

<sup>314</sup> Diese Begriffe werden aus der Kognitionspsychologie übernommen, siehe ANTENBRINK Horst: Psychologische Didaktik. Verlag Dr. Kovac, Hamburg 1993.

vielen anderen Bedeutungspunkten verschaltet werden kann, je nach dem Bedeutungskontext, den die aktuell zu bewältigende Aufgabe vorgibt. Dabei ist der Begriff »Bedeutungspunkt« sicher nicht richtig, da derselbe Gegenstand nicht nur in einem einzelnen Neuron, sondern in einem ganzen Cluster bzw. gar in verschiedenen Clustern codiert wird. (Abb. 17)

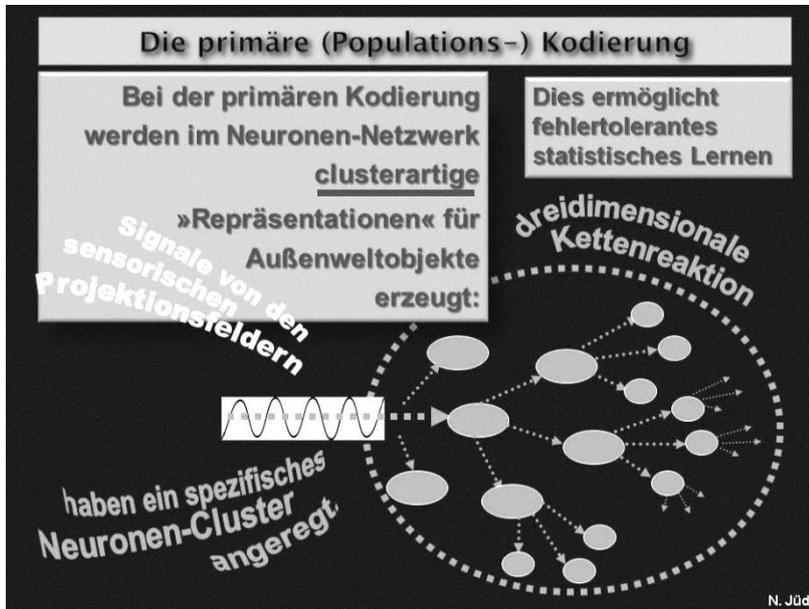


Abbildung 17 – Primäre Kodierung

Dass die verschiedenen Bestandteile von bestimmten Bedeutungskomplexen an unterschiedlichen Stellen der Großhirnrinde untergebracht sind, lässt sich am Auftreten von Erinnerungsstörungen aufzeigen: Ich denke an eine bestimmte Person, kann mir die äußere Erscheinung und auch das Gesicht vorstellen, aber der Name fällt mir nicht ein. Dies bedeutet, dass die phonematische Gestalt an einer anderen Stelle abgespeichert ist, zu der momentan kein Zugang geschaltet werden kann. Ich habe aber „im Ohr“, dass es sich um einen 3-silbigen Namen handelt; dies bedeutet, dass die Information über den Rhythmus und die Länge des Namens wiederum anderswo repräsentiert ist als die Information über die genaue Buchstabenfolge. Möglicherweise erinnere ich mich auch, dass in diesem Namen bestimmte Vokale vorkamen. Das heißt, die Buchstabenfolge wird auch nicht linear abgespeichert, sondern wiederum getrennt nach Konsonanten und Vokalen in wahrscheinlich räumlich getrennten Neuronen-Clustern. Dies ist der Grund für die bemerkenswerte Stabilität, mit der neurobiologische Netzwerke auf den Ausfall einzelner Neuronen reagieren. Schon Ende der sechziger Jahre experimentierten Neuroinformatiker mit technischen Simulationsmodellen,

»bei denen jede neu hinzukommende Information über mehrere Speicherelemente ‚verteilt‘ gespeichert wird, so dass der Ausfall eines Teils der Speicherelemente nur eine allgemeine

Güteverschlechterung der gespeicherten Information, nicht jedoch den Totalverlust einzelner Einträge bewirkt.«<sup>315</sup>

Ein einzelnes Objekt wird somit nicht durch ein einzelnes Neuron repräsentiert, was auch schon deswegen unplausibel wäre, weil jedes Objekt – wie oben gesagt – durch unterschiedliche Merkmale charakterisiert ist. Manfred SPITZER stellt fest:

»Eine bestimmte Information wird nicht von einem einzigen Neuron repräsentiert, sondern von einer Gruppe von Neuronen. Hierdurch wird unter anderem sichergestellt, dass bei Ausfall eines Neurons die Repräsentation nicht völlig verloren ist: Populationscodes sind redundant. Dennoch ist dies nicht gleichbedeutend damit, dass viele Einheiten einen identischen Inhalt repräsentieren. Vielmehr kodieren viele Einheiten einen bestimmten Aspekt der Außenwelt oder des Verhaltens zu ihr in gradueller Weise: Die Summe ihrer Aktivität entspricht dann dem zu kodierenden Aspekt.«<sup>316</sup>

Ein solches »unübersichtliches Ablagesystem« scheint sehr umständlich zu sein, hat aber ganz entscheidende Vorteile: Erstens es ist sehr robust gegenüber Störeinflüssen beziehungsweise Schädigungen: Mir ist zwar die Erinnerung an den kompletten Namen momentan nicht zugänglich, aber möglicherweise helfen mir diejenigen Teile der Erinnerung, die gerade zugänglich sind, auch die Schaltung zu den fehlenden Teilen wieder in Funktion zu setzen. Wenn die momentan nicht erinnerbaren Teile durch Krankheit oder Verletzung dauerhaft zerstört wären, ginge dennoch nicht die gesamte Erinnerung an diese Person verloren und ich könnte mir aus einer externen Quelle den Namen dieser Person wieder besorgen, um sie in einem anderen nicht verletzten Neuronenbündel neu abzuspeichern.

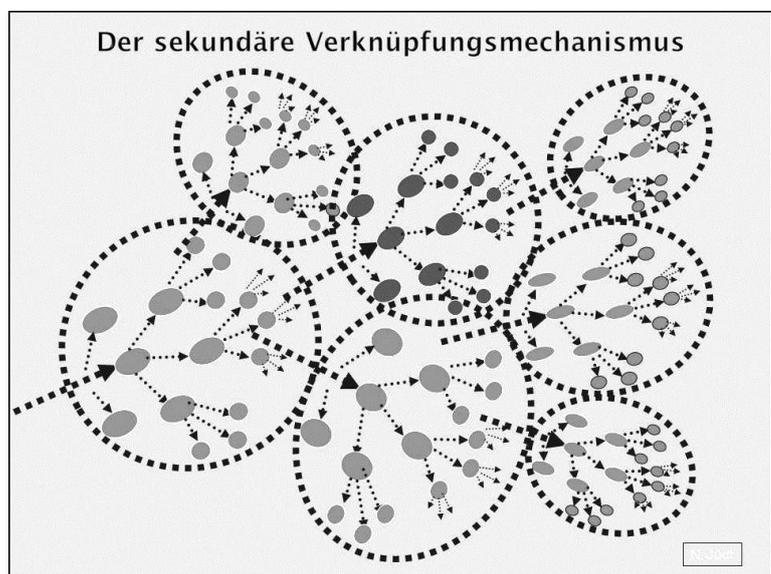


Abbildung 18 – Zusammenschalten von Netzwerken

<sup>315</sup> Helge RITTER/Thomas MARTINETZ/Klaus SCHULTEN, Neuronale Netze. Eine Einführung in die Neuroinformatik selbstorganisierender Netzwerke. Addison-Wesley Publishing Company, Bonn, Paris... 2. Aufl. 1991, S. 33.

<sup>316</sup> Manfred SPITZER: Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg/Berlin/Oxford 1996, S. 77.

Wären alle Teilinformationen zu dieser Person in eng benachbarten Neuronen repräsentiert und würden diese verletzt, so wäre die gesamte Erinnerung an diese Person verloren. Zweitens ist ein solches System sehr flexibel im Blick auf das spätere „Einflechten“ neuer Informationen beim Lernen bzw. im Blick auf „Umbauten“ zur Korrektur aufgrund veränderter, differenzierterer, präziserer späterer Wahrnehmungen.

Oberhalb der direkten sinnlichen Anschauung kann der „Verstand“ auf dem Wege der Abstraktion „Begriffe höherer Ordnung“ erschaffen, ganze Hierarchien von Kategorien (z.B. *die Ordnung aller Lebewesen*) oder Begriffe für Beziehungen zwischen Gegenständen (z.B. *adverbiale Bestimmungen mit dem Akkusativ: ante, apud, ad, adversum, circum, circa, citra, cis ...*) Begriffe von Handlungen (z.B. *Fahradfahren, Addieren*) und ganzen Handlungsketten (z.B. *Fahrradrennen, Wurzelziehen*) und Handlungskomplexen (z.B. *ein chemisches Experiment erfinden, eine philosophische Theorie ausarbeiten*), usw. (Abb. 18).

Die letzten Beispiele sollten zeigen, dass Begriffe auch auf eine noch nicht realisierte Zukunft verweisen, schließlich sogar fiktionaler Natur sein können (z.B. *eine wissenschaftliche Prognose oder ein Science-Fiction-Roman, der futuristische Erfindungen darstellt, die möglicherweise in späterer Zeit gar realisiert werden*). Immer aber sind Begriffe mit Vorstellungen, d.h. mit direkten (von außen induzierten) oder inneren (aus dem Gedächtnis rekativierten) Anschauungsinhalten, verbunden – wobei die Vorstellungsinhalte immer abstrakter werden können, z.B. bis zu der imaginären Zahl „*Wurzel aus (-2)*“ oder dem „*vierdimensionalen Würfel*“. Solche Begriffe, deren Relata wir uns nicht „wirklich“, d.h. nicht mehr bildlich-figurativ, vorstellen können, rufen dennoch zwangsläufig Vorstellbares aus dem assoziierten (oder assoziierbaren) semantischen und/oder funktionalen Umfeld auf den Plan, und sei es auch nur eine mathematische Formel.

Man kann also davon ausgehen, dass ein bestimmtes Objekt durch ein dreidimensional angeordnetes Neuronen-Netzwerk „dargestellt“ wird, welches sich seinerseits wiederum mit anderen Bedeutungsnetzwerken überschneidet bzw. verzahnt.

Die dreidimensionalen Erregungsräume befinden sich in dauernder Fluktuation und schalten sich entsprechend dem jeweils aktuellen Handlungs- bzw. Denkkzusammenhang ständig passend zusammen.

Aus einer phänomenologischen Perspektive und in fast poetischer Diktion hat dies schon der Kunstphilosoph Konrad FIEDLER (1841-1895) formuliert:

»Der Blick in die innere Werkstatt, in der die Bestandteile des Weltbildes erst entstehen müssen, ..., lässt uns nicht einen festen Besitz an fertigen Gestalten bewahren, vielmehr enthüllt sich ihm ein rastloses Werden und Vergehen, eine Unendlichkeit von Vorgängen, in denen die Elemente alles Seins in den mannigfaltigsten Arten auf den mannigfaltigsten Stufen ihrer Verarbeitung erscheinen, ohne dass das flüchtige, sich immer erneuernden Material jemals zu festen, unveränderlichen Formen erstarrte; es ist ein Kommen und Gehen, ein Auftauchen und Verschwinden, ein Sich-Bilden und Sich- Auflösen von Empfindungen, Gefühlen, Vorstellungen, ein ununter-

brochenes Spiel, nie einen Augenblick zu einem beharrenden Zustand gelangend, sondern rastlos sich bildend, sich umbildend. Wir brauchen den ewigen Fluss der Dinge nicht außer uns zu suchen, er ist in uns;«<sup>317</sup>

Damit ein neuronales System überhaupt dauerhaft speichern, d.h. nachhaltig lernen kann, braucht es die Fähigkeit, sich mikromorphologisch zu verändern, und zwar in Abhängigkeit von intentional bzw. emotional gesteuerter aktiver Zuwendung zu und Auseinandersetzung mit bestimmten (d.h. interessierenden oder im schulischen Kontext auch verordneten) Gegenstands- und Problembereichen. Die Art der Darstellung bzw. die biologische Sprache, in der die Kodierungen erfolgen, besteht in der Veränderung der Synapsen-, „Gewichte“ an den Neuronen. Durch wiederholte Betrachtung desselben Objektes z.B. werden immer wieder dieselben Nervenleitungen aktiv, wodurch die beteiligten Synapsen im wörtlichen Sinne wachsen und damit leichter ansprechen bzw. leitfähiger werden („Denken wie geschmiert“...). John C. ECCLES formulierte dies 1989 noch als auf Indizien beruhende Hypothese, Manfred SPITZER brachte es in einem Vortrag auf der *Didacta* 2005 prägnant auf den Punkt:

»Man kann den Synapsen inzwischen beim Wachsen zuschauen.«<sup>318</sup>

Dabei bilden sich in funktionaler Hinsicht additive und hierarchische Ordnungen, sowie integrierte Strukturzusammenhänge, die als Repräsentationen derjenigen Außenweltgegenstände und ihrer Beziehungen zu betrachten sind, welche die Veränderungen an der biologischen Substanz verursacht haben. Solche Strukturen bilden lange vor den später hinzuzufügenden Begriffen eine erste ‚Schicht‘ figurativer Apperzepte (Abb. 19). Und dieses figurierende In-Form-bringen von zunächst sinnleeren Perzepten konstituiert Gegenstände und ist damit die erste kognitiv-konstruktive Leistung des erkennenden Systems. Was also natürlicherweise in Form der primären Codierung von Sinneseindrücken mitsamt ihren emotionalen Konnotationen als erstes entsteht, sind „Repräsentationen vor jeder Sprache“. Die dafür verwendete Bezeichnung *figurative Apperzepte*<sup>319</sup> ist zwar aus dem visuellen bzw. haptischen Bereich genommen, soll aber für sämtliche Sinnesqualitäten gelten.<sup>320</sup>

Auch die wiederholte spätere Benutzung (Wiederholung, Erinnerung) reaktiviert jeweils die beteiligten Synapsen und führt zu einer dauerhaften morphologischen Repräsentanz des Objektes, seiner Beziehungen, seiner Verwendungszusammenhänge seiner Bewertungen im Gehirn.

---

<sup>317</sup> FIEDLER Conrad: Der Ursprung der künstlerischen Thätigkeit. Verlag von S. Hirzel, Leipzig 1887, Seite 11/12.

<sup>318</sup> Im Gegensatz zu der ebenfalls von SPITZER verwendeten Formulierung, man könne »dem Gehirn beim Denken zuschauen«, ist diese eher zu akzeptieren...

<sup>319</sup> Vgl. ANTENBRINK Horst: Psychologische Didaktik. Verlag Dr. Kovac, Hamburg 1993.

<sup>320</sup> Wir reden ja z.B. auch von „musikalischen Figuren“.

Auch beim „automatischen Lernen“ (s.u.) muss sich das Gelernte im Laufe einer gewissen Zeit morphologisch konsolidieren.<sup>321</sup> Besonders augenfällig wird dies für den Beobachter beim motorischen Lernen: Kinder probieren eine Handlung unermüdlich, bis die Synapsengewichte optimal eingestellt sind, und wiederholen danach aus reiner Funktionslust das Gekonnte, weil sie sich damit auf dem Umweg über das Dopamin-System für die geleistete erfolgreiche Arbeit belohnen können.

»Mit Erfolgen stellt sich Motivation ein, jene neugiergestützte Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Erfolgsgewissheit, die aus Fehlern *lernt* und nicht durch sie *entmutigt* wird. Dafür muss aber das gehirn-interne neuromodulatorische „Belohnungssystem“ in Betrieb bleiben, was Spaß am Gelingen und an der Leistung voraussetzt. Gelernt wird – so Scheich (2003) – unter der Dopamin-Dusche.«<sup>322</sup>

Pädagogisch ist das insofern von besonderem Interesse, als damit neurobiologisch belegt ist, was Didaktiker schon immer wussten, dass nämlich Lernen nicht ohne Üben funktioniert. Die Erkenntnis, dass Lernen in Zusammenhängen der Struktur der neuronalen Kodierung entspricht und auch das Üben erleichtert, ist allerdings eine neuere Erkenntnis, die sich noch nicht bei allen Lehrkräften etabliert hat. Ebenso bedarf es noch einer weiteren Verbreitung der Erkenntnis, dass auch schulisch organisiertes Lernen erfolgsmotiviert (d.h. ressourcenorientiert) organisiert werden sollte, damit der Mechanismus des Dopaminsystems genutzt wird für das Einüben in die *Selbstbelohnung durch Anstrengung*.<sup>323</sup>

Wollten wir versuchen, für jedes konkret-individuelle Objekt ein fotografisch getreues Bild abzuspeichern, wäre das Gehirn trotz seiner immensen Größe nicht in der Lage, die daraus resultierenden Datenmengen zu fassen. Dieses versucht daher, signifikante Merkmale herauszufinden und abstrahiert daraus das, was PIAGET *kognitive Schemata* nannte und was wir üblicherweise unter „*Begriffen*“ verstehen.

»Das getreue Abbild, Bildpunkt für Bildpunkt, stellt eine sehr ineffiziente Weise der Kodierung dar. Daher ist es unwahrscheinlich, dass Organismen Abbilder der Umwelt bzw. Abbilder der von den Sinnesorganen eingehenden nervalen Erregungsmuster speichern. Sie extrahieren vielmehr das Wesentliche und speichern dies ab.«<sup>324</sup>

---

<sup>321</sup> Hier liegt die Ursache für die aus der psychologischen Lernforschung schon lange bekannte „retroaktive“ bzw. „proaktive“ Lernhemmung.

<sup>322</sup> HERRMANN Ulrich: Gehirngerechtes Lehren und Lernen: Gehirnforschung und Pädagogik auf dem Weg zur Neurodidaktik. In: derselbe (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Beltz Pädagogik 2006.

<sup>323</sup> Das ist etwas völlig anderes als das Missverständnis vom notwendigen „Spaß am Lernen“ durch Lernerleichterung über Herabsetzung der Anforderung und/oder ‚Verstecken‘ der Anstrengung in spielerischen Übungsformen (mit der Gefahr zunehmender Lernvermeidungshaltung), Bestechung durch Vorab-Belohnung (mit der Gefahr zunehmender ‚Erpressbarkeit‘ und wiederholter Enttäuschung der Lehrkraft), Versprechen einer sekundären Belohnung nach geleisteter Arbeit (mit der Gefahr der Zerstörung der Motivation zu intrinsisch motiviertem Lernen und Konditionierung zu ‚materialistischer‘ Einstellung).

<sup>324</sup> SPITZER Manfred: Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg/Berlin/Oxford 1996, S. 69.

„Begriffe“ wurde oben in Anführungszeichen gesetzt, weil damit an dieser Stelle noch nicht sprachlich kodierte Begriffe im üblichen Sinne gemeint sind. Kleinkinder fangen bereits an zu abstrahieren und Kategorien zu bilden, bevor sie überhaupt sprechen.<sup>325</sup> Den sprachlichen Begriffen geht eben das konkrete Be-greifen der Dinge voraus; z.B. sortieren sie Gegenstände nach Ähnlichkeiten und mit unterschiedlichen Kriterien, wie z.B. Formen, Farben, oder Größen (Abb. 20). Dieses Vergleichen, Unterscheiden und Zusammenfassen in Kategorien ist eine automatische Aktivität unseres Gehirns, das darauf spezialisiert ist, den ständig hereinkommenden Strom von Signalen nach Regelmäßigkeiten bzw. Mustern abzusuchen. So lernt das Kleinkind ohne jede Didaktisierung seine Muttersprache (oder gar zwei Sprachen parallel!).<sup>326</sup>

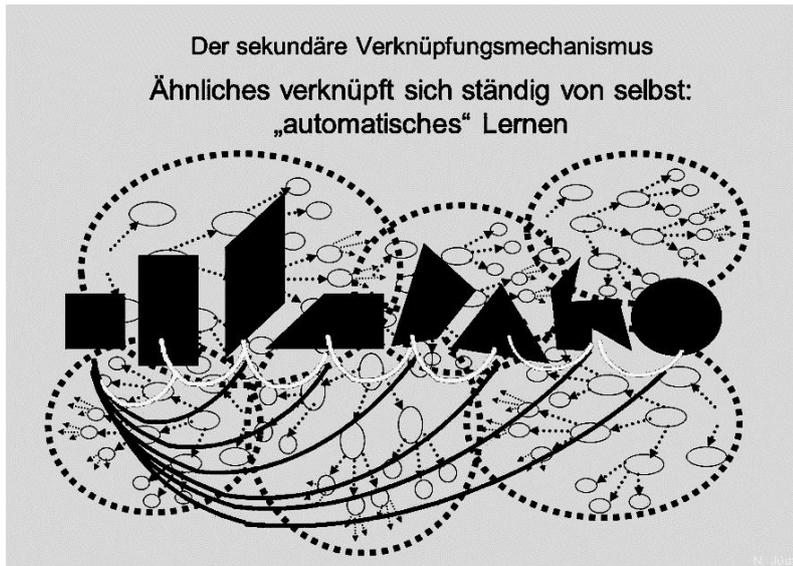


Abbildung 19 – Die primäre Kodierung beschränkt sich auf wesentliche Merkmale

Diese natürliche Fähigkeit, gepaart mit der sprichwörtlichen Neugier kleiner Kinder, ist die Ressource, auf die eine kindgerechte Didaktik setzt, die aber leider im Verlauf der traditionellen „Beschulung“ bei allzu vielen, wenn nicht bei den meisten allzu schnell zerstört wird. Hier setzt gerade eine „konstruktivistisch orientierte“ Pädagogik an, indem sie auf die natürlicherweise vorhandene Lernbegierde der Kinder vertraut und ihnen erlaubt, in (selbstverständlich kulturabhängig begrenzt und strukturiert) arrangierten oder auch natürlichen, aber ebenfalls arrangierten Lernlandschaften (z.B. „Waldschule“) ihre eigenen Lernwege zu suchen.

<sup>325</sup> »Die Kinder zeigen nun [im Alter von 8-10 Monaten NJ] erste Ansätze kognitiver Kategorisierungen oder vorsprachlicher Begriffe...« OERTER Rolf/MONTADA Leo: Entwicklungspsychologie. Beltz Psychologie VU, 4. Aufl., Weinheim 1998, S. 220.

<sup>326</sup> Voraussetzung ist natürlich, dass das Kind in einem kontinuierlichen ‚Sprachbad‘ lebt – von daher gesehen kann man dieses Modell nicht unbesehen auf die Schule übertragen!



Horst ANTENBRINK hat versucht, die Vielfalt der assoziativen Netzwerke, die sich in Abhängigkeit von der Benutzung des Gehirns entwickeln, in ein dreidimensionales Modell hinein zu ordnen. Dieses hat eine untere Ebene<sup>327</sup> (primäre Kodierung), in der die analogen Repräsentationen noch unabhängig von jeder Symbolisierung angeordnet sind. Im Laufe des Spracherwerbs entwickelt sich dann die zweite Ebene der symbolischen Repräsentationen, die nur insoweit *Sinn* macht, als symbolische Apperzepte tatsächlich mit entsprechenden Repräsentationen in der sinnlich gewonnenen Ebene verknüpft sind. Dass Begriffe ohne Anschauung leer sind, hat uns KANT schon beigebracht – was unser Schulsystem nicht daran gehindert hat, eine wortlastige Didaktik/Methodik zu praktizieren, die viel zu wenig darauf achtet, dass für die verwendeten Wörter in den Köpfen der Schüler auch die entsprechenden Vorstellungsbilder vorhanden sind und abgerufen werden können (Abb. 21).

Auf beiden Ebenen werden die Apperzepte (Bedeutungsnetzwerke) nach einer inhaltlichen und einer funktionalen Dimension geordnet: Auf der inhaltlichen Dimension (x-Achse) werden die *figurativen Apperzepte* mitsamt ihren *schematisierenden Abstraktionen*, die *Prozess-Apperzepte* (Denkvorgänge wie *vergleichen*, *zusammenfassen*, *unterscheiden*, *anordnen*, *kategorisieren* usw.) sowie *assoziative Ketten* (eher situativ bzw. anekdotisch entstandene Verbindungen ohne logisch-systematischen Zusammenhang) unterschieden. Als funktionale Dimension bezeichnet ANTENBRINK (auf der z-Achse) die Unterscheidung von kognitiver Denotation, emotionaler Konnotation und die Apperzepte der motorischen Steuerung.

<sup>327</sup> Natürlich darf man sich unter diesen „Ebenen“ keine geometrische Ordnung vorstellen.

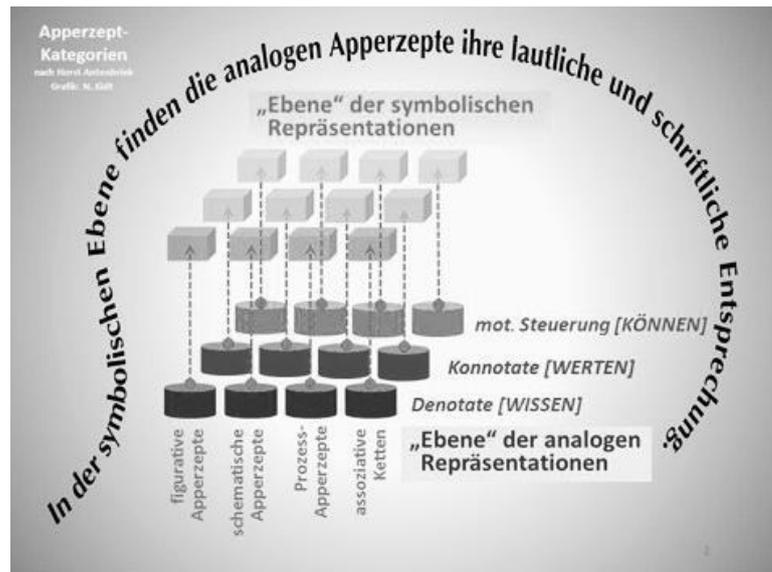


Abbildung 21 – Systematik von Apperzepten

Für die Pädagogik erscheint eine solche Systematik insofern interessant, als die wenigsten Lehrer sich bei der Unterrichtsplanung Gedanken darüber machen, dass ein Stoff nicht nur inhaltliche Aspekte hat (die allein für ein Lernen in Sinnzusammenhängen schon komplex genug sein können!), sondern dass auch das gedankliche und organisatorische Umgehen mit den Inhalten selbst Gegenstand der Reflexion, des Lernens, der Übung, sein muss (*Welche Einstellung habt ihr zu diesem Thema, und wie können wir das unterrichtlich für die einen nutzen bzw. für die anderen erträglich machen? – Wie bist du auf diesen Vorschlag/diese Lösung gekommen? – Was haben wir da heute eigentlich gemacht? – Wie ist es euch mit diesem Stoff am Ende ergangen?*) Insbesondere eine konstruktivistisch orientierte Pädagogik wird sich zur Aufgabe machen, die individuellen Denkprozesse und Empfindungen ins Bewusstsein zu heben, um die Anschlussfähigkeit neuer Inhalte zu erleichtern. Es müsste eine unhintergehbare Aufgabe für jede angehende Lehrkraft sein, in entsprechenden didaktisch-methodischen Übungen zu allen Apperzept-Klassen dieses Systems entsprechende Unterrichts- bzw. Kommunikationssituationen zu entwerfen, bzw. Unterrichtssequenzen zu planen, in denen mit der Zeit alle diese Apperzepte ins Bewusstsein gehoben und kommunizierbar gemacht werden.

#### 4.10 Adaptivität

Adaptivität nennt man die Fähigkeit des Nervensystems, sich an veränderliche Umweltbedingungen anzupassen, d.h. seinen Empfindlichkeitspegel rasch auf Intensitäts- oder sonstige Veränderungen von Reizen einzustellen. Dies kann durchaus ein Segen sein, wenn man sich etwa an den gleichmäßigen Straßenlärm einer stark befahrenen Durchgangsstraße

vor dem Schlafzimmerfenster oder als Lehrer an den Lärm einer Schule gewöhnt.<sup>328</sup> Andererseits kann diese Gewöhnung aber auch messbare Nebenwirkungen maskieren: man gewöhnt sich an den Lärm im Klassenzimmer und merkt nicht mehr, dass die Konzentrations- und Lernleistungen dadurch erheblich beeinträchtigt werden. »Diese Lernumwelten stellen oftmals eher 'Lärmumwelten' dar.«<sup>329</sup>

Betrachten wir ein weißes Blatt Papier bei Sonnenschein im Freien, so ist es möglicherweise der hellste Fleck in unserem Wahrnehmungsfeld. Treten wir dann mit diesem Blatt in einen dunklen Kellerraum, sehen wir im ersten Moment gar nichts, nach kurzer Zeit aber haben sich unsere Pupillen geweitet, und wir nehmen wiederum ein weißes Blatt Papier als den hellsten Fleck in unserem Sehfeld wahr, obwohl es „objektiv gesehen“ (d.h. instrumentell messbar) nur einen mittleren Grauwert aufweist. Auch sehen wir es immer ‚weiß‘, ob wir es in der Mittagssonne, bei Sonnenuntergang, unter einer Neonröhre, einer Straßenlaterne oder unter der Glühbirne einer alten Leselampe betrachten, obwohl es instrumentell messbar unter diesen verschiedenen Beleuchtungssituationen tatsächlich verschiedene Frequenzbereiche reflektiert – die unter der Bezeichnung *Farbkonstanz* bekannte subjektive Erhaltung der Farbrelationen und des Weißabgleichs.

Um die in Abhängigkeit von der Lichtquelle entstehenden so genannten Farbstiche in Fotografien zu beseitigen, haben digitale Kameras und Bildbearbeitungsprogramme die Funktion eines automatischen bzw. manuell einstellbaren Weißabgleichs als eine technische Simulation dessen, was unser Nervensystem automatisch leistet. Weitere Beispiele für adaptive Reaktionen sind die unwillkürliche Verengung der Pupillen bei zunehmender Helligkeit, die Anpassung der Augen-Parallaxe an die Entfernung des fixierten Objekts.

Adaptiv ist auch die Steuerung der Aufmerksamkeit. Sie wird (zweckmäßigerweise) erhöht, wenn ich eine vierspurige, verkehrsreiche Straße ohne Ampel überqueren will, sie wird (unzweckmäßigerweise) herunter gepegelt, wenn ich Kilometer um Kilometer auf einer Straße vor mich hin fahre, die sich eintönig durch eine öde Landschaft geradeaus (und auch noch ohne Gegenverkehr) bis zum Horizont erstreckt – darauf hat uns die Evolution nicht vorbereitet.<sup>330</sup> In anderen Situationen als im Straßenverkehr kann es allerdings durchaus nützlich sein, bei ungefährlich-reizarmer Umgebung die Aufmerksamkeit reduzieren zu dürfen. Es erlaubt Energie zu sparen und/oder zu regenerieren.

---

<sup>328</sup> Dass die Anpassung Grenzen hat, ist trivial und wird z.B. im visuellen Bereich ausgenutzt, wenn die GSG 9 mit Blendgranaten Terroristen außer Gefecht setzt und im akustischen Bereich wenn sie durch Lärm-Folter gefügig gemacht werden sollen.

<sup>329</sup> HELLBRÜCK Jürgen/SCHLITTEMEIER Sabine/KLATTE Maria: Die Last des Lauten. In: G&G 7-8/2011, S. 44 ff.

<sup>330</sup> Für solche Situationen hat im Frühjahr 2011 der erste Autohersteller das System »attention assist« beworben, das den verringerten Aufmerksamkeitszustand des Fahrers registriert und ihn ggf. "weckt"...

Pädagogisch relevant ist diese Eigenschaft des Nervensystems hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung, der Rhythmisierung des Arbeitstages in der Schule – und natürlich wieder auch als Unterrichtsinhalt selbst – einerseits, damit sich die Schüler des Phänomens bewusst werden und lernen, Wahrnehmungsinhalte zu hinterfragen und ggf. kognitiv zu relativieren bzw. zu korrigieren; andererseits um zu lernen, dass man Anpassungsreaktionen auch durch bewusste willentliche Anstrengung zumindest teilweise kompensieren kann. Das ist möglicherweise in schulischen Lernsituationen von Nutzen, und davon mag später z.B. im Kontext gesellschaftlichen Umgangs buchstäblich das soziale Überleben abhängen (*Der hat ja bei meinem Vortrag derart unverschämt gegähnt – der ist für mich gestorben.*)

In der Grundschuldidaktik der letzten Jahrzehnte hat die Kenntnis des Phänomens begrenzter Aufmerksamkeitsspannen bei den Schülern zu einer Anpassung methodischer Glaubenssätze geführt, z.B. keine Gesprächsphase dürfe länger als 20 Minuten dauern oder gar, in der ersten Klasse dürfe überhaupt keine Unterrichtssequenz die Schüler länger als 10 Minuten mit demselben Inhalt und derselben Methode beanspruchen. Diese Anpassung an nur kurzfristiges Konzentrationsvermögen zeigt sich etwa auch bei den immer rasanter gewordenen Filmsequenzschnitten im Vergleich älterer mit neueren Filmen, ganz extrem bei den Fernsehsendern, die vor allem Jugendliche als Zielgruppe haben: In einem für ältere Zuschauer ohnehin schon aufregendem Tempo werden Bewegungsabläufe noch dazu bereits vor ihrem natürlichen Endpunkt abgeschnitten und mit einer Gegenbewegung (oder einer extremen Zeitlupe kontrastiert. Es kommt nicht mehr auf den Sinn des filmischen Ablaufs an, sondern nur noch auf einen sinnleeren Aufmerksamkeitswert. Da sich die für die Bereitstellung von Konzentrationsenergie zuständige *retikuläre Formation* (im Bilde gesprochen ein Kraftwerk für die „Stromversorgung“, das Energetisierungsniveau, des Gehirns) selbst energetisch speist von der Überschuss-Energie aus Wahrnehmungs-Erregungen, steigern solche visuellen „Schocks“ insgesamt die Aufmerksamkeit und halten damit den Zuschauer wach und am Gerät fest, um die Wahrscheinlichkeit zu vergrößern, dass Werbebotschaften auf ein waches Publikum treffen. Die Werbebotschaften selbst werden nach demselben Prinzip aufbereitet, indem man sie in „Sekundeneinheiten“ zerhackt und nach Zwischenschalten anderer Botschaften (u.U. variiert) wiederholt.

Interessant wird die Frage nach der Wirkungsdauer (vor allem) visueller Außenreize auch im Kunst- bzw. Gestaltungsunterricht, der zeitweise geradezu auf visuelle Kommunikation reduziert wurde. Offensichtlich verlangt auch der Kunstmarkt immer wieder nach neuen Reizen – auf der anderen Seite aber auch nach einer gewissen Verlässlichkeit und Dauer, damit Kunstkauf als Geldanlage funktioniert.

Fragt man danach, was einzelne Kunstwerke<sup>331</sup> für verschiedene Betrachter attraktiv macht, so ist das auch eine Frage nach dem, was die Aufmerksamkeit gefangen und aufrecht erhält.

---

<sup>331</sup> - dasselbe gilt für eigene Gestaltungen der Schüler -

Dem kann man schon in der Grundschule oder im Kindergarten beginnen nachzugehen.

Was hier über den Bereich der Bildenden Kunst gesagt wurde, gilt in analoger Weise auch für Musik, Theater und Tanz, die aber – besonders was die gestaltende Eigenproduktion von Schülern, und ganz besonders, was die beiden letzteren „Fächer“ angeht – in der schulischen Praxis gegenüber der Bildenden Kunst sehr im Hintertreffen liegen.

#### **4.11 Unterbewusstsein, Emotion, Kognition – und die Folgen für die Pädagogik**

Luc CIOMPI weist darauf hin, dass der Einfluss von Affekten<sup>332</sup> auf unser Denken von Philosophen, vor allem von HEIDEGGER, bereits in den zwanziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts thematisiert wurde, während die Psychologie diesen Sachverhalt lange vernachlässigt habe.

»Erst in der neueren emotionsbiologischen und -psychologischen Literatur bricht sich die Erkenntnis allmählich Bahn, daß emotionale Komponenten viel tiefergehende Wirkungen auf Denken und Verhalten ausüben.« [S. 93]

Trotz eines in letzter Zeit zu beobachtenden Booms in der Behandlung solcher Zusammenhänge seitens der Neurobiologie und der Emotionspsychologie schein jedoch

»nach wie vor weder die Breite und Tiefe der unausweichlichen organisatorisch-integratorischen Operatoreinflüsse der Affekte auf alle kognitiven Funktionen noch deren Tragweite für unser ganzes Menschenverständnis mit zureichender Klarheit erfasst zu sein.« [S. 94]

Auch in der Philosophie scheint sich so etwas wie ein „*emotional turn*“ ereignet zu haben. Lange ist die Emotionalität als »Vernunftwidriges und zu Beherrschendes in den Blick gekommen« und stand in Opposition zur Vernunft.

»Diese Opposition zerbröckelt inzwischen. Die zeitgenössische Philosophie hat die Gefühle in das Reich der Vernunft eingemeindet und sie damit philosophisch hoffähig gemacht. ... Es ist vor allem das Versagen der Vernunft selbst, das zur Aufwertung des Gefühls führte.«

So der Luzerner Philosophieprofessor Martin HARTMANN. Den Nutzen des Gefühls sieht er in der Fähigkeit, wertbezogene Entscheidungen zu treffen, wobei er gleichzeitig darauf hinweist, dass Gefühl und Verstand ineinandergreifen müssen, wenn man nicht von Vorurteilen und Borniertheiten weggerissen werden will. Die Rationalisierung der Gefühle

»sollte sich auf die Frage konzentrieren, wie wir uns näher an gute Gefühle heranführen können, was zusätzliche Kenntnisse darüber verlangt, welche Gefühle uns als Einzelne und als Gesellschaft voranbringen. ... Richard Rorty sprach ... einmal von der ‚Schule der Empfindsamkeit‘. Die

---

<sup>332</sup> CIOMPI verwendet diesen Begriff als alternative Sammelbezeichnung für alles, was in dieser Arbeit (aber auch bei ihm) als Emotionalität bzw. emotionaler Bereich genannt wird. Siehe die Kombination in Titel und Untertitel. Ders.: *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen 2005. [Hvh. NJ].

Stimme des Gefühls wird in dieser Schule eine zunehmend wichtige, aber nicht die einzige Rolle spielen.«<sup>333</sup>

Die Notwendigkeit einer Verbindung von Gefühl und Verstand betont in derselben Titelgeschichte auch der Philosoph Wilhelm SCHMID:

»Die Leitfunktion von Vernunft sei so falsch wie die Leitfunktion von Gefühlen: „Beide sind Erkenntnisinstrumente, beide sollten wir heranziehen.«<sup>334</sup>

Luc CIOMPI führt folgende Wirkungen der Affekte auf das Denken aus, die hier nur stichwortartig zusammengefasst werden:

- Affekte liefern die Antriebsenergie für jegliche Denktätigkeit.
- Affekte fokussieren unwillkürlich unsere Aufmerksamkeit und färben gleichzeitig die gesamte Wahrnehmung der jeweiligen Stimmung entsprechend ein. »Was nicht zur aktuellen Stimmung passt, wird ausgespart.«
- Affekte steuern, was im Gedächtnis gespeichert bzw. aus dem Speicher reaktiviert wird.
- Affekte sorgen dafür, dass im Denken und Handeln Kontinuität entsteht.
- Affekte regeln die Prioritäten, die wir von Moment zu Moment beim Denken und Wahrnehmen setzen.
- Affekte wirken wie Filter, welche die sonst nicht zu bewältigende Flut von Signalen nach Menge und Komplexität reduzieren. Nur affektiv Ausgewähltes wird ins Bewusstsein durchgelassen.

»Im Verein mit der Tatsache, dass wir immer in irgendeiner Weise affektiv gestimmt sind, ergibt sich aus dem Zusammenspiel von allgemeinen und speziellen Operatorwirkungen der Affekte auf das Denken eine stete flexible Modulation unserer kognitiven Aktivitäten in Abhängigkeit vom Kontext und Stimmung.« [S. 103]

Allerdings ist die Wirkung der Affekte auf die Kognition keine Einbahnstraße:

»Zwischen Emotion und Kognition laufen dabei unaufhörliche zirkuläre Wechselwirkungen: Bestimmte kognitive Reize induzieren oder verstärken bestimmte Affekte und Stimmungen, und diese wiederum kanalisieren und organisieren die Wahrnehmung und das Denken.«

Wie die folgende Grafik (Abb. 22) zeigt, werden die von den sensorischen Membranen einlaufenden Signale in zwei verschiedene Funktionsbereiche geleitet, die gleichzeitig, d.h. auch zeitlich parallel, zwei unterschiedliche Aspekte bearbeiten.

Im kognitiven Verarbeitungsbereich geht es um die Konstruktion bzw. Identifikation von Gegenständen, Sachverhalten, Situationen, Ereignissen und ihrer funktionalen (später auch versprachlichten) Bedeutung.

---

<sup>333</sup> HARTMANN Martin: Das emotionale Tier. In *DIE ZEIT* Nr. 37 vom 06.09.2012, S. 55, die das Thema der Wiederentdeckung des Emotionalen in dieser Ausgabe zum Titelthema macht.

<sup>334</sup> Moritz VON USLAR: »Glück wird überschätzt. Die Philosophie erobert den Kontinent der Gefühle. *DIE ZEIT* Nr. 37 v. 06.09.2012.«

Im emotionalen Verarbeitungsbereich werden gefühlsmäßige Bewertungen hinzugefügt, die beim wiederholten Auftauchen derselben bzw. ähnlicher Gegebenheiten die beiden grundsätzlichen Verhaltensmöglichkeiten steuern, nämlich Zuwendung und konstruktiven Umgang damit, im Notfall aber auch Aggression, oder aber Abwendung, Vermeidung, Flucht.<sup>335</sup> Zwischen Annäherung und Vermeidung kann es konflikthafte Mischformen geben (z.B. den »Appetenz-Aversions-Konflikt«)<sup>336</sup>, die sich nicht nur in der Art des Umgangs mit den Dingen und des Ausgriffs auf die „sachliche“ Umwelt auswirken, sondern in sehr differenzierter und manchmal diffiziler Form auch in der zwischenmenschlichen Beziehungsgestaltung.

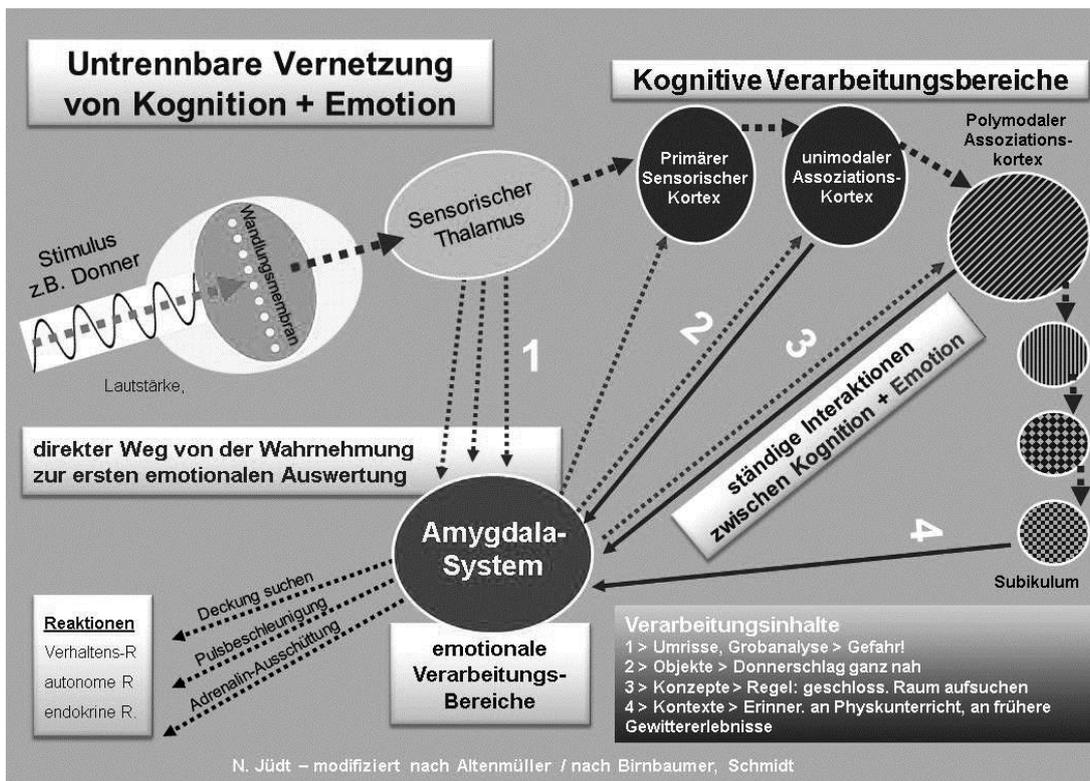


Abbildung 22 – Die Koppelung von Emotion und Kognition

Beides ist für die Pädagogik von besonderem Interesse,

- da sie es mit dem Problem zu tun hat, Heranwachsende an neue Sachverhalte heranzuführen, die eventuell mit aversiven Gefühlen besetzt sind,
- da sich dies unvermeidbar in zwischenmenschlichen Beziehungen abspielt und
- da gerade diese Beziehungen und ihre aktive Gestaltung auch Gegenstand der Erziehung

<sup>335</sup> Wolfgang WELSCH spricht in diesem Zusammenhang vom »Zuträglichkeits- oder Abträglichkeitsindex für die Vitalbedürfnisse des Menschen« in der Form von »Lust oder Unlust«. S.: Grenzgänge der Ästhetik. Reclam 9612, Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 1996, S. 109.

<sup>336</sup> Kurt LEVIN 1935: A dynamic theorie of personality. New York 1935 (nach ARNOLD/EYSENCK/MEILI: Lexikon der Psychologie. Herder Verlag Freiburg i.Br. 10. Aufl. 1993).

sein müssen, damit die Edukanden zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt werden.

Auf einem kurzen Weg werden die einlaufenden Signale über den sensorischen Thalamus, der die Eingangspforte für alle sensuellen Reize darstellt, direkt den emotionalen Verarbeitungsbereichen zugeleitet, nämlich zu den »lateralen Amygdala« (den Mandelkernen) als Teilen des limbischen Systems.

»Dieser schnelle Weg der Emotionsverarbeitung spielt vor allem in lebensbedrohlichen Situationen eine Rolle...«<sup>337</sup>

Gleichzeitig werden die Signale zur Großhirnrinde geleitet, wo sie mit bereits bekannten Erfahrungen abgeglichen und so, durch kognitive Analyse angereichert, zu den Amygdala zurückgeleitet werden. Dadurch können die anfänglichen Gefühle durch Abgleich mit früheren Erfahrungen moduliert werden, z.B. indem sich ein erstes Erschrecken in Erstaunen abmildert. Die kognitiven Bereiche suchen dann auch nach Lösungen für Probleme und stellen Verhaltensprogramme bereit, deren Realisierung jedoch letztlich wieder von der Freigabe durch das limbische System abhängt – dieses hat bezüglich der Handlungsausführung das letzte Wort. Es

»bewertet alles, was wir tun, nach gut oder lustvoll und damit erstrebenswert bzw. nach schlecht, schmerzhaft oder nachteilig und damit zu vermeiden und speichert die Ergebnisse dieser Bewertung im emotionalen Erfahrungsgedächtnis ab. Bewusstsein und Einsicht können nur mit „Zustimmung“ des limbischen Systems in Handeln umgesetzt werden.«<sup>338</sup>

All diese Prozesse laufen unbewusst ab, erst ihr Ergebnis wird dem Bewusstsein gemeldet.

»„Farbe ist anders“, stellt ein blind geborener Mensch nach der erfolgreichen Wiederherstellung seiner Sehkraft durch eine Augenoperation fest. Nach dem ersten Öffnen seiner nun erstmals reizempfindlichen Augen erfährt er eine völlig neuartige Empfindung der Art und Weise seiner Existenz in der Umwelt ... Die Intensität der empfundenen Strahlung ... erfährt er als Licht, das über seine nun funktionsfähigen Augen in ihn einströmt, seinen Körper wie Wärme umfängt und ihn durch eine Vielzahl von farbigen Tönen in Schwingungen versetzt. ... Während die empfundene Farb- und Lichtstruktur für den ehemals Blinden anfangs noch einen rein phänomenalen Charakter besitzt und ausschließlich auf sich selbst verweist, entwickelt sich der Zeichencharakter erst aus dem Prozess der multisensuellen Auseinandersetzung mit der Umwelt. ... Erst dann fangen Farben und Helligkeiten für den Betrachter an, auf Gerüche, Töne, Materialien und Bewegungen zu verweisen, woraus sich in der Folge die Gedächtnisrepräsentation des Anschauungsraums entwickelt.«<sup>339</sup>

---

<sup>337</sup> ALTENMÜLLER Eckart: Musik – Die Sprache der Gefühle? In: SCHNELL Ralf: Wahrnehmung Kognition Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften. transcript Verlag, Bielefeld 2005, S. 144.

<sup>338</sup> ROTH Gerhard: Fühlen Denken Handeln... S. 452.

<sup>339</sup> BUETHER Axel: Die Bildung der räumlich-visuellen Kompetenz: Neurobiologische Grundlagen für die methodische Förderung der anschaulichen Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung im Gestaltungs- und Kommunikationsprozess. Der Autor ist Professor für Design und Gestaltung an der Hochschule für Kunst und Design Burg Giebichenstein b. Halle. (Hier zitiert aus einem Internet-Text von A. BUETHER, veröffentlicht vom Deutschen Farbenzentrum am 17.02.2010. <http://deutsches-farbenzentrum.de/2010/02/farbe-und-licht-als-vermittler-von-bedeutung/>)

Das Zitat weist auf den Umstand hin, der für das Thema dieser Arbeit von besonderer Bedeutung ist: dass nämlich bei solchen Blindgeborenen *vor* jeder kognitiven Deutung der visuellen Eindrücke eine intensive *ästhetische Erfahrung* des neuen Phänomens im Vordergrund steht. In diesem Beispiel ist es eine positive, während die Mehrzahl der solcherart Betroffenen – wie im Kapitel 4.7 gezeigt wurde – wohl dramatisch negative, aber ebenfalls emotional hoch aufgeladene Erfahrungen machen. Das Beispiel schildert besonders eindrucksvoll und prägnant die *Vorgängigkeit (neuer) ästhetischer Erfahrung* vor jeder kognitiven Deutung. Dies entspricht genau auch den oben dargestellten Kenntnissen über die Organisation der Reizverarbeitung im Gehirn.

Die Rückmeldungen von der Großhirnrinde nach Abgleich mit bereits bekannten Erfahrungen und kognitiven Analysen an die Amygdala sind bei solchen Patienten zwangsläufig unmöglich, weil sie bisher keine visuell generierten Apperzepte gespeichert hatten. Sie konnten bzw. mussten sich somit, ohne durch kognitive Erfahrungsinhalte unterstützt zu werden, ganz dieser neuen ästhetischen Erfahrung überlassen, bzw. waren ihr ausgeliefert, bevor sie sich mit Hilfe der Apperzepte ihres früheren Weltbildes daran machen konnten, auch die neue visuelle Welt damit abzugleichen, d.h. auch in dieser Welt neuer Qualia »Gestalten« zu bilden und Ordnung herzustellen.

Mit der Emotionsabhängigkeit von Handlungsentscheidungen können rational orientierte Pädagogen sich nur schwer anfreunden. Dabei ist dieser Umstand einer aufmerksamen Selbstbeobachtung durchaus zugänglich, und mancher Erzieher hat in einer schwierigen Konfliktsituation auch schon den Rat gegeben: „Folge deinem Herzen.“ Ebenso wenig gefällt einigen Pädagogen der Gedanke, dass Sigmund FREUD mit seinem damals noch hypothetischen Eisberg-Modell des menschlichen Bewusstseins Recht behalten sollte. Wenn es nämlich tatsächlich so ist, dass die allermeisten emotionalen wie kognitiven Prozesse unbewusst ablaufen, dann verringern sich die Chancen, sich mit Schülern auf sachliche Weise mit Sachproblemen zu befassen und sie durch rationale Beschäftigung mit den Gegenständen und Erkenntnissen der Wissenschaften gleichzeitig zu erziehen, ganz erheblich. („*Wir brauchen nicht über so genannten erziehenden Unterricht nachzudenken, wir erziehen schon immer durch die Auseinandersetzung mit der Sache.*“ – So der Diskussionsbeitrag eines Gymnasiallehrers zur so genannten personalen Wende in den achtziger Jahren.)

Der heutige Kenntnisstand zur Gehirnforschung bestätigt das Eisberg-Modell voll und ganz. So schreibt der amerikanische Gehirnforscher Josef LEDOUX schlicht und plakativ: »Das Gehirn verwirklicht seine Verhaltensziele ohne Beteiligung des Bewusstseins.« Diese Kröte muss man als Pädagoge zuerst einmal schlucken! LEDOUX fährt fort:

»Emotionale Reaktionen werden überwiegend unbewusst erzeugt. FREUD hat, als er das Bewusstsein als die Spitze des Seelen-Eisbergs bezeichnete, genau ins Schwarze getroffen.«<sup>340</sup>

Aha! mag man sich trösten – das gilt ja offensichtlich nur für die Emotionen. Dass diese im Unterbewusstsein entstehen, mag akzeptiert werden. Zum Glück aber haben wir ja noch den Verstand, der sie kontrollieren kann – wobei wir natürlich unterstellen, dass dieser alle Daten zur Verfügung hat, die er für die Abwägung des richtigen Verhaltens auch in einer emotional belasteten Situation benötigt. Dann aber lesen wir bei Gerhard ROTH:

»Aus neurobiologischer Sicht umfasst das Unbewusste weit mehr als nur den Bereich der Triebstrukturen im Sinne Freuds. Zum Unbewussten im weiteren Sinne gehören (1) vorbewusste Inhalte von Wahrnehmungsvorgängen; (2) unterschwellige (subliminale) Wahrnehmungen; (3) Wahrnehmungsinhalte außerhalb des Fokus unserer Aufmerksamkeit; (4) ... (5) Inhalte des deklarativen Gedächtnisses, die ins Unbewusste abgesunken sind („vergessen“ worden) und unter günstigen Bedingungen wieder bewusst gemacht werden können; (7) Inhalte des emotionalen Gedächtnisses, welche die Grundstruktur unseres Charakters und unserer Persönlichkeit bestimmen.«<sup>341</sup>

Josef LEDOUX spricht ausdrücklich vom »kognitiven Unbewussten«. Der größte Anteil der kognitiven Prozesse, mit denen sich die Kognitionsforschung befasst, läuft demnach ebenfalls unbewusst ab.

»Hier geht es... um das... kognitive Unbewusste, worunter Prozesse verstanden werden, die das Tagwerk des Geistes abwickeln, ohne dass sich das Bewusstsein darum kümmern muss.«<sup>342</sup>

Zum Beispiel hat das Gehirn bereits eine Menge kognitiver Arbeit zu leisten, bis uns bewusst wird, welcher von zwei aufeinanderfolgenden Tönen der höhere war, oder welchen wir von rechts oder links oder aus einer anderen Richtung gehört haben.

Da steht uns offensichtlich doch eine ganze Menge *nicht* zur bewussten Verfügung, und wir müssen möglicherweise nach einer letztlich emotional gesteuerten Entscheidung Gründe finden, mit denen wir unser Handeln vor uns selbst, vor allem aber anderen gegenüber *im Nachhinein* rechtfertigen.

In Gerhard ROTHs Thesen zur Frage nach einem neuen Menschenbild lautet eine zentrale Passage:

»In seiner späten, selbstreflektierenden Form ist das Ich wesentlich von der Sprache und damit von der Gesellschaft bestimmt. Dieses Ich ist nicht der Steuermann, auch wenn es sich in charakteristischer Weise Wahrnehmungen, mentale Akte und Handlungen zuschreibt und die Existenz des Gehirns, seines Erzeugers leugnet. ... Sprache ist ein sozial vermitteltes Vermögen

---

<sup>340</sup> Ders.: Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. dtv 36253, Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2001 (amerikanische Originalausgabe 1996), Seite 20. – Siehe auch das Titelthema der Zs. G&G 1-2/2006: Das Unbewusste neu entdecken. 150 Jahre Sigmund Freud, darin auch ein Beitrag von Gerhard ROTH.

<sup>341</sup> ROTH Gerhard: Aus Sicht des Gehirns. stw 1915, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2009, Seite 152.

<sup>342</sup> Nicht zu verwechseln mit dem *dynamischen Unbewussten* bei Sigmund Freud.

und dient nicht in erster Linie dem Austausch von Wissen und dem Vermitteln von Einsicht, sondern der Legitimation des überwiegend unbewusst gesteuerten Verhaltens vor uns selbst und vor anderen. ... Sprachliche Kommunikation bewirkt nur dann Veränderungen in unseren Partnern, wenn diese sich aufgrund interner Prozesse der Bedeutungserzeugung oder durch nicht sprachliche Kommunikation mit uns bereits in einem konsensuellen Zustand befinden. Wissen kann nicht übertragen, sondern nur wechselseitig konstruiert werden. Unser bewusstes Ich hat nur begrenzte Einsicht in die eigentlichen Antriebe unseres Verhaltens. Die unbewussten Vorgänge in unserem Gehirn wirken stärker auf die bewussten ein als umgekehrt.«<sup>343</sup>

Eine solche Sicht auf uns selbst ist eine Breitseite gegen jeden hypertrophen Rationalismus, entzieht uns jeden Grund für Überheblichkeit und ermahnt uns sowohl zur Bescheidenheit, als auch zu ständiger Wachsamkeit uns selbst gegenüber, d.h. der Bereitschaft zu reflexiver Selbstdistanzierung im Austausch mit anderen. Hat Manfred SPITZER da nicht mit Recht gefragt, ob die Gehirnforschung den Menschen nicht „degradiert“? Die von ihm offen gelassene Frage wird von Gerhard ROTH trotz allem durchaus positiv beantwortet: Zwar sei Bewusstsein nicht

»die Krone menschlichen Wesens und nicht die entscheidende Grundlage unseres Handelns«, aber »die verschiedenen Bewusstseinsformen (repräsentieren) besondere Zustände der Informationsverarbeitung zu Gunsten einer detaillierten, multimodalen und semantisch tiefen Analyse von Sachverhalten und eines schnellen Zusammenfügens neuer Bedeutungsnetzwerke, insbesondere im Kontext sozialer Interaktionen. *Bewusstseinszustände überwinden damit funktionale Beschränktheiten und unbewusste Informationsverarbeitung zu Gunsten einer effektiven und kreativen Handlungsplanung.*«<sup>344</sup> (Hvh. NJ)

Diese Fähigkeit zur *Intentionalität* ist es, die über das biochemische Autopoiese-Konzept hinausführt und uns die Möglichkeit zu kreativer Zukunftsgestaltung eröffnet.

Wahrnehmung und Speicherung bedienen also grundsätzlich sowohl die kognitiven als auch die emotionalen Systeme, erzeugen immer und untrennbar Denotation und Konnotation gleichzeitig. Diese Einheit von Kognition und Emotion bleibt auch in der Reaktivierung erhalten, so dass mit der Erinnerung an Dinge und Sachverhalte auch die in der Speicherungssituation bedeutsamen Gefühle wieder „hochkommen“.

Lehrkräfte haben niemals „rationale“ Zöglinge vor sich, mit denen man „sachlich“ über Sachen kommunizieren könnte, sondern immer nur „emotional-kognitive“ Wesen, mit denen man (bei einiger Aussicht auf Erfolg) nur nach der emotionalen Zustimmung zum Eindringen in ihre Intimsphäre des (immer emotional eingefärbten) Denkens über persönlich bedeutsame Dinge verhandeln kann.<sup>345</sup> Wo diese persönliche Bedeutsamkeit fehlt, müssen vermehrt methodische Hilfen gesucht werden. Aber auch, dass solche „Motivierungskunststückchen“ im Sinne einer gerichteten Beeinflussung wirken, hängt wiederum von der Beziehung

---

<sup>343</sup> Gerhard ROTH: Fühlen Denken Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp Verlag Frankfurt a.M. 2001, S. 452.

<sup>344</sup> l.c. S. 451.

<sup>345</sup> Siehe dazu das Kap. 9.5 Zum Stichwort Ganzheitlichkeit.

des Schülers zur Lehrkraft ab. Ist diese von Sympathie und/oder zumindest von Anerkennung bzw. Achtung geprägt, sowie von Vertrauen und dem Gefühl des „Aufgehobenseins“<sup>346</sup> in der Situation, so wird die gewünschte Beeinflussung am ehesten gelingen, und zwar selbst dann, wenn das Gefühl persönlicher Bedeutsamkeit der Sache *nicht* erzeugt werden kann: Der Schüler lernt dann – auch eine alte Erkenntnis – „für den Lehrer“, den man schließlich in seiner Erwartung nicht enttäuschen möchte.

Diese Erwartungshaltung ist wiederum ein *Gefühl*. Und dieses überträgt sich mit Hilfe der sogenannten »Spiegelneurone«, besser gesagt, des »*Bindungs- und Empathiesystems*«<sup>347</sup> das uns zur »*emotionalen Koppelung*« mit anderen Menschen befähigt – vorausgesetzt, die frühen Mutter-Kind-Beziehungen waren so weit intakt, dass dieses Gehirnsystem die entsprechenden Entwicklungsanreize erhalten hat und auch die Ausdifferenzierung nicht durch prekäre oder gar traumatische Beziehungserlebnisse gestört wurde.

Auf der Erwartungshaltung der Lehrkraft beruht wiederum der so genannte *Pygmalion-Effekt*, der auch schon lange vor den Zeiten der aktuellen Gehirnforschung experimentell nachgewiesen,<sup>348</sup> wenn auch später wiederum relativiert wurde (durch Einschränkung seiner Wirksamkeit auf verschiedene Fallgruppen):. Trotzdem hält Gerhard ROTH fest:

»Insgesamt unterstreichen diese Erkenntnisse die Annahme, dass die Einstellung des Lehrers dem einzelnen Schüler gegenüber für dessen Leistungen sehr wichtig ist.«<sup>349</sup>

An dieser Stelle löst sich der (oft bis zur Karikatur einer „Antipädagogik“<sup>350</sup> strapazierte) scheinbare Widerspruch zwischen „Güte“ und „Strenge“ der Lehrkraft auf: Hat er das sichere Fundament einer vertrauensvollen Beziehung erreicht, dann kann er sowohl „gütig“ sein, ohne dass die Schüler über Tische und Bänke stürzen, als auch „streng“ sein, indem er sowohl Disziplin als auch Leistung *erwartet*, ohne dass ihn die Schüler als „Steißtrommler“ empfinden. *Ohne* das Fundament einer solchen Beziehung aber kann er immer nur abwechselnd einmal „gütig“ sein (was dann als Anbiederung empfunden wird), und wenn es dann hoch her geht, wieder „streng“ sein (was dann häufig „schrill rüberkommt“ und den Lehrer als „Looser“ erscheinen lässt, den man fortan weiter versucht vorzuführen, wo es nur geht.

---

<sup>346</sup> z.B. ohne Angst vor Bloßstellung

<sup>347</sup> Siehe dazu z.B. BAUER Joachim: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg 2006. - Gerhard ROTH weist darauf hin, dass die Wortwahl „Spiegelneurone“ unglücklich ist (ohne das Phänomen anzuzweifeln), weil sie von Experimenten mit Makakenaffen hergeleitet wurde, deren Ergebnisse auf den Menschen so nicht zutreffen. S. dazu ders. in: Bildung braucht Persönlichkeit... S. 57/58.

<sup>348</sup> ROSENTHAL R./JACOBSON L. F.: Pygmalion in Classroom. Teacher expectation and pupil's intellectual development. Holt, Rinehardt & Winston, New York 1968.

<sup>349</sup> Siehe dazu ROTH Gerhard: Bildung braucht Persönlichkeit... S. 169/170.

<sup>350</sup> VON BRAUNMÜHL Ekkehard: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Beltz Verlag Weinheim und Basel 1975. - OELKERS Jürgen/LEHMANN Thomas: Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Agentur für wissenschaftliche Literatur Ulf Pedersen GmbH, Braunschweig 1983.

Auch die Lehrkräfte selbst sind niemals rein rationale Wesen,<sup>351</sup> die „sachlich“ über Sachen verhandeln könnten. Denn die persönlichen Wertsetzungen, die sich auch beim Lernen des Lehrers automatisch mit jedem Lehrplanstoff verbunden haben und im emotionalen Gedächtnis gespeichert sind, werden sich in der Performanz (beispielsweise eines Vortrages oder eines Diskussionsbeitrages) unwillkürlich körpersprachlich ausdrücken.<sup>352</sup>

Menschen, die für Introspektion sensibel sind, hatten wohl zu allen Zeiten schon eine Ahnung davon, dass wir weniger Herr im eigenen Haus sind, als uns recht ist. Als Beispiel zitiere ich den amerikanischen Psychoanalytiker Sheldon B. KOPP, der in seinen Interpretationen alter östlicher Weisheiten sagt:

»Jeder lügt, betrügt, tut so als ob (ja, du auch, und höchstwahrscheinlich ich selbst). ... Wir müssen in der Unsicherheit teilweiser Freiheit, teilweiser Macht und teilweisen Wissens leben. ... Alle wichtigen Entscheidungen müssen auf der Basis unzureichender Daten gefällt werden. ... Und doch sind wir verantwortlich für alles, was wir tun.«<sup>353</sup>

Leider hat die *aufgeklärte Rationalität* hinlänglich bewiesen, dass sie die großen menschengemachten Katastrophen der Weltgeschichte und all die „kleineren“, die heute immer noch von Menschen angezettelt sind, nicht verhindern konnte und kann.

Eine *emotionale* Reaktion war es demgegenüber, die meine Mutter von ihrer anfänglichen vorsichtigen Zustimmung zum Nationalsozialismus abgebracht hat.

Sie berichtete, wie sie in der jubelnden Menge am Straßenrand auf den Führer wartete, der sich in der Stadt an einer großen Propagandaveranstaltung beteiligen sollte. Als er dann in offenem Auto dicht und leibhaftig an ihr vorüberfuhr und sie ihm direkt in die Augen blicken konnte, sei ihr „augen-blicklich“ ein Schauer über den Rücken hinuntergelaufen – so kalt und stechend gefühllos hatte sie diesen Blick empfunden und dann den Schluss gezogen, ein Mensch mit einem solchen Blick könne kein guter Mensch sein.

Für mich war diese Erfahrung meiner Mutter ein wichtiger Hinweis auf die Bedeutung der Empfindsamkeit als Schutz vor dem Rückfall in Barbarei. Allerdings sind es auch emotionale Reaktionen, die Barbarei ausbrechen lassen: Angst, Neid, Missgunst, Missachtung, Empörung, Hass. Um nicht durch solche Gefühle unkontrolliert gesteuert zu werden, bedarf es wiederum der Vernunft, z.B. der Einsicht, dass Handeln aus Rache neue Rache provoziert

---

<sup>351</sup> (wie z.B. die fiktionale Figur des *Mr. Spock* aus der Science-Fiction-Serie *Raumschiff Enterprise*).

<sup>352</sup> Siehe z.B.: ROSENBUSCH Heinz S./SCHÖBER Otto: *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Pädagogischer Verlag Burgbücherei, Baltmannsweiler 1986. Oder, neurobiologisch begründet, ROTH Gerhard: *Bildung braucht Persönlichkeit*. Klett Cotta Verlag, Stuttgart 2011, S. 188-196. »Wir drücken also in diesen körperlichen Reaktionen unsere Persönlichkeit aus, ob wir dies wollen oder nicht, und wir können hierüber auch die Persönlichkeit des Anderen entweder unbewusst, vorbewusst-intuitiv oder bewusst wahrnehmen. Große Teile unseres Gehirns sind damit befasst...« (S. 192).

<sup>353</sup> Die Nummern 19, 32, 33 und 34 des Auszugs »aus dem Register der 927 (oder waren es 928?) ewigen Wahrheiten. In ders.: *Triffst du Buddha unterwegs... Psychotherapie und Selbsterfahrung*. Fischer Taschenbuch Spirit 14671, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, Neuausgabe 2000 (Originalausgabe Sience and Behavior Books, Palo Alto 1972), S. 194.

und dass ein solcher Teufelskreis nur durch Verzicht auf Rache und womöglich durch Vergebung durchbrochen werden kann, um weiteres Leiden zu vermeiden und der Gemeinschaft insgesamt zu nützen.

Umso wichtiger ist es, im Rahmen einer ästhetisch fundierten Erziehung – und in der Ästhetischen Erziehung ganz besonders – negative Gefühle nicht zu verdrängen, sondern zuzulassen und zu bearbeiten (s. Kap. 9.8).

**Neurobiologische Hinweise für das Lernen (Tabelle)**

Nr.	Neurobiologisch konstruierte „Sachverhalte“	Neurobiologische Bedeutung	Hinweise für die Pädagogik	Anmerkungen
1	Chemo-elektrische Frequenzmodulation codiert Reiz-Intensität	Hochgradige Konstruktivität von Wahrnehmung und Vorstellung  Bedeutung muss Intern im Abgleich mit Verhalten und Handeln erzeugt werden	Verantwortlichkeit für größtmögliche Prägnanz bei der Gestaltung von Medien, Kommunikation und Beziehungen  Gestalt- und Gestaltungsprinzipien Anerkennung der Inter-Subjektivität von kognitivem Wissen  Wiederholung / variierte Redundanz von Informationen	Offenheit für das Wunder des Lebens  Forderung nach einer ästhetisch fundierten Lehrerbildung  Wie hast du den Begriff verstanden? Übungslernen
2	unimodale / unspezifische Reizverarbeitung differenter Input-Kanäle		Lernen als Suchbewegung zur Mustererkennung (Suche nach Gestalt, Rhythmus, Regel, »Sinn«)	Handlungsorientierung ist keine Aktivitäts-Duselei!
3	Signalübertragung ist noch keine Informationsübermittlung		„handlungsorientiertes“ + „problemorientiertes“ Lernen	
4	Populationskodierung	Verletzungsstabilität, aber auch Unschärfe	»Statistisches Lernen« - (Annäherung durch Iteration) Entwicklung einer neuen Fehlerkultur Teilwahrheiten annehmen und weitemutzen	Rainer Kahl: Lob des Fehlers
5	Relative Geschlossenheit des Systems (1 : 10.000.000)	Hochgradige Selbstreferenzialität; „autonome“ Selektion v. Wahrnehmungsinhalten	Verantwortlichkeit für die Herstellung von Kontakt bzw. Empfangsbereitschaft Verantwortlichkeit für kommunikative und handelnde Rückkoppelung Respekt gegenüber eigenen Lösungen d. Schüler	Montessori: Hilf mir, es selbst zu tun
6	System der Spiegelneurone	Ermöglichung von inter-individueller Validierung von Bedeutungen durch strukturelle Koppelung mit anderen in konsensuellen Bereichen	Lernen in sozialen Kontexten besonders bei der Erarbeitung von Neuem und Uneindeutigem (z.B. Werterziehung, bildende Kunst)	Lob und Kritik von: Gruppenunterricht Projektunterricht Teamarbeit – aber nur bei produktiven Aufgaben
		Ermöglichung von Empathie und Intuition, von Kommunikation über Gefühle	Verantwortlichkeit für Interaktions- und Beziehungsgestaltung	Thematisierung zwischenmenschlicher Beziehung

#### 4. Neurobiologischer Bedingungsrahmen

7	Handlungs- und Bewegungsneurone	sind auf einander angewiesen	Handlungsvorstellungen, über die häufig nachgedacht wurde, haben eine bessere Chance, realisiert zu werden	Gewaltbereitschaft erhöht sich durch Gewöhnung
8	Unauflösbare Vernetzung emotionsbezogener und kognitionsbezogener Subsysteme	Vernetzung von kortikalen und subkortikalen Systemen Begleitgefühle von Gedanken Begleitgedanken von Gefühlen	»Ganzheitliches« Lernen und Unterrichten Reflexion über Gefühle Wahrnehmung von Gefühlen beim Denken/Lernen/Arbeiten	Ästhetische Erfahrung ist von Anfang an dabei. Thematisierung von Gefühlen - TZI
9	Selbstreferenziell-subliminale Ausfilterung von Wahrnehmungsinhalten	Subliminale Bewertungsprozesse	Neubewertung des Bewusstseins: Anerkennung seiner Begrenztheit „Soziale Hygiene“ prinzipielle Unterbestimmtheit von Entscheidungen unabgeschlossenes Wissen	»Kritik des reinen Bewusstseins« Lob der Teamarbeit
10	Wahrnehmung aus der Erinnerung	ca. 60-80 %	Minimale Auslöser können große und falsche Wirkungen haben: Training von Wahrnehmungsgenauigkeit und W-Kritik	Kritik der objektiven Beobachtung
11	„Subliminale“ Wahrnehmung	Im strengen Sinn und im Sinne von „randständig“	Unbemerkt assoziatives Lernen z.B. von Vorurteilen, aber auch von zwischenmenschlichen Beziehungen, von Milieu-Codes: „Ich hab heute gelernt, wie man sich anständig begrüßt.“ – „Wenn du das nochmal machst, schmeiß ich dich raus!“	Resonanzverhalten ist sogar dann auslösbar, wenn das, worauf die Reaktion erfolgt, gar nicht bewusst wahrgenommen wurde.
12	nicht-lineare Funktionen – nicht-hierarchische Organisation der Subsysteme <sup>354</sup>	Multilaterale Entscheidungsbildung im Gehirn	Relativierung/Erweiterung des logisch-technischen Rationalitätskonzeptes: ohne Schmälerei seiner Bedeutsamkeit »multilaterales ICH« (Viele Seelen wohnen auch in meiner Brust!) Gehirn als Modell für Gesellschaft <sup>355</sup> und	»Kritik der reinen Entscheidung« »Kritik des reinen SELBST«

<sup>354</sup> DIE WOCHE: *Wenn es keinen Ort für die Seele gibt, gibt es einen für das Bewusstsein?* – Es gibt keinen ausgewiesenen Ort im Gehirn, wo der »Beobachter« sitzt und auf einer inneren Leinwand Bilder von der Welt betrachtet. Unsere Wahrnehmungen sind das Ergebnis sehr verteilter, parallel ablaufender Teilprozesse, die auf wundersame Weise miteinander so verbunden werden, dass ein kohärentes Ganzes entsteht. Wir haben nach wie vor Schwierigkeiten, uns vorzustellen, wie aus diesen Vorgängen die Erfahrung der Ich-Perspektive wird.

<sup>355</sup> DIE WOCHE: *Sehen Sie Analogien zwischen der Struktur der Gesellschaft und der Struktur des Gehirns? Bildet sozusagen das Gehirn sich in der Gesellschaft im Großen wieder ab?* – Ich glaube, dass wir da viele Analogien finden können. Und ich glaube, dass wir auch für das Design von Gesellschaftsstrukturen etwas vom Gehirn lernen können. Vor allem, wenn es darum geht, einen hoch interaktiven Prozess zu stabilisieren, davor zu bewahren, in epileptische Anfälle zu verfallen oder einfach ins graue Nichts-Tun zu versinken. Es gibt bestimmte Kriterien, Stabilitätskriterien, Vernetzungskriterien, die im Gehirn offenbar in optimaler Weise erfüllt worden sind. Wenn man da der Natur etwas abschaut, tut man, glaube ich, etwas Gutes. Denn ähnlich wie wir uns durch Anschauung von Hirnfunktionen von hierarchischen Strukturmodellen verabschieden mussten,

			Klassengemeinschaft prinzipielle Unsicherheit von Entscheidungen Dezentrale Organisation von Unterricht	
13	unidirektionale Assoziationsbildung	Strom fließt nur in einer Richtung	Assoziationen müssen in beiden Richtungen gelernt werden	z.B. Vokabeln
14	Synapsen wachsen proportional zur Benutzungshäufigkeit  Synapsen sind die Kontaktstellen: Metapher für Kontakt	Einschleifen von Bahnen bzw. Netzwerken	Die Synapsen sind der wesentliche Ort, an dem sich die Bildsamkeit realisiert. Wiederholende Übung („repetitio est mater studiorum“) festigt Apperzepte (varierte) Redundanz erhöht die Wahrscheinlichkeit gelungener Rekonstruktion »Qualmdach mit Laufkanten«	Besonders augenfällig beim Einschleifen motorischer Leistungen
15	Adaptivität des NS	Ermüdung bei Einförmigkeit	Rhythmisierung des Schulalltags	Ist ja schon Vorschrift...
16	Dopamin-System	Ausschüttung bei Anstrengung	nach der oberen Leistungsgrenze zu streben	Man wächst an seinen Aufgaben

#### 4.12 Zusammenfassung

Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass eine Innen-Außen-Korrespondenz mit maßgeblicher Unterstützung der Qualia nach invarianten Regeln, d.h. genügend stabil funktioniert, um *Vermutungen* über die Außenwelt zu konstruieren. Das heißt in unserer gewohnten Sprache: Wir machen uns Vorstellungen – und das tun wir ja derart plastisch, dass wir unsere innen produzierten Außenweltvorstellungen als „tatsächlich außen“ erleben. Insofern wir uns damit kollisionsfrei in der Außenwelt bewegen können, ist eine solipsistisch-radikal-konstruktivistische Position einfach „unrealistisch“. Dass die Hypothesen über die Außenwelt, d.h. die Gegenstandsvorstellungen, immer nur aus systemimmanenten Apperzepten bestehen, d.h. aus inneren Konstrukten von Außenweltobjekten, entspricht wiederum einer radikal-konstruktivistischen Position, wie sie neurobiologisch nahegelegt wird.

Mit der Korrespondenzvermutung ist zumindest die *Möglichkeit* einer Annäherung der inneren Modellierung an eine ebenso vorausgesetzte strukturierte äußere Realität nicht ausgeschlossen. Im Bilde gesprochen, kann man diese Korrespondenz mit der Induktion elektromagnetischer Schwingungen in einem Radioempfänger vergleichen, der über weite Entfernungen hinweg auf die Veränderungen entsprechender Wechselfelder des Senders reagiert

---

weil wir erkannt haben, dass die Natur nicht hierarchisch, sondern vernetzt arbeitet, werden wir sehen, dass es unmöglich ist, komplexe Gesellschaften von oben herab zu führen. [Wolf SINGER: Ein neues Menschenbild? - Seite 95].

und diese je nach Transformationssystem in akustische oder visuelle Signale (und in kybernetisch-technischen Modellen in motorische Wirkungen umwandelt, z.B. Flugobjekte fernsteuert).

Die Plausibilität dieser Möglichkeit erweist sich an der Beobachtung, wie Menschenkinder sich Gegenstände der Umwelt einerseits handelnd aneignen (Assimilation), ihr Handeln andererseits den Erfordernissen der Umwelt zunehmend anpassen (Akkommodation) und wie sie später als Naturwissenschaftler und Techniker die Umwelt weiter erforschen und verändern, indem sie nicht nur kognitive Modelle, sondern ganz reale Produkte konstruieren. Kurz – jegliche Korrespondenz zwischen innen und außen zu leugnen, wäre schlicht unvernünftig und unrealistisch. Das fordert dann die Frage heraus, ob alle Radikalen Konstruktivisten unvernünftig sind, wovon Ludwig PONGRATZ auszugehen scheint.

Die Korrespondenzvermutung steht allerdings nicht unter dem Anspruch, objektive Wahrheiten finden zu wollen, denn wir kennen (im Gegensatz zur Situation bei der Radio-Metapher) die Übersetzungsgrammatik nicht, so dass wir nach wie vor mit KANT nichts über die *Dinge an sich* erfahren können. Aber das brauchen wir ja auch nicht, um erfolgreich handeln zu können.

Der dadurch geleistete Verzicht auf die Idee *objektiver Wahrheit* hat nun die ethische Implikation, auch die Wahrheit des Anderen zunächst einmal als gleichberechtigt hinzunehmen. Das bricht von vornherein jeder Intoleranz und jedem Fundamentalismus die Spitze. Zur Sicherung des Überlebens und des Zusammenlebens benötigt man keine Wahrheiten, dafür reichen Plausibilität, Übereinkunft und Handlungserfolg. Insoweit wird der radikal-konstruktivistische Funktionalismus im Blick auf das Erkenntnisssystem übernommen. Danach mag sich der ständige Wettstreit um die „bessere“ – und das heißt zuweilen: um die ästhetisch stimmigere – Hypothese entfalten, wie er ja in Wissenschaft und Technik täglich stattfindet.

Verzicht auf absolute Geltungsansprüche bedeutet also nicht, einem beliebigen Wertrelativismus des „anything goes“ das Wort zu reden. Der Beliebigkeit stellt Peter JANICH die Stringenz der *Methode* entgegen, die dafür sorgt, dass unsere Handlungen Erfolg haben. Und jede Kultur beruht auf bewährten methodisch geregelten Handlungen, die sich angesichts der Gegen-Stände unserer Außenwelt als gangbar erwiesen haben.

Diesem funktionalistischen Ansatz stelle ich unter Bezugnahme auf das humanistisch-psychologische Paradigma das *Andere der Vernunft*, den emotional-ästhetischen Aspekt unseres Erkenntnisystems zur Seite, nämlich die Fähigkeit zu *empfinden*, was dem Leben schadet und was das Leben schützt und fördert. Diese Fähigkeit in Verbindung mit der Notwendigkeit, uns der Triftigkeit eigener Vorstellungen ständig durch Spiegelung im Anderen und im gemeinsamen Handeln zu vergewissern, scheint mir eine gute Grundlage für eine

Ethik des symmetrischen Ausgleichs<sup>356</sup> wechselseitiger Ansprüche zu sein. Abstrakte Begriffe von Gerechtigkeit und Wahrheit bewirken wohl nur selten konkretes Handeln oder gar dauerhafte Haltungsänderungen. Um einen Saulus zum Paulus zu machen, bedarf es starker emotionaler Erfahrungen. Abstrakte Begriffe kommen dem Bedürfnis nach systematischer Ordnung der Phänomene entgegen. Sie greifen aber nicht mehr ins Leben. Sie kommen auch Persönlichkeitsstrukturen entgegen, die zum Fundamentalismus, zur rücksichtslosen Durchsetzung irgendwelcher Geltungsansprüche neigen, werden vereinnahmt, ideologisch „re-konkretisiert“ und pervertiert zur Begründung gewaltsamer „Aushandlung“ von Konflikten, deren eigentlichen Wurzeln verdeckt bleiben. Dem Überleben nützlicher ist es deshalb, bereits vor der Festlegung einer absoluten Wahrheitsbehauptung das gewaltfrei „auszuhandeln“, was als kulturell akzeptiertes Wissen und Handeln gelten soll. Zum Überlebensglück der Menschheit ist dies ja auch der häufigste Fall.

Die Unvollkommenheit sowohl der emotionalen als auch der rationalen Argumentation verlangt nach dem Zusammenspiel beider – entsprechend dem mehrfach zitierten »harmonischen Spiel der beiden Vermögen der Urteilskraft, Einbildungskraft und Verstand« – in der Kunst wie im praktischen Leben.

Auf dem Hintergrund der beschriebenen erkenntnistheoretischen Position (wie immer man diese auch benennen will) wird auch in dieser Arbeit die gewohnte Sprache des „Als-ob-wir-wüssten“ weiter verwendet – wie das die Radikalen Konstruktivisten schließlich selber tun (müssen), wenn sie z.B. neuro- oder sonstiges biologisches Wissen referieren, als ob es sich um ontisch reale Relata handelte und nicht nur um ihre „apperzeptiv erzeugten Erfindungen“. Andernfalls könnten sie keinen lesbaren Text mehr produzieren. Wie realistisch z.B. MATURANA/VARELA die Entwicklung des Lebens in einer ontischen Welt beschreiben, ist angesichts anderer Aussagen Radikaler Konstruktivisten (und vor allem ihrer Kritiker) derart erstaunlich, dass man sich wirklich aufgefordert fühlen kann, zunächst einmal mit dem Willen zum Verständnis zu rekonstruieren, was an den einschlägigen und von den Kritikern aufs Korn genommenen Aussagen eher der Herstellung kommunikativer (Über-) Prägnanz geschuldet ist. Luc CIOMPI weist z.B. darauf hin, dass der Radikale Konstruktivismus »ganz wesentlich« auch unter dem historischen Aspekt einer Gegenreaktion »auf einen ebenso radikalen wissenschaftlichen Positivismus und reduktionistischen Realismus« verstanden werden muss. Wenn man diesen Gesichtspunkt einbezieht, wird man möglicherweise die eine oder andere angreifbare radikal-konstruktivistische Formulierung im Blick auf ihre erkenntnistheoretische Bedeutung nicht auf die Goldwaage legen, bevor man sie zur Schwachstelle in der Argumentation stempelt.

Ein banalisierendes »Hinweghuschen« (was PONGRATZ den Radikalen Konstruktivisten im Zusammenhang mit der behaupteten sozialen Selektivität konstruktivistischer Lernmethodik

---

<sup>356</sup> (und an dieser Stelle deuten sich schon die ästhetischen Gestaltungsprinzipien an)

vorwirft) betreibt er jedenfalls selber, wenn er VON FOERSTERS »klick-klick-klick« (PONGRATZ S. 153) dem Spott des Lesers überlässt, als wäre dieses nicht ein ganz entscheidendes und grundlegendes Phänomen mit erkenntnistheoretischen Konsequenzen.

### **4.13 Neurobiologische Wahrnehmungsprinzipien und „künstlerische Gesetze“**

Die dargestellte hochgradige Konstruktivität der Wahrnehmung benötigt bzw. beinhaltet die bereits erwähnten Prinzipien, nach denen Ordnung und Sinn / Bedeutung entstehen kann: *Kontinuität, Entfernung, Farbe und Bewegung*. Diese wirken sich zunächst bei der Wahrnehmung gestaltbildend und ordnend aus und tauchen später bei der Gestaltung von Kinderzeichnungen oder von Kunstwerken wie auch von Alltagsprodukten gleichermaßen wieder auf.

Um Reizdifferenzen zur Gliederung und Strukturierung des Wahrnehmungsfeldes nutzen zu können, orientiert sich das Wahrnehmungssystem an folgenden Reizmerkmalen:

#### **4.13.1 Kontinuität**

Kontinuität (Diskontinuität ist als Gegensatz mitzudenken) bedeutet die Nicht-Unterbrechung eines Merkmals-Zusammenhangs. Das Auge folgt zum Beispiel einer Hell-Dunkel-Grenze, die zu ihrem Ausgangspunkt zurückkehrt. Dies ermöglicht die Hypothese, dass der auf diese Weise eingegrenzte Teil des Wahrnehmungsfeldes ein zusammenhängendes Objekt markiert, das durch diese ununterbrochene Kontur aus dem Hintergrund herausgelöst werden kann. Die Richtigkeit dieser Herauslösung kann gegebenenfalls, d.h. bei ungleichmäßiger, unklarer, kontrastarmer Konturlinie, dadurch bestätigt werden, dass bei maximaler Scharfstellung der Augen auf diesen Bereich dessen Umgebung unscharf wird, während bei Fokussierung auf diesen Umgebungsbereich das Objekt selber unscharf wird. Befinden sich Objekt und Umgebung in derselben Entfernung, wie z.B. bei einem Gemälde, geht der Bereich größter Sehschärfe nach außen hin in Unschärfe über und lässt sich durch Augenbewegungen ohne Parallaxen-Änderung auf der Fläche hin- und herschieben (Abb. 23).

Unterstützend bei fraglicher Kontinuität wirkt auch die Bewegung: Eine kleine Neigung des Oberkörpers nach einer Seite reicht aus, um das in Frage stehende Muster gegenüber seinem Umfeld kohärent zu verschieben. Auf diese Weise können verschiedene Teile des Wahrnehmungsfeldes als verschiedene Objekte voneinander und vom Hintergrund abgegrenzt werden. Die Herauslösung gelingt umso besser, je stärker der Kontrast ist.

OERTER/MONTADA bestätigen die Annahme, dass sich Babys beim visuellen Wahrnehmungslernen anfangs besonders von Konturen und Kontrasten leiten lassen. Dabei sind sie hinsichtlich der (begrenzten) Scharfsichtigkeit zunächst beschränkt auf einen Nahbereich von 20-25 cm – gewissermaßen analog zu einem fotografischen Fixfokussystem – was

ziemlich genau dem durchschnittlichen Abstand des Gesichtes der Mutter beim Stillen entspricht.

*Exkurs zur Raumtiefenkonstruktion*

Das Beispiel zeigt im Übrigen, dass die neurobiologischen Gestaltbildungsprinzipien nicht je für sich allein betrachtet werden können, sie wirken vielmehr immer zusammen.



Abbildung 23 – Fokussierung auf Vordergrund-Hintergrund

Streng genommen ist die Figur-Hintergrund-Unterscheidung ein Problem nur auf der Fläche, auf der die Raumtiefe-Relationen des *Hinter-* bzw. *Voreinander*, der *Höhe* bzw. *Tiefe* irrelevant sind. Im Raum können wir sie durch Ortsveränderung des Betrachterstandpunktes (oder bei kleinen Distanzen durch Umgreifen mit den Händen) realisieren und überprüfen.

Streng genommen können wir mit unseren Augen auch gar keinen Raum in seiner Tiefendimension sehen, denn auf unserer Netzhaut werden nur flächige „Bilder“ erzeugt. (Der landläufige Begriff *Bilder* ist natürlich irreführend, denn es handelt sich ja lediglich um Erregungsmuster, die auf Kontinuitäten und Differenzen abgesucht werden.) Die Raum-Illusion ist erst das Ergebnis von unbewussten Verrechnungs- und Modellbildungsprozessen im Gehirn. In diese gehen *erstens* die minimalen Unterschiede zwischen beiden Netzhautbildern ein, *zweitens* die propriozeptiven Wahrnehmungen der eigenen Bewegungen, die ja in die dritte Dimension ausgreifen und die in einer strengen Korrelation zu den Veränderungen der Netzhautbilder stehen, *drittens* der haptische (und visuell kontrollierte) Kontakt mit Umweltgegenständen, deren unterschiedliche Entfernung und mögliche Hintereinander-Ordnung buchstäblich „er-fasst“ werden kann. Mit diesem korrelativen Zusammenspiel wird dem Wahrnehmungssystem ermöglicht, den flächigen Netzhautmustern einen „Tiefen-Sinn“

abzugewinnen und damit ein Raumerlebnis zu konstruieren. Diese Konstruktion unseres Umraumes in der Tiefendimension haben wir bereits als Kleinkinder beherrscht, aber es musste dennoch gelernt werden, ohne dass wir uns daran erinnern können. Wir können uns noch einen Eindruck davon verschaffen, wenn wir nach speziellen Verfahren hergestellte Bilder betrachten, die auf den ersten Blick nur aus unscharfen Punktwolken bestehen. Wenn man sie jedoch in passendem Abstand und mit ebenfalls passender Augenparallaxe und Fokussierung betrachtet, öffnet sich plötzlich die Tiefendimension, und man hat einen ähnlichen Eindruck wie bei der Betrachtung einer stereoskopischen Fotografie mit Spezialbrille. Was wir als realen Umraum wahrnehmen, ist – metaphorisch gesprochen – so etwas wie eine gigantische „Nach-außen-Projektion“ unseres genialen Hochleistungscomputers Gehirn, denn alle zugehörigen Qualia entstehen ‚innen‘. *Ende des Exkurses*

In der Bildenden Kunst wurde in der Renaissance die Erzeugung einer Raumillusion auf der Fläche durch zunehmende Beherrschung von Zentralperspektive und Farbperspektive perfektioniert, während diese in der klassischen Moderne häufig bewusst vermieden oder gar konterkariert wird.

Ein Beispiel dafür ist die folgende Zeichnung von Victor VASARELY, in der sich durch nicht-kontinuierliche Konturen Figur und Hintergrund derart unentwirrbar ineinander verschränken, dass kaum eine Fläche wirklich vom Hintergrund abgrenzbar ist (Abb. 24). Man könnte das dargestellte Objekt nur durch viele zusätzlich angenommene Linien völlig eingrenzen. So aber bleibt es eben ein »Kunstwerk«, wenn man darunter u.a. ein Wahrnehmungsobjekt versteht, das den Augen wie dem analysierenden Verstand genügend Anreiz bietet, die kognitive Aufmerksamkeit durch Irritation wach und fest zu halten – ebenso wie die emotionale Beteiligung, die im Genuss dieses Reizes einer letztlich nicht zu befriedigenden Neugier besteht (abgesehen von anderen genießbaren Reizen wie Schwung und Rhythmus der Linieneinführung, Flächengliederung und anderes). Man kann diesen Zustand etwas blass, aber im ursprünglichen und psychologischen Sinne als *Interesse* bezeichnen – oder aber mit KANT als »interesseloses Wohlgefallen«. (Der Hinweis auf dieses Zitat in diesem Kontext macht deutlich, dass es sich dabei um eine zumindest für uns Heutige nicht mehr ganz glückliche Wortwahl handelt.)

Von Anfang an scheinen Neugeborene übrigens eine gewisse Präferenz für gesichtsähnliche Strukturen mit ihren deutlichen Symmetrie-Merkmalen zu haben, die sie gegenüber unregelmäßigen Mustern signifikant bevorzugen<sup>357</sup> - eine Kontinuität in der Verdoppelung. Das Prinzip der Kontinuität bezieht sich natürlich auch auf den nicht unterbrochenen Fortgang von Farben bzw. auf den kontinuierlichen Übergang von Hell-Dunkel-Verläufen, die trotz vorliegender, aber eben kontinuierlicher Differenzen demselben Objekt (oder einem zusam-

---

<sup>357</sup> OERTER Rolf/MONTADA Leo: Entwicklungspsychologie. Beltz Psychologie VU, 4. Aufl., Weinheim 1998 S. 205

menhängenden Teil des Objektes) zugeordnet werden, bis sie wiederum an eine kontinuierliche Kontrast-Grenze (Kontur) stoßen. Solche Hell-Dunkel-Modulationen verstärken die Raumillusion plastischer Körper und lösen gleichzeitig reale Augenbewegungen ebenso aus wie Bewegungsvorstellungen.



Abbildung 24 – Figur-Hintergrund-Unterscheidung

#### 4.13.2 Entfernung – (Nähe/Ferne)

Dieses Prinzip realisiert sich in der Bildung von Hypothesen, die im Sehfeld nah Beieinanderliegendes auch als zusammengehörig deuten.. Es bezieht sich sowohl auf die Nähe von Elementen in der Ebene – wenn zum Beispiel (in Verbindung mit dem Kontinuitätsprinzip) ein waagerechter Kontrastverlauf mit vielen dazu senkrecht stehenden zum Bild eines Kammeres zusammengesetzt wird – als auch auf die Raumillusion – wenn z.B. ein großes dunkles Rechteck so nahe an eine Hauswand grenzt, dass es als offen stehende Tür gedeutet wird, obwohl es von der Hausecke her gesehen auch eine große Kiste sein könnte. Die minimalen Bildunterschiede beider Augen in Verbindung mit der jeweiligen Parallaxe ermöglicht dem Gehirn eine unbewusst ablaufende „trigonometrische“ Berechnung der Entfernung mit erstaunlicher Genauigkeit, während die unterschiedlichen Parallaxen bei verschiedenen weit entfernten Gegenständen die Hintereinander-Staffelung der Objekte im Raum organisieren.

#### 4.13.3 Farbe

Die Fähigkeit, im visuellen Apparat Farben zu erzeugen, war sicher eine überlebensnützliche Erfindung der Evolution, da sie eine wesentlich schnellere, sicherere und differenziertere

Gliederung (und damit Deutung) der Umwelt erlaubt, als dies nur mit Graustufen möglich wäre. Zu Zeiten Isaak NEWTONS schien das Wissen über die Farben noch relativ einfach: Verschiedene Lichtfrequenzen, die – in Abhängigkeit von den Oberflächeneigenschaften der Objekte mehr oder weniger absorbiert bzw. reflektiert werden – erzeugen in unserem Sehsystem nach einem linearen Zusammenhang die entsprechenden Farbempfindungen. Diese Vorstellung ist seit langem Gemeingut.

Inzwischen wissen wir allerdings, dass die Verhältnisse komplizierter sind. Beispielsweise können gleiche Farbeindrücke aus verschiedensten Frequenzmischungen entstehen und identische Farbsubstanzen je nach ihrem farblichen Umfeld und der *Farbtemperatur* der Gesamtbeleuchtung ganz unterschiedliche Farbeindrücke erzeugen. Auch trifft es normalerweise zwar für alle Menschen zu, dass sie von den lichtempfindlichen Netzhautzellen vier Gruppen besitzen. Drei davon sind jeweils für eine bestimmte elektromagnetische Schwingungsfrequenz maximal empfindlich, und zwar entsprechend den Farbempfindungen R = Rot, G = Grün und B = Blau, die damit als biologisch bedingte Grundfarben des additiven Farbmischsystems gelten. (Die Buchstabenkombination *RGB* ist im Zeitalter von Fernsehen und Computer wohlbekannt aus der digitalen Farbdarstellung auf Display-Systemen, die dem Auge nachempfunden sind.) *Maximal empfindlich* heißt, dass sie auch auf andere Frequenzen ansprechen; ihre (GAUSS'schen) Empfindlichkeitskurven überlappen sich sogar. Die vierte Gruppe lichtempfindlicher Zellen unterscheidet nur Helligkeitswerte, die im Gehirn den Farbwerten aufmoduliert werden. Außerdem ist die individuelle Verteilung und Anzahl der Sensorzellen in der Netzhaut sehr unterschiedlich, und man kann nicht wissen, inwieweit diese Unterschiede auch zu entsprechenden Differenzen in der individuellen Farbempfindung führen. Die Entstehung von Farbeindrücken beruht also auf derart komplexen Verrechnungsprozessen, dass sie heute bei weitem noch nicht nachvollziehbar sind.

Diese unklaren Verhältnisse werden hier deshalb erwähnt, weil sie einen besonders eindrucksvollen Teilbereich der insgesamt hochgradigen Konstruktivität der Wahrnehmung ausmachen. Von daher muss die Wahrnehmung auch durch Bildungsangebote ausdifferenziert und kommunikativ abgesichert werden. Diese Komplexität ändert allerdings nichts an der einfachen Tatsache, dass Farbeindrücke geeignet sind, das Wahrnehmungsfeld entsprechend dem Kontinuitätsprinzip durch Formbildungen zu strukturieren. Was „hinreichend“ ähnlich erscheint, wird zu Einheiten zusammengefasst, die wiederum Hypothesen für Gegenstandsdeutungen auslösen.

*Hinreichend* bedeutet, dass es erfolgreiches Handeln ermöglichen muss. Dass diesbezügliche Misserfolge lebensbedrohend sein können, hat das Beispiel des Übersehens einer Talsenke beim Autofahren gezeigt.<sup>358</sup> Es kann also immer wieder Bereiche im Wahrnehmungsfeld

---

<sup>358</sup> Dass auch die so genannte *visuelle Intelligenz* der Förderung durch Bildung bedarf und auch auf entsprechende Bemühungen anspricht, hat z.B. der langjährige Erfolg der Verkehrserziehung in den Schulen gezeigt, der sicher zur Verringerung der Verkehrsunfälle mit Kindern und insgesamt

geben, die (u.a.) wegen zu geringer Farbdifferenzen unklar bleiben und ein zusätzliches Differenzierungskriterium benötigen, wie es durch das vierte neurobiologische Wahrnehmungsprinzip gegeben ist:

#### 4.13.4 Kohärente Bewegung

Die zusammenhängende Bewegung eines Form- bzw. Farbkomplexes im Gesichtsfeld ermöglicht die *Herstellung* von Zusammenhang, wenn unter ungünstigen Bedingungen, wie zum Beispiel diffuse Konturen und geringe Kontraste, vorher noch keine Eindeutigkeit möglich war, oder bekräftigt eine vorher schon getroffene Identifikation, die möglicherweise noch unsicher war. Bewegung fesselt auch die Aufmerksamkeit (und ist für Raubtiere ein überlebensförderndes Signal, während Beutetiere durch das Gegenteil, den Totstellreflex, ihre Überlebenswahrscheinlichkeit vergrößern).

*Apriorisch oder nicht?* Dass diese neurobiologischen Gestaltungsprinzipien erst durch Erfahrung entstehen – z.B. als selbstorganisierte „Regel-Extraktion“ in iterativen Annäherungsprozessen<sup>359</sup> – erscheint eher unplausibel, denn in der Wahrnehmung (nicht nur in der visuellen)<sup>360</sup> lassen sich Phänomene nachweisen, die nicht durch Außenreize hervorgerufen sein können, die also von internen „Systemfaktoren“ erzeugt werden. Insofern ist die Rede von *apriorischen* Prinzipien sinnvoll, da sie *vor* jeder Erfahrung und teilweise *unabhängig* von der Erfahrung (z.B. das Sehen von virtuellen Flächen, Linien, Farben) die Organisation der Sinnesdaten zu bedeutungsfähigen Einheiten erst ermöglichen. Zumindest gilt dies für die Ontogenese. Inwieweit sich diese Fähigkeit des Nervensystems zur Gestaltung (incl. seiner „Überschussproduktion“ an Sinn) durch so etwas wie „phylogenetische Erfahrung“ herausgebildet hat (oder nur durch zufällige Mutation und dadurch erhöhte Reproduktionschancen), ist eine andere Frage, die im Blick auf die Erkenntnis der *Epigenetik*, wonach selbst Gene durch Widerfahrnisse des Lebens eine Veränderung erfahren können,<sup>361</sup> durchaus gestellt werden kann, die aber letztlich „akademisch“ ist, denn auch in diesem Fall müsste das Nervensystem zumindest „apriorisch“ das Potenzial für das Herstellen von Ordnung besessen haben.

Dass auf der anderen Seite Lernprozesse des Individuums bei der Ausdifferenzierung der Wahrnehmungsleistungen eine essenzielle Rolle spielen, ist nach den dargestellten neurobiologischen Grundlagen gar nicht mehr anders denkbar. In jedem Fall muss jedes Indivi-

---

beigetragen hat.

<sup>359</sup> Siehe dazu Manfred SPITZER, Geist im Netz Seite 31 ff.

<sup>360</sup> HOFMANN Donald D. : Visuelle Intelligenz. Wie die Welt im Kopf entsteht. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2001, Seiten 221 ff: »Phantome des Empfindens«. Z.B. »Ein Amputierter erzeugt das Empfinden in der Phantomhand und verlegt es an einen bestimmten Ort im leeren Raum.« (Seite 231) – Dies ist eine der visuellen Raumerfahrung entsprechende Leistung des Tastsinnes.

<sup>361</sup> Siehe z.B. BAUER Joachim: Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Eichborn Verlag – Nachdruck, Frankfurt a.M. 2012.

duum (wie unter 4.7 schon dargestellt) Wahrnehmen lernen – was eine „logozentrische“, „wortlastige“ Schultradition nach wie vor zu wenig beachtet, dem altehrwürdigen didaktischen Prinzip der Anschaulichkeit zum Trotz.

#### 4.14 Gestaltungsprinzipien sind Wahrnehmungsprinzipien

Die oben dargestellten Merkmale des menschlichen Wahrnehmungssystems haben den Hintergrund geliefert, auf dem nun die *Gestaltungsprinzipien* bzw. die von Kurt STAGUHN,<sup>362</sup> so genannten *künstlerische Gesetze* als Ausdifferenzierung der vier neurobiologischen Prinzipien kritisch dargestellt, mit Beispielen möglicher Gestaltungsaufgaben konkretisiert und auf die Frage nach der Ästhetischen Bildung bezogen werden sollen.

Um die Betrachtung nicht allzu sehr auszudehnen, beschränkt sich die Darstellung (wie bei STAGUHN) vorwiegend auf den visuellen Sinn, für den manche der angesprochenen Prinzipien spezifisch sind, während sich andere dagegen problemlos auf die übrigen Sinnesbereiche übertragen lassen. Diese übertragbaren Prinzipien sollen als »*analoge Gestaltungsprinzipien*«<sup>363</sup> bezeichnet und als eine *Grammatik der intermedialen Verständigung* besonders hervorgehoben werden.

Gestaltungsprinzipien in diesem Sinne sind übrigens keine Normen für die Beurteilung von Schönheit oder gar der „Wertigkeit“ von Kunst, sondern sie sind die vom Wahrnehmungssystem geprägten Strukturierungsprinzipien, die sich in jeder Gestaltung (damit auch in jedem Kunstwerk) und in jeder Wahrnehmung zwangsläufig artikulieren. Was die Ästhetische Bildung im engeren Sinne wie die Bildung überhaupt betrifft, lässt sich mit ihnen die Forderung nach gestalterischer *Prägnanz* begründen, da von der Deutlichkeit und Eindeutigkeit des Wahrnehmens wie des Gestaltens auch heute noch das reine Überleben abhängen kann (z.B. im Straßenverkehr), ebenso aber auch das Gelingen jeder zwischenmenschlichen Kommunikation. Es ist trivial, hängt aber mit der Angewiesenheit des Wahrnehmungssystems auf Prägnanz im Wahrnehmungsfeld zusammen, dass die verkehrstechnischen Kommunikationsmittel schnell und eindeutig erkennbar sein müssen, und dass man deshalb etwa für die drei Ampelfarben nicht drei kaum unterscheidbare Abstufungen derselben Farbe wählen darf. Und wenn man schließlich an die Kommunikation in den Wissenschaften denkt, so spielt das Prägnanzprinzip in deren spezialisierten Sprachen bei der Definition von Termini eine essentielle Rolle.

---

<sup>362</sup> STAGUHN Kurt, *Didaktik der Kunsterziehung*. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1974. Weniger nah an der Gehirnforschung, aber unter Bezugnahme auf Gestaltpsychologie und Nachrichtentechnik (!) beschreiben Hans DAUCHER und Rudolf SEITZ *Gesetze des Sehens*. DAUCHER Hans/SEITZ Rudolf: *Didaktik der bildenden Kunst*. Don Bosco Verlag, München 1982. DAUCHER Hans: *Künstlerisches und rationalisiertes Sehen. Gesetze des Wahrnehmens und Gestaltens*. Ehrenwirth Verlag, München 1967.

<sup>363</sup> Synonym auch: „strukturelle Analogien“.

Die Gestaltungsprinzipien müssen jedoch nicht nur unter dem evolutionsbiologisch plausiblen kognitiven Aspekt der Erkennbarkeitsprägnanz gesehen werden, sondern sie wirken sich auch bei der Empfindung von Schönheit aus. Diese stellt sich spontan ein, und kann danach unter dem Aspekt der Gestaltungsprinzipien – und der Gestaltprinzipien als deren Teilmenge – reflektiert werden.

#### 4.14.1 Kurt STAGUHN'S künstlerische Gesetze

Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts begannen sich einige Didaktiker des Faches *Bildende Kunst* für die Funktionsweise der visuellen Wahrnehmung zu interessieren und Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung und Gestaltung auf ihre unterrichtliche Relevanz hin zu untersuchen. Der erste und m. W. einzige Kunstdidaktiker, der sich dabei so explizit und detailliert auf die damals beginnende „neuere“ Gehirnforschung (mit ihrem zu dieser Zeit kybernetischem Schwerpunkt) bezog, war Kurt STAGUHN. [Die folgenden Seitenangaben beziehen sich auf das o.a. Buch.] Allerdings führt die damals noch vorherrschende kybernetische Orientierung ihn teilweise zu sehr mechanistischen Vorstellungen von den »Filterfunktionen« neuronaler Netzwerke, die heute so nicht mehr nachvollziehbar sind.<sup>364</sup> So schreibt er z.B.:

»Als das H von Menschen entwickelt wurde, richtete sich nicht das Sehzentrum nach der Form, die entstand. Im Gegenteil: Beim Entwickeln des H richtete sich der Mensch – wenn auch unbewusst – nach den entsprechenden Neuronenklassen. Sie diktierten die Form des H. Die neuronalen Netze in den perzeptorischen Systemen erzwingen ganz bestimmte Formen.« [Seite 20]

Hier wäre zurück zu fragen, wie die Menschen unter dem Zwang neuronaler Netzwerke zu ganz bestimmten Formen überhaupt so unterschiedliche und teilweise hoch komplizierte Sprachzeichensysteme von den Hieroglyphen bis zu den chinesischen (usw.) Schriftzeichen entwickeln konnten. Noch fragwürdiger werden seine Ableitungen aus der Gehirnforschung, wenn er diese angebliche Reizverarbeitungsmechanik auf die künstlerischen Gesetze überträgt und in etwas naiver Euphorie fortfährt:

»Die neuronalen Netzwerke ... erzwingen ganz bestimmte Bildordnungen. Wenn ein Kind einen Kopffüßler oder einen Baum in allen Einzelheiten rechteckig ordnet, dann nur, weil sich die Filterfunktionen der neuronalen Netzwerke in dieser Weise auswirken, weil sie diese Ordnung erzwingen. Damit ist die Identität der künstlerischen Gesetze mit den Wahrnehmungskategorien eindeutig nachgewiesen.« [Seite 20, Hvh. STAGUHN]

In der ersten Auflage seines Buches *Didaktik der Kunsterziehung* gebraucht STAGUHN die Wendungen *künstlerische Gesetzlichkeit, bildnerische Kategorien, künstlerische Kategorien, Gesetze der Bildordnung, formale Gesetze* synonym und erklärt sie als mit den »geistigen

---

<sup>364</sup> Persönliche Bestätigung durch Prof. Dr. Gerald HÜTHER: Zwar gebe es auf Formen oder auf Bewegung spezialisierte Neuronenklassen, jedoch keine derart engen Spezialisierungen, wie STAGUHN noch annahm.

Gesetzen des Wahrnehmens und Erkennens von Inhalten identisch«. In der zweiten Auflage legt er sich dann auf die Bezeichnung *künstlerische Gesetze* fest – bedauerlicherweise, denn diese Kombination ist eigentlich eine *contradictio in adjecto*: Die Entstehung von Kunst unter die Gesetzmäßigkeit von Filterfunktionen neuronaler Netzwerke zu zwingen, würde den Künstler zum malenden Automaten<sup>365</sup> degradieren, und das Ergebnis könnte kaum mehr als Kunst betrachtet werden. Vermutlich wäre es auch nicht STAGUHN'S Absicht gewesen, die Freiheit des Künstlers, seine Autonomie und Kreativität zu leugnen. Aber er hat dieses Problem nicht aufgegriffen, und seine Worte suggerieren eben eine mechanistische Deutung. Im Zusammenhang dieser Arbeit wäre besser von *gestalterischen Gesetzmäßigkeiten* zu sprechen, auch um den Zusammenhang mit den sogenannten *Gestaltgesetzen* anklängen zu lassen, die ihrerseits wiederum neuronal bedingt sind. Das ist es wohl auch, was STAGUHN eigentlich meint.

Er beginnt seine Überlegungen mit der Feststellung der Revisionsbedürftigkeit älterer Konzepte zur Kunstdidaktik, die fälschlicherweise davon ausgingen, dass künstlerisches Gestalten auf das Vorhandensein optisch klarer und weit gehend ‚fertiger‘ bildlicher Vorstellungen im Kopf zurückgreifen könne. Empirisch wurde dagegen selbst bei Kunststudenten deutlich,

»daß die Vorstellung als reaktivierte Erfahrung hauptsächlich emotional bestimmt, fluktuierend, äußerst vage ist und Tendenzen zur Abstraktion zeigt. Sie enthält kaum formale Erinnerungen, weil das menschliche Gedächtnis für gesehene Formen unzureichend ist. Es reicht zwar zum

Wiedererkennen aus, doch ist es kaum in der Lage, Bilder im optischen Sinne als Vorstellungen zu reproduzieren« [S. VI]

Bei seinen eigenen Untersuchungen zur Frage der bildlichen Vorstellungsfähigkeit zeigte sich aber auch, dass ein gutes Formengedächtnis für die bildnerische Arbeit von untergeordneter Bedeutung ist,

»denn alle bildnerische und künstlerische Tätigkeit ist in keiner Weise auf „innere Vorstellungsbilder“ im optischen Sinne angewiesen. ...

---

<sup>365</sup> Die Frage nach der Entstehungsart und der Bewertung von „Kunst aus dem Computer“ soll hier ausgeklammert werden, da dies ein längeres Kapitel erfordern würde. Außerdem ist ja das Anliegen dieser Arbeit, Ästhetische Bildung auf dem Grundbegriff der *Gestaltung* aufzubauen und gerade nicht auf dem der Kunst. Dennoch seien folgende Hinweise angeführt: Die künstlerische Aussage hängt nicht von der Gestaltungstechnik ab, sondern von der inhaltlichen Idee – dies besonders im Blick auf die zeitgenössische Konzeptkunst und die Kunstproduktion mit Hilfe der neuen Medien (s. z.B. das ZKM). Außerdem wird der Glaube an einen mechanistischen Determinismus heute auch von Gehirnforschern nicht verlangt. So setzt sich Gerhard ROTH gerade von dem strengen Autopoiese-Begriff MATURANAS dezidiert ab, indem er auf die durch ein komplexes Nervensystem hinzugewonnenen Freiheitsgrade hinweist. Auch Gerald HÜTHER kommt nach vielen Jahren des Zerlegens und Messens zu der Überzeugung, dass etwas für die Lebensgestaltung ganz Entscheidendes sich der Messung entzieht: die *Erfahrung*, die dem Menschen möglich ist – und der Umstand, dass er diese in eigener Verantwortung für die Zukunft nutzen – oder es eben lassen – kann. [HÜTHER Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2001/2010].

Die Form oder die bildhaft-plastische, beziehungsweise graphisch-malerische Ordnung als Ergebnis des bildnerischen Bemühens wird nämlich zum Mittel, die fluktuierende, emotional bestimmte Vorstellung zu fixieren. *Sie wird somit zum Medium, um mit den Erlebnissen, die die Umwelt bietet, geistig fertig zu werden (Hvh. NJ)*; denn mit Hilfe der Form wird die Vorstellung konkretisiert und objektiviert. Das beharrliche Bedürfnis des Kindes, zu zeichnen, zu malen und zu formen, erwächst demnach aus geistiger Notwendigkeit. Zeichnen, Malen und Formen tragen wesentlich dazu bei, die umfassende Entfaltung des menschlichen Geistes zu ermöglichen.« [S. VI/VII]

Diese für STAGUHN zentrale Feststellung trifft sich mit der hier entwickelten Vorstellung eines grundlegenden Zusammenhangs zwischen der Entwicklung von Formen im Zuge des Wahrnehmungslernens und der Entwicklung kognitiver Grundstrukturen und Prozesse. STAGUHN setzt aber erst beim Vorhandensein von Formen in der Wahrnehmung und »Erfahrung«<sup>366</sup> ein, während diese Arbeit noch einen Schritt weiter zurückgeht bis zu der Frage, wie Formen in der Wahrnehmung überhaupt entstehen. Was STAGUHN für die bildnerische Gestaltung feststellt, mit der alle Kinder (die in dieser Hinsicht nicht depriviert sind) in einem bestimmten Stadium der Auseinandersetzung mit der Umwelt beginnen, dass sie nämlich der geistigen Durchdringung der Welt dient, wird durch die neurobiologische Betrachtung der Wahrnehmung selbst auf der untersten Ebene der Erkenntnis bestätigt: Die Bildung von umgrenzten *Formen* als Entitäten im Wahrnehmungsfeld ist die Grundstruktur des Begreifens und späteren Begriffbildens überhaupt.

Wie bereits auf der untersten Ebene des Wahrnehmungslernens die Formenbildung *Generalisierung* und *Differenzierung* zugleich beinhaltet, so zeigt sich nach STAGUHN (wie es jeder bei der Beobachtung zeichnender Kinder feststellen kann) auch beim bildnerischen Gestalten die Tendenz zur Vereinfachung bzw. Abstraktion und zum Unterscheiden in ein und demselben Vorgang des Formenbildens: Indem eine Grenzlinie (s.a. 4.3) gezogen wird, die sich um eine Fläche schließt, wird das Innere vereinfachend zusammengefasst und vom Umfeld (bzw. als Teil von einer größeren Einheit, wie etwa die Augen im „Kopffüßler“) unterschieden.

STAGUHN berücksichtigt jedoch nicht nur diese kognitive Funktion des bildnerischen Gestaltens, sondern genauso die Unabtrennbarkeit der emotionalen Einfärbungen jeglicher Wahrnehmung – und zwar unter ausdrücklicher Bezugnahme auf das limbische System – die sich ebenfalls in die bildnerischen Gestaltungen von Kindern als *expressives Moment* „einmischen“. Bei der Betrachtung solcher Gestaltungen wirken sie wiederum als *Auslöser*<sup>367</sup>

---

<sup>366</sup> STAGUHN verwendet den Begriff *Erfahrung* meist gleichbedeutend mit *Speicherung* im Gedächtnis.

<sup>367</sup> Der Begriff wird hier hervorgehoben, weil er bei STAGUHN eine zentrale Rolle spielt, die in eine *Didaktik des Gestaltens*, wie sie hier vertreten wird, nahtlos übernommen werden kann: Wenn wir aus der Neurobiologie wissen, dass jeder Reiz unvermeidbar sowohl kognitiv als auch emotional verarbeitet wird, so gilt dies auch für Gestaltungen als Reiz-Vorlage. Jedes Bildganze und jedes Bildelement kann deshalb darauf befragt werden, welche Gedanken und welche Gefühle es auslöst.

ähnlicher Emotionen – zumindest der Möglichkeit nach, sei hier einschränkend hinzugefügt; der Rezipient kommt nämlich in aller Regel aus einer ganz anderen emotionalen Ausgangslage in die Betrachtungssituation, die derjenigen keineswegs entsprechen muss, auf die sich die Bildgestaltung bezieht bzw. in der sie entstanden ist. Der Maler/Zeichner wurde ja durch eine besondere emotionale Betroffenheit in einer Erfahrungssituation dazu gebracht, diese Gestaltung ins Werk zu setzen (Spontaneität vorausgesetzt – bei einer schulischen Gestaltungsaufgabe sieht das sicher anders aus).

»Wir haben uns bemüht, die geistigen Voraussetzungen, den Sinn und die Ziele der bildnerischen Tätigkeit des Kindes empirisch gesichert herauszuarbeiten. Ein Ergebnis ist dabei die überzeugende Erklärung expressiver Phänomene.« [S. 92]

Die emotional eingefärbte Sicht auf die Welt drückt sich unmittelbar auch in den Gestaltungen der Kinder aus. STAGUHN nennt charakteristische *expressive* Merkmale, wie sie in Kinderzeichnungen häufig zu finden sind:

»Veränderungen der Proportionen, Übertreibungen, Vereinfachungen, flächige Darstellung, häufige Verwendung von Kontrasten, anatomische Verzerrungen sowie Hervorhebung des Auffälligen und Wesentlichen. Es kommt gleichfalls zu Verfremdungen.« [S. 88]

Trotz dieser scheinbaren Überschneidungen mit Merkmalen der expressionistischen Malerei stellt STAGUHN mit Nachdruck fest, dass dies auf gar keinen Fall auf eine vergleichbare seelische Verfassung bei Kindern und expressionistischen Malern schließen lässt, und wirft seinen Kollegen TRÜMPER und SCHWERDTFEGER<sup>368</sup> vor, ihre Versuche, die expressionistische Malerei in die Kunsterziehung zu überführen, beruhten auf einer Fehlinterpretation sowohl der kindlichen Entwicklung als auch ihrer bildlichen Äußerungsformen. Diese seien zwar *expressiv* in dem Sinne, dass sie etwas über die starke emotionale Prägung der kindlichen Weltansicht ausdrücken, nicht jedoch *expressionistisch*. Der Expressionismus als Entwicklungsphase der „klassisch“ modernen Malerei war Ausdruck einer bestimmten kulturkritischen Einstellung von Erwachsenen, zu der Kinder überhaupt noch nicht in der Lage sind. Zwar betonen diese in ihren Gestaltungen subjektiv bedeutsame Merkmale entsprechend ihrer emotionalen Perspektive, so dass man nicht nach Übereinstimmungen mit der Wirklichkeit suchen darf. Dennoch lassen sich Kinderbilder eindeutig von expressionistischen Kunstwerken unterscheiden:

»schreiende morbide Farben, peitschende Linien, das hektische Ineinander von Formteilen, sich auflösende und zerspließende Formen sowie die Betonung der Diagonalen kommen so gut wie gar nicht vor. Dagegen zeigen Kinderzeichnungen überbetonte Ordnungstendenzen, Symmetrien, Reihungen, geometrisierende Vereinfachungen und Richtungsunterscheidungen, die den Eindruck des Statischen, Unveränderlichen auslösen. Die vitale Dynamik, die expressionistischen

---

<sup>368</sup> TRÜMPER Herbert (Begr.): Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Rembrandt Verlag, Berlin 1961 ff. - SCHWERDTFEGER, Kurt: Bildende Kunst und Schule. 4. Aufl. Schroedel Verlag, Hannover 1960.

Grafiken, Malereien und Plastiken eigen ist, fehlt weitgehend in Kinderarbeiten.« Kurz: »Es gibt keinen Expressionismus des Kindes und Jugendlichen.« [S. 88]

Denn die entwicklungsbedingte Aufgabe der kindlichen Gestaltungen ist verstehende Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt.

Nachfolgend werden die vier von SINGER genannten Kategorien zunächst auf ein Bild von William TURNER <sup>369</sup> angewendet und dann mit den *künstlerischen Gesetzen* von STAGUHN in Beziehung gesetzt. Soweit mir als Nichtmusiker Analogien im musikalischen Bereich plausibel erscheinen, werden auch solche unter dem Vorbehalt musikalisch-fachlicher Kritik angeführt.

In einem komplexen und nahezu konturlosen Gemälde wie etwa »*Staffa*« von William TURNER

- sorgt *Kontinuität* im Verlauf von Differenzen für die „Zusammensicht“ von Gegenständen und Gegenstandskomplexen (*helle Wolke, dunkles Meer*). Das gelingt selbst unter der hier gegebenen Bedingung von Diffusität – wenn auch unscharf bzw. fluktuierend, aber gerade das ist ein Merkmal, mit dem das Auge festgehalten wird. Gleichzeitig wird dadurch konstruktive Aktivität zur „Setzung“ imaginärer Grenzen und damit zur Vereinfachung bzw. Abstraktion herausfordert. Auch *Kontinuität* in der Abfolge von Elementen unterstützt die Auslösung des Gegenstandskomplexes „Dampfer“ (*Schiffsrumpf, Mast, Schornstein, Rauch*).
- Außerdem löst die *Kontinuität* konkrete Augenbewegungen und damit imaginäre Bewegungsvorstellungen aus. Damit werden Richtungsordnungen als höhere kompositionelle Ordnungsform erzeugt.
- Die *Farbzusammenhänge* unterstützen die (wegen der Diffusität ggf. fluktuierenden) Gestaltbildungen.
- Das Prinzip *Entfernung (Nähe)* fügt Einzelelemente zu einem Gestaltkomplex zusammen, z.B. die Gruppierung „fahrender Dampfer“.
- STAGUHN unterscheidet in einer Übersicht insgesamt 16 bildnerische Kategorien, von denen die Mehrzahl bereits auf einem hohen Komplexitätsniveau angesiedelt ist, welches die basalen neurobiologischen Gestaltbildungsprinzipien weit überschreitet – jedoch auf diesen gründet.
- »Folgende künstlerische Gesetze konnten dargestellt, in ihren Ursachen beschrieben und in ihrer wahrnehmungsmäßigen Bedeutung festgehalten werden:« [S. 84]

---

<sup>369</sup> Bearbeitete Kopie aus WIESING Lambert: Die Sichtbarkeit des Bildes. Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik. Campus Verlag GmbH, Frankfurt 2008.



Abbildung 25 – William Turner - Staffa

1. Hell-Dunkel-Graustufen
2. fließende Grauabstufungen
3. Farben mit folgenden wichtigen Farbkombinationen
  - a) Komplementärkontrast,
  - b) Qualitätskontrast,
  - c) Hell-Dunkel-Kontrast
  - d) Farbunterscheidung,
  - e) verwandte Farben,
  - f) Farbperspektive,
4. Struktur
5. Reihung
6. Vertikal-Horizontal / Diagonal-Ordnung
7. Richtungsunterscheidung
8. Bewegung
9. Rhythmus
10. Raum
11. Proportion
12. Symmetrie
13. Ornamentierung und Binnengliederung
14. Hierarchische Struktur bildnerischer Ordnungen
15. Verfremdung, Neuheit
16. Figur-Grund-Verhältnis« [S. 84/85]

Diese Liste stimmt leider mit den Beschreibungen der einzelnen Positionen in zwei verschiedenen Kontexten<sup>370</sup> nicht überein, so dass der Zusammenhang der Wahrnehmungs- und Gestaltungsprinzipien nicht zu einem schlüssigen Ziel gekommen ist. Aus systematischen Überlegungen werden sie im Folgenden teilweise auch umformuliert und ergänzt sowie mit Anmerkungen versehen.

### **1. Hell-Dunkel-Abstufungen und Schwarz-Weiß-Kontrast**

»Das Unterscheiden in Graustufen oder im Schwarz-Weiß-Gegensatz ist eine elementare Stufe des Ordens, mit deren Hilfe die Wahrnehmungsgegebenheiten in sich gegliedert werden [73].

»Je nach der Intensität der Lichtwellen, die unser Auge treffen, vermögen wir zwischen sehr vielen Hell-Dunkel- oder Graustufen zu unterscheiden.« [S. 206]

Mit dem *Schwarz-Weiß-Kontrast* beginnt zwar der Abschnitt über die Hell-Dunkel-Graustufen [71], in der Zusammenstellung fehlt dieser jedoch, obwohl *Kontraste* bei den Farben auftauchen, während dort die *fließenden Übergänge* fehlen.

*Musik:*

Helligkeit beim Sehen verändert sich (physiologisch, nicht-linear) proportional zur Intensität der Lichtenergie. Überträgt man das auf den akustischen Bereich, dann reguliert die Intensität der Schallenergie die Lautstärke des Höreindrucks, die in der Musik als Dynamik bezeichnet wird. Lautstärke-Kontraste und -Übergänge (crescendi und decrescendi) sind ein grundlegendes Gestaltungsmittel in der Musik.

### **2. fließende Grauabstufungen**

»Für das weiche körperhafte plastische Sehen sind fließende Grauabstufungen wichtig. Die Intensitätsabnahme der Helligkeit unterliegt hier dem Gesetz der Regelmäßigkeit, ... Wird die Kontinuität nicht eingehalten, sehen wir Graustufen, die sich meist in Form von Figuration voneinander abheben und artikulieren lassen.« [72]

Hier erwähnt STAGUHN das neurobiologischerseits festgestellte Prinzip der *Kontinuität*, ohne allerdings zu erkennen, dass dieses nicht auf die Grauabstufungen beschränkt ist, sondern der Formenbildung überhaupt zu Grunde liegt.

Um die widersprüchliche Wortkombination „fließende Stufen“ zu vermeiden, wäre besser auch von *Hell-Dunkel-Übergängen* zu sprechen. Außerdem wäre es sinnvoll, die beiden ersten Unterscheidungen in *einer* Kategorie der „*Hell-Dunkel-Unterscheidungen*“ zusammenzufassen, da man Stufen und Übergänge als Dimensionen eines Kontinuums betrachten kann und damit außerdem eine Passung zu den Farbunterscheidungen geschaffen wäre. Konsequenterweise sollte man später auch bei der Farbe zu jedem *Kontrast* den *Übergang* anführen.

---

<sup>370</sup> (»Die kategorialen Bedingungen optischen Wahrnehmens..« S. 71-85 und »Der Kanon der [im Unterricht NJ] zu erarbeitenden künstlerischen Gesetze« S. 191-228).

*Kontrast* und *Übergang* sind gegensätzliche Gestaltungsmerkmale, die nach Lambert WIESING geradezu einen grundlegenden Stil-Gegensatz in Kunstwerken markieren<sup>371</sup> und die als generelle Gestaltungsprinzipien auch für die anderen Kunstsparten Verwendung finden können – als *analoge Gestaltungsprinzipien*, die im nächsten Abschnitt behandelt werden. Dass bei SINGER die Helligkeit nicht eigens genannt ist, liegt wohl daran, dass man Grauwerte auch als (unbunte) Farben betrachten kann – wie sie z.B. von Gerhard RICHTER „geadelt“ wurden, der in einer bestimmten Periode seines Schaffens eine ganze Serie großformatiger Bilder in monotonem bis farbigem Grau gemalt hat.<sup>372</sup>

- **3. Farben** mit folgenden wichtigen Farbkombinationen

- **3a) Komplementärkontrast**

»Unter der Fülle möglicher Farbzusammenstellungen gibt es bestimmte Farbkombinationen, die besonders wichtig sind. Der Komplementärkontrast gehört dazu. er hat physiologische Ursachen. Sehen wir längere Zeit auf eine Rotfläche und anschließend auf neutrales Grau, so erscheint ein Nachbild in Grün. ... Damit sind die physische Ursache und zugleich der kategoriale Charakter des Komplementärkontrastes belegt« [S. 74].

Hinzuzufügen wäre der kontinuierliche *Übergang* von einem Kontrast-Pol zum anderen. Als *komplementär* werden am 12-teiligen (HÖLZEL-) Farbkreis<sup>373</sup> diejenigen Farben bezeichnet, die sich diametral gegenüberliegen. Bei den primären Farben sind das: Die subtraktive Grundfarbe *Cyanblau* und die additive Grundfarbe *Rot*, die subtraktive Grundfarbe *Magenta-rot* und die additive Grundfarbe *Grün*, sowie die subtraktive Grundfarbe *Gelb* und die additive Grundfarbe *Blau*.

- **3b) Qualitätskontrast** und Qualitäts-Übergang

»Verändert man eine Farbe durch das Beimischen von Weiß oder Grau, so lassen ihre Intensität und Aktivität, ihre Leuchtkraft ... nach. Sie wird schließlich nahezu nichtssagend. ... Etwas Merkwürdiges geschieht jedoch in dem Augenblick indem man in einen größeren Komplex solcher mehr oder weniger gebrochener Farben einige Flächen reiner Farbe einfügt: Die gesamte Farbfläche der gebrochenen Farben beginnt, sich zu beleben.« [S. 214]

Setzt man z.B. in ein gebrochen grünes Farb-Umfeld ein reines Rot, hat man gleich einen doppelten Kontrast, der das Rot in seiner Wirkung „doppelt“ steigert: Zum einen den Bunt-Unbunt-Kontrast sowie den Komplementärkontrast. Dieser Kontrast kann sinnvoll nur auf Pigmentfarben bezogen werden, deren Qualität i.S. von Strahlkraft bzw. „Reinheit“ ohnehin nie an diejenige der Lichtfarben heranreicht, da die „reinen“ Farbpigmente technisch nie

---

<sup>371</sup> Das zitierte Turner-Bild verwendet er im Kontrast zu einer Comic-Zeichnung. Bei diesem Genre ist die scharfe lineare Konturierung mit jeweils homogener Flächenkolorierung ein typisches Gestaltungsmerkmal. [L. WIESING: Die Sichtbarkeit des Bildes]

<sup>372</sup> Götz ADRIANI (Hg.): Gerhard Richter. Bilder aus privaten Sammlungen. Publikationen der Stiftung Friedrich Burda, Baden-Baden 2008. S. 95, 104 – Anmerkungen dazu S. 26-27 von Götz ADRIANI; S. 39/40 von Dieter SCHWARZ.

<sup>373</sup> Siehe Anhang.

ganz rein herstellbar sind und durch ihre körnige Struktur Streueffekte hervorrufen. Diese werden durch technisch notwendige Bindemittel sowie durch ökonomisch bedingte Streckstoffe (reine Pigmente sind teuer) noch verstärkt.

- **3c)** Der [farbige] **Hell-Dunkel-Kontrast** bzw. Hell-Dunkel-Übergang ist verwandt mit dem Qualitätskontrast – allerdings nicht bezogen auf abgetönte Pigmentfarben, sondern auf die Helligkeit der Farben in Abhängigkeit von der Beleuchtung.
- **3d)** Warum STAGUHN die **Farbunterscheidung** an dieser Stelle einordnet, bleibt unklar. Logisch würde diese Fähigkeit an den Anfang des Farb-Abschnitts gehören. Möglicherweise ist dies durch die Feststellung motiviert, dass man „hart“ nebeneinanderstehende Farben auch dann unterscheiden kann, wenn sie gleiche Helligkeit aufweisen (die man jedoch praktisch nur schwer feststellen kann, was in der Schwarz–Weiß-Fotografie schon bei manchem zu mancher Überraschung geführt hat. Er meint damit wohl den von Johannes ITTEN so genannten *Farbe-an-sich-Kontrast*, der in der kindlichen Bildgestaltung als Lokalfarbe mit geringem Bezug zum Wirklichkeitseindruck zur Klärung der Bildgliederung genutzt wird.
- **3e)** **Kalt-Warm-Kontrast** und K-W-Übergang meint die Gegenüberstellung von „kalten“ (Blau-Palette) und „warmen“ Farben (Rot-Palette). Durch Beimischung geringer Mengen von Blau bzw. Rot lässt sich die gesamte „Farbtemperatur“ eines Bildes abkühlen bzw. aufwärmen. Dies geschieht – Fotografen geläufig – auch in der Natur durch den morgens und abends größeren Anteil langwelligeren Lichts im Gegensatz zum eher bläulichen Mittagslicht.

*Musik:*

Da man auch in der Musik von einem warmen oder einen kalten Klang spricht, kann man diesen Gegensatz auch als Gestaltungsmittel nutzen – z.B. beim Klassenmusizieren durch eine dialogische Gegenüberstellung von zwei Instrumentengruppen, die je wärmere bzw. kältere Klänge repräsentieren, wie etwa Xylophone mit weichem Schlägel gespielt und Metallophone mit hölzernem Schlägel.

- **3f)** **Farbverwandtschaft** – Verwandt sind solche Farben, die auf dem Farbkreis nebeneinanderliegen; hier wäre es unsinnig, von Kontrasten zu sprechen, da sich diese Farben zu ähnlich sind. Solche Farbpaletten liegen der Ton-in Ton-Malerei zugrunde.

*Musik:*

Die Verwandtschaft von Klangfarben ähnlicher Instrumente wird in der Musik durch die Instrumentierung (zum Beispiel eine Passage nur für die Holzblasinstrumente, beantwortet durch eine Passage für die Streicher und vielleicht kontrastiert durch eine Passage der Blechbläser, abgeschlossen durch einen Paukendonner. (Zwangsläufig ergibt sich durch solche „Fügungen“ eine Struktur im Sinne von Aufbau.)

- **3g)** **Farbperspektive** spielt in der Landschaftsmalerei eine bedeutsame Rolle: Hier wird die Naturbeobachtung in der Gestaltung umgesetzt, dass sich die Landschaftsfarben mit

zunehmender Entfernung durch die Trübstoffe und die Farbe der Luft einerseits aufhellen (mit Weiß „gebrochen“ werden) und gleichzeitig bläulich färben.

- [3i)] Das sogenannte **Farb-Gewicht** fehlt in dieser Zusammenstellung (Abb. 26). STAGUHN führt es an späterer Stelle ein [215] mit der folgenden Erklärung:

»Der Künstler spricht davon, dass die Farben eines Bildes ausgewogen sein müssen. Damit meint er ein grundlegendes Verhältnis der Farben zueinander, das bestimmten Proportionen unterliegt. Es wird gleichfalls von unserer Wahrnehmung bestimmt, gehört also zu den bildnerischen Kategorien. Malt man beispielsweise eine gelbe Fläche neben eine gleich große blaue Fläche, so wirkt das Gelb viel „schwerer“. Die Farben sind nicht ausgewogen. Erst wenn man die blaue Fläche etwa verdreifacht hat, ist ein harmonisches Gleichgewicht hergestellt. Das bedeutet, dass die Aktivität und Intensität des Gelb ungleich größer ist als die des Blau.« (S. 215)

Neurobiologisch wäre interessant zu wissen, ob und inwieweit sich dieses zwar kunstdidaktisch bekannte Phänomen auch in neuronalen Erregungsmustern nachweisen lässt. (Nach einer Kunstpsychologie könnte sich in dem Bereich solcher und ähnlicher Fragestellungen noch eine „Kunst-Neurobio-Psychologie“ ausdifferenzieren.)

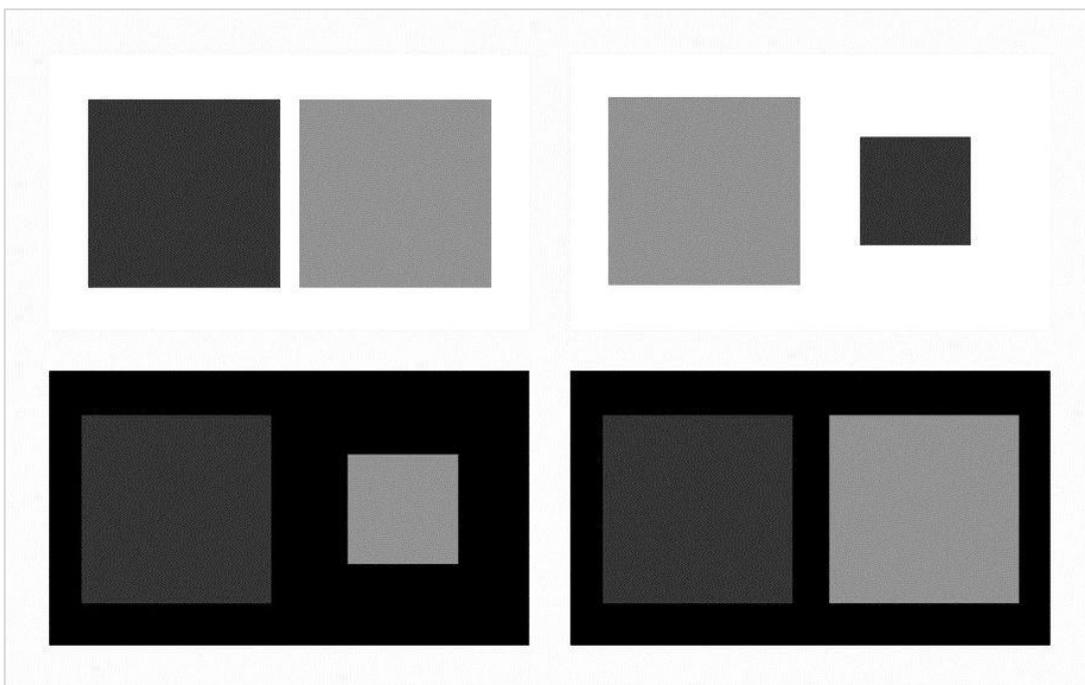


Abbildung 26 – Farbgewichte - Farbtafel Anhang Abb. 65

Die Frage nach farblichen Proportionen lässt sich in der Schule nur mit einfachen Bildstrukturen, wie sie in Werken aus der Kunstrichtung des Colour-Field-Painting oder auch in dem sehr einfachen Beispiel zum „Gewicht“ der Farben)<sup>374</sup> experimentell erproben. In den meisten Kunstwerken sind die Verhältnisse derart komplex, dass man sie ohnehin kaum entwirren kann. Wenn es mit Schulklassen gelingt, dann allenfalls teilweise und mit Hilfe

<sup>374</sup> Siehe ITTEN Johannes: Kunst der Farbe. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1970.

didaktischer Vereinfachungen – wobei natürlich in Kauf genommen werden muss, dass die Lehrkraft der Lerngruppe durch die Bildmanipulation in der Analyse ihre subjektive Brille verordnet.

### 3i) *Bunt-Unbunt-Kontrast*

Diese Kategorie hat große Ähnlichkeit mit dem Qualitätskontrast und meint den Gegensatz zwischen farbigen Akzenten in einem mehr oder weniger grau getönten Umfeld.

#### *Ergänzung zur Farbe allgemein*

»Wir sehen Farben aufgrund der sich natürlich ergebenden frequenzverschiedenen Zusammensetzung des Lichts.« [S. 75]

STAGUHN stellt zwar fest, dass wir die »elektromagnetische Strahlung zwischen 580 und 780 nm<sup>375</sup> Wellenlänge als Farbe« wahrnehmen, weist aber nicht eigens darauf hin, dass die Farben ein Erzeugnis des Gehirns sind, d.h. als Qualia erst im Gehirn entstehen. In seiner Systematik farblicher Phänomene lehnt er sich an Johannes ITTEN an, der seine Farblehre ebenfalls mit den Spektralfarben beginnt und auch schon feststellt, dass Objekte »an sich farblos« sind. »Es bedarf des Lichtes, um farbige zu erscheinen.«<sup>376</sup> Beide entwickeln ihre Farbsystematik nur im Rahmen der subtraktiven Pigmentfarben und ohne Zusammenhang mit dem additiven Farbsystem der Spektralfarben, obwohl ja gerade dieses von der Konstruktion des Auges abgeleitet ist. Auch ein dritter Autor aus jener Zeit, Johannes PAWLIK, beschränkt sich in seiner Farbenlehre ausschließlich auf die Pigment- bzw. Körperfarben und behandelt diese (und sogar die Spektralfarben), als ob Farbigekeit die Eigenschaft von Körpern bzw. Substanzen wäre. »Die Farbe in der Natur, in der Physik« mit ihren »160 verschiedenen Farbtönen des Spektrums«<sup>377</sup> wird vom Ziel des Buches her ausgeklammert. Dass allerdings das Licht (gleich welcher Wellenlänge) ebenso wie ITTENS Beispieltopf, »farblos« ist, bleibt bei allen drei Autoren unklar.<sup>378</sup> Es wird jedoch bei Harald KÜPPERS (1978 im selben Verlag, und von PAWLIK auch zitiert) deutlich:

»Farbe ist Sinnesempfindung. Die Außenwelt ist farblos. Sie besteht aus farbloser Materie und farbloser Energie. Farbe existiert nur als Sinnesempfindung eines Betrachters. ... Die Funktionsweise des Sehorgans ist das Grundgesetz der Farbenlehre.«

---

<sup>375</sup> ITTEN nennt 400 – 700 nm.

<sup>376</sup> ITTEN Johannes: Kunst der Farbe. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1970, Seite 16.

<sup>377</sup> PAWLIK Johannes: Theorie der Farbe. Eine Einführung in begriffliche Gebiete der ästhetischen Farblehre. Du Mont Buchverlag, Köln 1969/1979, 7. Aufl. 1984, Seite 9. Wie er auf 160 Farbtöne des Spektrums kommt, konnte nicht nachvollzogen werden.

<sup>378</sup> Interessanterweise paraphrasiert PAWLIK dem zum Trotz einen GOETHE-Satz, der sich von heutigen Kenntnissen her sehr konstruktivistisch lesen lässt. Inwieweit er von GOETHE so gemeint war, kann hier nicht untersucht werden: »Goethe sagt bei solchen sich stabilisierenden Farbzusammenhängen, dass dem Sehorgan die Summe seiner Tätigkeit als „Realität“ entgegenkommt.«

Auf dieser „konstruktivistischen“ Basis lässt sich nun eine Farbenlehre entwickeln, die nicht alles Ältere über Bord wirft, sondern teilweise integriert (z.B. den zwölfteiligen Farbkreis nach HÖLZEL) und durch Akzentverschiebungen eindeutiger macht. STAGUHN exemplifiziert an den Farben noch einmal seinen Begriff von den »kategorialen Bedingungen«, denen die Wahrnehmung unterliegt: Durch kein Training wird es uns jemals möglich sein, über die genannten Grenzen der für uns sichtbaren Wellenlängen hinaus Ultraviolett oder Infrarot zu sehen, wie das etwa die Bienen können.

(Welche Farbeindrücke bzw. Qualia diese dabei empfinden, bleibt uns, nebenbei bemerkt, natürlich auch verschlossen.) Das ist schon eine recht konstruktivistische Auffassung, die STAGUHN aber als solche wohl entweder nicht bewusst oder nicht wichtig war. Farben sagen uns also nichts über die Dinge als lediglich, dass sie einen Teil der Lichtfrequenzen des von uns *weiß* genannten Lichts absorbieren und dass der „Rest“ in uns diese oder jene Qualia auslöst.

#### *Musik:*

Die vielen Millionen von Farbeindrücken, die unser visuelles System verarbeiten und unterscheiden kann, ergeben sich aus unterschiedlichen Mischungsverhältnissen verschiedener elektromagnetischer Schwingungen im sichtbaren Bereich. Mit dem Begriff *Klangfarbe*<sup>379</sup> hat unsere Sprache eine Analogie in der Musik festgeschrieben, die sich ebenfalls als Ergebnis unterschiedlicher Mischungsverhältnisse von Schallfrequenzen verstehen lässt. Beim einzelnen Instrument wird der jeweilige Grundton von verschiedenen Obertönen, von Resonanzschwingungen des Instrumentenkörpers, sowie von spezifischen technischen Nebengeräuschen (z.B. das Luftrauschen bei der Querflöte, das Schabegeräusch des Geigenbogens...) überlagert. Die integrale ‚Summenkurve‘ bestimmt die charakteristische Klangfarbe des Instruments. Wesentlich komplexer sind die Verhältnisse beim Zusammenspiel mehrerer Instrumente vom Duett bis zum großen Orchester. Durch die Instrumentierung hat der Komponist schier endlose Möglichkeiten für eine *Klang-Farb-Gestaltung*. Diese vervielfachen sich noch einmal im Zuge der Klangfarben-Synthese mittels elektronischer Instrumente.

Es wäre interessant zu untersuchen ob sich für die differenzierte Unterscheidung der nachfolgend beschriebenen Kontraste im visuellen Bereich auch in der Musik Analogien finden lassen. Das aber wäre von Musikern zu diskutieren.

#### ***Kontrast und Übergang allgemein***

Das Gestaltungsprinzip *Kontrast* wird hier in Zusammenhang gesehen mit dem Prinzip *Übergang*. Beide zusammen können als zweidimensionales Kontinuum betrachtet werden:

---

<sup>379</sup> ALBET Montserrat: *Moderne Musik. Von den Regeln der Klassik zum freien Experiment.* rororo sb 7092 – 680. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1977, Seite 113.

Entlang X-Achse ändert sich die Anzahl der Stufen, die durch eine harte Grenze getrennt werden. Im Extremfall des maximalen Kontrastes finden sich auf dieser Achse nur zwei Werte bzw. Stufen, nämlich Schwarz und Weiß. In diesem Extremfall sind Farbkontrast und Hell-Dunkel-Kontrast identisch. Je mehr Zwischenstufen eingeschoben werden, desto geringer werden die Unterschiede und damit die Kontraste zwischen zwei benachbarten Feldern, und aus dem Kontrast wird ab einer nur subjektiv bestimmbaren Differenz ein *Übergang*. Auf der Y-Achse weicht sich die Härte der Grenze zwischen zwei Stufen vom maximalen Differenzsprung bis zur Unsichtbarkeit einer Grenze ebenfalls zu einem *Übergang* auf (Abb. 27).

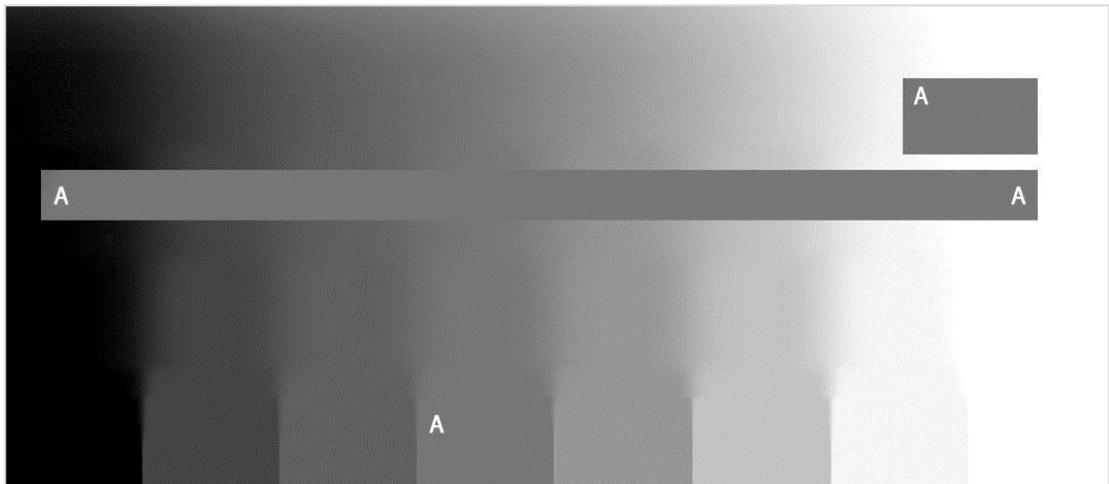


Abbildung 27 – Vom Kontrast zum Übergang - Relativität der Farb-Konstruktion

*Musik:*

In dieser allgemeinen Form ist das Prinzip *Kontrast* versus *Übergang* auch für die anderen Ausdrucksbereiche anwendbar.

Nebenbei ist diese Grafik auch als Beispiel für die Konstruktivität der visuellen Wahrnehmung zu gebrauchen: Erstens hat man den Eindruck, es könnte sich um ein Stück Papier handeln welches entlang der Unterkante an den Grenzen zwischen den Abstufungen gefaltet und dann wieder glatt gestrichen worden sei, als ob die einzelnen Felder eine konkave Wölbung nach unten aufwiesen, da sie jeweils an der linken Seite heller und an der rechten Seite dunkler erscheinen. Dass dieses Phänomen physikalisch nicht vorhanden ist, sieht man, wenn man ein Feld isoliert, wie dies hier mit dem umrahmten Stückchen unten links geschehen ist. Dieses sieht an der neuen Position mit hellem Untergrund gleichmäßig dunkelgrau aus.

Zweitens wirkt dieses kopierte und verschobene Feld wesentlich dunkler als an seiner ursprünglichen Position im dunkleren Umfeld.<sup>380</sup> Farbe ist eben kein physikalischer Sachver-

<sup>380</sup> Mit Hilfe der beigefügten CD-ROM kann dies einfach nachvollzogen werden, indem die zugehörige Datei (im Ordner *Abbildungen*) in einem Bildbearbeitungsprogramm geöffnet und mit der

halt, sondern ein neurobiologischer: Es handelt sich um eine relative Konstruktion unseres optischen Wahrnehmungssystems, welches unter bestimmten Umständen gleichen physikalischen Auslösern unterschiedliche Qualia zuordnet.

- **4. Struktur** [S. 75]

Gemeint ist hier nicht der systemtheoretische Strukturbegriff, der allerdings in der Bildenden Kunst an anderer Stelle auch zu diskutieren wäre, nämlich da, wo es um die Frage der Übersummativität der Einzelteile einer Komposition geht. Hier aber ist nicht der „tektonische“ bzw. kompositorische Zusammenhang der Bildelemente, nicht die Struktur als Bildaufbau gemeint, sondern lediglich die Erzeugung eines bestimmten Oberflächeneindrucks durch unterschiedliche winzige Elemente, die gleichmäßig oder ungleichmäßig auf der betr. Form verteilt sind und sich zu einem geschlossenen Flächeneindruck zusammenschließen. Dieser kann je nach der Art der *Strukturierung* (Punkte, kleine Striche, Kringel usw.) nicht nur optische Vorstellungen auslösen, sondern auch haptische Qualitäten suggerieren. Dies wird in der Didaktik des Gestaltens z.B. bei der Technik der *Frottage* ausgenutzt, indem haptische, reliefartige Strukturen von Gegenstandsoberflächen auf Papier mit Bleistift oder geeigneten Kreiden durchgerieben werden.



Abbildung 28 – Frottage

*Musik/Tanz:*

Dass der Strukturbegriff auch in der Musik wie im Tanz eine Rolle spielt, ist offensichtlich, wenn man an die Bedeutung *Struktur als kompositionelles Ordnungsgefüge* bzw. *Aufbau* eines Musik- bzw. Tanzstückes denkt. Aber auch die hier angesprochene Bedeutung von *Oberflächentextur* lässt sich zumindest in der Musik analog verwenden: Wenn man von einem *Klangteppich* redet, dann kann dieser auch unterschiedlich „gewebt“ sein, z.B. indem fluktuierende Lautstärke-Änderungen zwischen verschiedenen Instrumentengruppen mit ihren spezifischen Klangfarben abwechseln; oder durch einen fluktuierenden Wechsel in der zeitlichen Untergliederung zwischen Instrumentengruppen; oder durch fluktuierenden Wechsel kleiner Melodiebögen von Gruppe zu Gruppe usw.

Der angesprochene Strukturbegriff betrifft schon nicht mehr die Konstitution einzelner Bildelemente, sondern schon deren Beziehungen zueinander und zum Ganzen der Komposition – ebenso die beiden nächsten gestalterischen Kategorien. Diese Gestaltungsprinzipien höherer Ordnung könnten den diffusen Begriff des *Totalitätscharakters* bei BUBNER mit konkretem Inhalt füllen.

Im Zusammenhang mit den höheren Ordnungsformen setzt sich STAGUHN übrigens von der Informationstheorie ab,

»die bereits bei den (Sinnes- NJ) Reizen von Informationen spricht« ... Der Begriff Information umfasst mehr; denn, was inhaltlich ausgelöst wird, was damit zur Information dazugehört, hängt nicht allein von den Außenweltreizen ab, sondern auch von der latenten Erfahrung. Reize werden in der Wahrnehmungstätigkeit erst zu Informationen artikuliert.« [S. 76]

- **5. *Reihung*** (versus *Streuung*)

Enthält das Bild eine Vielzahl von einzelnen Elementen, können diese in unterschiedlichen Ordnungsgraden auf der Fläche verteilt sein. Insofern sollte man die *Reihung* nicht isoliert betrachten, denn sie markiert wiederum auf einem Kontinuum zwischen strenger Ordnung bzw. Unordnung ein höheres Maß von Anordnungs-Regelmäßigkeit, das nur noch durch eine ornamentale oder figurative Anordnung übertroffen wird. Den geringsten Ordnungsgrad enthält die mehr oder weniger zufällige Streuung, bei der die Abstände zwischen den Elementen in unsystematischer Weise variieren. Vergrößern und verringern sich diese Abstände systematisch, entstehen Zusammenballungen (Cluster). Orientieren sich die Elemente an Formkanten bzw. imaginären Linien, entstehen Reihungen oder gar Figurationen.

*Musik/Tanz:*

Die Verwendbarkeit dieser Kategorie für die Gestaltung bzw. Beschreibung bestimmter Ordnungsformen in Musik und Tanz ist evident. In der atonalen Musik sind melodische Reihungen und ihre Umkehrungen/Spiegelungen sogar ein gegenüber anderen (z.B. harmonischen) Kompositionsprinzipien hervorstechendes Gestaltungsprinzip. Auch im Tanz spielen Reihungen und ihre Auflösung und Neuformation eine bedeutsame Rolle.<sup>381</sup>

- **6. *Vertikal-Horizontal-Ordnung*** (versus *Diagonal-Ordnung*)

Hierbei geht es um die Frage, ob die Gesamtstruktur eines Bildes (diesmal im Sinne von Bildaufbau) überwiegend von senkrechten und waagerechten Linien bzw. (Augen-) Bewegungsrichtungen geprägt ist. Liegt der Schwerpunkt bei senkrecht-waagerechter Linienordnung macht das Bild insgesamt einen statischeren, ruhigeren, möglicherweise auch langweiligeren Eindruck, während bei überwiegend schräg verlaufenden Linien der Eindruck von

---

<sup>381</sup> Vgl. ALBET Montserrat: *Moderne Musik. Von den Regeln der Klassik zum freien Experiment.* rororo sb 7092 – 680. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1977, Seite 113.

Bewegung, Dynamik, Dramatik, Zusammensturz entsteht. Die folgende Bildreihe soll die Unterschiede illustrieren (Abb. 29).

##### *Musik/Tanz:*

In der Musik lässt sich die Vertikal-Ordnung als Harmoniebildung verstehen, während die Horizontal-Ordnung im Ablauf der Zeit zwangsläufig und unhintergebar gegeben ist. Hinsichtlich von Melodieverläufen kann man wahrscheinlich auch unterschiedliche „Typen“ charakterisieren: solche, die bei eher geringem Tonumfang in derselben Lage fortschreiten und damit einen eher „horizontalen“ Charakter haben, und andere, die bei großem Tonumfang ein bewegtes Auf- und Ab der Melodieverläufe modellieren, die man zwar nicht als Vertikal-Ordnung, aber doch als Diagonal-Ordnung betrachten kann.



**Abbildung 29 – Bildordnungen: Vertikal-Horizontal-Diagonal**

Beim Tanz spielt in der räumlichen Bewegungsstruktur auf dem Boden z.B. die Rechtwinkligkeit von Bewegungsverläufen eine Rolle, die sich im Gegensatz zu Diagonalbewegungen und Kurvenverläufen artikulieren kann. Vertikalität zeigt sich aber auch im schwerkraftbezogenen Sinn beim Wechsel von Beugen und Strecken, sowie bei allen Sprüngen und Hebungen.

### **7. Richtungsunterscheidung**

Es wäre sinnvoll gewesen, die *Richtungsunterscheidung* der *Vertikal-Horizontal-Ordnung* voranzustellen, da es sich bei Letzterer schon um die *Anwendung* von Richtungsunterscheidungen auf eine Bildordnung handelt. Auch bei der Richtungsunterscheidung kann man von Kontrasten sprechen, die ihr Maximum beim rechten Winkel erreichen. Kleine Kinder zeichnen häufig ein Baumschema aus einer senkrechten Linie mit rechts und links rechtwinklig angesetzten kürzeren Linien. Dieses Schema drückt aus, was das Kind erkannt hat: Der Baum weist bzw. wächst nach oben, und die Äste wachsen zur Seite. Diese Erkenntnis kommt durch den rechtwinkligen Linienansatz zu einer besonders prägnanten Darstellung. Später, wenn das Kind die Zusammengehörigkeit der Äste zur Krone als Gegensatz zum Stamm für sich konstruiert hat, entsteht ein anderes Baumschema, welches diese neue Er-

kenntnis prägnant zum Ausdruck bringt: Der so genannte Lötstamm mit fächerförmig angesetzten Zweigen. Dieses Beispiel zeigt wiederum, wie eng begriffliche Erkenntnis mit Gestaltung zusammenhängt.

#### *Musik/Tanz*

Richtungsunterscheidungen beziehen sich bei der Musik auf Melodieverläufe bzw. Intervallsprünge, in einem übertragenen Sinn kann man sie auch auf die harmonische Bewegung im Quintenzirkel der Tonarten und der Dur-Moll-Modalität beziehen. Im Tanz ist die Bedeutung der Richtungsunterscheidung ohnehin evident.

#### • **8. Bewegung**

Bewegung im Sehfeld entsteht für das Baby zunächst und in erster Linie durch Eigenbewegung, sei es des Kopfes, des gesamten Körpers, oder nur der Augen. Die Eigenbewegungen verschieben das gesamte Gesichtsfeld auf der Netzhaut. Man kann somit Bewegung im Wahrnehmungsfeld und Eigenbewegung kaum voneinander getrennt denken. Selbst wenn man starr geradeaus blicken will, kann man unwillkürliche Augenbewegungen nicht vermeiden. (Möglichweise ist das ein evolutionsbiologisch zweckmäßiges Erbe, das an ein Verhalten von Vögeln erinnert, die bei der eigenen Futteraufnahme ständig und nach jedem „Pick“ auf der Hut vor Fressfeinden um sich blicken.) Nur ein geringerer Teil des Sehfeldes besteht für das Baby aus Objekten, die sich relativ zum Umfeld selbst bewegen, wie die Mutter, das Fläschchen, die eigenen Hände und Beinchen, die rasselnden Kugeln am schwingenden Gummiband und anderes. Bewegung ist es auch, die den unterschiedlichen Ausdruckscharakter von Linien in der Gestaltung prägt: die schräge Rutsche sorgt für Bewegungsdynamik, der waagerechte Boden stoppt die Bewegung, auf der Ebene kann ich leicht gehen, den Hang hinauf muss ich mich anstrengen und bin trotzdem langsam, hinunter geht es leicht und schnell, die Schaukel hängt senkrecht in Ruhe, sorgt durch ihre unterschiedlichen Schräglagen für Dynamik (Fahrtwind, flatternde Haare und Kleider) und bietet nebenbei einen gesteigerten Genuss der Schwerkraft: Im Umkehrpunkt ist sie für einen kurzen Moment gleich null, im Tiefpunkt wird das Eigengewicht sogar noch verstärkt.

Der Gedanke liegt nicht fern, dass sich auch bei der Beurteilung von Linienverläufen in bildhaften und skulpturalen Gestaltungen sowie am menschlichen Körper solche Bewegungserfahrungen als unterschwellige Schönheits-Kriterien bemerkbar machen. Visuell wahrgenommene Linienschwünge lösen die vorgestellte oder auch körperlich vollzogene Nachahmung aus und werden vermutlich dann als schöner empfunden, wenn der Nachvollzug von Schwung und Gegenschwung, von Temposteigerung und Temporücknahme ohne Brüche und Stockungen möglich ist. Der Schweizer Kulturpsychologe und Psychotherapeut aus dem Umfeld PIAGETS, Ernst Eduard BOESCH, vergleicht auch den inneren Nachvollzug von Musik mit dem Körpererleben eines geübten Skifahrers:

»So wie beim einen jede Wendung der Landschaft die adäquate Bewegung des Körpers mit

Selbstverständlichkeit hervorruft, so folgt der perfekte Hörer jeder musikalischen Figur mit adäquatem Nachvollziehen; die rituellen Formalismen der Klassik sind ihm Selbstverständlichkeiten, so wie dem Skifahrer gewisse Mulden und die dazugehörigen Schwünge; dem Unerwarteten, dem Einmaligen folgt er mit der freudigen Überraschung desjenigen, der den Sinn und die Struktur sofort erfasst, so wie der Skifahrer unvorhergesehenen Bewegungen des Geländes den Körper mit den freudigen Gefühlen plötzlicher Anspannung harmonisch angleicht. Das musikalische Hören ist ein Verfolgen von Verläufen mit einem stärkern oder schwächeren Gefühl des analogen Nachvollzugs«<sup>382</sup>

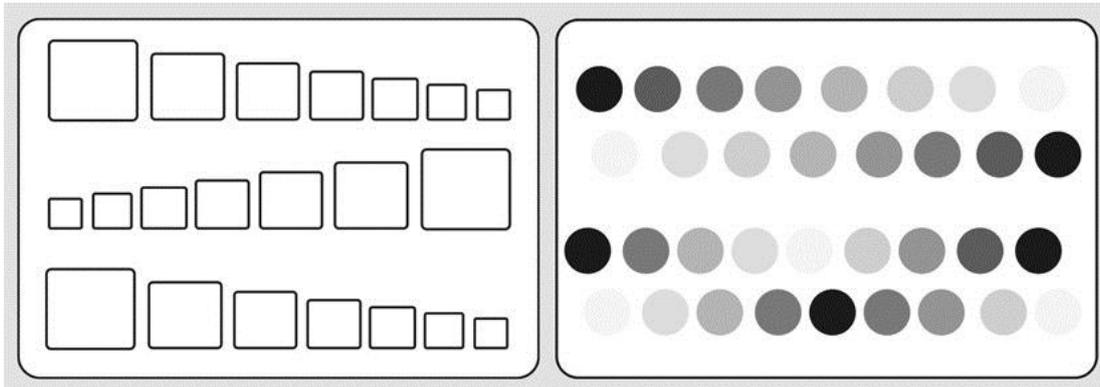


Abbildung 30 – Bewegungssillusion

Bewegung erzeugt auch Richtungen in der neuronalen Programmierung, wobei sogar in der räumlichen Verschaltung der Neuronen analoge Strukturen entstehen.<sup>383</sup> Man könnte diesen Abschnitt dementsprechend auch vor der Richtungsunterscheidung anordnen.

#### *Musik/Tanz:*

Dass Musik und Tanz wesentlich aus modulierter und organisierter Bewegung bestehen, ist evident, ebenso wie der Umstand, dass die entsprechenden Modulationen nicht zufällig, sondern in sich rhythmisch gegliedert sind. Rhythmus ist somit die ordnende Kraft, die der intentionalen Bewegung eine gegliederte Form verleiht. Diese ergibt sich aus dem dynamischen Zusammenspiel der jeweiligen mechanischen Bedingungen des sich bewegenden Systems mit den physikalischen Größen *Gravitation*, *Zentrifugalkraft*, *Masseträgheit*, *Geschwindigkeit*, *Beschleunigung*. Geschieht der Ausgleich der dabei wirkenden Kräfte „organisch“, d.h. kontinuierlich und nicht in abrupten, kraftraubenden Wechsels – wirken die Bewegungen besonders eindrucksvoll und „mitreißend“, d.h. „schön“, wie man es beim

<sup>382</sup> BOESCH Ernst Eduard: Zwischen Angst und Triumph. Über das Ich und seine Bestätigungen. Huber Verlag, Bern 1975, S. 51 f. – zitiert nach ALLESCH Christian G.: Einführung in die psychologische Ästhetik. Facultas Verlags- und Buchhandels- AG, Wien 2006, S. 111.

<sup>383</sup> S. SPITZER Manfred: Geist im Netz, Seite 84: »Man kann anhand der elektrischen Aktivität nachweisen, wie ... eine Neuronenpopulation im motorischen Kortex des Tieres einen Vektor "im Geiste" etwas rotiert, bevor überhaupt eine Bewegung erfolgt. Es ist weiterhin von Bedeutung, dass dieses Ergebnis nicht trivial ist. Es war vor dem Experiment keineswegs zu erwarten, dass dem Drehen einer Vorstellung das Drehen eines diese Vorstellung repräsentierenden neuronalen Aktivierungsmusters zugrunde liegt.«

Eiskunstlauf genussvoll beobachten kann. (Ein Gegenmodell mit abrupten Beschleunigungen und Richtungswechseln ist das kampfbetonte Eishockey-Spiel.) Je ausgeglichener bzw. „leichter“ in diesem Sinne sie erscheinen, desto leichter kann sie der Zuschauer im Geiste mitvollziehen und antizipieren – wofür wiederum das neuronale System der Spiegelneurone die biologische Grundlage bildet. Im Anschluss an SCHILLERS Frage nach der Anmut wird die Hypothese vertreten, dass ein optimierter (d.h. kraftsparender) Ablauf von Bewegungen, in denen die beteiligten Kräfte sich „organisch“ und rhythmisch ausgleichen, den Hintergrund für die Empfindung „schöner“, anmutiger Bewegungen bildet – und dass solche Bewegungserfahrungen wiederum den Hintergrund für die Beurteilung „anmutiger“ Linienführungen in Bildern und an Skulpturen abgeben. Musikern dürfte es nicht schwerfallen, auch „anmutige“ Melodielinien von anderen zu unterscheiden.

- **9. Rhythmus** als Gestaltungsprinzip bei Bildern?

Das war bei dem einen oder anderen Gesprächspartner in der Tat der fragende Blick oder auch die ausdrücklich gestellte Frage. Rhythmus ist doch eine Sache der Musik! Aber auch Bilder können Rhythmus haben. Das verbindende Gemeinsame ist die Bewegung. Musik als akustische Bewegung ist geläufig. Sie setzt sich bei den meisten Menschen auch unmittelbar in körperliche Bewegung um – zumindest soweit konventionelle Etikette in ritualisierten Kontexten dies zulässt. Auch Bilder sind aus Bewegung entstanden und lösen beim Betrachten Bewegungsvorstellungen aus. In jedem Fall setzen sie die Augen in Bewegung. Diese „tasten“ Bildflächen in bevorzugten Bewegungs- bzw. Suchrichtungen ab, die sich empirisch nachweisen lassen.<sup>384</sup> Kommt ein Bild (u.a.) solchen Präferenzen entgegen, wird es als eher als „gelungen“ empfunden. Dabei wird das Auge<sup>385</sup> vor allem von hellen Stellen eingefangen und springt von einer zur nächsten über das Bild. Den Augenbewegungen kommen bestimmte im Bild (variiert) wiederkehrende, d.h. *rhythmische Strukturen* (Formen und Form-Beziehungen) entgegen. Andererseits weist STAGUHN darauf hin, dass die Rhythmisierung des Sehfeldes auch eine aktive Leistung des visuellen Systems darstellt, die wie jede Ordnungsleistung der Reduktion der ungeheuren Datenfülle dient, die über das Auge hereinströmt – m.a.W. sie dient der Verdichtung bzw. Verringerung von Information.

»Wie empirische Untersuchungen ergeben, ist der Mensch nicht in der Lage, Folgen zu erzeugen, die in sich keine Gliederung zeigen. Immer ergeben sich Rhythmen und rhythmische Strukturen, die wahrnehmungsmäßig angenehm sind. Rhythmen tragen wesentlich dazu bei, differenzierte vielgliedrige flächige und räumliche Gebilde, aber auch unübersichtliche Mengen überschaubar zu machen, indem sie sie gliedern und strukturieren. Bereits Wundt setzt den Rhythmus zur

---

<sup>384</sup> Siehe z.B. MANTE Harald: Bildaufbau. Gestaltung in der Fotografie. Otto Mayer Verlag, Ravensburg 1977, S. 12: »Wie beim Lesen beginnt das Auge die Betrachtung einer Bildfläche in der linken oberen Ecke.«

<sup>385</sup> Es ist natürlich nicht „das Auge“, welches die Bildanalyseleistungen erbringt, sondern das zentralnervöse visuelle System; denn das Auge wird ja immer über motorische Impulse gesteuert, die bereits die Folge von internen Analyseprozessen sind. Dennoch bietet sich die konventionelle Formulierung aus sprachlichen Gründen zuweilen an.

„ordnenden Kraft des Bewusstseins“ in Beziehung, weil mit seiner Hilfe Zeitvorstellungen „... zu einem leichter überschaubaren Ganzen vereinigt werden“. Der Rhythmus spielt jedoch nicht allein im Zusammenhang mit zeitlichen Abläufen und Bewegungen eine Rolle, wie Wundt noch glaubte. Er ist vielmehr, darauf weist Klages hin, eine allgemeine Lebenserscheinung. Wir möchten diesen Gedanken dahingehend ergänzen, dass Wahrnehmen identisch ist mit Vorgängen, in denen das Wahrgenommene rhythmisiert wird.« [S. 79]«

Damit erweist sich *Rhythmus* bereits als eines der wichtigsten *analogen Gestaltungsprinzipien* überhaupt, welches in allen Kunstsparten eine bedeutsame Rolle spielt.



Abbildung 31 – Rhythmus und Bewegung

Auch neurobiologisch gesehen scheint es so zu sein, dass zeitliche Sequenzierungen in verschiedenen Taktraten die Lösung für das sogenannte Bindungsproblem darstellen könnten. Dieses artikuliert sich in der Frage, wie denn in dem Chaos der sowohl sukzessive als auch massiv parallel einlaufenden Datenmengen überhaupt eine Ordnung zu verbundenen Gegenstandsvorstellungen entstehen kann – was ja in einem Netzwerk „punktuelle“ Speicherzellen realisiert werden muss, die erst durch die Art ihrer Verschaltung „Sinn“ kodieren können. Wolf SINGER stellt sich den Lösungsansatz so vor, dass sich Neuronenverbände dann zu „Bedeutungseinheiten“ zusammenschließen, wenn sie innerhalb bestimmter zeitlicher Limits aktiviert werden. Unterschiedliche zeitliche Sequenzierungen bzw. „Skalen“ (SINGER) könnten dann unterschiedliche Hierarchie-Ebenen von Bedeutungen kodieren.<sup>386</sup>

In diesem Zusammenhang wäre wiederum die Frage interessant, ob es bei der neuronalen Verarbeitung von Musik Zusammenhänge gibt zwischen solchen „technischen Verarbeitungs-Takt-Skalen“ und subjektiven Empfindungen von Musik, die sich nach angenehm bzw. unangenehm unterscheiden. Die Hypothese, dass es neuronal bedingte Grenzen für die

Unterscheidung von zumutbarem oder unzumutbarem Geräusch (auch wenn es organisiert ist) gebe, wurde eingangs unter dem Stichwort *Schönheit* schon angesprochen (s. Kap. 2.5).

---

<sup>386</sup> SINGER Wolf: Ein neues Menschenbild? Gespräche über Gehirnforschung. Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M., 2003-1, Seite 77.

- **10. Raum** – Das räumliche Sehen ist eine der erstaunlichsten Leistungen des Wahrnehmungssystems, da es den Tiefeneindruck aus Helligkeits- und Farbwerten konstruieren muss, die es nur in einer (leicht verschoben doppelten) zweidimensionalen Verteilung zur Verfügung hat (s. Kap. 4.13.1, S. 199). Die Darstellung der Raumillusion auf der Fläche gelingt mit verschiedenen zeichnerischen bzw. malerischen Mitteln, die im Laufe der Kunstgeschichte erst mit der Renaissance voll entwickelt wird und die das Kind (wenn überhaupt)

vollständig erst im Sekundarstufenalter beherrschen lernt: Verkleinerung von Figuren mit zunehmender Entfernung, Hintereinander-Staffelung durch teilweise Überlappung/Verdeckung von Bildobjekten, Schattierung von Körpern, Schattenwurf/Schlagschatten, Entwicklung von der so genannten Klapp-Perspektive<sup>387</sup> bis zur konstruierten Zentralperspektive, sowie die Farbperspektive.

#### *Musik/Tanz*

*Räumlichkeit* ist eigentlich *die* Grundkategorie für die Bewegung, wird er doch durch Bewegung leibhaftig erfahren. Jede Choreografie ist Gestaltung von Bewegung im Raum, der – dem Bildrahmen vergleichbar – gleichermaßen zu bestimmten Bewegungen einlädt, wie er diese auch begrenzt.

Auch in der Musik spielt die räumliche Leistung des Hörsystems eine hervorragende Rolle, die in dieser Hinsicht noch das visuelle System übertrifft, da sie ohne eine Körperbewegung den gesamten Umraum von 360° umfasst. Nicht von ungefähr werden deshalb beim Bau von Konzertsälen Millionen darauf verwendet, die akustischen Reflexionseigenschaften unter verschiedenen Aspekten zu optimieren. Klang ist immer Klang im Raum – und sei es auch der offene Raum einer Landschaft, in welcher der Klang verhallt. In jeder artifiziellen Produktion von Musik unter freiem Himmel wird aber dafür gesorgt, dass dieser möglichst wenig „verfälscht“ den Zuhörer erreicht – vom Musikpavillon im Kurpark bis zur 20.000-Watt-Lautsprecher-Batterie im Open-Air-Rockkonzert. Raumklang ist im Kino mittlerweile Standard, für viele auch schon der Surround-Klang des Wohnzimmerkinos. Es muss – der Rundum-Empfänglichkeit des Hörsinns entsprechend, ein besonderer Genuss darin liegen, den Klang des Orchesters als differenzierten Raumklang zu erleben, und sei es auch nur technisch nachmodelliert über den hochwertigsten Kopfhörer bzw. die Stereo-Anlage – ganz unabhängig davon, dass plausiblerweise die Fähigkeit zur Ortung von Schall im Raum einen eminent überlebensfördernden Effekt gehabt hat (und auch heute noch hat, z.B. im Straßenverkehr).

---

<sup>387</sup> Sitzt z.B. die Familie um einen Tisch herum, so werden alle Personen bei entsprechender Drehung der Zeichnung in Frontalansicht dargestellt.

• **11. Proportion / 12. Symmetrie**

Proportionalität bezieht sich auf die Größenverhältnisse ähnlicher Bildelemente bzw. Teilen von Bildelementen, aber auch auf die kompositionelle Aufteilung der Bildfläche. *Proportion* und *Symmetrie* sollten eigentlich als gemeinsame Kategorie behandelt werden, denn Symmetrie ist auch eine Proportion, nämlich zunächst einmal die die Aufteilung in (oder Addition von) zwei gleiche(n) Hälften, d.h. die langweiligste, die denkbar ist.

Im Zusammenhang mit der Diskussion von Schönheit sind seit der Antike verschiedenste Proportionsmaße entwickelt und vorgeschlagen worden.<sup>388</sup> Tatsache ist, dass in Kunst und Architektur seit alters her bestimmte Proportionen bevorzugt werden: Auch die Ergebnisse der Attraktivitätsforschung sprechen dafür, dass eine Mehrzahl von Menschen ähnliche Proportionen als schön empfindet. Dieser empirische Befund verweist aber auch darauf, dass es keinen Sinn macht, nach „absolut schönen“ Proportionen zu suchen, denn *erstens* wird die Schönheit auf der Grundlage eines statistisch lernenden Nervensystems beurteilt, so dass entsprechende Urteile auch immer nur statistisch übereinstimmen, d.h. mit einem nur rechnerischen Mittelwert, um den die Individualwerte (möglicherweise auch entsprechend der Normalverteilung wie viele biologische Parameter) streuen.

*Zweitens* werden die möglicherweise natürlich bevorzugten Resonanzen dieses Nervensystems immer auch kulturell überformt, was die empirische Schnittmenge ähnlicher Empfindung um einen „gleichgeredet“, d.h. durch wechselseitige Beeinflussung angeglichenen Anteil zwischen den Individuen vergrößert. Gegen die etablierte Konvention aber hat sich immer auch die jeweilige Avantgarde zur Wehr gesetzt.

Das könnte *drittens* daran liegen, dass unser Nervensystem adaptiv ist, d.h. auf ein Übermaß folgt Überdruß, auf allzu viele oder allzu lang dauernde ähnliche Reize ermüdet es und verlangt nach Abwechslung – die Stunde der Avantgardisten! Hat man eine Zeit lang traditionell „wohl proportionierte“ Bilder betrachtet, findet man möglicherweise ein nach klassischen Regeln disproportioniertes Bild sehr attraktiv. Auch das wiederum ist hinsichtlich des Ausmaßes individuell verschieden und damit ein statistisches Problem. Attribuierte „Attraktivität“ lässt sich mit Hilfe von sog. Morphing-Programmen mitteln. Das folgende Beispiel<sup>389</sup> wurde aus 64 Frauenportraits errechnet, die von einer gewissen Anzahl Versuchspersonen innerhalb einer größeren Auswahl für schön befunden worden waren (Abb. 32).

Man kann es also als *ein* Durchschnittsmodell bezeichnen – bezogen auf eine bestimmte Stichprobe von Beurteilern und auf eine bestimmte Auswahl von „Objekten“. Nimmt man

---

<sup>388</sup> Siehe z.B. Thomas MACHO: Altgriechische Schönheitsideale. Die bunten Götter und der hässliche Sokrates. In: Cathrin GUTWALD/Raimar ZONS (Hg.): Die Macht der Schönheit Wilhelm Fink Verlag, München 2007. – Eckhard KESSLER: Die Proportionen der Schönheit. In: l.c.

<sup>389</sup> Es stammt aus dem Artikel der DKV, die sich als Krankenkasse an der Finanzierung einer Ausstellung des Deutschen Hygiene-Museums Dresden (2010/2011) beteiligte.

andere Beurteiler und andere Models, kommt ein anderes Durchschnittsgesicht zum Vorschein, aber es wird ein proportional ähnliches sein, denn wieder hätten Menschen eine Vorauswahl schöner Frauengesichter getroffen – und die Urteile von Gruppen stimmen nach den Ergebnissen der Attraktivitätsforschung erstaunlich genau und stabil überein.



**Abbildung 32 – Statistisch ermittelte Schönheit**

Doch was weiß man, wenn man dies weiß, außer dass Computerprogramme in der Lage sind, „Mittelwertsgesichter“ zu berechnen? Immerhin, dass es offensichtlich gewisse (neuronal bedingte?) Empfänglichkeiten für symmetrische Proportionen gibt,<sup>390</sup> die intersubjektiv vergleichbar funktionieren. Niemand wird allerdings je diesem Gesicht leibhaftig begegnen und nicht jeder Mann würde sich in dieses Gesicht verlieben, denn es fehlt ihm möglicherweise etwas, das einen Menschen für einen anderen einzigartig macht. Und wer möchte für seine(n) Lebenspartner(in) nicht einzigartig sein? Der praktische Nutzen reduziert sich auf nicht viel mehr, als dass man auf diese Weise Modelle für Schaufensterpuppen entwickeln kann, die möglichst vielen potentiellen „Durchschnitts“-Kunden gefallen.

Außerdem können die *Proportionalität* und ihre Sonderform *Symmetrie* allein keine ausreichende Erklärung für Schönheit bieten, denn sie gilt ja nur für die exakte Frontalansicht. Dennoch entscheiden wir in Sekundenschnelle aus verschiedensten Blickwinkeln, ob wir jemanden schön finden – auch im grundsätzlich unsymmetrischen Profil. Hier dürften wieder

<sup>390</sup> Ob dies deswegen so ist, weil es einen evolutionären Nutzen gehabt hat, ist nur für jemandem wichtig, der es der menschlichen Natur untersagt wissen möchte, phylogenetisch etwas entwickelt zu haben, was einfach nur nicht geschadet hat. Siehe zur Frage einer „evolutionären Ästhetik“ z.B. MENNINGHAUS Winfried: Schönheit – Leben – Tod. Zur Evolutionstheorie von Aussehenspräferenzen. - GRAMMER Karl: Was Gesichter sagen oder Die evolutionäre Psychologie der Schönheit. Beide in: GUTWALD Cathrin/ZONS Raimar (Hg.): Die Macht der Schönheit. Fink Verlag, München 2007.

die beim Prinzip *Bewegung* angesprochenen Bewegungserfahrungen mitwirken, nach denen der Linienverlauf der Silhouette analysiert und beurteilt wird (s. 4.14.3, u. Abb. 43, S. 256).

Naturgesetzlich scheint allerdings zu sein, dass die meisten Lebensformen in dem Schwerfeld unseres Planeten in Bezug auf die Schwerkraftrichtung symmetrische Bauformen entwickelt haben (von der Spiegelsymmetrie zumindest in einer Ansicht bis zur punktsymmetrischen Kugelform) da diese einen sicheren Stand und kraftsparende Bewegung ermöglichen, was bei unsymmetrischen Bauformen weniger der Fall wäre. (Allerdings sind diese Symmetrien nicht mathematisch exakt.) Da uns Symmetrie als Prinzip, nach dem wir selbst gestaltet sind, sozusagen inkorporiert ist, wundert es nicht, dass sie seit je her diese große Bedeutung hat – in allen Ausdrucks- bzw. Gestaltungsbereichen, allem voran in der Baukunst: Schließlich trägt man einen Balken am kraftsparendsten, wenn man ihn in der Mitte auf die Schulter legt, und die Säulen, die er verbinden soll, stehen senkrecht „ganz von selbst“, nämlich spiegelsymmetrisch zur eigenen Schwerkraftachse. Aber, wie bereits erwähnt, ist dieses Prinzip ständig bedroht von „adaptiver Langeweile“<sup>391</sup>. Ebenfalls kein Wunder, dass die Tempelsäulen verzierte Füße und Kapitele erhalten, die nicht nur die Standfestigkeit erhöhen, sondern auch dem Auge Gliederungen anbieten, die von der Langeweile statuarischer Unbewegtheit ablenken. Selbst die Silhouetten des Säulenlängsschnitts verjüngen sich nach oben und erhalten teilweise auch eine leichte Wölbung nach außen.<sup>392</sup> Die Verjüngung ist statisch zu erklären, der Mehraufwand für eine gleichmäßige Bogenlinie der Säulenschnittfläche eher nicht. Die Bemühung um Auflockerung des symmetrischen Gleichmaßes zeigt – für manchen Geschmack wiederum bis zum Übermaß – die Barock-Architektur. Wie trist wirkt dagegen die eckige oder runde Betonsäule moderner Zweckbauten! Wer allerdings Geld genug zur Verfügung hat, leistet sich heute ein Gebäude, das die statisch erforderliche Symmetrie der Kraftlinien nicht nur umspielt, sondern geradezu überheblich außer Kraft zu setzen scheint. Den Kontrast dieser Entwicklung sollen die beiden nachfolgenden Fotos illustrieren (Abb. 33+34). Die Botschaft des futuristischen Bankgebäudes: »*Wir können das, und wir können uns das leisten!*« (Bemerkenswert ist übrigens, dass dieses präventiöse Bauwerk seine Aufsehen erregende Fassadenstruktur nur mit Blick auf das Stadtzentrum entfaltet, während es auf der Rückseite eher wie eine fade Fabrik aussieht...)

Dass die Reichhaltigkeit der Gliederung von Baukörpern auch heute keine Selbstverständlichkeit (sondern wohl eher eine Frage des Geldes) ist, zeigt der Vergleich der beiden Haus-

---

<sup>391</sup> »Die Folge bloßer Symmetrie ist lästige Einförmigkeit.« [HERBART J. F.: Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie. Textkritisch revidierte Ausgabe, mit einer Einleitung hgg. von Wolfahrt Henckmann. Felix Meiner Verlag, Hamburg 1993, S. 160-161.]

<sup>392</sup> *Entasis* – siehe dazu Axel SEYLER: Wahrnehmen und Falschnehmen. Praxis der Gestaltpsychologie. Formkriterien für Architekten, Designer und Kunstpädagogen, Hilfen für den Umgang mit Kunst. Anabas Verlag, Frankfurt a.M., 2003. S. 52 ff.

fassaden aus demselben Bebauungsgebiet und gleicher Bauzeit (Abb. 35) ebenso wie die Tendenz der Symmetrie zur Langeweile, wenn sie nicht durch reichhaltige Gliederung kompensiert wird. Ein Spiel mit der Symmetrie-Erwartung zeigt die Skulptur in (Abb. 36).



Abbildung 33 – Rational-symmetrische Strenge, aufgelockert durch reichh. Gliederung (Schloss Bruchsal)



Abbildung 34 – Bewusster Verstoß gegen herkömmliche Statik als Statuarik (Nord-LB Hannover)



Abbildung 35 – Symmetrie-Asymmetrie / Einfach-Vielfalt

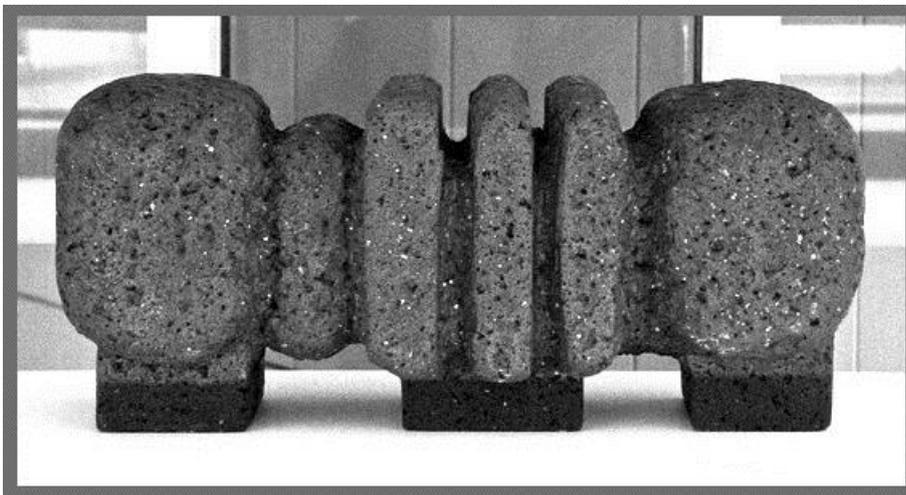


Abbildung 36 – Spiel mit der Symmetrie-Erwartung – E. Bausch  
(Sammlung des Enzkreises)

- **13. Ornamentierung und Binnengliederung**

Diese Kategorie bezieht sich auf die Reichhaltigkeit/Sparsamkeit/Kümmerlichkeit, mit der Flächen in sich gegliedert sind. Bei der sog. Colour-Field-Malerei sind die einzelnen Farbflächen überhaupt nicht in sich gegliedert, bei Marc ROTHKO nur sehr fein, vor allem an den leicht ausfasernden Rändern der Farbflächen (Abb. 37).

Es besteht eine Verwandtschaft zur Flächenstrukturierung (Texturierung) mit dem Unterschied, dass dort die Einzelelemente für sich bedeutungstragend sein können (s. z.B. die Schmetterlingsbilder Abb. 40).

*Musik/Tanz:*

In der Musik lässt sich beispielsweise ein Melodiestück dadurch variieren, dass sich die Ausgangstöne wiederholen, diese dabei jedoch von (entsprechend kürzeren) Zusatztönen um-

spielt werden. Auch bei einem Klangteppich kann man sich Variationen durch „eingeflochtene Melodiefäden“ oder zwischengeschaltete kompakte Akkorde usw. vorstellen. Beim Tanz wird etwa eine Grundbewegung diagonal über die Bühne durch kleine seitliche Zwischenschritte „ornamentiert“, oder die Kreisbewegung einer Figur durch eine zweite spiralg umlaufen.

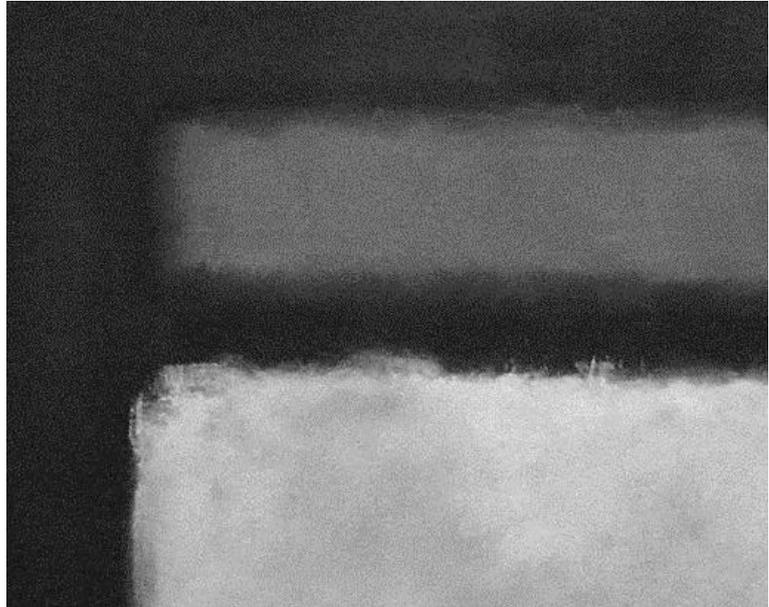


Abbildung 37 – Unmerkliche Binnengliederung - M Rothko

- **14. Hierarchische Struktur bildnerischer Ordnungen**

Bei dieser Kategorie geht es um die Beziehungen der Elemente eines Bildes untereinander und zum Ganzen. Elemente können ebenbürtig nebeneinander stehen, gleichzeitig aber auch einer größeren Figuration untergeordnet sein.

*Musik:*

In einer BACH'schen Fuge gehorchen die Melodieverläufe und Stimmführungen einer übergeordneten harmonischen Struktur.

Die in das folgende SISLEY-Bild (Abb. 38) eingezeichnete Flächengliederung soll die Wahrnehmung einer hierarchischen Struktur unterstützen. Die Horizontal-Vertikal-Ordnung ist die beherrschende Grobstruktur, in die sich mehrere Bereiche einfügen, die in sich wiederum sind, so etwa die Personengruppe, die mit der großen Baumgruppe korrespondiert, indem sie die Dreiteilung übernimmt, diese aber in der Größe und in der Bewegtheit variiert: Während die Bäume in imposanter Größe statuarisch stillstehen, zeigt die gegenläufige Schräglage der Personen ihre gegenläufige Bewegung an – ein sich überkreuzender Kontrast in der Dynamik und in der Größe, der die Gruppen in ihrem „Bedeutungsgewicht“ für die Gesamtkomposition durchaus „ebenbürtig“ macht, so dass man von einem verdeckten Symmetrieverhältnis sprechen kann, analog zu dem Beispiel der Farbewichte, hier jedoch anhand von

Formmerkmalen realisiert – zumal die Aktivität der kleinen Personengruppe noch verstärkt wird durch die kräftigere Farbe, während das Gewicht der großen Bäume durch (farbpspektivische) Aufhellung leichter wird.

In sich ist die Menschengruppe durch unterschiedliche Abstände und Richtungen gegliedert, während die Baumgruppe vor allem durch die Form und Größenwechsel untergliedert ist – abgesehen von den dezent plastisch modellierenden Farbabstufungen.



Abbildung 38 – Sisley - Kompositionsanalyse

Miteinander verbunden sind die beiden Gruppen lediglich durch imaginäre Luftlinien, auf welchen die Augen unwillkürlich hin- und herwandern. (Imaginäre Luftlinien „gibt es“ in diesem Bild einige weitere. Auf eine sei noch besonders hingewiesen: Die beiden Dachschrägen des rechten Hauses haben einen unterschiedlichen Neigungswinkel, der weder architektonisch noch perspektivisch motiviert ist. Geht man von der Vorstellung eines Walmdaches oder eines pyramidenförmigen Daches aus, müssten beide Schräglinien symmetrisch sein. Verlängert man die perspektivisch falsche Firstlinie bzw. die unsymmetrische Pyramidenkante in Gedanken nach links, trifft man in etwa den markanten Punkt der Kirchturmspitze – und dieser wird zum Ausgangspunkt eines ganzen Fächers weiterer imaginäre Luftlinien.)

Eine zweite formal gleichgewichtige Doppelgruppe bilden die Häuser, die sich durch ihre Platzierung an den Rändern ebenso in die Horizontal-Vertikal-Ordnung einfügen wie die Personen-Baumgruppe.

Sie sind durch die schräge Mauerlinie verbunden, welche die Schräglage der imaginären Luftlinien variiert, und zwar in Richtung geringerer Dynamik (Steillage). Formal besteht auch zwischen den Häusern eine Ausgewogenheit hinsichtlich der beanspruchten Fläche. Beide Seiten der Gruppe sind wiederum durch Teile untergliedert, die miteinander korrespondieren, so zum Beispiel die beiden Schornsteine und das dunkle Gardinendreieck (rechts), die dunklen Schatten unter der Traufkante des Pultdaches sowie das Fenster rechts und das Tor links.

Kurzum: Man findet bzw. konstruiert eine Fülle von Regelmäßigkeiten (»Überschussproduktion von Sinn«), die jedoch alle nur ungefähr zutreffen. Die Suchbewegungen erhalten also immer wieder neue Anregungen, und gleichzeitig bietet das Bild jedem Betrachter unterschiedliche Möglichkeiten für seine individuellen Ordnungskonstruktionen. Die gewählte Gliederung ist zwar im Gespräch miteinander nachvollziehbar, aber jemand anderes hätte sie anders vorgenommen – z.B. indem er die im Bild ebenfalls reichlich vorhandenen Schräglinien zum Ausgangspunkt eines kompositionellen Gliederungsnetzes nimmt, die auch die Flugrichtung der Wolkenformationen einbezogen hätte. Dass der Autor die horizontal-vertikale Aufteilung bevorzugt hat, liegt an dem Gesamteindruck des Bildes, den es auf eben diesen Betrachter macht: die große Stille eines Morgens nach nächtlichem Neuschnee, der die Landschaft akustisch „in Watte packt“, indem er alle Geräusche dämpft – ein persönlicher Erlebnishintergrund, wie er jede Kunstbetrachtung individuell einfärbt, ebenso wie die Betrachtung eines Naturschauspiels oder letztlich jedes beliebigen Gegenstandes.

Das Horizontal-Vertikal-Gitter unterstützt die – der Empfindung entsprechende – überwiegend statische Interpretation. Ein anderer Betrachter wäre möglicherweise schwerpunktmäßig beeindruckt gewesen von der Aktivität der drei Personen auf der Straße, die korrespondieren würde mit dem bewegten Himmel und den Schräglinien der Dachflächen. Hier ist nicht zu entscheiden, wer „richtig sieht“, sondern es geht nur darum, sensibel zu werden für das, was und wie jeder Einzelne sieht bzw. empfindet – denn nach der neurobiologisch aufgezeigten Priorität des Emotionalen bei der Wahrnehmung ist davon auszugehen, dass die spontane Grundempfindung vom Gesamteindruck des Bildes die weiteren, sich ausdifferenzierenden Wahrnehmungen (mit-) steuert. Und in pädagogischer Hinsicht geht es darum, dass die Einzelnen als Interaktionspartner sensibel werden für jeweils andere Sichtweisen, um die eigene daran zu messen unter der Fragestellung, in wie weit das eigene Urteil stand hält und wie weit es durch die Sichtweisen der anderen ausdifferenziert und bereichert, u.U. auch „korrigiert“ werden kann. Es müsste also die Aufgabe für die Lerngruppe sein, verschiedene solche Strukturierungsvorschläge zu erarbeiten und zu begründen.

- **15. Verfremdung, Neuheit** (Setzt gegenständliche Gestaltung voraus)

Der Sinn dieses Gestaltungsprinzips ist es, die routiniert-oberflächlich gewordenen Sehgewohnheiten durch Überraschungen aufzubrechen, indem z.B. aus einer achtlos weggeworfenen Waschmittelflasche durch den Anbau von Beinchen, Ohren etc. ein Schweinchen wird. Auch in der Kunst wird häufig mit diesem Gestaltungsprinzip gespielt

*Musik/Tanz:*

Musikalische Verfremdungseffekte ergeben sich etwa, wenn die Wiederholung einer Akkordfolge, die eine entsprechend harmonische Hörerwartung aufgebaut hat, plötzlich mit einer erhöhten Quinte oder einem Trugschluss endet, eine Dur-Melodie unerwartet nach Moll umschlägt, oder eine Blues-Melodie auf der Septime endet, die sich gewohnheitsmäßig noch auflösen sollte. In der clownesken Zirkus- und Kabarett-Musik werden solche Effekte durchkreuzter Erwartungsgewohnheiten häufig ausgenutzt.

Die Figur des Clowns macht Vergleichbares im Bereich der Bewegung, wenn gewohnte Tanzschritte plötzlich „entgleisen“ oder durch unerwartete Ereignisse konterkariert werden.

- **15 a (NJ) – Zufall**

Zufall als Gestaltungsprinzip kommt bei STAGUHN nicht vor.<sup>393</sup> Der Zufall wird jedoch in der künstlerischen wie in der pädagogischen Praxis gern genutzt, weil er genau wie das vorherige Prinzip der bewussten Verfremdung geeignet ist, Erwartungsgewohnheiten zu durchkreuzen, Bekanntes anders zu zeigen, als man es gewohnt ist, auch physikalische Vorgänge zu visualisieren, die man gestalterisch nicht „im Griff“ hat. Er kann im Blick auf die Adaptivität des Wahrnehmungssystems ein „Zuviel“ an Ordnung reduzieren, um die Lust an neuer Ordnung wieder zu erhöhen – usw. in ständigem „spiraligem“ Wechsel.

Reine Zufälligkeit steht scheinbar im Widerspruch zu willentlicher Gestaltung. Allerdings ist es wohl meistens so, dass der Zufall nur in gewissen Grenzen ausgenutzt wird (und ausnutzbar ist), allein schon durch die Randbedingungen, innerhalb derer er sich auswirken kann. Außerdem können Zufallsergebnisse, die nicht „genügen“, weggeschmissen werden. Und diese Beurteilung des Gefallens impliziert wieder, dass eben entsprechend den Bedingungen des Wahrnehmungssystems entschieden wird – und dieses „enthält“ ja seine eigenen Prinzipien. Reizvoll sind solche Techniken wegen ihrer Überraschungseffekte, die der Adaptivität und ständigen Neugier unseres Wahrnehmungssystems entgegenkommen.

Als Beispiel sei eine typische „Zufallstechnik“ angeführt, die auch in der Schule eingesetzt werden kann:

---

<sup>393</sup> Vgl. z.B. RIEß Werner: Befreiende Verfahren. Experimentieren und Gestalten mit dem Zufall I. ALS-Studio-Reihe 746. Dietzenbach 1996.

Man lässt auf eine Wasseroberfläche Ölfarben tropfen, die mit einem Lösungsmittel verdünnt wurden. Die Tropfen breiten sich in unvorhersehbaren Schlieren über die Wasseroberfläche aus und mischen sich ebenfalls „chaotisch“ mit anderen Farbschlieren aus späteren Tropfen. Am Ende wird ein saugfähiges Papier auf die Farbfläche gelegt und mit der anhaftenden Farbe wieder abgehoben.

Trotz des großen Zufallsanteils bleiben dem Künstler nicht wenige gestaltungsrelevante Einflüsse:

- Die Wahl des Wassergefäßes und des Papiers begrenzen Größe und Format der möglichen Bilder.
- Die Auswahl der Farben begrenzt die Farbstimmung und die möglichen Mischungen.
- Der Verdünnungsgrad hat Einfluss auf die Verteilungsdynamik und die Transparenz oder Deckkraft der Farben.
- Durch die Wahl der Tropftechnik hat der Künstler Einfluss auf die Größe der Tropfen und ihre Platzierung.
- Durch die Fallhöhe der Tropfen lässt sich Einfluss nehmen auf die Verteilungsdynamik.
- Der Künstler entscheidet, wann er das Auftropfen beendet.
- Die Farbwahl des Papiers bestimmt den Farbcharakter des Bildes wesentlich mit.
- Der Künstler entscheidet, an welcher Stelle genau er das Papier auflegt.
- Und schließlich entscheidet er, ob das Bild seinen Vorstellungen genügt, oder ob es in den Container wandert.

- **16. Figur-Grund-Verhältnis**

Diese Kategorie müsste neurobiologisch gesehen eigentlich ganz am Anfang stehen, denn es handelt sich hierbei um die neurobiologisch grundlegende Leistung, aus einem flächigen Nebeneinander sowohl Einheiten zu bilden, als auch diese in einen Raum hinein zu konstruieren. Didaktisch gesehen kommt sie zu Recht am Schluss, da zum Verständnis entsprechender Gestaltungen schon eine höhere Bewusstheit nötig ist, als man z.B. noch im Grundschulalter erwarten kann. (Siehe dazu die Vasarely-Zeichnung im Abschnitt 4.13.1)

- **Richtungsunterscheidung und Vertikal-Horizontal-Ordnung**

»Wie bereits dargestellt wurde, dominiert in allen bildnerischen Ordnungen die vertikal-horizontale Richtungsunterscheidung. Sie hat biologische Ursachen. Der Schüler wendet sie aus diesem Grunde an, ohne darüber nachzudenken...

Bei dieser Gelegenheit muss unbedingt auf die Auswirkung dieser geistigen Kategorie in der Umwelt des Menschen eingegangen werden. Gebrauchsgut, Architektur, Technik sowie die Ordnung von Städten und Landschaften sind weitgehend von Horizontalen und Vertikalen bestimmt. Überall dort, wo der Mensch in die Natur eingreift und sie auf seine Bedürfnisse hin umformt, spürt man ihre Wirkung...

Die Vertikal-Horizontal-Ordnung erschließt alle weiter gehenden Richtungs-differenzierungen, indem sie von ihr her gesehen verstanden werden müssen...« [Seite 192]

Zu STAGUHNS Hinweis auf die biologischen Ursachen dieser Vertikal-Horizontal-Ordnung sei noch angemerkt, dass er dabei auf die besondere Bedeutung der Vertikalen für den visuellen Sinn abhebt.

»Fast alle Gegenstände und Lebewesen der Umwelt, die bedeutsam, schutzbietend oder gefährlich sind, werden durch eine vertikale Ordnung im Verhältnis zur Horizontlinie bestimmt.«

Ganz überzeugen kann diese Erklärung nicht: Was Schutz bietet, hat nicht nur senkrechte Wände, sondern auch eine waagerechte Decke – incl. der wärmenden Zudecke im waagerechten Bett. Die senkrechten Gitterstäbe sind Schutz nur aus der Sicht des Erwachsenen, denn das Kind hat von diesen in aller Regel nichts zu befürchten und denkt auch nicht daran, dass es aus dem Bettchen fallen könnte. Im Laufstall mag manches Kind sich durch die Gitterstäbe in seinem Bewegungsdrang behindert fühlen – was zugegebenermaßen für das Kind allerdings auch *bedeutsam* ist. Was gefährlich ist, kommt als großer Hund oder schnelles Auto über die Horizontale herangebraust.

Näher liegt die Vermutung, dass die Bedeutsamkeit der Vertikalen weniger über das visuelle System erfasst wird, als vor allem über die körperlichen Erfahrungen mit der Schwerkraft, die das Baby im buchstäblichen Sinn überwinden muss: Schon bevor es sich ganz aus der Horizontalen in die Vertikale aufrichten kann, muss es die Ärmchen, den Kopf, den Oberkörper gegen die Schwerkraft anheben, stützt es sich auf senkrechten Oberschenkeln und Armen beim Krabbeln gegen die Schwerkraft ab. Kann es sich endlich ganz aufrichten, muss die vertikale Haltung anfangs mühsam gegen die Schwerkraft „verteidigt“ werden. Natürlich findet das alles in ständiger Korrelation mit dem Sehsinn statt (so sehr, dass selbst den Erwachsenen bei manchen Bewegungen ein Gefühl des Schwindels erfassen kann, selbst wenn er diese nur bei anderen beobachtet). Dabei differenziert sich der Gleichgewichtssinn aus und koordiniert sich mit der visuellen Kontrolle.

Die Urerfahrung, das Gleichgewicht halten zu können, ist emotional stark beeindruckend, wie man bei Kindern unschwer am strahlenden Gesichtsausdruck erkennen kann, die den ersten diesbezüglichen Erfolg erleben – und an der Enttäuschung über den Misserfolg im Umfallen, aber auch an der gewaltigen Motivation, es immer und immer wieder zu versuchen. (Mancher Erwachsene wird sich auch noch an die ersten Versuche erinnern, das Radfahren zu lernen – und an das Glücksgefühl, wenn sich der erste und dann meist dauerhafte Erfolg eingestellt hat.) Wird das Gleichgewicht dann mühelos gehalten, kann man Kinder mit Begeisterung um die senkrechte Achse „rotieren“ sehen, indem sie mit ausgebreiteten Armen (erste Zentrifugalkraft-Erfahrung) und hüpfend Pirouetten drehen, bis sie vor Schwindel zu taumeln beginnen und entweder hinfallen oder in die Gegendrehung übergehen. Die damit zusammenhängenden körperlichen Wohlgefühle sind genuin ästhetische Erfahrungen, die immer wieder um ihrer selbst willen aufgesucht werden.

Im Folgenden sollen exemplarisch einige Gestaltungsaufgaben ausgewählten *gestalterischen Kategorien* zugeordnet werden, um diese didaktisch zu konkretisieren und um aufzuzeigen, dass man bereits in der Grundschule Gestaltungsprinzipien nicht nur als immanenten, d.h. in einem Thema/Motiv versteckten, sondern als expliziten und mit den Schülern verbalisierbaren Unterrichtsinhalt handhaben kann. Genau darin besteht die unübliche Art von Gestaltungs- (und nicht von vorn herein „Kunst“-) Unterricht, die der entwicklungspsychologischen Funktion des bildnerischen Gestaltens im Schulalter Rechnung trägt und die gleichzeitig Gestaltungskategorien bewusst werden lässt, die in jeglicher menschlicher Poiesis von Nutzen sind – elementare kategoriale Bildung eben.

### **Beispiel-Aufgaben zum Thema »Horizontal-Vertikal«**

- 1.1. Wir zeichnen einen Wald nur mit (ungefähr senkrechten und waagrechten Linien ohne Lineal).
- 1.2. Wie 1.1., aber zusätzlich sind nun auch diagonale Linien erlaubt.
- 1.3. Wie 1.2., aber nun ist senkrecht verboten.
- 1.4. Wir zeichnen aus freier Hand eine Linienstruktur aus einer ununterbrochenen Linie, die nur rechtwinklig abknicken darf. Wir beginnen mit einer Senkrechten. (Vielleicht hilft die Vorstellung von »Wolkenkratzern«.)

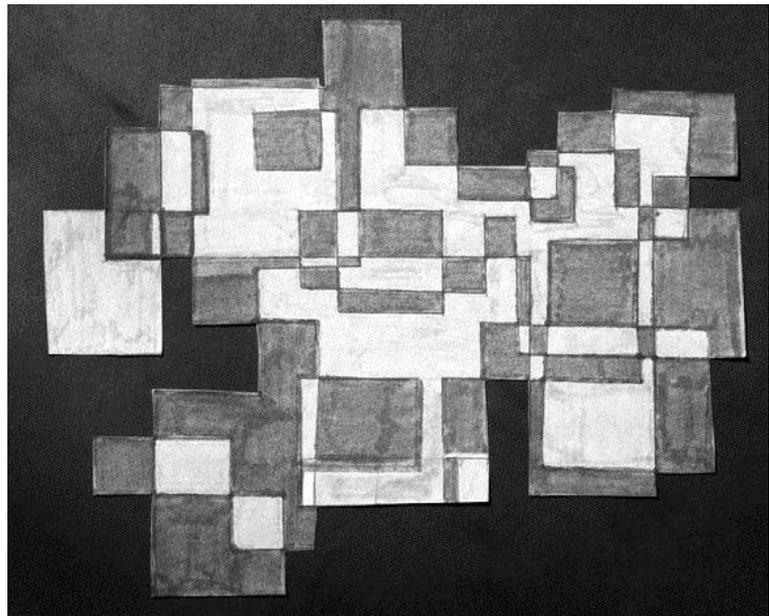


Abbildung 39 – Übung: Horizontal-Vertikal

### **Fächerübergreifende Aufgabe zum bildnerischen Problem »Binnengliederung« und »Symmetrie« (Bildnerisches Gestalten und Musik)**

2. Der Schmetterling
  - 2.1 Wir betrachten das Dia eines Schmetterlings, stellen fest, dass er aus zwei gleichen Hälften besteht, dass sein Körper einer kleinen Zigarre mit Taille ähnlich sieht und seine Flügel farbige Muster tragen, die auch wieder auf beiden Seiten gleich aussehen, dass er große Augen und zwei Fühler und (wie viele?) dünne Beinchen hat.

2.2 Jetzt machen wir eine kleine Fantasiereise in das Land der großen Schmetterlinge und denken uns die wunderschönsten Schmetterlinge aus, die wir uns nur vorstellen können. Könnt ihr hören, was die Fantasieschmetterlinge beim Flattern mit den Flügeln für eine feine, zarte Musik machen? Wie eine Musik aus zartem Glas! Wer kann es hören?

2.3 In der Schule zurück überlegen wir, wie wir es fertig bringen, dass die Flügel auf beiden Seiten auch gleich groß sind und die gleiche Form besitzen. Richtig, wir falten ein Blatt Papier, zeichnen einen Flügel und schneiden dann beide gleichzeitig aus. Den Körper schneiden wir aus einem gefalteten Abfallstück und kleben ihn auf.

Jetzt kann es losgehen! Wer wird nachher den allerfantastischsten Schmetterling haben?

Später bringen wir den Schmetterling dann selbst zum Klingen:

Wir teilen die Klasse in zwei Gruppen – für jeden Flügel eine. Als Instrumente nehmen wir unsere „unkonventionellen Klangerzeuger“ aus dem „Schrottorchester“. Beide Gruppen denken sich getrennt (eine geht ins Nebenzimmer oder auf den Flur oder den Hof) ein kleines Musikstückchen aus, das zart wie die Schmetterlinge klingt und aus zwei kleinen Teilen besteht, die ungefähr gleich lang sind, die sich deutlich unterscheiden und die man sich gut merken kann.

Wenn die Gruppen fertig sind, spielen wir uns gegenseitig unser zweiteiliges Stückchen vor. (Konntet ihr euch das Stück gut merken? Hört man deutlich die Unterschiede der kleinen Teile? Würden die Schmetterlinge auch nicht erschrecken, wenn sie zuhören müssten? Waren die Teile gleich lang? Wie habt ihr das gemessen?)

Und jetzt bauen wir den Klangschmetterling zusammen. Die Gruppe auf dem linken Flügel beginnt und spielt das erste kleine Stückchen. Die zweite Gruppe versucht das für den rechten Flügel möglichst genau nachzumachen.

Ist die erste Gruppe mit dem Vorspiel fertig, beginnt die zweite Gruppe mit dem Vorspiel.

Und jetzt wiederholen wir das noch einmal und nehmen es mit dem Kassettenrecorder auf, um es später noch einmal anzuhören.

In der Abschlussreflexion geht es um Fragen wie:

War das zarte Schmetterlingsmusik? Was habt ihr dabei beachtet, dass es so wird? Hat etwas nicht so gut gepasst? Was war besonders gelungen? Inwiefern? Kann man das besser machen? War etwas besonders schwierig?

Konntet ihr die andere Gruppe richtig spiegeln?

Konntet ihr euch in der Gruppe gut absprechen? Hat jeder etwas beigetragen? Oder haben wenige alles allein bestimmt?

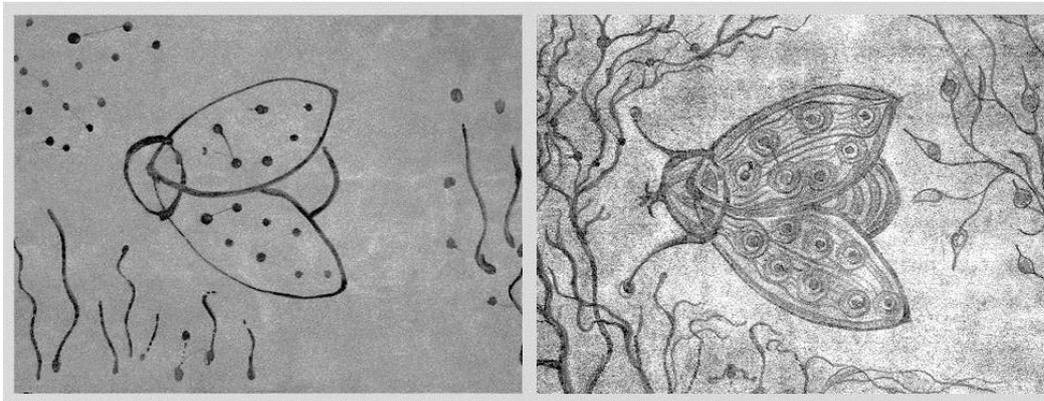


Abbildung 40 – Binnengliederung und Symmetrie

In einer späteren Unterrichtssequenz wird eine weniger differenzierte Gestaltung zum Anlass genommen, Möglichkeiten der Ausdifferenzierung bewusst zu machen, indem einzelne Schüler das jeweils Angesprochene in das Projektionsbild einzeichnen (OHP/Visualizer):

- *Hinzufügen von Ähnlichem*: Die Formen der angedeuteten Pflanzen-*Stängel* werden aufgenommen und angebaut; die Pflanzen wachsen und differenzieren sich aus;

- *Ausdeuten*: Punkte werden als *Knospen*, *Früchte* oder *Verzweigungsknoten* gedeutet und teilweise entsprechend *umhüllt*;

- *Ornamentieren durch Wiederholung vorhandener Formen* (Ornamentieren heißt: eine Fläche zu gliedern, meistens metrisch, zuweilen auch rhythmisch, ohne Zweck – nur mit dem Sinn, dem Auge Abwechslung zu bieten, wo der zugehörige Körper selbst zu wenig Gliederung aufweist, um nicht zu langweilen);

> In einer Folgesequenz könnte die Ornamentierung an historischen und zeitgenössischen Objekten untersucht und selbst erprobt werden, zuerst auf Papier, dann an kleinen aus Ton geformten Objekten.

> Übertragen wir das in eine nachfolgende Musikstunde, könnte als grundschulgemäße Metapher für den orchestralen Gesamtklang im Gegensatz zu einzelnen konzertierenden Melodielinien der Begriff „*Klangkörper*“ eingeführt werden, indem drei Gruppen eine Akkordfolge (den Klangkörper) spielen, während einige Instrumentalisten diesen mit sich wiederholenden melodischen Mustern „*verzieren*“.

- *Hinzufügen neuer Elemente/Teile* (*Fühler*, *Rüssel*, *Pflanzenzweige*) und das Ordnungsprinzip *Reihung*;

- *Aufwerten, bedeutsamer machen durch Vergrößern* (*Ausgestaltung der Flügelpunkte zu „Augen“*)

Dabei wird gleichzeitig implizit differenzierende Spracharbeit geleistet, denn alles, was wir ändern, muss auch benannt werden können (*kursiv gesetzte Begriffe*).

> In der Folge kann daraus auch eine explizite Sprachunterrichtsstunde werden, indem bei den hervorgehobenen Begriffen angeknüpft wird, um jetzt Beispielfälle zu suchen, wo diese Begriffe auch verwendet werden können:

*Wo sonst noch finden wir im Alltag, dass Ähnliches hinzugefügt wird?* (Neubaugebiete verändern unsere Landschaften – An den neuen Straßen wird eine Straßenlaterne nach der anderen aufgebaut – An den Zug werden lauter ähnliche Wagen gehängt. – Ein Knopf neben dem anderen an meinem Kleid. – Das kleine Baumpflänzchen fügt jedes Jahr neue ähnliche Zweige sich selbst hinzu, und jedes Jahr werden es mehr – Auch beim Komponieren wird Ähnliches zusammengefügt: Die Akkord-Gruppe hat verschiedene Dreiklänge aneinandergereiht, die Melodie-Gruppe hat Töne desselben Instrumentes zusammengefügt und nicht etwa einen Ton vom Metallophon, dann einen von der Trommel und dann einen von der Blockflöte... usw.

So wird das Bewusstsein dafür angebahnt, dass *Hinzufügen von Ähnlichem* ein grundlegendes Gestaltungsprinzip in der Natur wie auch in der Kultur darstellt. Deshalb wird Ähnlichkeit auch zu den analogen Gestaltungsprinzipien gerechnet (s.u.).

Von einem anthropologischen Hintergrund aus beschreibt Gottfried BRÄUER die Gestaltungsprinzipien als »Urtätigkeiten vernunftfähiger Lebewesen«<sup>394</sup> und unterscheidet dabei

---

<sup>394</sup> BRÄUER Gottfried: Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. Otto Friedrich BOLLNOW, Klaus GIEL und Werner LOCH zugeeignet. In: BRÄUER/SCHNEIDER/SCHULZ: Zugänge zur ästhetischen Ele-

*Ausgrenzen und Ordnen, Rhythmisieren, Kontrastieren und Polarisieren, Ausdrücken, Verändern und Verfremden, sowie Finden.*

Mit Ausnahme von *Ausdrücken* und *Finden* lassen sich diese ohne Schwierigkeiten in das hier verwendete Begriffsverständnis einordnen.

Für BRÄUER beginnt das Ausgrenzen und Ordnen erst mit dem handelnden Tätigsein des Kindes, welches z.B. unwillkürlich, im Sandkasten sitzend, aufgrund des gegebenen Radius seiner Ärmchen kleine Objekte etwa in einem Halbkreis abgelegt oder erzeugt und damit unbewusst-zwangsläufig eine Ordnung herstellt, die sich an der punktsymmetrischen Kreislinie als „idealer“ Abstraktion iterativer Vervollkommnungen interpretieren lässt. Diesen Vorgang bezeichnet BRÄUER als »proto-ästhetisches Verhalten«, das ihn zu der rhetorischen Frage veranlasst, womit »ästhetisches Tun« anfängt. Man möchte die offen gebliebene Frage beantworten: Ästhetisches Handeln beginnt dort, wo die Formgebung mit Absicht geschieht. (Absicht heißt dabei nicht unbedingt, dass ein dabei realisiertes Gestaltungsprinzip auch bewusst sein müsste.) BRÄUERS anthropologischer Ansatz interpretiert dieses kindliche Verhalten jedoch nicht als Vorform der Realisierung von Gestaltungsabsichten, sondern als eine ursprünglich-menschliche Verhaltensweise, sein Verhältnis zur umgebenden Welt zu klären und zu organisieren.

»Die Grenze ist ihrem Wesen nach dialektisch, sie trennt und verbindet zugleich ein Drinnen mit einem Draußen (...) Was drinnen ist, hat als Vertrautes und Zugehöriges eine andere Qualität als das Übrige, fremde, das draußen bleibt.«<sup>395</sup>

Das je individuelle Grundverhältnis des Menschen als Zentrum zu seiner je eigenen Welt wird sich später, wenn er denn Kunstwerke betrachtet oder gar selbst produziert<sup>396</sup> auf die Art und Weise auswirken, wie er darin Umgrenzungen empfindet, bzw. wie er sie darstellt. Damit wäre *Ausdruck* definiert als das Ensemble von assoziativ aktivierten Gedanken und Gefühlen, die ein Kunstwerk (oder auch ein Naturausschnitt) beim Betrachter auslöst.

Diese menschliche Möglichkeit zu empfinden, dass bestimmte Figurationen etwas *ausdrücken*, soll als der *inhaltlich-bewertende* Aspekt der Betrachtung von Objekten – seien dies Kunstwerke bzw. sonstige artifizielle Produkte menschlicher Poiesis, ebenso aber auch Naturgegenstände bzw. Naturphänomene – bezeichnet werden. Es handelt sich dabei um das emotionale Angemetetwerden von einer Figuration.<sup>397</sup>

---

mentarerziehung. Grundbaustein 1 im Fernstudienlehrgang Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF) 1989.

<sup>395</sup> I.c. Seite 54. Dabei bezieht er sich auf Otto Friedrich Bollnow: Mensch und Raum. Stuttgart 1963.

<sup>396</sup> (oder auch, wenn er leibhaftig Grenzen erlebt),

<sup>397</sup> Das dürfte in etwa dem entsprechen, was für KANT die Feststellung der subjektiven materialen Zweckmäßigkeit durch das Gefühl von Lust und Unlust war. Siehe I. KANT: Einleitung in die Kritik der Urteilskraft [1. Fassung]. KDB: I. KANT: Werke, S. 2446-2449 (vgl. KANT -W Bd. 10, S. 37-39)].

Diese durch Außenweltgegenstände ausgelösten Anmutungen sind abhängig von den Erfahrungen des je vorausgegangenen Lebens und lösen aufgrund der Verflochtenheit von Emotion und Kognition nicht nur emotionale Reaktionen, sondern auch assoziative Reaktivierungen von Erinnerungsmaterial aus, die ihrerseits wiederum mit ihren emotionalen Einfärbungen die Gesamtreaktion auf ein Wahrnehmungsereignis ausmachen. Das ist mit *inhaltlich* gemeint. Dieser eher reaktive Anteil ästhetischen Urteilens wird jedoch flankiert (besser sollte man vielleicht sagen: durchflochten) von eher aktiv-analytischer Tätigkeit des Verstandes, der nach »formalen Zweckmäßigkeiten« sucht. Diese bleiben bei KANT wie auch bei anderen Autoren, die sich mit *ästhetischer Wirkung* (z.B. KÖNIG) oder *ästhetischer Erfahrung* (z.B. BUBNER, MOLLENHAUER) beschäftigen, seltsam unbestimmt. Das gilt selbst für Vertreter einer *formalen Ästhetik* (z.B. Conrad FIEDLER) die sich mit ihren Überlegungen zum „Bild ohne Darstellung“ in besonderer Nähe zu den Gestaltungsprinzipien befinden. Diese vermögen nämlich das »harmonische Spiel der beiden Vermögen der Urteilskraft, Einbildungskraft und Verstand«<sup>398</sup> ein ganzes Stück konkreter zu machen, indem sie Kategorien zur Verfügung stellen, mit denen die formale Struktur einer Figuration untersucht und kommuniziert werden kann – und auch das dadurch ermöglichte „intellektuelle Finden“ wird (ebenso wie das Sich-Einlassen auf die „schöne“ Anmutung eines Gegenstandes) wiederum belohnt durch die Aktivierung des „neurobiopsychologischen Endorphin-Systems“, welches das beglückende Gefühl des „εὕρεκα!“ (heureka) ermöglicht.

*Ausdrücken* und *Finden* können nicht eigentlich als Gestaltungsprinzipien bezeichnet werden, sondern eher als menschliche Grundverhaltensweisen, wobei das aktive spontane *Ausdrücken* die allgemeinere Vorform des Gestaltens darstellt, welches sich dann vom *Ausdrücken* durch die Berücksichtigung formaler Gestaltungsprinzipien unterscheidet. Das eher passive, wahrnehmende *Finden* setzt entweder voraus, dass man bereits latent gewisse (emotional positiv besetzte) Formvorstellungen gespeichert hat, die durch ihre Ähnlichkeit mit aktuell Wahrgenommenem die Aufmerksamkeit auf eben dieses Objekt fokussieren. (Das gilt besonders für das intentionale Suchen.) Natürlich taucht jeder Gegenstand irgendwann erstmals im Wahrnehmungsfeld auf und erregt dann Aufmerksamkeit durch seinen Neuheitscharakter. Auffällig wird er dann, wenn er sich durch eindeutige Kontrastmerkmale von seinem Umfeld abhebt. Im Bereich bildnerischer Tätigkeit entspricht das *Ausdrücken* eher dem aktiven malerischen oder zeichnerischen Gestalten, während das *Finden* eher dem Arbeitsmodus des Fotografen entspricht, der eine bestimmte figurative Konstellation auffällig findet und diese durch die Wahl des Ausschnittes zu einem „Motiv“ macht.

Sowohl die von STAGUHN auf neurobiologischem Hintergrund so genannten *künstlerischen Gesetze* als auch die von Gottfried BRÄUER auf anthropologisch-hermeneutischem Hintergrund detailliert ausgeführten *Gestaltungsprinzipien* haben Schnittmengen mit dem, was

---

<sup>398</sup> KANT, I.C.

auch Lehrpläne für Bildende Kunst als *Gestaltungsprinzipien* bezeichnen. So heißt es z.B. im Bildungsplan für die Grundschulen in Baden-Württemberg von 1994:

»Der Unterricht soll im Laufe der Grundschulzeit zu einer fortschreitenden Differenzierung der Gestaltung führen. Ihm liegen bildnerische Inhalte zugrunde, die folgenden Grundprinzipien entsprechen:

- Ausformen
- Aufeinander beziehen
- Ordnen -Gruppieren
- Hervorheben -Verbergen
- Bewegung sichtbar machen
- Erproben -Verändern

Die Gestaltungsprinzipien wiederholen sich in nahezu jedem Arbeitsbereich, wobei im praktischen Umgang mit den entsprechenden Materialien spezifische bildnerische Erlebnisse und Erfahrungen geschaffen werden. Die Inhalte sind das Wesentliche jeder bildnerischen Aufgabe. Sie müssen in geeigneten schuljahres- und umweltbezogenen Themen transparent werden.«

Bemerkenswert ist, dass hier von *bildnerischen Inhalten* die Rede ist und nicht von *Bildinhalten*.<sup>399</sup> Der bildnerische Inhalt einer Aufgabe in *Bildender Kunst* (Bezeichnung des Schulfaches) besteht demnach in der Berücksichtigung der jeweils bei den Prozessen des Gestaltens wirksamen Prinzipien. Dies muss sich zunächst die Lehrkraft bei ihrer Aufgabenvorbereitung bewusst machen. Spätestens bei der Anleitung zu nachträglicher Reflexion über die verwendeten Gestaltungsprinzipien sollten diese selbst aber auch mit den Schülern erarbeitet werden, denn ein Bewusstsein von diesen Prinzipien und ihre Versprachlichung sind in jeder menschlichen Poiesis – von der sprachlichen über die technische und künstlerische, selbst in der „sozialen Gestaltung“ von Partnerschaften und Gruppen – nützlich.

In diesem Bildungsplan wurde also der von STAGUHN hervorgehobene Anspruch des Zusammenhangs zwischen Gestalten und Denken durchaus realisiert, indem bereits Grundschüler angehalten werden darüber nachzudenken, *wie* sie etwas gestalten und welche Regeln es dafür möglicherweise gibt.<sup>400</sup> Und indem sie bewusst z.B. bestimmte Figuren ihrer Darstellung *ausformen, anordnen, aufeinander beziehen*, usw. (und mit diesen Begriffen auch eine Bedeutung verbinden), üben sie geistige Fähigkeiten, die nicht nur für bildnerische Gestaltungen von Bedeutung sind. Sie sind – soweit sie verinnerlicht wurden – im wörtlichen Sinn kategoriale Bildung.

---

<sup>399</sup> Dabei unterstelle ich allerdings, dass sich in der betr. Bildungsplankommission ausreichende Sprachkompetenz vorhanden war, um diese Differenzierung bewusst vorgenommen zu haben.

<sup>400</sup> Wie wenig dies in der Unterrichtspraxis tatsächlich umgesetzt wird, zeigt sich an ungezählten Unterrichtsstunden, an deren Ende sich die „Reflexionsphase“ darauf reduziert, dass im eigens dazu arrangierten Stuhlkreis drei oder vier Schüler mit drei oder vier Worten auf die Frage der Lehrkraft antworten: „Und jetzt möchte ich von euch gerne noch wissen, was euch an dieser Stunde gut gefallen hat“ – nicht ohne sich am Ende der drei mal vier Worte bei den Schülern artig für diese „schöne Stunde“ zu bedanken...

Zunehmend kann man auch von den Schülern verlangen, dass sie ein Gestaltungsprinzip von vorn herein bewusst anwenden. Natürlich können Gestaltungsprinzipien nur anhand von Themen/Motiven/Bildinhalten realisiert werden, die aber gegenüber dem in Frage stehenden Prinzip „kontingent“ sind. Das heißt, sie sind nicht beliebig bzw. zufällig im Sinne von arbiträr, sondern jeder motivische Inhalt ist eine Möglichkeit, die jedoch nicht zwingend ist, weil dasselbe Gestaltungsprinzip immer auch mit anderen, aber nicht mit beliebigen, Inhalten bearbeitet werden kann. (Dieser didaktische Grundgedanke liegt übrigens auch den neuen so genannt *kompetenzorientierten* Bildungsplänen zu Grunde: Ziel ist ein bestimmtes Können – mehr oder weniger unabhängig davon, über welche Inhalte es erreicht wird.)

Dass die dadurch zum Ausdruck kommende Akzentuierung *formaler* Aspekte von Bildung ohne flankierende Änderung von Aus- und Fortbildung der Lehrer kaum realisiert werden kann, ist ein bildungspolitisches Problem.

#### 4.14.2 Analoge Gestaltungsprinzipien bzw. strukturelle Analogien oder die Verbindung der Sinne

Conrad FIEDLER geht (1887)<sup>401</sup> noch davon aus, dass die verschiedenen Sinne unterschiedliches Entwicklungspotenzial besitzen und unterscheidet dementsprechend

»zwischen niederen und höheren Sinnen und sieht in diesen ein höheres Entwicklungsstadium jener. Indem man den Tastsinn mit Gehör und Gesicht vergleicht, fasst man das Verhältnis so auf, als ob ein im Tastsinn vorhandenes allgemeines sinnliches Wahrnehmungs- und Anschauungsvermögen in jenen höheren Sinnen differenziert und spezialisiert auftrete.« [S. 75]

Für die weiteren Überlegungen beschränkt er sich auf den Vergleich von Tastsinn und Gesichtssinn. Er glaubt, dass ohne besondere Bildungsmaßnahmen das von dem jeweiligen Sinn bereitgestellte »Wirklichkeitsmaterial« auf einer gleichen, mehr oder weniger undifferenzierten Entwicklungsstufe verharre und dass es uns normalerweise auch nicht zu einem gestaltenden Ausdruck von Tast- bzw. Gesichtsvorstellungen drängt. Im Bereich des gestaltenden Ausdrucks spricht er nun dem Tastsinn grundsätzlich »eine Möglichkeit zu einer weiteren Entwicklung des durch den selben gegebenen Wirklichkeitsmaterials« ab.

»Der Tastsinn liefert uns Empfindungen und Wahrnehmungen, er verfügt aber über keinerlei Mittel, durch die in einem Produkt ein Seiendes als ein Tastbares gestaltet, eine Tastvorstellung als solche realisiert werden könnte.« [S. 76]

Diese Ansicht ist erstaunlich angesichts der Möglichkeit, dass Blinde durchaus in der Lage sind, z.B. Skulpturen aus Ton (oder anderen Materialien) mit den unterschiedlichsten haptischen Eigenschaften nur mit Hilfe des Tastsinns zu gestalten<sup>402</sup> und sich auch ohne den Gesichtssinn die gesamte sprachliche Kultur über ein für den Tastsinn geeignetes Symbol-

---

<sup>401</sup> Ders.: Vom Ursprung der künstlerischen Thätigkeit. Verlag von S. Hirzel, Leipzig 1887,

<sup>402</sup> – übrigens auch eine probate Methode im Gestaltungsunterricht zur Förderung der Vorstellungskraft.

system zu erschließen.<sup>403</sup> Dass FIEDLER dies übersieht, zeigt die absolute Dominanz des Gesichtssinns in unserer Kultur. Angesichts seiner Leistungsfähigkeit verwundert das auch nicht. Dennoch ist die Entwicklung einer „Tast-Kultur“ nicht nur vorstellbar, denn Blinde leben in einer solchen! Schließlich kann man sich auch Kunstmuseen vorstellen, in denen nur Skulpturen und Reliefs zu ertasten sind.<sup>404</sup> Diese könnten ebenso problemlos durch akustische Kunstwerke ergänzt oder sogar mit ihnen verbunden werden, wie das heute in der zeitgenössischen Kunst auch Sehenden geboten wird. Vielleicht hätten sich in einer Kultur ohne Gesichtssinn auch ganz andere Kunstformen im Grenzbereich zwischen Tasten und Hören über die differenzierte Ausnutzung von Vibrationen entwickelt. Zu welchen Differenzierungsleistungen der Hautsinn fähig ist, zeigt das Beispiel der Blindenschrift oder die Karriere der gehörlosen Musikerin Evelyn GLENNY (siehe unten). Am Gehirn jedenfalls würde eine solche Kultur nicht scheitern, denn dessen Anpassungsfähigkeit an den Verlust einer Sinnesqualität ist ja hinlänglich erwiesen und bekannt.

In der Praxis der Künste ist die Verbindung der verschiedenen Ausdrucksbereiche eine weit verbreitete Selbstverständlichkeit, wenn man an Oper und Operette, an Ballett und Tanztheater, an Musical und Film denkt – oder auch an Richard WAGNERS Idee vom *Gesamtkunstwerk* als Gesellschaftsutopie<sup>405</sup>. Im Kontext ästhetischer Bildungspraxis sind die verschiedenen Ausdrucksbereiche durchweg eher getrennt, wenn auch immer wieder „kunstnahe

---

<sup>403</sup> Die Gründung eines gemeinnützigen Vereins als Selbsthilfe-Organ für die Entwicklung einer eigenen Kunst-Kultur zeigt, dass hierfür nicht nur ein Bedürfnis besteht, sondern auch, dass Blinde ihre diesbezüglichen Möglichkeiten auch selbst gestalten. »Als gemeinnützig ist 1992 der Verein “BLINDE UND KUNST e.V.” in Köln gegründet worden. Er ist ein bundesweiter Zusammenschluß blinder und sehender KünstlerInnen, sowie Kunstinteressierter. Wir veranstalten Ausstellungen und Events im Dunkeln, wir präsentieren blinde KünstlerInnen, wir geben ein akustisches Kunstmagazin heraus. Als offenes Forum ist Kunst für uns kein elitäres, abgehobenes Schaffen, sondern wurzelt im alltäglichen Tun. Gemeinsam möchten wir in diesem Zusammenhang neue künstlerische Formen entwickeln, die dem spannenden Verhältnis zwischen Sehen, Nicht-Sehen und den anderen Sinnen Rechnung tragen. Die Besonderheiten in den Arbeitsweisen und Themen blinder KünstlerInnen sind ein weiterer Schwerpunkt unseres Vereins.«.....Siehe: <http://www.blindeundkunst.de/ueber-blinde-und-kunst/>

<sup>404</sup> Dann wäre wenigstens die in unserer Kultur verbreitete Unantastbarkeit des sakrosankten auratischen Kunstwerks (als Relikt des Geniekultes?) gebrochen – wo es doch jeden halbwegs „sinnlichen“ Museumsbesucher ständig in den Händen kribbelt, wenn er in ehrfürchtiger oder aufgezwungener Distanz eine Skulptur umschreitet, deren haptische Qualitäten er nur in der Vorstellung genießen darf, während er sie doch allzu gern direkt erspüren möchte... Einen Schritt in diese Richtung gab es z.B. 2009: »Kunst für Blinde - Wer nicht sehen kann, darf fühlen. Blinde Besucher können im Centre Pompidou in Paris Werke von Picasso oder Max Ernst mit den Händen ertasten. Der Brillendesigner Alain Mikli unterstützt mit dieser Ausstellung die Integration sehbehinderter Menschen.« <http://www.zeit.de/online/2009/21/ausstellung-pompidou/>

<sup>405</sup> »Das große Gesamtkunstwerk, das alle Gattungen der Kunst zu umfassen hat, um jede einzelne dieser Gattungen als Mittel gewissermaßen zu verbrauchen, zu vernichten zu Gunsten der Erreichung des Gesamtzweckes aller, nämlich der unbedingten, unmittelbaren Darstellung der vollendeten menschlichen Natur, – dieses große Gesamtkunstwerk erkennt er nicht als die willkürlich mögliche That des Einzelnen, sondern als das nothwendig denkbare gemeinsame Werk der Menschen der Zukunft. « (Richard WAGNER: Das Kunstwerk der Zukunft, 1849, Kap. 5. Zitiert nach wikipedia.)

integrative Projekte<sup>406</sup> durchgeführt werden, die sich über die Notwendigkeit einer sinnlich-ganzheitlichen, emotions- und körperbezogenen, sowie sozial-integrativ wirksamen Ästhetischen Bildung begründen, bisher aber kaum in Bildungspläne Eingang gefunden haben. Für solche Projekte können die analogen Gestaltungsprinzipien eine theoretische Grundlage wie auch methodisch-heuristische Anregungen liefern. Dass dies durchaus noch nicht als Selbstverständlichkeit gesehen wird, haben die Beiträge je eines Vertreters der Fächer Musik und Bildende Kunst auf der bereits erwähnten Fachtagung *Ästhetische Mobilmachung 2007* in Karlsruhe gezeigt, die zwar von kunstspartenübergreifenden Gestaltungsversuchen berichteten, ohne jedoch die analogen Gestaltungsprinzipien dabei zu erwähnen – woraus man schließen kann, dass sie auch nicht als Hilfsmittel in Erwägung gezogen wurden.

Da die verschiedenen Modalitäten unserer Wahrnehmung mit ein und demselben neuronalen Funktionssystem und zunächst sinnesunspezifisch bearbeitet werden (selbst den Neuronen der verschiedenen Perzeptionsfelder, die unterschiedliche Qualia erzeugt haben, ist unter dem Mikroskop nicht anzusehen, für welche sie zuständig waren), kann man sich unschwer vorstellen, dass im Gesamtsystem auch dieselben oder zumindest analoge Wahrnehmungs- bzw. Gestaltungsprinzipien wirken. Diese bilden eine gemeinsame Schnittmenge in den verschiedenen Ausdrucksbereichen (von den spontanen funktionslustbetonten kindlichen Äußerungsformen über die im Freizeit- und Hobby-Bereich – oft in Vereinen – betriebenen Praktiken bis zu den nach Perfektion strebenden „Künsten“).

Die neurobiologischen Wahrnehmungsprinzipien wurden von Wolf SINGER dem entsprechend auch nicht auf eine bestimmte Sinnesmodalität bezogen, sondern gelten offensichtlich (mit sinnesspezifischen Unterschieden) für das gesamte Wahrnehmungssystem. Stellt man die Leistung der vier Prinzipien *Kontinuität, Nähe, Farbe* und *Bewegung* für die beiden kulturell bedeutsamsten Sinne einander gegenüber, ergibt sich folgendes:

---

<sup>406</sup> Siehe z.B. BEICHEL Johann J.: Brückenschlag Primarstufe. Interdisziplinäre Konzeptionen und Modelle einer schulartenübergreifenden Musikerziehung. Verlag der Buchhandlung Günter Majewski, Bruchsal 1993 – BEICHEL Johann J. : Ästhetische Mobilmachung. Zur Praxis und Theorie der Musik- und Tanztheaterimprovisation in der Schule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007. – BEICHEL Johann J. : Ästhetische Bildung als Potenzialentfaltung und Kulturerschließung in aufbauendem Unterricht und nachhaltiger Erziehung auf kunstnahen Begegnungs- und Lernfeldern. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010. – Im Kontext von Lehrerbildung: JÜDT Norbert: Integrative musisch-ästhetische Elementarerziehung. PMP Grundschule, Neckar Verlag, Villingen 1995.

Neurobiologische Gestaltbildungsprinzipien	Sehen	Hören
<b>Kontinuität (vs. Unterbrechung / Zerstückelung)</b>	fortlaufende Linien, fortlaufende Farb- bzw. Helligkeits-Veränderungen bzw. Übergänge	fortlaufende Tonhöhen-, Dynamik-, Klangdichte-Unterschiede
	Die Frage der minimal zulässigen Frequenzunterschiede, die als Übergang und nicht als Stufe interpretiert werden, ist erstens eine Frage der technisch maximal möglichen Auflösung des Systems, zweitens der individuellen (und damit auch kulturellen) Differenziertheit und drittens eine Frage des „Betrachtungsabstandes“.*** Beim Hören von organisierten Tönen sind wir ohnehin gewöhnt, nicht nur den Sirenenton, sondern auch gleichmäßige Stufenfolgen z.B. in Melodiebögen als kontinuierlich zu empfinden: Kontinuierlich ist dabei das (ungefähre Gleichmaß) der Veränderung.	
<b>Nähe (vs. Ferne)</b>	Der räumliche Abstand von Elementen im Sehfeld bestimmt die Wahrscheinlichkeit, mit der diese zu einer Gestalt zusammengeschlossen werden.	Beim Hören sind es die zeitlichen Abstände, die darüber entscheiden, ob einzelne Klangereignisse zu einer Melodiegestalt oder einer Harmonie oder zu einem Cluster, einem Klangteppich zusammengeschlossen werden.
	Unsere Sprache kann die beiden Bereiche nicht eindeutig trennen: So greifen wir im akustischen Bereich auf Begriffe aus dem visuellen zurück, wenn wir von Melodie-Linien, Klang-Clustern, Klang-Teppichen reden. Dasselbe gilt auch für das folgende Prinzip, wenn wir von Klangfarben oder umgekehrt von Farb-Akkorden reden..	
<b>Farbe (vs. Graustufen/weiß-schwarz)</b>	Die verschiedenen Lichtfrequenzmischungen erzeugen in der Sehrinde die unterschiedlichen Farb-Qualia	Die verschiedenen Mischungen von Sinuston- und mehreren Obertonfrequenzen erzeugen die unterschiedlichen Klang-Farben der Instrumente
<b>Bewegung (vs. Ruhe)</b>	Gemälde und sind das Ergebnis organisierter Bewegung als Spuren, die von einem Farbe abgebenden Hilfsmittel zurückgelassen werden. Aber auch fotografisch erzeugte Bilder oder Skulpturen lösen beim Betrachten motorische Augenbewegungen wie auch innere Bewegungen i.S.v. Bewegungsvorstellungen oder Gefühls-Bewegungen aus. <sup>407</sup> – abgesehen von z.B. haptischen Empfindungs-Vorstellungen bei der Betrachtung einer Skulptur	Bewegung in der Musik ist unmittelbar durch den zeitlichen „Fluss“ der akustischen Ereignisse gegeben und für jeden halbwegs Hörfähigen mit spontanen körperlichen Bewegungsimpulsen verbunden. Dass dies sogar für Gehörlose gelten kann, zeigt das Beispiel der Musikerin Evelyn Glennie, die trotz ihrer Gehörlosigkeit eine Karriere als Musikerin gemacht hat. Sie empfindet die Vibrationen der Schallwellen körperlich und setzt diese enthusiastisch in wild bewegte Bearbeitung ihres Schlagzeugs um. (s. <a href="http://www.evelyn.co.uk">http://www.evelyn.co.uk</a> )

\*\*\* Lambert WIESING kommt auf dieses Problem im Kontext des Nachdenkens über das Wesen der Bildoberfläche zu sprechen, die einerseits z.B. im Zusammenhang mit Echtheitsprüfungen physikalisch-technisch beschrieben werden kann. Das aber hat auf der anderen, der eigentlichen Seite nichts mit der *Darstellung* zu tun. Diese betrifft die reine Sichtbarkeit, die im Dunkeln verschwindet, während das physikalische Substrat weiter vorhanden ist. Die Darstellung hat unvermeidlich einen bestimmten *Stil*, der jedoch einzig und allein phänomenologisch zu erfassen ist. »Stil kann nicht gemessen werden. Dies wird selbst an den relationalen Qualitäten deutlich,

<sup>407</sup> Zur Bewegung durch Bilder und im Bild konzipierte der Verfasser am Seminar Pforzheim ein (im Rahmen der Mentoren-Fortbildung durchgeführtes) Projekt mit dem Titel: *Bilder bewegen uns*. [Projektdokumentation bei der Forschungsstelle für Lehrerberufseignung des KIT.]

die den Stil eines Bildes letztlich ausmachen, zum Beispiel das Malerische und das Lineare. *Jeder sichtbare Übergang einer Form zu einer anderen ist, wenn man nur nah genug herangeht, wenn man ein Mikroskop zu Hilfe nimmt, malerisch, und jeder Übergang erscheint, wenn man nur weit genug entfernt ist, linear.*« [Hvh. NJ – siehe auch den Abschnitt über die Nichttrivialität der Erzeugung einer Grenze im Abschnitt 4.3, S. 143 ff.]. Ders.: Die Sichtbarkeit des Bildes. Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik. Campus Verlag GmbH, Frankfurt 2008, S. 217.

In der folgenden Tabelle sind diejenigen Gestaltungsprinzipien zusammengestellt, die analog in allen Ausdrucksbereichen eine Rolle spielen. Für die verschiedenen Ausdrucksbereiche Bildende Kunst, Musik, Bewegung/Tanz sind parallel jeweils konkrete Beispiele möglicher Gestaltungsaktivitäten beigefügt, die man als Anregung für die Planung integrativer Unterrichts- bzw. Projekt-Sequenzen verwenden kann.

<b>Analoge Gestaltungsprinzipien</b> (in Anlehnung an Max Kläger und Kurt Staguhn) mit Beispielen analoger Gestaltungsaufgaben bzw. -Fähigkeiten			
	Bildende Kunst Textiles Werken	Musik	Bewegung
<b>Gliederndes Unterscheiden:</b>	Das Grundgesetz der Wahrnehmung		
<b>Gestalt / Ganzheit / Form</b> (Entstehung von Sinn-Einheiten durch die vier neurobiolog. Prinzipien)	abstrakte Form- und Farb-Kompositionen als figürliche Gestalten ausdeuten	Zufallstonfolgen von Melodien unterscheiden, Zufallstonfolgen zu Melodien verändern	Unterscheiden zwischen 'zufälliger' Bewegung (etwa beim Fangen) und choreografierter Bewegung
<b>Die Grundleistung des Wahrnehmungssystems: das »gliedernde Unterscheiden«</b> Alles andere folgt daraus.			
<b>Farbe</b>	additive/subtraktive Grundfarben reine/gebrochene Farben Mischfarben unterscheiden	Klangfarben hören / benennen	„bunte“, vielfältige, federnde / sparsame „monotone“ Bewegung
<b>Helligkeit</b>	unbunte „Farben“: schwarz-grau-weiß kennen und benennen	Tonhöhenunterschiede helle/dunkle Klangfarben differenzieren	leichte, „helle“, beschwingte / schwere, „düstere, dunkle“ Bewegungen
<b>Bewegung</b>	Objekt-Bewegung als Hilfe zur Gestaltkonstruktion, Augenbewegung zum „Scannen“ des Sehfeldes, Bewegungssillusion durch spezifische visuelle Konfigurationen	Musik erkennen als entstehend aus gestalteter Körper-Bewegung über die mechanische Bewegung der Klangerzeuger, die analog schwingende schalltransportierende Luftbewegung	als gestaltete, organisierte Lage-, Orts- und Richtungsveränderung im Raum
<b>Figur-Grund-Unterscheidung / -Beziehung / -Verhältnis</b> (mit Hilfe von <i>Kontinuität</i> und <i>Entfernung</i> )	Verhältnis-Variation zwischen Figuration und Hintergrund / Figur-Hintergrund-Verschränkung	Heraushören eines Solo-Instrumentes beim Konzert / Melodie über Harmoniegrund / Klangteppich / Klangcluster über Klangteppich	Verhältnis der Raumgröße zur Anzahl der Tänzer / Bedingtheit möglicher Bewegungen durch die Größe der Tanzfläche
<b>Richtungsunterscheidung</b>	„absteigende“- und „aufsteigende“, Schräglinien / waagerechte und senkrechte Linien	Aufwärtsbewegung und Abwärtsbewegung von Melodien / Stereofones Richtungs-Hören	Rechtwinklige und schrägwinklige Bewegungen und Formationen

4. Neurobiologischer Bedingungsrahmen

<b>Statik / Ruhe Vertikal-Horizontal- Ordnung (Minimierung dynamischer Elemente)*</b>	Flächengestaltung mit Senkrechten und Waagerechten	rhythmisch ruhige Melodieverläufe (keine Sprünge, geringer Tonumfang); „vertikal“ eher harmonische Ordnung gleichbleibendes, eher langsames Tempo	„ruhige“ Bewegungsverläufe (keine Sprünge, geringer Bewegungsumfang) gleichbleibendes, geringes Tempo
<b>Dynamik / Bewegung / Diagonal-Ordnung (Minimierung statischer Elemente)*</b>	Flächengestaltung mit Schräglinien	rhythmisch unruhige, schnelle Melodieverläufe (sprunghaft, großer Tonumfang); „vertikal“ eher dissonante Ordnung; Tempo- / Lautstärke-Variationen	„unruhige“ Bewegungsverläufe (Sprünge, großer Bewegungsradius) Tempo-Variationen
<b>Gegensatz / Kontrast (Minimierung von Ähnlichkeit)*</b>	Erkennen und Gestalten von Farb-, Form-, Material-, Struktur-Kontrasten	Experimente zu musikalischen Gegensätzen wie laut-leise / schnell-langsam u.a.m.	Kontrasterfahrungen mit ruhigen / hektischen, fließenden / abgehackten Bewegungen
<b>Ähnlichkeit (Minimierung von Kontrast)*</b>	Erarbeiten von Ähnlichkeits-Kategorien: Form-Farbe-Richtung-Bewegung-Textur / auf höherer Ebene: Ähnlichkeit von Ordnungen in Teilbereichen: ähnliche Reihen, Ballungen, Streuungen, Staffelungen, Rhythmen	Hören und Gestalten von Dynamik-, Tempo-, Klangfarbe-Kontrasten / Intervallsprünge	Wiederholung von Schrittfolgen mit jeweils kleinen Veränderungen
<b>Kontinuität vs. Zerstückelung* Fließender Übergang</b>	Farb- / Helligkeits- / Formverläufe	Glissandi / kontinuierliche Lautstärke- / Tempoübergänge / zu-/ abnehmende Instrumentierung / Auflösung eines Melodieverlaufs über „Vervielfältigung“ im Klangteppich/-Cluster (und umgekehrt)	Erarbeiten von Ähnlichkeits-Kategorien: Form-Klangfarbe-Richtung-Bewegung-Textur / auf höherer Ebene: Ähnlichkeit von Ordnungen in Teilbereichen: ähnliche Melodiestücke, Klangcluster, Harmoniefolgen, Staffelungen, Rhythmen
<b>Variation / Modulation</b>	Mischungsreihen mit verschiedenen Farben, Entwicklungsreihen mit verschiedenen Formen	Variationen zu Melodien erkennen und erfinden, Dur-Melodie in Moll umsetzen	Bewegungsformen nach systematischen Vorgaben verändern
<b>Rhythmus, „lebendige“ Wiederholung mit Variation</b>	Flächen nach einer vorgegebenen Regel gliedern, Ornamente gestalten	Melodien rhythmisch verändern, Rhythmus und Takt unterscheiden	Tänze zu verschiedenen Rhythmen nachgestalten und erfinden, zu einem stummen Tanzfilm Rhythmen finden
<b>Gliederung / Aufbau / Struktur / Hierarchische Struktur</b>	Flächen- / Körper-Aufbau nach bestimmten Regeln	Zeitliche Gliederung von Klangereignissen (Takt / Rhythmus)	Zeitliche Gliederung von Bewegungsabläufen (Choreografie)
<b>Binnengliederung / Ornamentierung</b>	Flächeneinteilung / Körpergliederung nach bestimmten Mustern/Regeln	Einfügen von Zwischentönen in eine gegebene Melodie / Coloraturen	Choreografie Kreis im Kreis / zwei gegenläufige Spiralen
<b>Struktur / Textur</b>	impressionistische/pointilistische Malweise / polierte, angeraute, reliefierte Oberfläche,	impressionistische Musik	kleinräumig, „flirrende“ Bewegung
<b>Proportion</b>	Größen- / Gewichts-Verhältnisse von Bildelementen	Verhältnis von Melodiestücken / Sätzen / Harmonie-Anteilen	Aufteilung der Bewegungsräume und Bewegungsfolgen in best. Verhältnissen

<b>Ordnungsformen (Reihung / Ballung / Streuung / Ornamentierung) – Prinzipien Entfernung und Ähnlichkeit</b>	Anordnung von Bildelementen	Anordnung von Tönen zu Melodiesequenzen / Ton-Clustern	Anordnung von Tänzern im Bewegungs-Raum
<b>Symmetrie (gespiegelte Ordnungsformen)</b>	Anordnung von Elementen bezogen auf Spiegelachsen / -Punkte	symmetrische Lied-/Werk-Bauformen (z.B. A-B-A)	Symmetrische Aufteilung von Bewegungsräumen (Spiegelachsen / -Punkt)
<b>Kompositionelle(r) Schwerpunkt(e)</b>	Schnittpunkte von Kompositionslinien, Ballungen	Tonales Zentrum, Mittelsatz	Bewegungszentrum / Ballungsraum
<b>Synästhesie (Film, Musiktheater, Tanztheater, „Gesamtkunstwerk“)</b>	zu einem Farbreiz Klang-, Melodie-, Bewegungs-, Gestik-Korrelate finden	zu gehörter Musik Farb-, Form-, Bewegungs-, Gestik-Korrelate finden	zu Bewegungen und Gesten korrelierende Klänge, Farben, Formen finden
<b>Verfremdung, Neuheit</b>			
* Das Eine ist selten ganz ohne das Andere vertreten – das verhindert die adaptive Langeweile und macht die Spannung in Kunstwerken aus (Selbst der Koch hat gelernt, dass süße Speisen immer auch eine Prise Salz und „salzige“/herzhafte Speisen immer ein wenig Zucker benötigen, damit kein „langweiliger“, sondern ein „voller“ Geschmacks-„Körper“ entsteht.)			

Einige Anmerkungen sollen die tabellarische Übersicht ergänzen.

- **Ähnlichkeit als Ordnungs- und Rhythmisierungsfaktor**

*Ähnlichkeit* wird offenbar weder von SINGER noch von STAGUHN als Gestaltungsprinzip gesehen – dabei wäre es naheliegend gewesen, das Grundprinzip der *gliedernden Unterscheidung* nicht einseitig zu sehen: Denn jede Unterscheidung setzt voraus, das etwas vorher Größeres, anhand einer spezifischen Ähnlichkeit Zusammengefasstes, durch nunmehr festgestellte spezifische Differenzen unter-schieden, d.h. unter-teilt wird. Gleichzeitig werden in der Vorstellung die unterschiedenen Teile je für sich wiederum zu etwas einzeln Identifizierbarem – weil innerlich Ähnlichem – zusammengefasst (s. in Kap. 4.3 NIETZSCHES und WIESINGS Bemerkungen zum Zusammenhang zwischen Formbildung und Begriffsbildung, S. 147 f.)

Das Prinzip *Ähnlichkeit* beruht also auf der Grundtätigkeit des menschlichen Erkenntnisystems, nämlich dem Feststellen von Unterschieden – was gleichzeitig beinhaltet, auch Gleiches zu erkennen. Beides zusammen ermöglicht die Konstruktion bzw. Identifikation von Formen. Diese können dann miteinander verglichen und anhand von Ähnlichkeiten (unterschiedlich) kategorisiert werden, was zu immer höheren bzw. komplexeren (hierarchisch strukturierten) Ordnungsformen führt. Das Gestalten mit ähnlichen Formen ist ein sehr häufig anzutreffendes Gestaltungsprinzip.

*Ähnlichkeit* kann sich auf verschiedene Wahrnehmungsphänomene und Komplexitäts-Ebenen beziehen: Auf einer elementaren Stufe geht es um Formen, Farben, Helligkeiten, Größen, Richtungen, auf einer höheren Ebene um die Ähnlichkeit von *Ordnungen* in Teilbereichen: ähnliche Reihen, Ballungen, Streuungen, Staffelungen, Rhythmen, Richtungsordnungen. Die dabei entstehenden Merkmalsklassen können dann wiederum zu Ähnlichkeiten

höherer Ordnung in Form von Typen (bis zur Typisierung von wissenschaftlichen Theorien) zusammengefasst werden.

Ähnlichkeitsmerkmale können an demselben Objekt beliebig kombiniert sein, so dass durch diese Kombinationen von allem Anfang des Wahrnehmens an Abstraktionsleistungen ange-regt werden: Verschiedenfarbige Dreiecke können aufgrund ihres gemeinsamen Formmerk-mals ebenso zu einer (Form-) Gruppe zusammengefasst werden wie gleichfarbige Dreiecke, Rechtecke, Kreise zu einer Farbgruppe usw. Dieses Beispiel zeigt wieder deutlich den elementaren Zusammenhang zwischen Wahrnehmen und Denken bereits im Babyalter. Dass solche Kategorisierungen auf unterer Ebene auch im Grundschulalter noch anspruchsvolle Anforderungen stellen können, demonstrieren beispielsweise die »Logischen Blöcke«, die in der Grundschulmathematik der siebziger Jahre die Mengenlehre „begreifbar“ machen soll-ten. Schließlich bleibt das Kategorisieren bei jedem, der mit offenen Augen durch die Welt geht, ein ganzes Leben lang eine wesentliche geistige Tätigkeit.

- **Symmetrie** – Das Symmetrie-Prinzip müsste man, wie oben festgestellt, nicht als eigenes Prinzip betrachten, denn es stellt eine Sonderform der Proportionalität dar, indem dem die Teile einer Anordnung zusätzlich eine Gleichheits-Bedingung erfüllen, sei es in räumlicher, zeitlicher, oder – auf einer höheren Ebene – bedürfnisbezogener Hinsicht (Spiegelsymmetrie, Punkt- bzw. Dreh-Symmetrie, Chiralität – Ausgeglichenheit von konfligierenden Ansprü-chen, Interessen, Systemanforderungen).

Es wird hier dennoch besonders herausgestellt, da es offensichtlich so etwas wie „apriori-sche“ bzw. evolutionsbiologisch „gewachsene“ Präferenzen für symmetrische Ähnlichkeits-formen gibt, die bei der Frage nach der „Schönheit“ eine Rolle spielen. Auch ermöglicht die-ses Prinzip Hypothesen über Zusammengehörigkeiten in Anordnungen, die sich durch Vielfalt und Komplexität auszeichnen.

Dass die Sache mit der Symmetrie-Empfindung komplizierter ist, als es die Situation beim einfachen Waagebalken suggeriert, hat das Stichwort *Farbgewichte* gezeigt: Hier entsteht ein farbliches Gleichgewicht bzw. eine farblich-energetische Symmetrie erst dann, wenn eine „passivere“ Farbfläche deutlich größer ist als die „aktivere“, mit der sie konkurriert: Farbli-che Symmetrie also durch Asymmetrie der Größe, da hier die Größe der Form mit der Farbenergie<sup>408</sup> konkurriert. Der Begriff kann durchaus wörtlich genommen werden, da hellere Farben auch physikalisch gesehen energetisch „kräftiger“ sind und dementsprechend auch physiologisch messbar unterschiedliche Wirkungen auf den Organismus ausüben im Vergleich zu dunkleren oder „eingetrübten“ Farben.

---

<sup>408</sup> (Allerdings ist die Wirkung auch wieder relativ je nachdem, wie der Hintergrund eingefärbt ist: auf Weiß ist Gelb weniger aktiv als auf Schwarz – und auch hier dürfte gelten, dass solche Feststellungen eher subjektiv entschiedene Präferenzen sind als Naturgesetze. Es wäre allerdings eine interessante Frage an die Gehirnforschung, inwieweit die durch verschiedene Farben ausge-lösten physiologischen Erregungsniveaus messbar und interindividuell vergleichbar sind.)

### 4.14.3 Prägnanz als qualitätssteigerndes Grundprinzip jeglicher Gestaltung

»Der grundlegende Vorgang, der bei der Entwicklung der Form und der Bildordnung wirksam wird, ist die gliedernde Unterscheidung. Sie spielt auch in der Wahrnehmungstätigkeit die ausschlaggebende Rolle, und zwar als formale und inhaltliche Unterscheidung.«<sup>409</sup>

Das Grundprinzip der *gliedernden Unterscheidung* wird durch das erwähnte neuronale System der *lateralen Inhibition* unterstützt, mit dessen Hilfe aneinandergrenzende Unterschiede verstärkt werden. Das gliedernde Unterscheiden gelingt dann optimal, wenn die Kohärenz-Merkmale eindeutig und der Kontrast zu differenten Teilen genügend groß ist, wodurch die infrage stehende Form möglichst klar, d.h. prägnant „hervortritt“. Wer in der digitalen Bildbearbeitung mit entsprechenden Werkzeugen so genannte RAW-Dateien<sup>410</sup> optimiert, kennt (z.B. in Photoshop CS5) die Funktion *Klarheit*. Diese bildet genau nach, was die neuronale *laterale Inhibition* leistet<sup>411</sup>: An der Grenze zwischen zwei unterschiedlichen Helligkeitsfeldern werden (innerhalb eines begrenzten Streifens) die Helligkeitswerte auf der helleren Seite erhöht und auf der dunkleren Seite abgesenkt.<sup>412</sup> Dadurch entstehen in Bereichen, die zu „flau“ geraten sind, eindeutigerer Gliederungen (Abb. 41).



Abbildung 41 – Variation von Kontrast und Klarheit

Variation von Kontrast und Klarheit: a) Original, b) erhöhter Kontrast bei gleichem Klarheitswert, c) gleicher Kontrast wie im Original, aber erhöhter Klarheitswert, der die Prägnanz der Formbildung (notwendig bes. in den Wolkenformationen) erhöht.

Dieser Mechanismus sorgt also im Zusammenspiel mit den anderen Wahrnehmungs- und Gestaltungsprinzipien dafür, dass Wahrnehmungsbilder möglichst *prägnant*, d.h. eindeutig, ohne störende Überlagerungen („Rauschen“) klar erkennbar werden und dienen damit der überlebenswichtigen Sicherheit der Musterdeutung im Sinne von Gegenstandserkennung. Alle Gestaltungsprinzipien werden also vom Prägnanzprinzip überlagert.

<sup>409</sup> Kurt STAGUHN: Didaktik der Kunsterziehung..., Seite 60.

<sup>410</sup> (die vom Sensor gelieferten Rohdaten ohne kamerainterne Vor-Bearbeitung)

<sup>411</sup> (und darf nicht verwechselt werden mit der Funktion der Kontraststeigerung, welche linear Helleres heller und Dunkleres noch dunkler macht – unter Verlust an Helligkeitsstufen-Differenzierung.)

<sup>412</sup> (mit einem kontinuierlichen Übergang zur Ausgangshelligkeit bei zunehmendem Abstand von der Grenze).

Prägnanz bezieht sich nicht nur auf den Bereich der Helligkeiten und Farben, sondern auch auf Unterschiede zwischen Formen, Richtungen, und Regelmäßigkeiten. Die betreffenden Differenzen müssen ein (je individuelles) Mindestmaß überschreiten, damit sie als solche wahrgenommen werden – und somit auch als gewollte (und nicht als zufällige Ungenauigkeiten) interpretiert werden können.

Auf einem Kontinuum zwischen Chaos und Ordnung ist *Prägnanz* nicht unbedingt mit dem Pol maximaler Ordnung gleichzusetzen, denn es handelt sich um ein relationales Phänomen, muss also immer auf den Kontext bezogen werden. Betrachtet man beispielsweise die mündliche Kommunikation, so ist (u.a.) die Prägnanz der Artikulation phonematischer Gebilde ein wünschenswertes Qualitätsmerkmal der Sprechhandlung. Treibt man diese phonematische Unterscheidbarkeit aber ins Extrem, leidet darunter der Redefluss und damit die Erkennung der Zusammengehörigkeit mehrerer phonematischer Elemente zu größeren lexikalischen Sinneinheiten.

Fügt man die Baustoffe für einen Wohnblock zu *maximaler* Ordnung, erhält man Plattenbauten, in (und zwischen) denen mangels rhythmisierender Differenzen die Orientierung schwerfällt. Prägnanz markiert somit ein jeweiliges *Optimum* an Gestaltung innerhalb eines zugehörigen Funktionszusammenhangs. Dass gerade in der Kunst, nicht zuletzt auch als Auflehnung gegen zu viel Ordnung, mit deren Zerstörung gespielt wird, sei in diesem Zusammenhang am Rande erwähnt.<sup>413</sup> Erinnerung sei auch noch einmal an die bereits gestellte Frage, ob durch die hohe gesellschaftliche Wertschätzung von (bestimmten) Kunst(formen) und Design nicht auch ein Übermaß an Durchgestaltung des öffentlichen Raumes entstehen kann – das möglicherweise durch „kreative Zerstörung“ wieder zu relativieren wäre.<sup>414</sup>

Kleine Kinder produzieren in ihren ersten Gestaltungen möglichst prägnante Formen, in denen relevante Merkmale sich möglichst deutlich unterscheiden – und zwar je nach ihrem entwicklungsbedingten Kenntnisstand als unterschiedliche Schemata, die das jeweils Erkannte prägnant zum Ausdruck bringen:

Beim Malen eines Baumes etwa wird zunächst die Erkenntnis umgesetzt, dass der Baum nach oben gerichtet ist, das lässt sich nicht prägnanter als durch eine senkrechte Linie ausdrücken. Die zweite Erkenntnis ist, dass von diesem nach oben Ausgerichteten seitlich etwas

---

<sup>413</sup> Siehe auch HOLM-HADULLA Rainer M.: Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung. Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen 2011.

<sup>414</sup> »Außergewöhnliche Leistungen werden dann möglich, wenn man sich dem divergenten Denken öffnet, Strukturen labilisiert und auflöst, um zu einer neuen Form von Kohärenz zu gelangen.« [l.c. S. 185] Siehe dazu auch das Kapitel 8: *Dimensionen ästhetischer Bildung* und deren ausführlichere Darstellung in: JÜDT Norbert: Die Gemeinschaftsschule braucht Ästhetische Bildung in ihrem ganzheitlichen Konzept. In: in BEICHEL Johann J. (Hg.): Idee Gemeinschaftsschule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2012.

nach außen zeigt. Das wiederum ist nicht prägnanter als durch den rechtwinkligen Ansatz der Äste darzustellen, d.h. im maximalen Richtungscontrast.

Die zweite Zeichnung drückt eine inzwischen erfolgte kognitive Differenzierung aus: Da gibt es einen Stamm, und der wächst nicht ganz bis nach oben, denn aus ihm wachsen ja die Äste in verschiedenen Aufwärts-Richtungen heraus. Möglicherweise handelt es sich auch um die differenzierende Erkenntnis, dass es Bäume gibt, bei denen der Stamm in der Spitze ausläuft (Tannen, Fichten etc.), und andere, bei denen sich der Stamm zu einer Krone verzweigt (Laubbäume) (Abb. 42).

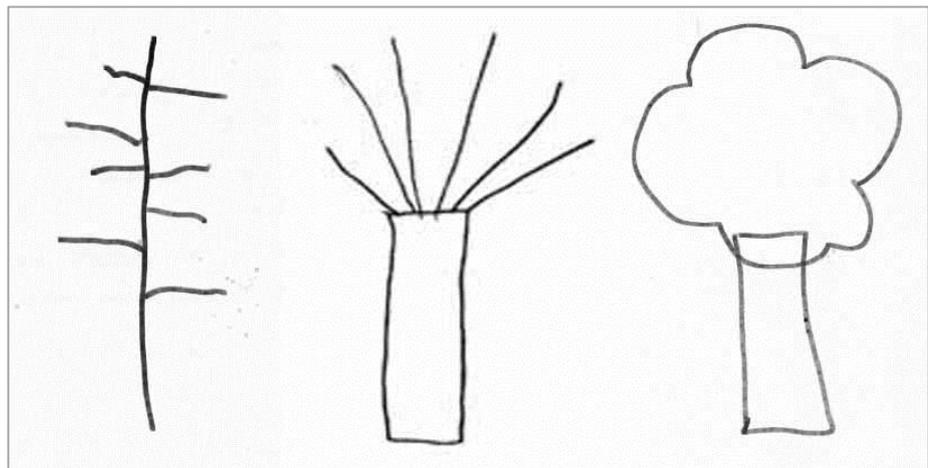


Abbildung 42 – Kindliche Baumschemata

Die dritte Zeichnung schließlich zeigt die Erkenntnis, dass man am Baum auch zwischen *Stamm* und *Krone* unterscheiden kann, die sich durch ihre Belaubung auch phänomenal relativ leicht als eine eigene Teilgestalt betrachten lässt.

Die bildnerischen Gestaltungen von Kindern dienen also nicht dem Zweck einer realistischen Darstellung, sondern der konstruierend erprobenden Vergewisserung über ihre abstrahierenden Erkenntnisleistungen. So werden auch Farben zur Klärung formaler Verhältnisse verwendet und nicht als Nachgestaltung von Natur – nämlich als reinbunte (Lokal-) Farben, die ohne Rücksicht auf realitätsbezogene „Stimmigkeit“ nach maximalem Farbkontrast zur Erzeugung einer möglichst prägnanten Ordnung (und natürlich nach persönlichen emotionalen Präferenzen) ausgewählt werden.

Auch in jeder kommunikativen Handlung sorgt Prägnanz für Klarheit und Sicherheit in der Rekonstruktion von Botschaften und damit für die Sicherheit der Verständigung. Jeder Unterricht vollzieht sich permanent in kommunikativen Akten: vom Lehrervortrag über das Tafelbild, die OHP- Folie zur Powerpoint-Präsentation, vom Schülerbeitrag in der Diskussion oder der Gruppenarbeit bis zur Diskussionsleitung und zum Interview mit dem Bürgermeister, von der mündlichen Darstellung eines Arbeitsergebnisses über das Ergebnis-Plakat

bis zum Portfolio, von der einfachen Frage an den Lehrer bis zur selbständigen Internetrecherche oder Passantenbefragung usw. All das gewinnt in dem Maße an Qualität, wie die einzelnen Kommunikationen und Medien an Prägnanz zunehmen. Und zwangsläufig ist jeder Zugewinn an kommunikativer Prägnanz auch ein Zugewinn an geistiger Klarheit: Klärung von Sprache ist Klärung von Gedanken – und Klärung von Gedanken führt zu klarerer und differenzierterer Sprache.

Kommunikative Prägnanz ist auch ein Erfolgskriterium für den Lehrer – nicht nur hinsichtlich seiner Informationsvermittlung, sondern vor allem auch im Blick auf seine Fähigkeit Gruppen zu leiten und zu erziehen. Das zeigt sich z.B. an der Deutlichkeit mit der sich seine *disziplinierende* Kommunikation im Unterrichtsgeschehen von der informierenden erkennbar und fühlbar unterscheidet und absetzt (überwiegend auf den parasprachlichen bzw. nonverbalen Kanälen). Das zeigt sich auch an der Deutlichkeit seiner Haltungen, die für die Schüler als authentisch und selbstkongruent wahrnehmbar sein müssen.

In der Lehrerbildung fördert eine prägnante Struktur der Ausbildungs-Veranstaltungen<sup>415</sup> die Effektivität von Lernprozessen ebenso wie in der Schule die gut strukturierte Unterrichtseinheit – sei die Veranstaltung nun leiterzentriert oder teilnehmerorientiert gestaltet. Entscheidend ist nicht die Methode „an sich“, sondern die Prägnanz ihrer Durchführung. Allerdings gilt das immer nur in Relation zu der jeweiligen Lehrkraft und der jeweiligen Gruppe gemäß dem Motto: Jeder Lehrer hat mit derjenigen Methode den größten Erfolg, die er am besten beherrscht – *und*, das soll noch einmal betont werden, die am besten zur Zielgruppe passt. Denn diese hat eine Geschichte und damit Prägungen und Wahrnehmungsgewohnheiten entwickelt, welche die Wahrnehmung einer neuen Methode einschränken, d.h. eine solche kann nicht von jeder Gruppe gleichermaßen prägnant aufgefasst werden. Beispielsweise kann eine Schulklasse mit überwiegend frontaler Unterrichtserfahrung nicht plötzlich arbeitsteiligen Gruppenunterricht praktizieren, auch wenn die Lehrkraft die neue Methode noch so deutlich zu erklären versucht: Die neue Methode führt in den Köpfen der Schüler nicht zu hinreichend prägnanten Vorstellungen, weil die Unterschiede zu den bisherigen Erfahrungen zu groß und zu komplex sind.

*Prägnanz* ist folglich immer auch ein Problem des Wahrnehmenden mit seinen („makro- und mikro“-)<sup>416</sup> kulturellen Voraussetzungen und nicht nur ein Problem der in Frage stehenden

---

<sup>415</sup> Bewusst wird hier der allgemein übliche Begriff der Lehrveranstaltung vermieden: Wenn Schüler ihre Lernprozesse möglichst weitgehend selbst steuern sollen, dann muss die Lehrerausbildung Formen entwickeln, in denen auch die angehenden Lehrkräfte ihre Ausbildung möglichst weitgehend selbst organisieren können. Von solchen Vorstellungen ist die heutige Lehrerausbildung in allen betroffenen Institutionen himmelweit entfernt.

<sup>416</sup> „makro“- soll in diesem Zusammenhang auf die ethnisch-kulturelle Herkunft und den Migrationshintergrund verweisen, „mikro“- auf die kleinräumigen sozialen Umfeldler wie gemeinsame peer group, Clique, Schulklasse u.a.m.

„Objektstruktur“ (im Beispielfall die Struktur der Methode *arbeitsteiliger Gruppenunterricht* und ihre kommunikative Performanz durch die Lehrkraft).

Auch bei jeder manuellen bzw. handwerklichen Gestaltung von Objekten erleichtert formale Prägnanz die Wahrnehmung des Gegenstandes als das, was er sein soll, und lässt damit intersubjektiv kommunizierbare Rückschlüsse auf die Intentionen seines Urhebers zu.

Prägnanz bedeutet in diesem Kontext *entschiedene Form*. Zu jeglicher Form<sup>417</sup> gibt es ähnliche Formen, die mehr oder weniger von der vorgelegten abweichen. Die Differenz muss einen gewissen (neuronal bedingten) Schwellenwert überschreiten, um als solche wahrgenommen zu werden.<sup>418</sup>

Stellt man z.B. drei gleich geformte Keramikvasen als Dekorationsobjekte auf die Kommode, so muss deutlich werden, ob man sie wegen ihrer formalen Ähnlichkeit präsentiert, z.B. um die Eleganz ihrer Form durch die Wiederholung zu betonen – dann können sie sich durchaus in der Farbe, in der Emaillierungsstruktur u.a. unterscheiden. Tun sie das, muss deutlich werden, ob die Unterschiede *gemeint* sind, d.h. gezeigt werden sollen, oder ob sie nur zufällige Attribute sind, die lediglich gern in Kauf genommen werden, weil sie bei der sonstigen formalen Ähnlichkeit der Vasen adaptive Langeweile vermeiden. Unterscheiden sie sich in der *Größe*, muss klar sein, ob diese Größenunterschiede einen beabsichtigten Rhythmus darstellen sollen, oder ob es sich nur um Zufallsschwankungen handelt, die lediglich gern gesehen sind als Nachweis für die individuelle manuelle Fertigung. Bei artifiziellen Objekten muss man also zwischen minimalen Zufallsabweichungen und „gewollten“ Differenzen entscheiden können, wenn von Prägnanz die Rede sein soll. Die Zufallsabweichungen müssen minimal genug sein, um nicht aufzufallen. Fallen Abweichungen auf, müssen sie so groß sein, dass sie als beabsichtigt gelten können.

Abweichungen – aber wovon? Drei Vasen nebeneinander lassen sich vergleichen. Warum aber stellt man eine einzelne Vase auf? Und worin bestünde etwa die *Eleganz* ihrer Form? Jede reale Form evoziert im Betrachter automatisch die Vorstellung eines zugehörigen „Optimums“, eines „Ideals“, dessen, was für PLATON die Idee der Form ist.

Diese formalen Ideen sind uns einmal in den geometrischen Grundformen und ihren Varianten und Zusammensetzungen „gegeben“ – ob apriorisch oder durch mit der Erfahrung fortschreitende Abstraktion und Extrapolation von Grenzwerten, kann offen bleiben, weil es für die ästhetische Erziehung keinen Unterschied ausmacht.

Zum anderen erwachsen sie möglicherweise aus den physikalisch bedingten Bewegungserfahrungen unseres Körpers im Schwerfeld, das nicht nur die Symmetrie als bevorzugte Bauform erklären kann, sondern auch zu einer Bevorzugung bestimmter Bewegungsformen

---

<sup>417</sup> - auch eines jeden formalen Details einer größeren Form -

<sup>418</sup> (Hier dockt das ästhetische Erziehungsziel Wahrnehmungsdifferenzierung an.)

führt, nämlich solcher, die einen kraftsparenden Ausgleich widerstreitender Kräfte und der daraus resultierenden Bewegungen ermöglicht – und das sind die Bewegungen (und die davon abgeleiteten Linienformen), die wir als „elegant“ (oder mit SCHILLER „anmutig“) empfinden (vgl. Abb. 43). Gewissermaßen als Urform eines solchen Ausgleichs mag das Pendel gelten, in dem sich die widerstreitenden Kräfte des Hebens und Fallens um einen Drehpunkt im Schwerfeld zu der symmetrischen Bewegung auf dem passenden Bogensegment ausgleichen.

Dass solche Überlegungen nicht nur im visuellen Bereich eine Rolle spielen, sei mit dem Verweis auf vergleichbare musikalische Bewegungen lediglich angedeutet, wie sie sich z.B. durch Zunahme und Abnahme der Lautstärke oder anderer Parameter pulsierend im Fluss der Zeit ergeben können. Beim Tanz in zweckfreier Form wie auch beim Sport unter dem Diktat der Spiel- bzw. der Bewegungsregeln lassen sich dieselben biophysikalischen Gesetze der Bewegungsgestaltung ganz augenfällig beobachten, da sie ganz direkt und konkret physikalische Kräfte harmonisch zu ihrem Recht kommen lassen müssen, um ‚elegant‘ zu wirken. Als Beispiel aus dem Bereich Produktgestaltung sollen hier die Silhouetten von zwei Flaschen miteinander verglichen werden.

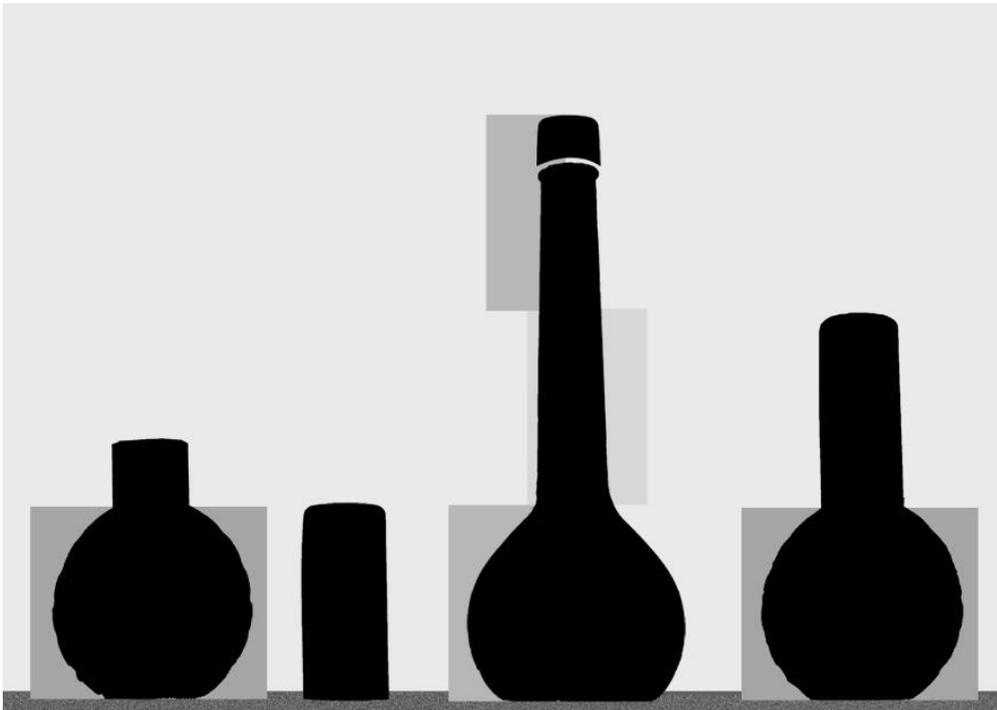


Abbildung 43 – Gelungene und misslungene Formkontur

Die Prägnanz der Form des Gegenstandes in dieser oder jener Hinsicht prägt auch das, was man als seinen *Ausdruck* bezeichnen kann, seine *Anmutungsqualität*, das, was er an bewertender Empfindung im Betrachter auslöst. Das gilt für Naturobjekte bzw. -Phänomene, artifizielle Gebrauchs- oder Dekorationsobjekte sowie Kunstwerke gleichermaßen.

Prägnanz drückt Entschiedenheit aus – wieder eines von den sinn-reichen Wörtern unserer Sprache, in denen der Zusammenhang zwischen Sinnlichkeit und Kognition wie Emotion „konserviert“ ist:

Man sieht eindeutig, wofür bei mehreren Möglichkeiten sich der Urheber entschieden hat. Dies kann sogar am Beispiel der sehr begrenzten formalen Möglichkeiten bei der Gestaltung von Säulenlängsschnitten aufgezeigt werden (Abb. 44). Die drei Säulengruppen zeigen jeweils im linken Element als Ausgangsform, einen rechteckigen Querschnitt, der sich jeweils bei den mittleren Säulen „unentschieden“ (kaum merklich, aber messbar) verändert, während man rechts eindeutig sieht, wofür sich der Architekt entschieden hat:

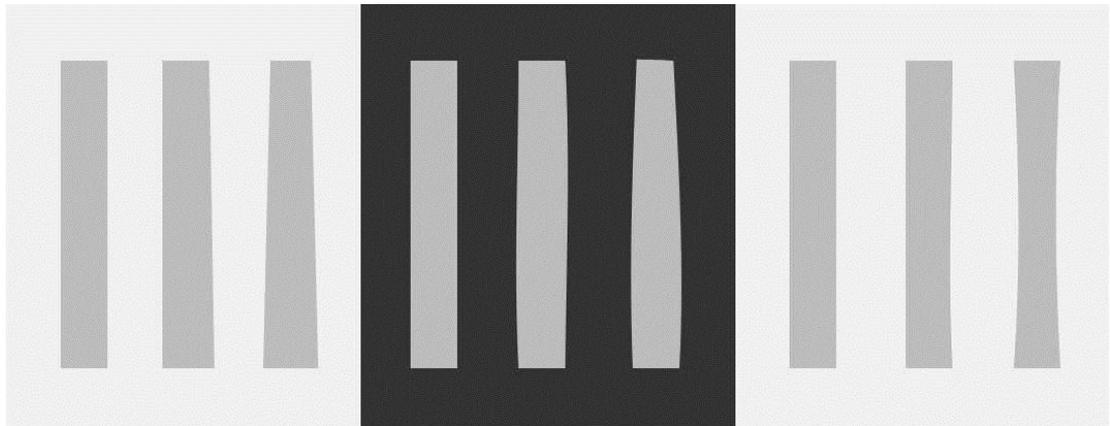


Abbildung 44 – Entschiedene - unentschiedene Variationen von Säulenformen

In der ersten Gruppe für die symmetrisch-trapezförmige Verjüngung, in der Mittelgruppe für die Entasis (die konvexe Wölbung), in der rechten Gruppe für die konkave Taillierung. (An aufwendig gestalteten hölzernen Treppengeländern sieht man reich gegliederte gedrechselte „Säulen“-Konturen, mit vielfältigen Kombinationen dieser grundsätzlichen Möglichkeiten die lediglich dem Zweck der Abwechslung für das Auge dienen – für die ‚Reinigungsfachkraft‘ sind sie nur Staubfänger.)

Formale Prägnanz wird bei Gebrauchsgegenständen häufig als Qualitätsmerkmal empfunden, besonders dann, wenn die formale Eindeutigkeit auch noch der Funktion des Objektes entgegenkommt.

Das Prägnanzprinzip lässt sich auch auf die formale Strukturierung von Arbeits- und Organisationsabläufen, sowie auf die zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung übertragen und wird damit zu einem durchgängigen ästhetischen Prinzip menschlicher Lebensgestaltung überhaupt.



## 5 Ausgewählte historische und neuere Positionen zur Ästhetik

Diese historische Blickwendung würde eigentlich eine eigene Studie erfordern, die sich mit der Frage beschäftigt, ob und inwieweit bereits in der Vergangenheit Ansichten über „das Ästhetische“ bzw. einzelne seiner Aspekte vertreten wurden, die als relevant für eine »grundwertige« Ästhetische Bildung im Sinne dieser Arbeit betrachtet werden können. Aufgrund des Umfangs dieser Studie muss sich dieses Kapitel jedoch auf wenige Positionen und Andeutungen beschränken.

### 5.1 Platon – Musische Bildung und Bilderfeindlichkeit?

PLATON und ARISTOTELES übernehmen von den Vorsokratikern ein objektivistisches Schönheitskonzept: Schönheit ist eine Eigenschaft des Gegenstandes und äußert sich in Symmetrie, Proportion, Harmonie der Teile mit dem Ganzen, Ebenmäßigkeit, Beschränkung (als Vermeidung von ausuferndem Übermaß).<sup>419</sup> Doch diese Begriffe als Kriterien für Schönheit sagen ja eigentlich nichts aus – denn es ist mit ihrer Nennung keineswegs klar, welche Merkmale im Einzelnen zu dem Urteil führen: *Diese* Verhältnisse sind harmonisch, *jene* Vase ist ebenmäßig usw.

Wenn HIPPIAS dem SOKRATES antwortet: »*Ein schönes Mädchen ist eine wirkliche Schönheit*,« so ist das ja nichts weiter als eine Tautologie. Auch der Verweis auf das transzendente Reich der Ideen hilft nicht weiter, in welchem die Idee der *absoluten Schönheit* zu Hause ist – der Urgrund für die Schönheitskriterien: Schöne Dinge sind schön, weil sie an der jenseitigen Idee des Schönen partizipieren. Aber was ist nun schön? Diese Frage liegt also schon in der Wiege der abendländischen Philosophie – und endgültig beantwortet ist sie bis heute nicht. Im konkreten Einzelfall allerdings wussten es die alten Griechen, und im konkreten Einzelfall wissen wir es heute wie damals ganz spontan.

Folgt man Thomas MACHO und Umberto ECO, kam die Idee der Schönheit bei den Griechen nicht aus dem Kult, sondern aus der Mathematik und der Musik.

»Erst mit Hilfe der Zahlen konnten Prinzipien der Ästhetik in den verschiedenen Künsten verfolgt und gleichsam ineinander übersetzt werden: Regeln der Längenmaße und Proportionen in den Künsten der Bildhauerei und Architektur in der Rhythmik und Metrik der Poesie oder Musik«<sup>420</sup>

---

<sup>419</sup> Vgl. z.B. LIESSMANN Konrad Paul: Schönheit. UTB Profile, Facultas Verlags- und Buchhandels AG, Stuttgart 2009.

<sup>420</sup> MACHO Thomas: Altgriechische Schönheitsideale. Die bunten Götter und der hässliche Sokrates. In Gutwald Cathrin/Zons Raimar: Die Macht der Schönheit... S. 125.

Schon damals entsteht also der Gedanke einer inneren Verbindung der verschiedenen künstlerischen Ausdrucksbereiche, indem gemeinsame, vom jeweiligen Medium unabhängige Gesetzmäßigkeiten postuliert werden.

»Mit Pythagoras entsteht eine ästhetische mathematische Sicht des Universums: Alle Dinge existieren, weil sie eine Ordnung haben, und sie sind geordnet, weil sich in ihnen mathematische Regeln realisieren, die zugleich Bedingung für die Existenz von Schönheit sind.«<sup>421</sup>

und sie war auch keine autonome Idee, sondern kam immer in Verbindung mit dem Richtigen, dem Guten vor. Schon das das Orakel von Delphi verkündet:

„Das Richtigste ist das Schönste“ – der Gedanke der *καλοκάγθία* (*kalokagathia*), der die ganze griechische Kultur prägt und der die Kunst in den Dienst der Ethik stellt.

Im Rahmen der Erziehung kam das Ästhetische als das Schöne bei PLATON vor allem in der *Musikä* (*μουσική*) zum Tragen, die das Hören, Tanzen, Singen, Memorieren und Darstellen von Dichtung beinhaltet<sup>422</sup> – ein deutlich umfangreicherer Begriff als der, den wir heute mit *Musik* verbinden. Für *Musikä* waren die Musen zuständig, während es für so etwas wie bildende Kunst keine Muse gab.

Der Sinn für die Bildung des Menschen bestand für PLATON darin, die jungen Menschen durch die Ausübung solcher Tätigkeiten »wohlanständig« zu machen – das Ästhetische wurde also für die Erziehung funktionalisiert, so wie wir es heute zum Beispiel in der Grundschule machen, wenn wir kleine Lieder und rhythmisierte Sprechverse verwenden, um den Kleinen die Anfangsgründe des Englischen zu vermitteln. Allerdings verbinden wir das nicht in erster Linie mit dem Anspruch, die Kinder damit »wohlanständig« zu machen. Auf den zweiten Blick aber *wirkt* dieser methodische Kunstgriff durchaus in diese Richtung: Die Kinder sind motiviert und diszipliniert bei der Sache, weil es ihrer Funktionslust entgegenkommt, rhythmisch zu agieren, sie sind gewissermaßen eingefangen, auf eine unangestregte Weise konzentriert und machen während dieser Zeit „ganz von selber“ nichts, was sie nicht machen sollen.<sup>423</sup> Oft genug wiederholt, ergibt sich durchaus ein „platonischer“ Übungseffekt, der die Kinder ein Stück weit prägen kann. Ob man diese Unterrichtssituationen dann unter dem Aspekt der Fachmethodik, unter dem eines erziehenden Unterrichts, oder bildungstheoretisch betrachtet, ist im Effekt unerheblich. Hinsichtlich des Reflexionsniveaus der Lehrkraft macht es aber durchaus einen beurteilungsrelevanten Unterschied, ob sie die verschiedenen Begründungsebenen unterscheidet oder nicht. PLATONS Perspektive war am ehesten die bildungstheoretische, wenn er sagt, dass

---

<sup>421</sup> Eco Umberto: Die Geschichte der Schönheit. Carl Hanser Verlag, München/Wien 2004, S. 61. Zit. nach MACHO l.c. S. 125.

<sup>422</sup> Aissen-Crewett: Paideia und bildende Kunst bei Plato. Potsdam 2000, S. 11 ff.

<sup>423</sup> (Dass manche hyperaktive Kinder dabei gerne übers Ziel hinausschießen, ist ein anderes Problem.)

»Zeitmaß und Wohlklang vorzüglich in das Innere der Seele eindringen und sich hier auf das Kräftigste einprägen, indem sie Wohlanständigkeit mit sich führen und also auch wohlanständig machen.«<sup>424</sup>

Unabhängig von der objektivistisch gedachten ethischen Attribuierung von Zeitmaß (*GP Rhythmus*) und Wohlklang (*GP hierarchische Strukturierung*), dass sie nämlich ‚Wohlanständigkeit‘ mit sich führen, ist für unsere Betrachtung wichtig festzustellen, dass PLATON die Affinität zwischen *Zeitmaß und Wohlklang* und dem *Inneren der Seele* sehr wohl erkannt hat. Der Absicht dieser Arbeit entsprechend könnte man dieses Zitat folgendermaßen interpretieren: Das neuronale Resonanzsystem benötigt grundsätzlich zeitliche Strukturierung, weil es Außenweltssignale in zeitlichen Mustern codiert – und es verarbeitet diese Muster auf zwei Ebenen: einer kognitiven, die Qualia für Form-, Struktur- und Relations-Vorstellungen generiert, und einer emotiven, welche die Qualia der gefühlsmäßigen Bewertungen erzeugt.

Unter diesem Gesichtspunkt relativiert sich die Verwunderung darüber etwas, dass der Stellenwert der bildenden Kunst bei PLATO demgegenüber wohl eher gering gewesen ist, wenn gleich AISSEN-CREWETT zu dieser Einschätzung zwei widersprüchliche Meinungen von ausgewiesenen Kennern der griechischen Kultur anführt.<sup>425</sup> Dennoch scheint eine relative Minderbewertung der bildenden Kunst gegenüber der *Musikā* unstrittig zu sein. Keine Mutter käme ja auch auf die Idee, ihrem Baby zur Beruhigung oder zur Aktivierung Bilder zu zeigen; stattdessen singt sie ihm Schlaf- bzw. Bewegungsliedchen oder sagt ihm Kinderreime zu rhythmischen Fingerspielchen vor. Daran wird unmittelbar deutlich, dass die stärker körperbezogene *Musikā* die ursprünglicheren Bildungswirkungen entfaltet, was für die Menschen in der Antike schon eine Selbstverständlichkeit war. Musik hat eine direkte Körper- und Emotionsbezogenheit, während der Gesichtssinn nur auf distanziertere Art berühren und bewegen kann.<sup>426</sup>

Diese Erkenntnis hat in der heutigen Grundschulpädagogik eine Renaissance erfahren, indem die Bewegungserziehung sich einerseits vom ‚Turnen‘ und den anderen sportlichen Fachdisziplinen wegentwickelt zu einem integrativen Bestandteil des gesamten Unterrichts und indem andererseits die musikalisch-rhythmischen Elemente der *Musikā* auch den Sportunterricht verändern.<sup>427</sup> Eine besondere Variante wurde am (damals so genannten) *Staatlichen Seminar für schulpraktische Ausbildung (GHS)* in Pforzheim entwickelt und erprobt. Dort standen die analogen Gestaltungsprinzipien als innere Verbindung zwischen den musischen

<sup>424</sup> zitiert nach Aissen-Crewett, l.c.

<sup>425</sup> WERNER JÄGER, der meint, die bildende Kunst habe in der griechischen Paideia keinen Stellenwert gehabt, und BERNHARD SCHWEIZER, der demgegenüber glaubt, für PLATON sei das Werden der Erkenntnis zunehmend wichtig geworden, und dass daran auch die bildende Kunst ihren Anteil habe. (l.c.)

<sup>426</sup> Siehe dazu auch das erwähnte Projekt d. Verf. mit dem Titel: *Bilder bewegen uns*.

<sup>427</sup> BANNMÜLLER Eva: Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule. Klett Verlag, Stuttgart 1979.

Fächern im Mittelpunkt der Überlegungen zur Unterrichtsplanung im *Musisch-Ästhetischen Gegenstandsbereich*.

### **Exkurs zur Rezeption von Platons Kunst-Verdikt**

Meike AISSSEN-CREWETT geht davon aus, dass PLATO – für den die Kunst insgesamt nur heteronom im Dienste der Erziehung stand – mit seiner harschen Kritik gegen die bildenden Künstler seiner Zeit nur jene gemeint habe, die billige Pseudokunst für die breite Masse produzierten:

»Die wahre Kunst strebt danach, die Schönheit auszudrücken und zu steigern, während die Pseudokunst die Herstellung von Vergnügen anstrebt und danach strebt, was der Menge (ὄχλος; ochlos) gefällt, und das wahre Sein, die Wahrheit und die durch sie zum Ausdruck kommende Schönheit ignoriert.

Indem wahre Kunst in ihren Werken das Schöne zum Ausdruck bringt, dient sie der παιδεία (paideia), der Erziehung, der Bildung in der Schönheit und der durch sie zum Ausdruck kommenden Wahrheit. Dadurch trägt sie zu einem reinen, in einem hohen Maße rationalen Vergnügen bei. Die Pseudokunst hingegen stellt, da sie auf das schiere Vergnügen fokussiert und dieses ohne Rücksicht darauf anstrebt, ob es gut oder schlecht, schön oder hässlich ist, nichts anderes als κολακία (kolakia), nichts anderes als Blendwerk, als Lügenkunst dar«<sup>428</sup>

Unter Bezugnahme auf Werner JAEGER<sup>429</sup> zeigt sie auf,

»wie für die Griechen das Wort παιδεία (paideia) das Ganze ihrer geistigen Kultur bezeichnet und dass Kultur und Erziehung in ihrem Denken identisch gewesen sind.«

Insofern ist Erziehung für die Griechen auf jeden Fall mehr als die Aufzucht von Kindern und entspricht eher dem deutschen Begriff der Bildung als Vorgang und Ergebnis von Erziehung. Eine hervorragende Rolle spielt dabei für PLATO der Sehsinn, der vor allen anderen als derjenige ausgezeichnet ist, der am meisten zur Erkenntnis beiträgt, ja für PLATON gilt das Sehen geradezu als Metapher für Erkenntnis. Da er andererseits den Musenkünsten (Musik, Tanz, Poesie/ Theater/ Rezitation) einen wichtigen Platz in der Erziehung einräumt, ist es aus unserer heutigen Sicht durchaus irritierend, dass er die Malerei aus dem „Bildungsplan“ ausschließt – wenngleich AISSSEN-CREWETT Hinweise dafür beibringt, dass dies in Griechenland zur Zeit PLATOS nicht durchgängig der Fall war.

PLATOS Minderbewertung hängt jedoch mit seinem idealistischen Weltbild zusammen, in dem der Handwerker, der einen Stuhl herstellt, dem Idealbild des Stuhles aus dem Reich der Ideen näher steht als der Maler, der ein Bild des Stuhles malt und damit – im (Höhlen-) Gleichnis gesprochen – nur den Schatten eines Schattens abbilden kann. Und

---

<sup>428</sup> AISSSEN-CREWETT Meike: Paideia und bildende Kunst bei Plato. Universitätsverlag, Potsdam 2000, S. 25 ff.

<sup>429</sup> JAEGER Werner: Paideia: Die Formung des griechischen Menschen. Bd. I 1933, Bd. II 1944, Bd. III 1947, Bände 1-3 1973. De Gruyter Verlag, Berlin 1973.

»der Wert oder Unwert aller menschlichen Bildung bemisst sich ausschließlich nach ihrem Abstand von der ideellen Wirklichkeit«. <sup>430</sup>

Deshalb braucht man für die Bildung keine Malerei. Das erscheint allerdings nur so lange folgerichtig, wie man unter Bildender Kunst nur die möglichst virtuos-illusionistische Realitätsabbildung versteht. In der heutigen Kunstdidaktik herrscht sicher Konsens darüber, dass Kunsterziehung keine Veranstaltung ist, in der das Abmalen zu lernen wäre.

Nun scheint aber auch PLATO zwischen einer ‚guten‘ und einer ‚schlechten‘ Mimesis zu unterscheiden. Zum Beleg greift AISEN-CREWETT auf eine Quelle von 1928 zurück:

„The distinction between the good and bad senses of imitation is, broadly speaking, a distinction between two kinds of artist, the ignorant on the one hand and the enlightened on the other. Here we have the key to understanding Plato's attitude towards poetry and art in general.“ <sup>431</sup>

Gut ist dabei eine Mimesis, die sich nach dem göttlichen Paradigma richtet (und damit etwas zur Darstellung bringt, was über die Dinge, wie sie uns erscheinen, hinausgeht). Schlecht ist eine, die lediglich ein oberflächliches Spiegelbild der Welt erzeugt. Zu der Unterscheidung von guter und schlechter Mimesis schreibt AISEN-CREWETT:

»Nach Plato liegt der Unterschied zwischen einem guten Künstler und einem schlechten in der folgenden Unterscheidung: Wenn es dem Künstler gelingt, lediglich ein Idol (εἶδωλον, eidolon) zu konstruieren, das dem realen Gegenstand ähnlich zu sein scheint, imitiert er; ein solcher ‚Künstler‘ hat keinen Platz im Staat. Wenn er hingegen ein genuines Bild (εἰκὼν, eikon) herstellt, das die wahre Natur des Gegenstandes enthüllt, <sup>432</sup> erfüllt er eine nützliche erzieherische Funktion, indem er Erkenntnis hervorlockt.« <sup>433</sup>

Diese Sichtweise wird für AISEN-CREWETT auch dadurch belegt, dass PLATO seinen idealen Staat durch Zeichner entwerfen lässt, die sich nach dem ‚göttlichen Paradigma‘ zu richten haben und dabei etwas Neues, etwas Ideales entwerfen. Hieran schließen die Kunsttheorien des Deutschen Idealismus problemlos an.

Dass Kunst etwas *darzustellen* und nicht *abzubilden* habe, ist eine Auffassung, die sich auch noch auf unsere zeitgenössische Kunst anwenden lässt. Auch sie will nach wie vor eine Botschaft vermitteln – auch wenn diese i.d.R. keinen Verweis mehr auf irgend eine Idealität beabsichtigt und sich nicht mehr auf den traditionellen Schönheitsbegriff verpflichtet sieht.

Lambert WIESING geht in seiner Differenzierung noch weiter und beginnt seine Argumentation gegen die Auffassung von PLATON als »Bilderfeind« zunächst mit dem Hinweis auf eine Fehlübersetzung durch SCHLEIERMACHER, die sich genau auf die angesprochene Doppelbe-

---

<sup>430</sup> AISEN-CREWETT: l.c. S. 77.

<sup>431</sup> TATE, J.: 'Imitation' in Plato's Republic. The Classical Quarterly 22 (1928), 16-23. (Ang. nach AISEN-CREWETT)

<sup>432</sup> - wie z.B. die von ihm beauftragten Zeichner, die den idealen Staat darstellen sollten -

<sup>433</sup> AISEN-CREWETT Meike: Paideia und bildende Kunst bei Plato. Universitätsverlag, Potsdam 2000, S. 87.

deutung von *Mimesis* bezieht. SCHLEIERMACHER, dessen PLATO-Übersetzung einen weiten Leser- und damit Wirkungskreis erreichte, gibt *Mimesis* mit *Darstellung* wieder und nimmt damit eine pars pro toto-Übersetzung vor, ohne dies kritisch anzumerken. Und unglücklicherweise nimmt er mit *Darstellung* gerade auch noch den falschen Teil.

PLATOS Kritik kann sich nach WIESING ausschließlich auf *imitatio* beziehen, wenn man ihm nicht die Produktion abstruser Texte unterstellen will. Das macht er plausibel, indem er drei Textstellen PLATOS (das Tischler-, das Schuster- und das Methodenbeispiel) ad absurdum führt, wenn man bei diesen ‚Mimesis‘ als *Darstellung* voraussetzt und nicht als *Imitation*.

»Wenn Platon wirklich ein theoretischer Kunstverächter und Bilderstürmer wäre, dann würden sich im 10. Buch gehäuft Sätze finden lassen, von denen man nicht nur sagen müsste, dass sie falsch, sondern auch dass sie unsinnig seien... Man muss sogar sagen: Wenn man wirklich davon ausgeht, dass Platon im 10. Buch über Bilder philosophiert – obwohl er ungünstiger Weise dieses selbst nahe legt –, dann ist sein Text der geistigen Verwirrung nahe.«<sup>434</sup>

Da man dem großen PLATO geistige Verwirrung nicht unterstellen kann, muss man voraussetzen, dass er mit *Mimesis imitatio* gemeint hat. Dann nämlich wird seine Kritik sofort verständlich, was WIESING mit zehn Argumenten deutlich macht, von denen hier nur sechs wiedergegeben werden:

- »1. Imitationen haben bis heute ... den negativen Beigeschmack, den nach Platon alle Nachahmungen haben.
2. Imitationen sind wirklich oft Fälschungen, Illusionen, Gauklerei und Trug, wie Platon immer wieder für *Mimesis* behauptet. ...
4. Platons These, dass jemand, der etwas nachbildet, etwas erschaffen will, was für das Original gehalten werden soll, trifft eindeutig nur für Imitationen zu und ist bei Bildern falsch.«<sup>435</sup>
5. Platon geht davon aus, man würde eine *Mimesis* nicht herstellen, wenn man das Original herstellen könnte. Dies trifft auf Imitationen zu. ...
7. Hinzu kommt der weitere Vorwurf, jemand, der eine Nachahmung besitzt, hätte lieber den nachgeahmten Originalgegenstand. Für Bilder ist diese These ganz abwegig. Für Imitationen ist sie ... immerhin doch ein verbreitetes psychologisches Phänomen: Zahlreiche Besitzer einer Rolex-Imitation hätten lieber eine echte Rolex. ...«<sup>436</sup>

Das letzte und wichtigste Argument ist jedoch, dass PLATONS Aufforderung zur strafrechtlichen Verfolgung von Künstlern ungeheuerlich klingt, während dies für Fälscher auch heute rechtsstaatliche Norm ist.

Allerdings hat man jetzt immer noch ein Problem: PLATON spricht nämlich in seiner Kritik ausdrücklich von Bildern, also auch von *Mimesis* im Sinne von *Darstellung*.

---

<sup>434</sup> WIESING Lambert: *Artifizielle Präsenz*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 2005, S. 127.

<sup>435</sup> Natürlich gibt es auch imitierte, d.h. gefälschte Bilder.

<sup>436</sup> l.c. S. 133 f.

»Die hier vorgeschlagene Lesart des 10. Buches darf also nicht darüber hinwegtäuschen, dass Platon mit seinem Mimesis-begriff beide Formen der Nachahmung meint. ... Man kann Platons Argumentation nicht als eine reine Imitationskritik verstehen, obwohl er das, was er kritisiert, so kritisiert, als wäre es eine Imitation. ... Er kritisiert etwas, was keine Imitation ist, aber als Imitation auftritt.«<sup>437</sup>

Da Bilder definitionsgemäß allerdings Darstellungen und nicht Imitationen sind (gefälschte Kopien von Originalbildern sind hier nicht gemeint), muss PLATON sich also auf »subtile und seltene Bilder« beziehen, nur dann »kann er gleichzeitig über Bilder reden und sie dennoch sinnvoll mit den Kriterien einer Imitationskritik zurückweisen«. Es muss sich also um »seltene zwitterhafte Werke« handeln, »die gleichermaßen Imitationen wie auch Bilder sind.

Solche findet er in der Tat, indem er sich in der kulturell-religiösen Szene zu seiner Zeit unter der Fragestellung umschaute, was zu dieser Zeit herausragende Kunstwerke gewesen sind. Als Musterbeispiel wählt WIESING das monumentale Standbild der *Athena Parthenos*, welches, von *Phidias* in der für damalige Verhältnisse gewaltigen Größe von 12 m geschaffen, in der Cella des Parthenon-Tempels aufgestellt war. Mit dieser hat es nämlich eine besondere Bewandnis.

Sie war ein Kultbild, dem Verehrung und Opfer dargebracht wurden, und als solche im griechischen Religionsverständnis kein Bild in dem bei uns gebräuchlichen Sinne eines Zeichens, das auf etwas verweist, sondern vielmehr eine Repräsentation der Gottheit, die auf diese Weise in ihrem Tempel als real anwesend gedacht und empfunden wurde. Das Götterbild war also nicht zu vergleichen mit einer Christus-Skulptur oder einem Christus-Bild in einer Kirche, in der es als Kontemplationshilfe auf den transzendenten Gott nur verweist, sondern für die Griechen *wohnten* die Götter in ihren Tempeln. Insofern verehrten sie keine Bilder, wie dies nachträglich aus christlicher Sicht als Idolatrie verachtet wurde, sondern sie verehrten ihre »artifizial« anwesende Gottheit. Das griechische Kultbild war also keine zeichenhaft verweisende Darstellung, sondern eine Imitation der Gottheit. Und dafür hatten nach PLATONS Auffassung die traditionell-kanonischen Gestaltungsregeln der Wohlproportioniertheit im Sinne der richtigen Wiedergabe der Einzelteile zu gelten. Über dieses Gebot aber hatte sich *Phidias* in einem verwerflichen Akt künstlerischer Autonomie und Anmaßung hinweggesetzt, indem er die monumentale Skulptur der *Athena Parthenos* mit einem überproportional großen „Wasserkopf“ versah. Dieser sollte nämlich an seinem erhöhten Standort für den unten stehenden Betrachter richtig proportioniert *erscheinen*. Und solch illusionistischer Schein war ein Frevel, weil er die artifizielle *Präsentation der Göttin* in ein *Abbild* verwandelte.

---

<sup>437</sup> l.c. S. 135 f.

»Platon empfindet den Schritt, ein Götterbild als autonome künstlerische Skulptur, d.h. als bildliche Darstellung und nicht als religiöse Präsentation aufzufassen, als einen Schritt in die falsche Richtung.«<sup>438</sup>

Was für das Götterstandbild gilt, dass es nämlich nicht in angemessener Autonomie des Künstlers um der realistischen Illusion willen disproportionierlich gebaut sein darf, gilt in gleicher Weise auch für die Bühnen-Bildnerei, bei der beispielsweise ein gemaltes Haus nicht als Abbild gesehen wird, sondern als die artifizielle Präsenz eines Hauses, das die Schauspieler wie ein echtes Haus benutzen.

Bleibt noch zu erwähnen, dass PLATON etwa 10 Jahre nach der *Politeia* in dem Dialog *Sophistes* noch einmal auf die Mimesis eingeht und dort die in der *Politeia* noch nicht vollzogene begriffliche Differenzierung zwischen den beiden Arten von Mimesis nachholt.

## 5.2 Mittelalter

Die Kunst und das Schöne stehen im Dienst der Religion – zur Veranschaulichung biblischer Geschichten in den Kirchen für die des Lesens unkundige Bevölkerung und zur Verherrlichung Gottes als Inbegriff der absoluten Wahrheit, Güte und Schönheit. Ihre ästhetisch ausdrucksstärkste Realisation dieser Kunst im Dienste des Glaubens waren die gotischen Kirchen mit ihren heute noch bewunderten Glasfenstern, die das farbige Licht als Symbol und schwachen Abglanz des jenseitigen Ewigen und Vollkommenen verstanden.

Im Blick auf Ästhetische Bildung sind diese Kirchen auch heute noch Räume, in denen unmittelbar und einzigartig die Faszination des farbigen Lichtes erlebt werden kann – vorausgesetzt, die Schüler konnten von Beginn ihrer Schulzeit an die Möglichkeit kontemplativen Genießens (mitsamt der Bereitschaft zu einer entsprechenden Selbstdisziplin) erfahren. Dass dies angesichts des heute verbreiteten und „eingeschliffenen“ oberflächlichen Umgangs mit Bildern<sup>439</sup> zum härtesten Brot des „Kunst“-Erziehers gehört, soll nicht verschwiegen werden. Die einzige Chance, schulischerseits daran etwas zu ändern<sup>440</sup>, besteht darin, die Kinder durch entsprechende Übungen und Rituale frühzeitig an Innehalten, Ruhe, Entspannung, Aufnahmebereitschaft, Konzentration und Nach-Innen-Lauschen zu gewöhnen.

---

<sup>438</sup> l.c. S. 139

<sup>439</sup> Zeitgenössische Künstler setzen dem auffällig häufig Filme entgegen, die das Verweilen, die langsame Bewegung, die lange Einstellung, den „sanften“ Schnitt geradezu zelebrieren – so zu beobachten z.B. auf der dOKUMENTA 13.

<sup>440</sup> Schule kann nicht die Gesellschaft verändern, da sie selbst immer das Produkt der jeweiligen Gesellschaft ist. Aber die einzelne Lehrkraft hat die Chance, durch Gewöhnungen und in höherem Alter auch diskursiv zumindest bei einigen Schülern auf Verhaltens- und Einstellungsänderungen hinzuwirken. Daran knüpft sich die Hoffnung, dass diese Einzelnen später in der Gesellschaft Positionen einnehmen werden, in denen sie tatsächlich gesellschaftliche Veränderungen bewirken können.

### 5.3 Renaissance

In einem langgestreckten historischen Prozess, der mit der Renaissance beginnt, lösen sich die Künstler aus den heteronomen Ordnungen des Zunftsystems und der Bevormundung durch staatliche und kirchliche Autoritäten und befreien die Kunst von jeglicher Instrumentalisierung – der Aufbruch zur Autonomie der Kunst und zur Subjektivierung der Schönheit, die man nicht mehr im Jenseits sucht, sondern in einer subjektiven Empfindung, dem Geschmack.

Stilistisch ist die Renaissance für diese Arbeit insofern interessant, als hier die antiken Proportionslehren incl. des Gestaltungsprinzips der Symmetrie wieder stärker betont werden. Den Proportionslehren entsprechend war die Schönheit nach wie vor eine Eigenschaft des betrachteten Objekts.

Eine stilbildende Erfindung war auch die Zentralperspektive, mit der sich die strenge Geometrie von Bildordnungen perfektionieren ließ. Dem entsprechen auch sozialutopische Gesellschaftsvorstellungen, wie sie beispielsweise bei dem italienischen Humanisten, Architekten, Künstler und Theoretiker Leon Battista ALBERTI (1404-1472) zum Ausdruck kommt, der überhaupt für eine Rekonstruktion der Renaissance als exemplarisch gelten kann – prägnant formuliert in nachfolgendem Zitat aus dem SEEMANN-Kunstlexikon:

»Seine diesbezügl. Schriften sind bei aller Eigenbedeutung letztlich nur zu erklären mit Blick auf seine in ihnen und an anderen Stellen ausgedrückten Gesellschaftsvorstellungen - einer Renaissance-Utopie von Ordnung in Staat, Stadt, Familie (Traktat über die Familie). Schönheit bestimmte er als Harmonie und Einklang aller Teile, Architektur und Künste helfen durch Schönheit jene Vollkommenheit zu imaginieren bzw. herzustellen, indem sie erhabene Gefühle erwecken, zur Andacht stimmen usw. ...

A. formulierte das künstler. Gesetz von der inneren Notwendigkeit, in der neben der Natürlichkeit die Schönheit liege, die es nicht gestatte, dem Werk etwas hinzuzufügen oder wegzunehmen, ohne den Eindruck des Ganzen zu stören. ...

Neben der Darlegung der allgemeinsten Grundlagen von Malerei (bzw. Plastik) beschäftigte er sich mit den Grundbegriffen der perspektiv. Konstruktion, mit der überzeugenden Darstellung von Gemütsbewegungen durch Körperbewegungen.«<sup>441</sup>

Baruch de SPINOZA (1632-1677) war einer der ersten, die unmissverständlich die Subjekt-abhängigkeit der Schönheit zum Ausdruck brachten:

»Die Schönheit, verehrter Herr, ist nicht so sehr eine Qualität des betrachteten Gegenstandes (objecti) als vielmehr eine Wirkung (effectus) in dem Menschen, der den Gegenstand betrachtet.«<sup>442</sup>

---

<sup>441</sup> Lexikon der Kunst. Digitale Bibliothek Band 43: Lexikon der Kunst, S. 689; vgl. STRAUß Gerhard (Begr.)/OLBRICH Harald (Hg.): LdK Bd. 1. E. A. Seemann Verlag, Leipzig 1987-1994, S. 91.

<sup>442</sup> SPINOZA Baruch: Brief I.VIII an H. Boxel 1674. Zitiert nach PARMENTIER: Das Schöne als Wirkung. Die Experimente des Jan Vermeer. In: Wulf Christoph/Zirfas Jörg: Die Ikonologie des Performativen. Wilhelm Fink Verlag, München 2005.

So auch Francis HUTCHESON (1694-1747), der das Schöne als subjektive Empfindung betrachtet, als ein Gefühl, das sich unmittelbar einstellt und das aus dem Verhältnis von Einförmigkeit und Mannigfaltigkeit resultiert.<sup>443</sup> Beide Auffassungen entsprechen einem konstruktivistischen Verständnis.

Der zweite Gedanke des Verhältnisses von Einförmigkeit und Mannigfaltigkeit lässt bereits die hier vertretene Auffassung anklingen (s. Kap. 4.14.1 – 11. *Proportion* / 12. *Symmetrie*), wonach die Attraktivität und die „Fähigkeit“ von Kunstwerken, die Aufmerksamkeit des Betrachters zu fesseln, mit der Adaptivität des Nervensystems zusammenhängt.

George BERKELEY (1685-1753) widerspricht HUTCHESONS Ansicht von der Gefühlsabhängigkeit des Schönheitsurteils mit der rationalistischen Behauptung, Proportionen zu erkennen sei eine Frage der Vernunft – die allerdings der Sinne bedürfe, um überhaupt über etwas urteilen zu können. Aus heutiger Sicht kann der analytische Verstand erst nachträglich eingreifen, wenn das in Sekundenbruchteilen getroffene Schönheitsurteil längst gefällt ist. (S. a. Kap. 6.4.5.)

Im Blick auf Ästhetische Bildung ist die allmähliche Ablösung der Kunst vom Handwerk zu erwähnen, die einhergeht mit der Gründung von Akademien zur Ausbildung von Künstlern. An Ästhetische Bildung für jedermann war damals noch nicht zu denken.

#### 5.4 Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 - 1762)

BAUMGARTEN gilt als Begründer der philosophischen Disziplin *Ästhetik*. Die Bezeichnung ist abgeleitet von seinem grundlegenden Werk *Aesthetica*, das in zwei Bänden von zusammen 624 Seiten in den Jahren 1750 und 1758 in lateinischer Sprache erschien<sup>444</sup> und mit dem er eine philosophische Theorie sinnlicher Erkenntnis schaffen wollte.<sup>445</sup> Diese verstand er als Vervollständigung einer allzu einseitigen Bevorzugung der Ratio durch die Philosophie:

»Wenn man bei den Alten von der Verbesserung des Verstandes redete, so schlug man die Logik als das allgemeine Hilfsmittel vor, das den ganzen Verstand verbessern sollte. Wir wissen jetzt, dass die *sinnliche* Erkenntnis der Grund der *deutlichen* ist; soll also der ganze Verstand gebessert werden, so muss die Ästhetik der Logik zu Hilfe kommen.«<sup>446</sup>

---

<sup>443</sup> PÖLTNER Günther: Philosophische Ästhetik. Urban Taschenbücher 400. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart 2008, S. 21.

<sup>444</sup> Vgl. SCHNEIDER Norbert: Geschichte der Ästhetik von der Aufklärung bis zur Postmoderne. Reclam 9457. Philipp Reclam jun. Stuttgart, 4. Aufl. 2005.

<sup>445</sup> Vgl. BÖHME Gernot: Aisthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. Wilhelm Fink Verlag, München 2001, S. 12 f.

<sup>446</sup> BAUMGARTEN: Texte zur Grundlegung der Ästhetik. (*Ästhetica* § 1). 1759/1983,80 – zitiert nach Gernot BÖHME: Aisthetik.

Wenn die sinnliche Erkenntnis hier als „Grund der deutlichen“ (der begrifflich-logischen) bezeichnet ist – ohne diese Grund-Lage könnte es auch keine Logik geben – dann sollte das »untere Erkenntnisvermögen« dem »deutlichen« nicht nur zuarbeiten. Vielmehr sollte eine eigene Wissenschaft des sinnlichen Erkenntnisvermögens entstehen, die der Logik gleichwertig an die Seite zu stellen wäre. Das ergibt sich aus dem Ziel, das BAUMGARTEN für die Ästhetik setzt:

»Das Ziel der Ästhetik ist die Vollkommenheit der sinnlichen Erkenntnis als solcher. Diese aber ist die Schönheit.« - »*Aesthetics finis est perfectio cognitionis sensitivae, qua talis. Haec autem est pulchritudo.*«

Gernot BÖHME schließt aus diesem Zitat eine Definition von Schönheit, die er als verblüffend einstuft, dass nämlich »BAUMGARTEN in § 14 die Schönheit der *Erkenntnis* und nicht ihrem Gegenstand zuschreibt.« Dem entspricht auch die Rede vom *schönen Denken*, das einen Teil der Definition von *Aesthetica* ausmacht, die BAUMGARTEN im § 1 vornimmt:

»AESTHETICA (theoria liberalium artium, gnosiologia inferior, ars pulchre cogitandi, ars analogi rationis) est scientia cognitionis sensitivae.«<sup>447</sup>

Die Wissenschaft von der sinnlichen Erkenntnis umfasst also erstens die traditionell schon vorhandene *Theorie der freien Künste* – was mir mindestens ebenso verblüffend erscheint, denn damit wäre die Ästhetik ein umfassender Oberbegriff für alle Wissenschaften. Erst an zweiter Stelle kommt die untere Erkenntnislehre, drittens die Kunst des *schönen Denkens* und zuletzt die Kunst der *analogen Vernunft*.

BAUMGARTENS Nachfolger, Georg Friedrich MEIER, betrachtet BÖHME zufolge sowohl die höhere als auch die niedere Erkenntnisart als Naturanlage des Menschen. Beide können vervollkommen werden, wodurch die höhere zur Philosophie und die niedere zur Kunst führt. Dass die Ästhetik als eigene Wissensform betrachtet wird, beruhe auf einer langen Tradition seit ARISTOTELES, der die Künste (τέχναι) als Formen des Wahrnehmens (ἀληθεύειν) ansieht, zugleich auch als die Wissensarten, die dem Herstellen von etwas (ποιεῖν) zugrunde liegen – so z.B. die Dichtkunst als die Kenntnis, wie man ein Gedicht anfertigt. Das kunstbezogene Wissen wird von MEIER dementsprechend auch *schöne Wissenschaft* bezeichnet – im Gegensatz zur philosophischen Wissenschaft.

Eine andere Bedeutung nimmt die Ausbildung der Aisthesis dann in den formalen Ästhetiken an (vgl. insbes. Kap 5.6.4, Konrad FIEDLER) denen es um die Ausdifferenzierung der Wahrnehmungsfähigkeiten und die Gewinnung eines möglichst umfangreichen Formenschatzes geht.

<sup>447</sup> BAUMGARTEN Alexander Gottlieb: *Aesthetica* § 14. Zitiert nach BÖHME Gernot: *Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. Wilhelm Fink Verlag, München 2001, S. 13.

Beide Positionen sind für eine Ästhetische Bildung fruchtbar zu machen: Die poiesis-bezogene Auffassung im Blick auf Gestaltung von Objekten, die formalästhetische im Blick auf die grundlegende Aufgabe jeder heutigen Ästhetischen Erziehung, nämlich die Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit.

### 5.5 Immanuel Kant (1724-1804)

Ganz entsprechend seiner »kopernikanischen Wende« des Erkennens – als durch die Bindung an das Vermögen des Subjekts begrenzt – wird auch die *Schönheit* endgültig dem Geschmacksurteil des Subjekts unterworfen – wenngleich nicht im Sinne einer individuellen Beliebigkeit wie beim »Sinnengeschmack« (s.u. u. Kap. 2.5, Zitat in Fußnote 108, S. 53).

Wie für BAUMGARTEN ist *Ästhetik* auch für KANT nicht nur die Philosophie vom Schönen, sondern von der sinnlichen Erkenntnis insgesamt, worin das Schöne nur einen Teilbereich ausmacht.

»Eine Wissenschaft von allen Prinzipien der Sinnlichkeit a priori nenne ich die transzendente Ästhetik<sup>8</sup>. Es muß also eine solche Wissenschaft geben, die den ersten Teil der transzendentalen Elementarlehre ausmacht, im Gegensatz derjenigen, welche die Prinzipien des reinen Denkens enthält, und transzendente Logik genannt wird.«<sup>448</sup>

Während BAUMGARTEN noch hoffte, für die Schönheit allgemein gültige Gesetzmäßigkeiten zu finden, hält KANT das für unmöglich:

»Die Deutschen sind die einzigen, welche sich jetzt des Worts Ästhetik bedienen, um dadurch das zu bezeichnen, was andre Kritik des Geschmacks heißen. Es liegt hier eine verfehlt Hoffung zum Grunde, die der vortreffliche Analyst Baumgarten faßte, die kritische Beurteilung des Schönen unter Vernunftprinzipien zu bringen, und die Regeln derselben zur Wissenschaft zu erheben. Allein diese Bemühung ist vergeblich. Denn gedachte Regeln, oder Kriterien, sind ihren vornehmsten Quellen nach bloß empirisch, und können also niemals zu bestimmten Gesetzen a priori dienen, wornach sich unser Geschmacksurteil richten müßte, ...«<sup>449</sup>

So schreibt auch Michael PARMENTIER:

»Für Kant sind die Dinge schön nicht mehr auf Grund von objektiven – wie immer metaphysisch verankerten – Eigenschaften, sondern auf Grund des eigentümlichen, von allen anderen Arten unterschiedenen Gefühls der Lust... [Damit] überwindet Kant die Tradition des objektivistischen Schönheitsbegriffs und mit ihr die Auffassung, die das ästhetische Urteil als Erkenntnisurteil missversteht.«<sup>450</sup>

---

<sup>448</sup> KrV. KDB: Immanuel KANT: Werke, S. 494. (vgl. KANT-W Bd. 3, S. 71).

<sup>449</sup> Dieses Zitat ist die Fußnote 8 des vorigen Zitates: KANT I.: Kritik der reinen Vernunft. KDB: I. KANT: Werke, S. 1402 (vgl. KANT-W Bd. 4, S. 0).

<sup>450</sup> PARMENTIER Michael: Ästhetische Bildung. in: Benner Dietrich/Oelkers Jürgen (Hg.) Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim 2004, S. 11 ff.

Obwohl also das Schönheits-Urteil als „Reflexionsurteil“ keine *Erkenntnis* liefert, die auf den Begriff gebracht werden könnte, deshalb auch niemandem »angeschwätzt« werden kann, erhebt es nach KANT dennoch Anspruch auf Allgemeingültigkeit:

» § 32. Erste Eigentümlichkeit des Geschmacksurteils

Das Geschmacksurteil bestimmt seinen Gegenstand in Ansehung des Wohlgefallens (als Schönheit) mit einem Anspruche auf *jedermanns* Beistimmung, als ob es objektiv wäre.«<sup>451</sup>

Es ist aber nicht objektiv, denn es fehlt ihm der Inhalt, den logische bzw. bestimmende Urteile zur Verfügung haben, es fehlt ihnen der *Begriff*.

»Weil nun dem Urteile hier kein Begriff vom Objekte zum Grunde liegt, so kann es nur in der Subsumtion der Einbildungskraft selbst (bei einer Vorstellung, wodurch ein Gegenstand gegeben wird) unter die Bedingungen, daß der Verstand überhaupt von der Anschauung zu Begriffen gelangt, bestehen.«<sup>452</sup>

»D.i. weil eben darin, daß die Einbildungskraft ohne Begriff schematisiert, die Freiheit derselben besteht: so muß das Geschmacksurteil auf einer bloßen Empfindung der sich wechselseitig belebenden Einbildungskraft in ihrer *Freiheit*, und des Verstandes mit seiner *Gesetzmäßigkeit*, also auf einem Gefühle beruhen, das den Gegenstand nach der Zweckmäßigkeit der Vorstellung (wodurch ein Gegenstand gegeben wird) auf die Beförderung des Erkenntnisvermögens in ihrem freien Spiele beurteilen läßt; und der Geschmack, als subjektive Urteilskraft, enthält ein Prinzip der Subsumtion, aber nicht der Anschauungen unter *Begriffe*, sondern des *Vermögens* der Anschauungen oder Darstellungen (d.i. der Einbildungskraft) unter das *Vermögen* der Begriffe (d.i. den Verstand), sofern das erstere *in seiner Freiheit* zum letzteren *in seiner Gesetzmäßigkeit* zusammenstimmt.

Getreu der kantischen Aufforderung *Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen*, versucht der Nicht-Philosoph folgende Übersetzung: Dass die *Einbildungskraft*<sup>453</sup> ohne Begriffe schematisiert, entspricht der hier vertretenen Auffassung, dass Begriffsbildung lange vor der Sprache beginnt. Dass die *Einbildungskraft* nicht verpflichtet ist, das Geschmacksurteil auf begrifflich fixierbare Kriterien zu beziehen, macht ihre Freiheit aus. Folglich beruht das Geschmacksurteil auf einer bloßen Empfindung bzw. auf einem Gefühl. Dieses aber ist nicht die reine Willkür, sondern es wird hervorgerufen dadurch, dass der Gegenstand den Eindruck von Zweckmäßigkeit (ohne Verwendungs-Zweck) macht, den Eindruck von sinnvoll und gefällig gestalteter Ordnung. Worin diese besteht, ist nicht auf den Begriff zu bringen. Aber das Urteil, *dass* eine Ordnung bestehe, zeigt die Fähigkeit bzw. das Vermögen der Einbildungskraft zur Subsumtion (z. B. unter die Kategorie „*schön*“) wie auch das Vermögen des Verstandes zu erkennen, dass im gegebenen Fall eine Ordnungs-Gesetzmäßigkeit (eine *Zweckmäßigkeit*) vorliegt.

<sup>451</sup> KANT Immanuel: KdU. KDB: KANT I.: Werke, S. 2708 (vgl. KANT-W Bd. 10, S. 210).

<sup>452</sup> KANT Immanuel: KdU. KDB: KANT I.: Werke, S. 2718 f. (vgl. KANT-W Bd. 10, S. 217 f.).

<sup>453</sup> – in der Sprache der vorliegenden Studie: die Fähigkeit der Wahrnehmung, in das Chaos der Sinnesdaten Ordnung hineinzubringen und bedeutungsfähige Formen zu erschaffen –

KANT unterscheidet bei den ästhetischen Urteilen die empirischen (bzw. materialen) von den reinen (bzw. formalen). Die empirischen/materialen betreffen die Beurteilung dessen, was angenehm oder unangenehm empfunden wird. Die reinen/formalen Geschmacksurteile sind die Urteile über die Schönheit. Diese sind für ihn nur dann rein, wenn keine empirisch-materialen Anteile beigemischt sind, weshalb er vom ‚interesselosen Wohlgefallen‘ spricht. Diese Beimischung wiederum entsteht,

»wenn Reiz oder Rührung einen Anteil an dem Urteile haben, wodurch etwas für schön erklärt werden soll« ,

mit anderen Worten wenn das Urteil über den Gegenstand nicht »interesselos«, sondern von emotionaler Erregung, von Affekten, von Begehrlichkeit geprägt ist. Damit nimmt KANT eine Unterscheidung vor, die zwar wegen der unhintergehbaren Verflechtung von Kognition und Emotion in ihrer „begrifflichen Reinheit“ nicht aufrecht zu erhalten ist, aber durchaus eine neurobiologische Entsprechung hat.<sup>454</sup>

KANT nennt die objektbezogene Wahrnehmung, in der uns die Erscheinungen »objektiv gegeben« sind, die »objektive Empfindung«<sup>455</sup>, welcher er (wie BAUMGARTEN) Erkenntnischarakter zuspricht. Die emotionale Bewertung, nennt KANT das »ästhetische Sinnenurteil«<sup>456</sup> in Form des empfundenen »Wohlgefallens«, das zu keiner Erkenntnis taugt, weil es nur etwas über das Subjekt aussagt.

In objektbezogene Wahrnehmung kann sich jederzeit »ästhetische« Wahrnehmung (im engeren Sinne) „einmischen“ und umgekehrt. Beide sind meistens mit unterschiedlicher Intensität gleichzeitig aktiv. Dies soll an einem aktuellen Beispiel aufgezeigt werden, das unser Wohlgefühl bezüglich des eigenen Lebensraumes betrifft. Es verdeutlicht, dass auch subjektives Wohlgefallen zumindest zu indirekter Erkenntnis taugt.

Manfred SPITZER zitiert in einer kulturgeschichtlichen Analyse des Landschaftsbegriffes den Philosophen Joachim RITTER, der den Unterschied zwischen objektbezogener und ästhetischer Wahrnehmung in einer Passage prägnant zum Ausdruck bringt:

---

<sup>454</sup> Manfred SPITZER: Das Wahre, Schöne und Gute. Ideen, Gehirnforschung und Aufklärung. Zs. Nervenheilkunde 2008; 27; S. 243 – 249.

<sup>455</sup> »Die grüne Farbe der Wiesen gehört zur objektiven Empfindung, als Wahrnehmung eines Gegenstandes des Sinnes; die Annehmlichkeit derselben aber zur subjektiven Empfindung, wodurch kein Gegenstand vorgestellt wird: d.i. zum Gefühl, wodurch der Gegenstand als Objekt des Wohlgefallens (welches kein Erkenntnis desselben ist) betrachtet wird.« [Immanuel KANT: Kritik der Urteilskraft. KDB: Immanuel KANT: Werke, S. 2567 (vgl. KANT-W Bd. 10, S. 119)].

<sup>456</sup> »Es ist aber auch ein ästhetisches Sinnenurteil möglich, wenn nämlich das Prädikat des Urteils gar kein Begriff von einem Objekt sein kann, indem es gar nicht zum Erkenntnisvermögen gehört, z.B. der Wein ist angenehm, da denn das Prädikat die Beziehung einer Vorstellung unmittelbar auf das Gefühl der Lust und nicht aufs Erkenntnisvermögen ausdrückt.« [Immanuel KANT: Einleitung in die Kritik der Urteilskraft [1. Fassung]. KDB: Immanuel KANT: Werke, S. 2446 (vgl. KANT-W Bd. 10, S. 37)]

»Landschaft ist Natur, die im Anblick für einen fühlenden und empfindenden Betrachter ästhetisch gegenwärtig ist: Nicht die Felder vor der Stadt, der Strom als ›Grenze‹, ›Handelsweg‹ und ›Problem für Brückenbauer‹, nicht die Gebirge und die Steppen der Hirten und Karawanen (oder der Ölsucher) sind als solche schon ›Landschaft‹. *Sie werden dies erst, wenn sich der Mensch ihnen ohne praktischen Zweck in ›freier‹ genießender Anschauung zuwendet, um als er selbst in der Natur zu sein. Was sonst als Genutztes oder als Ödland das Nutzlose ist und was über Jahrhunderte hin ungesehen und unbeachtet blieb oder das feindlich abweisende Fremde war, wird zum Großen, Erhabenen und Schönen.*«<sup>457</sup> (Hvh. NJ)

SPITZER geht es um eine evolutionstheoretische Interpretation des Umstandes, dass wir auf *Landschaft* u.a. in dieser ästhetischen Weise reagieren: Es war mit einem Überlebensvorteil verbunden, Nahrung und Schutz spendende Landschaften emotional zu bevorzugen.

In unserem heutigen kulturellen Entwicklungsstadium finden wir allerdings (fast) nur noch vom Menschen selbst gemachte Landschaft vor, die teilweise der ästhetischen Empfindung geradezu *abweisende* Eindrücke bietet. Auch hier könnten emotionale Bewertungen darüber entscheiden, ob wir langfristig in und zwischen Betonplattenbauten oder in grünen Parklandschaften leben und wie wir infolgedessen unsere immer künstlicher werdenden Lebensumwelten für uns und die nachfolgenden Generationen gestalten wollen. Wohnen im Slum hat schließlich dramatische Überlebensnachteile im Vergleich zu einem Leben in der Villa mit Park.<sup>458</sup> Wer die Wahl hat, wird letzteres vorziehen – wahrscheinlich mindestens ebenso aufgrund ästhetischer Geschmacksurteile wie aufgrund rationaler Analysen. Mit dem Thema *Segregation* beschäftigen sich seit längerem Soziologen und Städteplaner, Google wirft zu diesem Stichwort in 0,16 s über 24 Millionen Verweise aus.

»Sag mir, wo du wohnst, und ich sag dir, was du wirst.«<sup>459</sup>

So titelt eine Gewerkschaftszeitung, und der Textteil dazu beginnt mit einem Zitat der Illustrierten *STERN*, die vor einigen Jahren eine ganze Serie über »Deutschlands schlimmste Vorstädte« druckte: »Wer hier wohnt, hat verloren.«

Die Gestaltung des eigenen Lebensraumes ist offensichtlich ein Thema, mit dem sich nicht nur die Ästhetische Erziehung befassen sollte, da damit existenzielle Bedürfnisse angesprochen würden.

In der Erfahrung des Lebensraumes fallen Wohlfühl- und Schönheitsurteile ganz unmittelbar zusammen. Die von KANT unterschiedenen *Kategorien von Wohlgefallen* (am Angenehmen

---

<sup>457</sup> RITTER Joachim: Landschaft. Zur Funktion des Ästhetischen in der modernen Gesellschaft. In: Ders.: Subjektivität. Sechs Aufsätze. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1974, 141-63 (S. 151).

<sup>458</sup> Der Einfluss der Wohnumgebung auf den Bildungserfolg ist offensichtlich bereits bei geringeren Differenzen nachweisbar, siehe z.B. die am Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) durchgeführte Studie des Soziologen HELBIG Marcus: *Neighborhood does matter*. FAZ v. 12.01.2011 – Download: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/bildung-und-wohnumfeld-in-guter-nachbarschaft-1580472.html>.

<sup>459</sup> Erziehung & Wissenschaft 09/2012, S. 6 ff.

einerseits und am Schönen und Guten andererseits) lassen sich nach SPITZER durch ihre Verortung in unterschiedlichen und unterschiedlich komplexen und miteinander vernetzten Subsystemen/Modulen sogar neurobiologisch fundieren<sup>460</sup>.

Für unseren Zusammenhang erscheint es ausreichend, einerseits nur verschiedene *Objekte* des „Wohlgefallens“ und andererseits dessen *Intensitäten* auf einem zweipoligen Kontinuum zwischen Abwertung/Missfallen und Hochwertung/Entzücken graduell zu unterscheiden. KANTs »*interesseloses*«<sup>461</sup> *Wohlgefallen*« am Schönen wäre aus neuropsychologischer Sicht die positive emotionale Reaktion auf ein Kunst-, Design- oder Naturobjekt – und damit derjenige lustbetonte Anteil des ästhetischen Urteils, der nicht vom Verstand beigesteuert wird. Dieser kommt dann ins Spiel, wenn es um die Analyse der hervorstechenden Gestaltungsmerkmale bzw. *Gestaltungsprinzipien* geht, die auch dann eine identische Rolle spielen, wenn die Form nicht von einem Künstler bzw. Designer gestaltet wurde, sondern durch Naturkräfte entstanden ist.

### 5.6 Friedrich Schiller (1759-1805) und das Projekt **Ästhetische Bildung**

Für SCHILLER ist die historische Situation in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gekennzeichnet durch einen hohen Grad der Entfremdung oder Entzweiung von Vernunft und Sinnlichkeit, von Ratio und Gefühl, von Kalkül und Einbildungskraft. Außerdem ist die von der Aufklärung angetriebene und trotzdem in die Barbarei abgeglittene Französische Revolution ein schockierendes Beispiel dafür, dass Rationalität nicht vor Ausbrüchen ungezügelter Emotionalität und Brutalität zu schützen vermag.

Der Zwiespalt durchzieht nach seiner Diagnose das einzelne Individuum ebenso wie die Gesellschaft. SCHILLER sieht nur zwei Wege zur Abhilfe: die *Verbesserung des Staates* und die *Erziehung*. Letztere hat bisher nur Rationalität der Aufklärung oder/und Disziplinierung zu bieten. Da die Rationalität das Gefühl ignoriert, während die Disziplin es unterdrückt, gibt es für ihn

»... keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als dass man denselben zuvor ästhetisch macht« (23. Brief). - »Die Schönheit verknüpft die zwei entgegengesetzten Zustände des Empfindens und des Denkens« (18. Brief). - [Durch sie] »wird der sinnliche Mensch

---

<sup>460</sup> Manfred SPITZER: Das Wahre, Schöne und Gute. Ideen, Gehirnforschung und Aufklärung. In: Zs. *Nervenheilkunde* 2008; 27: 243-249, dort auch Hinweise auf die betr. Originalberichte entsprechender Untersuchungen. Siehe dazu Kap. 6.4.1.

<sup>461</sup> Das Adjektiv setzt nach heutigem Sprachgebrauch Assoziationen zu „Interessenlosigkeit“ bzw. Desinteresse frei. Demgegenüber ist ein Wohlgefallen gemeint, das unabhängig von Zweckzusammenhängen und Begehrlichkeiten statthaben kann – was natürlich nicht ausschließt, dass man ein „wohlgefälliges“ Kunstwerk u.U. auch besitzen möchte, wobei diese Begehrlichkeit für etwas Schönes heute häufig von „monetären Zwecken“ überlagert ist, die den Kunstmarkt in irrwitzige Auswüchse treiben.

zur Form und zum Denken geleitet« und »der geistige Mensch zur Materie zurückgeführt und der Sinnenwelt wiedergegeben« (18. Brief).

Damit – so hofft Schiller zumindest – ist auch die Voraussetzung geschaffen für die Wiederherstellung der harmonischen Totalität von Subjekt und Gesellschaft. Die ästhetische Erziehung soll zum entscheidenden Vehikel bei der »Verbesserung im Politischen« werden (9. Brief), weil es, wie SCHILLER sagt, »die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert« (2. Brief). Zwar hat die Beschäftigung mit dem Schönen keinen Nutzen für die Erkenntnis, und es macht auch nicht einfach die Gesinnung besser – so skeptisch war er schon.

»Daher muss man denjenigen vollkommen Recht geben, welche das Schöne und die Stimmung, in die es unser Gemüt versetzt, in Rücksicht auf Erkenntnis und Gesinnung für völlig indifferent und unfruchtbar erklären.«

Aber ein „ästhetischer Mensch“ zu werden, kann die Voraussetzung dafür schaffen, das aus sich zu machen, was man wirklich werden will. Und das geschieht am besten in der Welt des Spiels bzw. des schönen Scheins. Im ästhetischen Zustand sind wir der Realität enthoben und frei. Darin liegt aber gleichzeitig auch die Aporie: In diesem »ästhetischen Zustand« greift man nicht politisch gestaltend in die Welt aus! Insofern musste diese idealistische Utopie einer Verbesserung der Gesellschaft durch „Ästhetisierung“ des Menschen eben das bleiben, was sie war, nämlich nicht mehr als eine schöne Idee. Deshalb soll SCHILLERS Projekt einer „ästhetischen Bildung“ hier auch nur mit diesen wenigen Sätzen angerissen bleiben und nicht diskutiert werden, da es in der Realität letztlich ohne Folgen bleiben musste und auch für eine heutige Ästhetische Erziehung wenig Anregung bieten kann.

Im Zusammenhang dieser Studie ist allerdings etwas anderes interessant. Es war damals die Zeit des großen Aufschwungs der Naturwissenschaften, die sich nun intensiv mit empirischer Forschung dem Menschen zuwandten. So entwickelte SCHILLER als Mediziner ein großes Interesse an der zu seiner Zeit beginnenden Neurophysiologie, da er vermutete, dass im Nervensystem der Schlüssel zum Verständnis der Verbindung zwischen Körper und Seele zu finden sei.

»Die Medizin war in jenen Jahren eng mit der Philosophie verbunden, begünstigt von der aufklärerischen, empiristischen Denkweise. Den Philosophen, die im Geist das Körperliche suchten, begegneten die Mediziner, die umgekehrt im Körper das Geistige entdecken wollten. Auf dem Weg zwischen Körper und Geist herrschte also reger Gegenverkehr.«<sup>462</sup>

SCHILLERS – endlich – erfolgreiche dritte Dissertation befasst sich dementsprechend (wie bereits die erste) mit einem ebenso philosophischen wie medizinischen Thema – eines, das heute wie damals ein Grundproblem der menschlichen Natur und der menschlichen Erkenntnis betrifft:

»Versuch über den Zusammenhang der thierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen«

---

<sup>462</sup> SAFRANSKI Rüdiger: Schiller oder die Erfindung des Deutschen Idealismus. dtv 34425, Seite 79.

So lautet der Titel der Abhandlung – und über *Versuche* zu diesem Thema sind heute weder die Philosophen, noch die Naturwissenschaftler wirklich hinausgekommen.

## 5.7 Gestaltungsprinzipien und formale Ästhetik

### 5.7.1 Exkurs in die Gegenwart:

#### Eine Wissenschaft für die reine Sichtbarkeit?

Lambert WIESING beginnt die Darstellung seiner Geschichte der formalen Ästhetik<sup>463</sup> mit der Frage, ob es angesichts der nach wie vor anschwellenden Bilderflut in unserer heutigen Lebenswelt einer besonderen Bildwissenschaft bedarf, wie sie sich in den letzten Jahren in – seiner Meinung nach unnötiger – Abgrenzung von der Kunstgeschichte wie von der philosophischen Ästhetik etabliert hat. Zu unterscheiden sei in jedem Fall zwischen einer empirisch arbeitenden *Bildwissenschaft* (*Image Science*) und einer *Bildtheorie* (*Picture Theory*). Erstere hat, indem sie sich einem Bild forschend zuwendet, dieses bereits als Bild kategorisiert. Die Bildtheorie dagegen fragt als philosophische Disziplin nach dem Begriff, d.h. nach dem, was überhaupt als Bild gelten soll.

»Man möchte wissen, was damit gemeint ist, wenn etwas als Bild angesprochen wird oder welche Eigenschaften dieser Gegenstand haben muss, um ein Bild zu sein. Es geht darum, wie sich Bilder prinzipiell zur Welt verhalten können.« [S. VI]

Das derzeit zu beobachtende zunehmende Interesse an Bildtheorie im so genannten *iconic turn* sei eben darauf zurückzuführen, dass kategoriale Fragen nicht empirisch gelöst werden können, sondern nur philosophisch. Innerhalb der Philosophie versuche sich die Bildtheorie »einerseits gegenüber der Semiotik und andererseits gegenüber der Ästhetik« abzugrenzen. Die Zuständigkeit der Semiotik greift jedoch nur soweit, wie Bilder als Zeichen verstanden werden. Ein solches Verständnis vom Bild ist jedoch nur dann gültig, wenn es durch seine Verwendung in einem funktionalen Zusammenhang auf etwas verweist – und genau dieser Verweisungscharakter als durchgängiges Definitionsmerkmal von *Bild* wird von der Bildtheorie in Zweifel gezogen.

»Ein Gegenstand ist genau dann ein Zeichen, wenn jemand diesen Gegenstand dazu verwendet, um sich mit ihm auf etwas zu beziehen. ... Dass ein Gegenstand ein Zeichen ist, lässt sich diesem Gegenstand genauso wenig ansehen, wie die Tatsache, dass er vielleicht ein Geschenk ist. Gleiches gilt für Bilder: Sie werden erst durch eine Verwendung zu einem Zeichen. Doch... Gegenstände werden nicht durch Verwendung zu einem Bild, weshalb der Bildbegriff im Gegensatz zum Zeichenbegriff kein Funktionsbegriff ist. ... Denn die Bildlichkeit ist eine wahrnehmbare Eigenschaft von Dingen und nicht das Ergebnis einer Verwendung von Dingen.« [S. VI/VII]

Nun sind allerdings auch Gegenstände sichtbar – jedoch nur dann, wenn sie gleichzeitig auch anwesend sind. Gegenstände auf einem Bild sind dagegen *nur* sichtbar, ohne jedoch anwe-

---

<sup>463</sup> WIESING Lambert: Die Sichtbarkeit des Bildes. Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik. Campus Verlag GmbH, Frankfurt 2008.

send zu sein. Anwesend ist zwar der Bildträger (zum Beispiel ein Karton, eine Leinwand), das Bildobjekt dagegen ist ausschließlich sichtbar, es besitzt nur eine »artifizielle Präsenz«, eine „reine Sichtbarkeit“ im Sinne sowohl von *ausschließlich* als auch „*physik-gereinigt*“, da sie der physikalischen Alterung und dem »Kausalverkehr der Dinge« enthoben ist. In diesem Sinne ist der Begriff *Spiegelbild* nur eine Metapher, denn der Spiegel zeigt kein Bild, sondern einen sichtbaren Gegenstand quasi „um die Ecke“, dessen leibhaftige Anwesenheit die Voraussetzung für das Gesehenwerden im Spiegel darstellt. Deshalb wurde sie von Benedetto CROCE, der auch den Begriff der „reinen Sichtbarkeit“ einführte, als „anhängende Sichtbarkeit“ bezeichnet.

Eine besondere Form nimmt die Nur-Sichtbarkeit bei den elektronischen Bildmedien an, da das jeweilige Bild nicht an eine fixierte formale Struktur gebunden ist wie ein Gemälde. Dieses kann nur eine einzige Bildoberfläche sichtbar machen, während auf dem Monitor in jedem Millisekunden-Moment dieselbe oder eine neue Sichtbarkeit Rasterpunkt für Rasterpunkt rekonstruiert werden muss. Dies eröffnet die Möglichkeit, von außen in den Bildaufbau einzugreifen, was unter anderem zu interaktiven Kunstwerken und dem boomenden Geschäft mit den Videospiele geführt hat. Der rasterartige Aufbau elektronischer Bilder begrenzt natürlich die Möglichkeiten der Darstellung, erlaubt andererseits aber auch Bilder mit einem ganz spezifischen Anmutungscharakter. Dieser unterscheidet sich auch insofern von dem der Tafelbilder, als diese im reflektierten Licht der Pigmentfarben aufscheinen, während der Monitor eine selbststrahlende Lichtquelle ist, von der man direkt farbiges (RGB-) Licht und seine additiven Mischungen empfängt.

Aus konstruktivistischer Sicht soll zwischen hinein noch einmal angemerkt werden, dass die artifizielle Präsenz ebenso wie die anhängende Sichtbarkeit eines anwesenden Gegenstandes weder in ihren phänomenalen noch in ihren physikalischen Reflexions-Eigenschaften absolute Konstanz besitzt, denn diese ändern sich *physikalisch* in Abhängigkeit von den Beleuchtungsverhältnissen, und sie sind *qualitativ* immer abhängig vom konstruktiven Funktionieren eines Sensoriums, welches die Sichtbarkeit im erkennenden System gerade *so* und *nicht anders* darstellen kann, als seine kontingenten Parameter es erlauben.

Natürlich kann ein Bild auch als Zeichen verwendet werden, aber erst dann, wenn vorher etwas sichtbar geworden ist, das anschließend durch eine Verwendung zum Zeichen wird. Die Abbildung in einer Gebrauchsanweisung hat ihrem Kontext zufolge die Aufgabe, auf einen Gegenstand zu verweisen, der zwar (auch) anwesend sein kann, jedoch nicht muss. Denn ich kann die Gebrauchsanweisung auch in der Straßenbahn lesen, während der Referenzgegenstand, z.B. eine Waschmaschine, zu Hause im Keller steht. Hängt das Bild der Waschmaschine – womöglich gar edel gerahmt – in einer Kunstaussstellung, so hängt es dort nicht mehr als erklärender Verweis auf ein konkretes Objekt, sondern aus anderen Gründen, die mit Kunst zu tun haben.

Ein Bild *muss* ebenso wenig ein Kunstwerk sein wie ein Kunstwerk ein Bild sein *muss*.

Im Anschluss an Jean-Paul SARTRE identifiziert Lambert WIESING die neuen Bildformen, wie sie im 20. Jahrhundert entstehen, als solche, die rein um ihrer Sichtbarkeit willen hergestellt werden und nicht deshalb, um auf etwas anderes zu verweisen.

»Sie lassen sich als Versuche interpretieren, asemantische Bilder um ihrer Sichtbarkeit willen zu produzieren. Bei diesen besonderen formalen Bildern denke ich ... an bestimmte Collagen, bestimmte Videoclips, Computerspiele und Animationen. An diesen Bildern möchte ich zeigen, dass eine formale Bildtheorie nicht nur eine deskriptive Dimension besitzt, sondern dass mit ihr auch implizit eine Art Produktionsmaxime verbunden ist...: „Höre auf, bei der Produktion eines Bildes die sichtbare Wirklichkeit interpretieren zu wollen und versuche stattdessen, das Schaffen eines Bildes als das Bauen eines Gegenstandes zu verstehen.“ [S. X/167]

Mit SARTRE weiß er sich einig darin, dass der Maler keine Zeichen erzeugen, sondern »ein Ding schaffen« will.

»Es liegt ihm also ganz fern, Farben und Töne als eine Sprache anzusehen. [...] Aber wenn nun der Maler, ... Häuser macht? Genau, er macht welche, d.h. er schafft ein imaginäres Haus auf der Leinwand und nicht ein Zeichen von einem Haus.«<sup>464</sup>

Demnach geht es der modernen Kunst nicht mehr darum, irgend eine Idee bzw. eine höhere Wahrheit aus einem idealistisch-metaphysischen Kontext aufscheinen zu lassen, Schein zu produzieren; sie will vielmehr ein neues Sein herstellen – wenn auch im Gegensatz zur sonstigen Gegenstandsproduktion nur ein imaginäres.

Solche Ansichten über Kunst sind nun nicht ganz unvermittelt aus dem Nichts aufgetaucht. Auch sei der Umstand, dass neue Techniken der Bildproduktion entstehen, kein hinreichender Grund für ein verändertes Bildverständnis. Viel mehr sieht WIESING eine ganze Tradition eines formalästhetischen Paradigmas, in welchem Kunst-Bilder nicht für eine Philosophie funktionalisiert werden – dadurch dass sie dortige »Leerstellen« auszufüllen haben – sondern sich von der Philosophie emanzipieren und zu wirklicher Autonomie gelangen.

Diese Tradition beginnt nach ihm in der philosophischen Schule von Johann Friedrich HERBART und ist Teil einer umfassenderen Strömung, die sich gegen die spekulativen Ästhetiken richtet, weil diese nicht von den ästhetischen Objekten ausgingen sondern bereits vorhandene Philosophien in diese hinein projizierten.

»Anstatt die ästhetischen Phänomene zu nutzen, um mit ihnen eine vakante Stelle in einem schon vorhandenen philosophischen System zu besetzen, sollten die Objekte selbst thematisiert werden. Die gesamte Bewegung ... leitet genuin phänomenologische Bild- und Kunstanalysen ein. Man kann von dem Beginn der modernen Kunstwissenschaft sprechen.« [S. 14/15]

Die Opposition dieser Bewegung richtet sich »sowohl gegen KANTS Analyse des ästhetischen Urteils als auch gegen HEGELS Bindung der Kunst an geistige Ideen« und will einzig

---

<sup>464</sup> SARTRE Jean-Paul: Was ist Literatur (1948), Reinbek bei Hamburg 1981, S. 14 f. (zitiert nach WIESING).

das untersuchen, was für ein Bild wesentlich ist und was es von anderen Gegenständen unterscheidet: Seine Fähigkeit nämlich, die reine Sichtbarkeit einer Sache von deren Anwesenheit zu trennen und damit von der Möglichkeit abzuschneiden, diese Sache auch über andere Sinneskanäle außer dem visuellen wahrzunehmen.

»Bilder sind Material, welche einen Gegenstand in reine Sichtbarkeit transformieren.<sup>465</sup> Auf einem Foto von Peter sieht man nicht Peter selbst, sondern einzig bestimmte Formen, die mehr oder weniger viel Ähnlichkeit mit ihm haben. Die Sichtbarkeit von Peter hat sich in dessen Bild von seinem Dasein losgelöst. ... Jedes Bild ist ein sichtbarer Widerspruch von Präsenz und Absenz.« [S. 15]

### 5.7.2 Johann Friedrich Herbart (1746-1841)

Lambert WIESING betrachtet, wie gesagt, HERBART als Urheber des Gedankens einer »formalen Ästhetik«. Auch die in dieser Studie hervorgehobenen Gestaltungsprinzipien ermöglichen es, Kunstwerke unter Absehung vom Inhalt nur unter formalen Aspekten zu betrachten und auch Produkte handwerklicher bzw. industrieller Gestaltung unter dem Gesichtspunkt ihrer formalen Gestaltung zu analysieren und zu beschreiben. Die Analogien bei HERBART zu der hier vertretenen Position gehen jedoch über die Gestaltungsprinzipien und deren Affinität zur formalen Ästhetik hinaus, indem sie auch die Thesen eines inneren *Zusammenhangs von ästhetischer und moralischer Empfindung* sowie von *Wahrnehmen und Denken* bestätigen:

- HERBART geht davon aus, dass der Ursprung moralischen wie des ästhetischen Urteilens im Emotionalen liegt.

„Der Ursprung des Ästhetisch-Schönen wie des Sittlich-Guten ... liegt in einem und demselben psychischen Phänomen, dem ursprünglichen Werturteil; und damit das Sittliche im wirklichen Menschen zu einer realen Macht werden kann, muß der Vorstellungskreis im Ganzen zu einem Zustand gebildet werden, in welchem er auf Werturteile überhaupt reagiert. Hier wird die sittliche Erziehung ... zu einer bewußten Gestaltung der Struktur des Bewußtseinsinhaltes, welcher nachher die entsprechende Verhaltensweise verursachen soll“.<sup>466</sup>

- Er untersucht Gestaltungsprinzipien, die auf verschiedenen künstlerischen Gebieten (bildende Kunst, Musik, Poetik) gleichermaßen wirksam seien, d.h. nach den hier so genannten »strukturellen Analogien« zwischen den verschiedenen Ausdrucksbereichen.<sup>467</sup>

---

<sup>465</sup> Wenn man unter Transformation *Umformung* versteht, ist die Frage, wieweit es sinnvoll ist, von „Transformation“ eines Gegenstandes in reine Sichtbarkeit zu sprechen. Besser wäre der Begriff *Übertragung*.

<sup>466</sup> BRÜCKMANN, A.: Pädagogik und philosophisches Denken bei J. F. Herbart. Zürich: Morgarten Verlag, 1961, S. 204 f. Zit. n. PsyCONTENT, 29.04.2006.

<sup>467</sup> HERBART Johann Friedrich: Einleitung in die Philosophie. Mit einer Einleitung hg. von Wolfahrt HENCKMANN. Meiner Verlag, Hamburg 1993, S. 153-163.

- Er findet die Gestaltungsprinzipien (»ästhetische Elemente«) auch in der menschlichen Lebenspraxis (»in den Beschäftigungen, Spielen, Sitten, im Umgange, im Gespräche, in der Anordnung von Festlichkeiten usw.«). [S. 163]
- Er bezieht auch das Gegenteil der Schönheit, das Hässliche mit in den Gegenstandsreich der Ästhetik ein, wobei das Hässliche »die schärfere Auffassung des Schönen unterstützt« [S. 130] Allerdings betrachtet er beides als im Gegenstand objektiv gegeben.
- Er betrachtet die Entstehung des Urteils „schön“ unter dem Gesichtspunkt der Spannung zwischen Chaos und Ordnung, Regelmäßigkeit und Abweichung

»Gibt es überhaupt irgend eine weit reichende Formel zur Erklärung des Schönen, so ist es diese: am Regelmäßigen verlieren, um es sogleich wieder zu gewinnen.« [S. 163]

- Er sucht sogar nach einer »Verbindung zwischen der ästhetischen und der theoretischen Auffassung«. [l.c.]
  - Er hält die intrapersonalen Zusammenhänge zwischen Rationalität, Intentionalität und Handeln für lernabhängig bzw. lernbar und damit für nicht abhängig von angeborenen Vermögen bzw. Kräften.
- »An die Stelle einer Theorie menschlicher Vermögen tritt bei Herbart eine Vorstellungspsychologie, welche ... den komplexen Zusammenhang von Denken, Wollen und Handeln als einen durch Lernen konstituierten begreift“<sup>468</sup>

Der Versuch einer psychologischen Erklärung allerdings wurde schon von seinem Zeitgenossen, Gustav Theodor FECHNER, dem Wegbereiter einer experimentellen Ästhetik, einer beinahe bissigen Kritik unterzogen:

»Dass Herbart mit der formell präzisesten Anwendung, ja Hauptanwendung, die er überhaupt von seiner Hemmungslehre auf ästhetische Verhältnisse gemacht, d. i. auf die musikalischen Consonanzen und Dissonanzen, Schiffbruch gelitten, wird man kaum mehr in Abrede stellen. Seine auf Exactheit Anspruch machende Auffassung und Darstellung dieser Verhältnisse und die diesen Anspruch befriedigende derselben Verhältnisse Seitens Helmholtz sind nämlich völlig disparat, lassen keine Zurückführung aufeinander zu, und die Herbartsche in ihrer wunderlichen Geschraubtheit erscheint dabei so sehr im Nachteil, dass der, übrigens auf Herbart fortbauende, Zimmermann die Auffassung von Herbart gegen die von Helmholtz einfach hat fallen lassen.«<sup>469</sup>

HERBART wiederum weist den Vorwurf des Pioniers einer experimentellen Ästhetik zurück, man könne den Geist der Schönheit, den große Künstler in ihren Werken darstellen, nicht aus der Untersuchung ästhetischer Elemente erklären.<sup>470</sup>

---

<sup>468</sup> BENNER Dietrich (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik Bd. 2: Interpretationen. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1997, S. 40.

<sup>469</sup> FECHNER Gustav Theodor: Vorschule der Ästhetik. Breitkopf & Härtel Verlag, Leipzig 1876 ,Volume 2, S. 272.

<sup>470</sup> HERBART Johann Friedrich: Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie. Mit einer Einleitung hg. von Wolfhart Henckmann. Meiner Verlag, Hamburg 1993, S. 159.

Wolfhart HENCKMANN schreibt in der Einleitung zu seiner textkritisch revidierten Ausgabe von HERBARTS Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie:

»Regelrecht verbissen hat Herbart gegen alle kritischen Einwände Zeit seines Lebens an einem Begriff von Ästhetik festgehalten, der weder von der Sache noch vom Sprachgebrauch her einleuchtet: Ästhetik sei die Wissenschaft von den Begriffen, die einen Zusatz des Beifalls oder Missfallens zu unseren Vorstellungen bezeichnen (S. 52). Beifall oder Missfallen, Vorziehen oder Verwerfen können sich auf moralische oder im engeren Sinn ästhetische (schöne, hässliche, erhabene usw.) Phänomene beziehen, in beiden Fällen handele es sich um Fragen des „Geschmacks“. Die These, dass moralische Urteile eine Frage des Geschmacks sein sollen – ... –, hat Empörung ausgelöst, was Herbart aber nicht zu einer Korrektur seiner Ausdrucksweise veranlasst hat, zu sicher stand ihm vor Augen, dass den beiden für sich betrachtet völlig unterschiedlichen und unabhängig voneinander bestehenden Arten des Urteils doch ein und das gleiche eigenartige Phänomen eines unmittelbaren unwillkürlichen „Zusatzes“ von Beifall oder Missfallen zu unseren Vorstellungen zu Grunde liege;«

Auch Walther ZIFREUND schreibt in einem Aufsatz:<sup>471</sup>

Zu seiner Zeit war es in der Philosophie üblich, vom „Willen“ zu sprechen. Herbarts Argumentation macht aber deutlich, dass man besser davon reden würde, dass wir auf eine gegebene Situation mit einer emotionalen Resonanz antworten. [psycontent S. 9]

Diese Ansicht HERBARTS entspricht der neurobiologisch orientierten Sichtweise recht gut, und sie lässt sich auch auf die These der „Wirksamkeit“ des Symmetrieprinzips übertragen. Ebenso, wie wir das Ungleichgewicht einer kritisch-asymmetrischen Körperhaltung unmittelbar spüren<sup>472</sup> und als unsicher, gefährlich, „schlecht“ bewerten, mögen wir auch in einer gegebenen Konfliktsituation widerstreitender Ansprüche unmittelbar spüren, dass hier einer vom anderen etwas verlangt oder ihm etwas zumutet, das wir als unbillig, dreist, selbstsüchtig oder wie auch immer, jedenfalls als unausgeglichen, als „ungerecht“ bewerten. Und diese Bewertungen sind spontane emotionale Entscheidungen. Dass sich diese nachträglich durch einen mehr oder weniger rationalen Diskurs sachlich klären und bewähren oder relativieren lassen, ist ein zweiter Schritt, der an dem Umstand nichts ändert, dass moralische Wertungen zunächst ebenso spontane emotionale Wertungen sind, wie Schönheitsurteile, die wir auch spontan in Sekundenbruchteilen<sup>473</sup> fällen, bevor wir möglicherweise darüber nachzudenken beginnen, warum wir so und nicht anders reagiert haben, bevor das „harmonische Spiel“ der KANTschen Kräfte... auch die Reflexionsfähigkeit ins Spiel bringt.

<sup>471</sup> ZIFREUND Walther: Über Herbarts Ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung und die Dunkle Seite der Pädagogik. Anklänge, Interpretationen, Fehlanzeigen. In Zs: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie. April 2003 Vol. 14, No. 2, 81-99. Hogrefe-Verlag Göttingen 2003. (zit. n. <http://www.psycontent.com/query?action=article=&queryid=00026788&rank=324>).

<sup>472</sup> ... und auch bei anderen mit-spüren: Gerät der Seiltänzer in der Kuppel des Zirkuszeltens plötzlich in eine bedenklich erscheinende Schiefelage, hält das Publikum vor Schreck den Atem an.

<sup>473</sup> Vgl. FREY Siegfried: Die Macht des Bildes. Der Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik. Verlag Hans Huber, Bern 1999, z.B. S. 135.

„Damit verleiht Herbart dem Gefühl ... eine entscheidende Mitwirkung bei der Entdeckung der sittlichen Werte, so daß man von dem ästhetischen Urteil geradezu als von einem objektiven sittlichen Wertgefühl sprechen kann“<sup>474</sup> [psycontent S. 15].

Von Objektivität kann man zwar von einer konstruktivistischen Orientierung aus nicht mehr reden, auch dann nicht, wenn man von der Wirksamkeit eines Symmetrieprinzips ausgeht, denn neuronale Netzwerke als biologische Systeme funktionieren nur „statistisch genau“, immerhin aber das – und dadurch haben wir die Chance zu interindividueller Kommunizierbarkeit widerstreitender Ansprüche und zu einem konsensfähigen Kompromiss als Ausdruck einer praktischen Vernunft, die den Wert der Gerechtigkeit nicht absolut setzt, sondern nur als regulatives Prinzip betrachtet.

Hilfreich dabei ist wieder die (ebenfalls ästhetische und durch die Spiegelneurone vermittelte) Fähigkeit, uns in andere einzufühlen. Ästhetisch in dem hier vertretenen Sinne ist die Einfühlung deshalb, weil *sich einfühlen* bedeutet, dem nachzuspüren, was die Wahrnehmung des Anderen in seiner (angenommen kritischen „Ungerechtigkeits“-Situation) in uns auslöst – nämlich eine Mit-Empfindung. In der Praxis der Gestalttherapie gibt es die Übung des Rollentausches,<sup>475</sup> die sich bei der Erarbeitung von Konfliktlösungen auch in den schulischen Kontext übernehmen lässt: Die Partner sitzen sich gegenüber und sprechen (abwechselnd) als der jeweils andere über die in Frage stehende Situation, indem sie versuchen, sich in dessen Sicht der Konfliktlage einzufühlen, seine Sichtweise zu übernehmen, die Perspektive zu wechseln.

Eine grundlegende Bedeutung der Wahrnehmung liegt nach HERBART also in ihrer Spontaneität und Unvermeidbarkeit, spricht er doch gar von einer *ästhetischen Notwendigkeit*. In einem Protokoll der Herbart-Gesellschaft<sup>476</sup> wird er dazu zitiert:

»Sie (die ästhetische Notwendigkeit) charakterisiert sich dadurch, dass sie in lauter absoluten Urteilen spricht, ganz ohne Beweis, spricht, ohne übrigens Gewalt in ihre Forderungen zu legen«.

Voraussetzung für diese spontanen Urteile ist die Auffassung bzw. Wahrnehmung, die auch in der neurobiologisch orientierten Lesart von vorn herein Gestaltqualitäten besitzt – und die sich „gestört fühlt“, wenn die Reizvorlage dem Bestreben nach „guter Gestalt“ (durch Diffusität bzw. Kontrastlosigkeit, durch Regellosigkeit bzw. Chaos, durch extreme Asymmetrie) nicht entgegenkommt, bzw. im gegenteiligen Fall für mehr oder weniger „schön“ befunden wird.

---

<sup>474</sup> GEIßEN, H. J.: Die Überwindung des ethischen Formalismus Kants durch die Ästhetische Begründung der Ethik bei Herbart.: Carl Nieft Verlag, Bleichrode am Harz 1939, S. 34 (zit. n. ZIFREUND l.c.).

<sup>475</sup> Siehe z.B. STEVENS John O.: Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen der Gestalttherapie. Chr. Kaiser Verlag, München 1975, 6. Aufl. 1981, S. 193.

<sup>476</sup> K. P.: Bericht über das Kolloquium zu Herbarts „Ästhetischer Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (23. und 24. September 2003).

Die Spontaneität ist dadurch gegeben, dass unsere Sinne – außer im Schlaf – nicht abschaltbar sind. Genau so wenig, wie wir nach WATZLAWICK »nicht nicht kommunizieren« können, ist es uns auch nicht möglich, im wachen Zustand nichts wahrzunehmen. Und die Qualität des Auffassens wird durch das Bestreben nach der „guten Gestalt“ gesichert, zumindest verbessert. Im erwähnten Protokoll heißt es weiter:

»Dies vorausgesetzt, erklärt sich auch, was mit einer „vollendeten“ Vorstellung gemeint ist. In der Redeweise der Gestalttheorie kann man sagen: es gibt beim Vorstellen eine Tendenz zur guten Gestalt, das heißt eine Tendenz zu Ordnung und Vollendung, zu Konsonanz und Ausgewogenheit. Das liegt daran, dass wir das Gegebene nicht als disparate Fakten, sondern unter den Ordnungsbedingungen des uns eigenen Vorstellens auffassen. Weil das so ist, ist die „Ästhetik“ genannte Lehre nicht nur eine Lehre von der Wahrnehmung, sondern die Lehre von der geordneten, der „vollendeten“ Wahrnehmung.«

In Bezug auf den Ausgleich konfligierender Ansprüche kennt jeder mehr oder weniger ausgeprägt das Bedürfnis nach zwischenmenschlicher Harmonie, die sich am ehesten dann einstellt, wenn alle Ansprüche möglichst „symmetrisch“ ausgeglichen sind. Jeder hat auch schon das Gegenteil erlebt, dass wir es unangenehm empfinden und der Situation gern aus dem Wege gehen, wenn zwei sich streiten, weil sie die Symmetrie ihrer gegenseitigen Ansprüche für gestört halten.

Für unseren Zusammenhang ergibt sich daraus *erstens* eine Bestätigung der Forderung, Ästhetische Bildung müsse *mit der Wahrnehmungsförderung beginnen* und dürfe diese ein ganzes Leben lang nicht aus dem Auge verlieren – erst recht dann nicht, wenn sie sich auf dem Felde der Kunst als traditionellem Gegenstand der Kunsterziehung betätigt, wie es z.B. in einem Buchtitel zum Ausdruck kommt: *Kunstaberachtung als Wahrnehmungsübung...*<sup>477</sup>

*Zweitens* wird von HERBART derselbe Zusammenhang zwischen kognitiver Denotation und emotionaler Konnotation postuliert, der auch in dieser Studie vertreten wird:

»Das „Ästhetische“ ... tritt nicht zur Wahrnehmung hinzu, als ob es auch weggelassen werden könnte, es ist vielmehr der Wahrnehmung von vornherein eingeschrieben.« [Symp. 2003]

Die Konsequenz daraus für die Pädagogik ist, dass dieses ästhetisch-moralische Urteilen als die wesentliche Grundlage für die (indirekte) Wirksamkeit pädagogischer Interventionen betrachtet werden kann: Indem nämlich dem Zögling die Sache „ästhetisch“ vorgestellt wird, ereignet sich spontan dessen emotional bewertende Stellungnahme – und diese ist schließlich das erklärte Ziel jeder pädagogischen Situation. Dieser Stellungnahme gilt es allerdings Raum zu verschaffen, sie darf nicht zugunsten einer „emotionsgereinigten Rationalität“ übersehen oder gar unterdrückt werden. („*Dein Gefühl tut jetzt hier nichts zur Sache!*“ – Siehe dazu Kap. 8.3 und 9.5, insbes. die *qualitative Dimension* des Weltinnewerdens.) Das Streben nach „reiner“ Sachlichkeit erweist sich damit als amoralisch.

---

<sup>477</sup> BARTH Walter: *Kunstaberachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht*. Peter Lang Verlag, Frankfurt/Bern/New York 1985.

»Wir können nicht nicht wahrnehmen. Dies vorausgesetzt, wird verständlich, weshalb Herbart die Grundlage für die pädagogische Kausalität im „ästhetischen Auffassen“ und genauer in einer bestimmten Qualität dieses Auffassens platziert.« [Protokoll Symp. 2003, S. 2]

Die »Eigenart der ästhetischen Notwendigkeit« ist sogar unabhängig von persönlichen Vorlieben, so dass z.B. eine moralische Unangemessenheit auch dann empfunden werden kann, wenn mir etwa derjenige, dem Unrecht geschieht, nicht sympathisch ist. Zwar mag ich sagen: *Dem geschieht es recht!* Aber ich empfinde (und erkenne damit) trotzdem spontan, dass ihm Unrecht geschieht.

»„Auf die Neigung nimmt sie gar keine Rücksicht; sie begünstigt und bestreitet sie nicht. Sie entsteht beim vollendeten Vorstellen ihres Gegenstands“ (S. 264).«<sup>478</sup>

Die ästhetisch-moralischen Urteile

»... stellen sich mit dem Akt des Auffassens ein. Vielleicht kann man sagen: das Vorstellen ist immer auch zugleich Stellung nehmend.« [Protokoll Symp. 2003, S. 2]

Das ist genau die hier vertretene neurobiologisch orientierte Position, von der aus man das einschränkende *vielleicht* sogar streichen kann: Die wertende Stellungnahme erfolgt „systemnotwendig“ aufgrund der Vernetzung kognitiver und emotionaler Subsysteme. HERBART formuliert es so:

„von S i c h s e l b s t kann der Mensch nicht scheiden“ (S. 265).

### 5.7.3 Zimmermann (1824-1898)

Der HERBART-Schüler Robert ZIMMERMANN führt das von HERBART nur Angedachte zur ersten Systematik einer »*Ästhetik als Formwissenschaft*« weiter. Sein Anliegen ist eine Kunsttheorie, die eine Analogie zur (etwa zeitgleich entstehenden) *formalen Logik* darstellt – in der Hoffnung damit erklären zu können, was die objektiven Eigenschaften von Schönheit seien. Er will dabei über die formale Analyse einzelner Werke – eine Aufgabe der Kunstgeschichte – hinauskommen und »die logischen Prinzipien der Formgebung von Bildern überhaupt beschreiben.« [WIESING S. 17]

Trotz (oder gerade) wegen der Abwendung von jedem idealistischen Kunstverständnis geht es also um die Frage nach der Schönheit. Hatten die idealistischen Philosophien den Primat des Inhalts betont, von dem her sich die Idee der Schönheit bestimmt,<sup>479</sup> besteht für die

---

<sup>478</sup> Die Seitenangaben des Protokolls beziehen sich auf die Herbart-Werkausgabe von KEHRBACH K./FLÜGEL O./FRITZSCH Th. (Hg.): Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke, Bd. 1, Langensalza 1887/1912.

<sup>479</sup> So z.B. bei HEGEL: »Wir nannten das Schöne die *Idee* des Schönen. [...] Das Schöne bestimmt sich durch das sinnliche *Scheinen* der Idee«. [HEGEL: Ästhetik. Bd. 1, S.112 u. 117. Zit. n. WIESING] Oder bei SCHOPENHAUER: »...jene andere Erkenntnißart a priori hingegen, welche die Darstellung des Schönen möglich macht, betrifft, statt der Form, den Inhalt der Erscheinungen, statt des Wie, das Was des Erscheinens.« SCHOPENHAUER: Die Welt als Wille und Vorstellung. KDB: Philosophie von Platon bis Nietzsche, S. 63539 (vgl. Schopenhauer-ZA Bd. 1, S. 282).

Formal-Ästhetiker die Schönheit in der rein werkimmanent sichtbaren Konstellation der Beziehungen der Bildelemente zueinander.

»Für die Qualität und Schönheit sind nur die wahrnehmbaren immanenten Relationen auf der Oberfläche des Gegenstandes verantwortlich. ... Heute würde man von einem syntaktischen Schönheitsverständnis sprechen.« [S. 38]

Was die Kunst darüber hinaus inhaltlich aussagen will, ist eine Frage, die davon nicht berührt wird.

Natürlich war auch für die idealistischen Ästhetiken die Form nicht belanglos, aber sie hatte sich den Erfordernissen des Inhalts anzupassen, hatte das funktional abhängige, angemessene, dienende Gefäß für den Inhalt zu sein. Qualitätskriterium für „wahre Kunst“ war die Passung von Form und Gehalt – ein Kriterium, das man auch heute gelegentlich noch in Einführungsvorträgen zu Vernissagen hört und in Ausstellungskatalogen liest.

ZIMMERMANN argumentiert demgegenüber, dass ein geistiger Gehalt durchaus in verschiedenen Konfigurationen angemessen dargestellt werden kann, und dass jede formale Konfiguration Eigenschaften habe, die nicht völlig von ihrem Zweck bestimmt sind. *Schönheit* ist für ihn ein Beleg dafür, dass die Form gegenüber dem Gehalt Autonomie beanspruchen kann, denn jeder Inhalt kann auf unterschiedliche Weise *angemessen* gezeigt werden, und wenn er *angemessen* wiedergegeben werden soll, kann er nicht immer schön dargestellt sein.

Hatten die idealistischen Ästhetiken den geistigen Gehalt sozusagen hinter die Oberfläche des Kunstwerks verlagert, wird dieser in den formalen Ästhetiken in der geformten Oberfläche selbst gesucht. Keineswegs also wird der geistige Gehalt aus dem Kunstwerk vertrieben, wie man der formalen Ästhetik unter der abwertenden Bezeichnung „Formalismus“ vorgeworfen hat, sondern er wird im Gegenteil geradezu ein immanenter Bestandteil des Kunstwerks und bleibt nicht länger dessen transzendente Referenz.

»Mit Goethe gesagt lautet Zimmermanns These: Der Geist der Schönheit ist die Form... „Man suche nur nichts hinter den Phänomenen. Sie selbst sind die Lehre.“<sup>480</sup> ... Die Oberfläche soll zum Eigentlichen werden und exakt die Funktion erfüllen, welche traditionellerweise Ideen, Inhalte oder Substanzen erfüllen« [S. 43]

Nach wie vor kann also durch das Kunstwerk etwas „Wesentliches“ ausgedrückt werden, aber das Wesen des Kunstwerkes erschließt sich aus seiner Konfiguration selbst und nicht aus einer Philosophie, für die es funktionalisiert wird. Allerdings bekommt man auf die Frage, was denn als Wesentliches in Frage kommen kann, wenn es keine höheren Wahrheiten oder Botschaften über den großen Weltgeist sein dürfen, vage und unbestimmte Antworten.

---

<sup>480</sup> J. F. W. v. GOETHE: Wilhelm Meisters Wanderjahre, 1829, Seite 304.

Das Entscheidende an der Form sind nach ZIMMERMANN die Relationen ihrer Einzelteile.<sup>481</sup> Diese schließen sich nicht im Sinne der Gestaltpsychologie zu übersummativen Gestalten zusammen, sondern existieren nur durch den Zusammenschluss ihrer Verhältnisse; und ästhetische Urteile sind nur über Verhältnisse möglich, »niemals aber über irgendetwas, das als einfach vorgestellt wird«. Dieser Gedanke ist HERBARTS erster Hauptsatz seiner formalen Ästhetik.

Die Ästhetik ZIMMERMANN'S (als »Wissenschaft vom Gefallenden«, <sup>482</sup> und zwar von dem, »was allgemein und nothwendig gefällt und missfällt« [§ 38]) beruht auf der Vorannahme mechanistisch-linearer Beziehungen zwischen Reizkonfigurationen und dem dadurch ausgelösten Wohlgefallen bzw. Missfallen. Nur unter einer solchen Voraussetzung macht es überhaupt Sinn, nach Gesetzen für ästhetisches Urteilen zu suchen. Im Originalton hört sich das z.B. folgendermaßen an:

»§ 93. Das Vorstellen des Großen und Kleinen ist aber nichts Anderes als ein Mehr oder Minder des Vorstellens. Alle Größenvorstellung im weitesten Sinn erfolgt durch Wiederholen einer Einheit, d.h. durch Messen und Zählen. Wird nun das Vorstellen der letztern als Einheit des Vorstellens angesehen, so ist überall dort wo ein Mehr der Einheiten ist, auch ein Mehr des Vorstellens und das Größere wird sonach als dieses, und um des Mehr des Vorstellens willen gefallen gegen das Kleinere. ... Daher lässt sich allgemein aussprechen: Das Große gefällt neben dem Kleinen, das Kleine missfällt neben dem Großen...

§ 94. Wird das Schwächere gesteigert, so verringert sich das Missfallen und verschwindet ganz, sobald jenes den Grad des ursprünglich Stärkeren erreicht, kehrt sich aber, sobald diese überschritten ist, gegen das vorher stärkere, welches nun zum Schwächeren geworden ist. Wird dagegen Das Stärkere verringert, so missfällt zwar das Schwächere in minderen Grade, weil sein Abstand von jenem kleiner wird, aber dafür gesellt sich ein neues Missfallen hinzu, indem das Bild der vorigen Höhe des Stärkeren übrig geblieben ist, und dieses mit seinem vorigen Standpunkte verglichen, nun seinerseits missfällt.

Zwangsläufig ergibt sich aus solchen Vorannahmen eine apriorisch-normative Ästhetik.

»§ 77. Diese ihre apriorische Natur macht die ästhetischen Formen fähig, als Normen zur Beurteilung alles desjenigen zu dienen, welches die Letztere herausfordert. Die ästhetischen Formen sind keine Gebote und Verbote. Sie sind nur das absolut Wohlgefällige und Missfällige selbst.«

Solche Absolutsetzungen sind aus heutiger Sicht nicht mehr nachvollziehbar. Der Beginn der modernen Kunst kommt dieser formalästhetischen Position entgegen und lässt idealistische Werkinterpretationen vollends obsolet werden. So fordert zum Beispiel George BRAQUES:

---

<sup>481</sup> Das erinnert an PLATON und seine Kritik an der Athena-Parthenos-Statue, deren „richtigen“ Proportionen in frevlerischer Autonomie des Künstlers zugunsten einer nur perspektivisch richtigen Erscheinung (also eines Scheins) verfälscht wurden.

<sup>482</sup> ZIMMERMANN Robert: Ästhetik als allgemeine Formwissenschaft, Teil II. Wilhelm Braumüller, Wien 1865.

»Vergessen wir die Dinge, betrachten wir nur die Beziehungen.«<sup>483</sup>

Die Frage nach dem Verhältnis von Inhalt und Form wird einem Zitat von Kurt SCHWITTERS entsprechend nicht gänzlich fallen gelassen, aber für ästhetisch irrelevant erklärt.

»Es ist gleichgültig, ob die Form etwas darstellt oder nicht.«<sup>484</sup>

Gleichgültig ist auch, welches Material verwendet wird, denn dieses ist bezüglich der Form indifferent. Das hatte über 50 Jahre früher auch schon ZIMMERMANN so gesehen:

»Man darf die Frage nicht aufwerfen, ob sie [die Formen] zu dem Stoffe passen; da sie gleichgültig sind gegen den Stoff, so passen sie zu jedem.«<sup>485</sup>

Dem ersten Satz kann man im Blick auf die moderne Kunst zustimmen: Ein Bild muss nichts darstellen, um ästhetisch reizvoll zu wirken. Dass aber die Form gleichgültig sei gegenüber dem Stoff – das kann allerdings nur für die theoretische Formenlehre gelten und nicht umgekehrt werden. Denn sobald man sich gestaltend mit verschiedenen Materialien auseinandersetzt, ist es keinesfalls gleichgültig, welches Material man in welche Form zu bringen versucht. Jeder Kunst- bzw. Designstudent sollte den Begriff der *materialgerechten Form* kennen<sup>486</sup> – und für die plastische Umsetzung etwa einer spinnenbeinig-surrealistischen DALI-Figur tunlichst keinen Ton als Material wählen... Das ist natürlich auch ZIMMERMANN bewusst, wenn er schreibt:

»§ 79. ... Während die Formenlehre gegen den Stoff gleichgültig ist, ist der Kunstlehre dieser die Hauptsache. Von ihm namentlich hängt es ab, wie weit das Ziel, die Verwirklichung der Formen gelingen kann.«

Der Begriff des Stoffes ist außerdem für ZIMMERMANN nicht auf die Materialien der Bildenden Kunst beschränkt – das legt schon die HERBARTSche Tradition nahe: Die allgemeine Lehre von den formalen Verhältnissen bezieht sich somit nicht nur auf alle Künste, sondern auch auf »das Gefallende am Wollen«,<sup>487</sup> den („schönen“) Geist und den sozialen Geist – d.h. eine wohlgeordnete Gesellschaft beruht auf denselben formalästhetischen Beziehungen

---

<sup>483</sup> BRAQUES Georges: Der Tag und die Nacht. Seite 41. Zitiert nach WIESING Lambert: Die Sichtbarkeit des Bildes. Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik. Campus Verlag GmbH, Frankfurt 2008 (Neuaufgabe) – Erstaufgabe 1997 im Rowohlt Taschenbuch Verlag in der Reihe »rowohlts enzyklopädie«.

<sup>484</sup> SCHWITTERS Kurt: Merz (1920), Seite 76. In: DERS.: Das literarische Werk, Bd. 5, herausgegeben von F. Lach, Köln 1981, S. 74-82. Zitiert nach Lambert WIESING.

<sup>485</sup> ZIMMERMANN Robert: Allgemeine Ästhetik als Formwissenschaft, § 73.

<sup>486</sup> »Materialechtheit, Materialgerechtigkeit, Begriffe der Formgebung, die auf den Grundsatz zurückgehen, jeden Werkstoff in seiner natürl. Schönheit und in einer seinen techn. Eigenschaften entsprechenden Verarbeitung bzw. Konstruktion unverhüllt ästhet. wirksam werden zu lassen. Dieser Grundsatz ist seit jeher bei jeder gegenständlich gestaltenden Tätigkeit des Menschen mehr oder weniger wirksam, bildete im Wechsel mit der sich entwickelnden Technik einen unerschöpflich. Quell neuer Formanregungen.« [Lexikon der Kunst. Digitale Bibliothek Bd. 43, Materialechtheit, S. 20318 (vgl. STRAUB e.a.: LdK Bd. 4, S. 606, E. A. Seemann Verlag)].

<sup>487</sup> ZIMMERMANN Robert: Allgemeine Ästhetik als Formwissenschaft, W. Braumüller-Verlag, Wien 1865, Vorrede S. VIII.

der Elemente dieser Gemeinschaft wie etwa die harmonischen Beziehungen der Bildelemente in einem bildnerischen oder musikalischen Kunstwerk.

»Die Ästhetik als Formwissenschaft hat nicht nur die allgemeinen Formen, durch deren Annahme jeder beliebige (psychische oder physische, Geist- oder Natur-, ideale oder reale) Stoff gefällt, sondern auch die besonderen, welche durch die Anwendung der allgemeinen auf die Natur, den Einzel- und den socialen Geist sich ergeben, entwickelt, ...«<sup>488</sup>

Hierin kommt der vielerseits kritisierte HERBARTsche Grundgedanke vom Primat der Ästhetik gegenüber der Moral zum Ausdruck. Wenn Schönheit ein allgemeines apriorisches Beurteilungsprinzip ist, kann die »Wissenschaft vom Gefallenden am Wollen nur eine Anwendung« einer allgemeinen Formwissenschaft darstellen.

WIESING zieht die Gestaltungstechnik *Collage* als besonders augenfällige Realisation einer formalen Ästhetik heran: Das dazu verwendete (Abfall-) Material ist »gleichgültig« und wird durch die Gestaltung des Materials geadelt:

»Überflüssig ist es zu fragen, ob die Form auch das Gleichgültige zu verklären vermöge; da der Stoff, welcher immer, ästhetisch gleichgültig ist, so kann die Form gar nicht anders, als ihren Glanz über Gleichgültiges ausströmen.«<sup>489</sup>

Außerdem zeigt die *Collage* in der Regel keinen erkennbaren Inhalt, wenngleich sie gelegentlich auf (oft disparate) Referenzen verweist.

Man darf aber auch hier die Gleichgültigkeit der Form gegenüber dem Stoff nicht missverstehen. Auch in der *Collage* ist die Form nicht unabhängig vom Material. So lässt sich etwa ein Stückchen Schnur oder Draht nicht flächig verwenden und aus gerissener Wellpappe kann man weder die gleichmäßige Kontur einer Kreisfläche formen, noch filigrane Verzweigungen pflanzlicher Wuchsformen. Aber derlei „kleinlich-konkrete“ Fragen hat nicht die Formwissenschaft zu klären, sondern die zugehörige Kunstlehre. Insofern verbleibt ZIMMERMANN in der komfortablen Situation, die Übersetzung ins Konkrete nicht selbst durchführen zu müssen.

Von daher ist nicht zu verwundern, dass in WIESINGS Rekonstruktion der formalen Ästhetik auch mehr oder weniger undeutlich bleiben muss, was denn mit *Form* des Kunstwerks im Einzelnen gemeint sein soll.<sup>490</sup> Wenn er hervorhebt, dass für die Formal-Ästhetiker die *Form* des Werkes nur über die *Verhältnisse seiner Elemente* zu einem ästhetischen Urteil führen könne, so bleibt unklar, ob mit *Form* die Struktur der Gesamtkomposition, d.h. die Konstellation der Elemente, gemeint ist, oder nur bzw. auch die Form von Einzelementen innerhalb der Gesamtstruktur.

---

<sup>488</sup> I.c. § 970.

<sup>489</sup> I.c. § 79.

<sup>490</sup> Eine orientierende Durchsicht von ZIMMERMANNs opulentem Werk hat dazu auch keine erhellen- den Hinweise erbracht.

Nach ZIMMERMANN besteht die Form lediglich in den Relationen der Elemente. Wenn er über Formen spricht, dann sind diese keine Formen im geometrischen Sinne, sondern es sind eigentlich Kategorien, innerhalb derer unterschiedliche Ausprägungsgrade verschiedener Merkmale miteinander verglichen werden.

Bei der Identifikation von Einzelementen ergibt sich allerdings die anscheinend weder von HERBART, noch von ZIMMERMANN oder FIEDLER reflektierte Schwierigkeit, solche überhaupt eindeutig zu umgrenzen. Das wurde z.B. weiter oben an dem Stilmerkmal der Figur-Hintergrund-Verschränkung als gestalterisches Mittel in der VASARELY-Zeichnung (siehe Abb. 24, S. 199) demonstriert, gilt aber auch für ungezählte andere Werke der klassischen Moderne. Dann wäre es praktisch unmöglich, über solche Bilder ein ästhetisches Urteil zu fällen, da dieses nach ZIMMERMANN nur über die Verhältnisse der Elemente von Formen möglich sein soll, deren Eindeutigkeit jedoch in Werken der klassischen Moderne oftmals absichtlich verhindert wird, so dass sie überhaupt nur subjektiv konstruiert werden können – und das nicht einmal unbedingt stabil, sondern fluktuierend zwischen unterschiedlichen gleichermaßen möglichen Lösungen.

Unklar ist damit auch, von welcher Größe an (in Relation zum Betrachtungsabstand) ein Element als Einzelnes oder schon als eine Struktur gelten soll. In einem pointillistischen Kunstwerk ist der einzelne Pinseltupfer mit bloßem Auge aus der Nähe gesehen als kleinstes Pixel (picture element) ohne formale Bedeutung, da dieses sich mit seinen Nachbarn erst bei größerem Abstand durch additive Farbmischung und formale Verschmelzung überhaupt zu bedeutungsfähigen, dennoch aber impressionistisch unscharfen, fluktuierenden Formkomplexen zusammenfügt. Wie soll man die „Verhältnisse“ solcher Pixel beurteilen, wenn man sie als solche bei normalem Betrachtungsabstand überhaupt nicht mehr sieht? Wie kann man überhaupt die Verhältnisse lediglich unklar abgrenzbarer Formkomplexe (als Bildelemente im üblichen Sinne) betrachten? Ist z.B. ein mehr oder weniger flächenfüllendes<sup>491</sup> Dreieck ein Bildelement oder bereits eine Bildstruktur?<sup>492</sup> Hängt das von seiner Größe ab? Ist es eine Bildstruktur, wenn es nur konturiert ist und der Hintergrund hindurchscheint, oder muss die Fläche geschlossen sein, um als Bildelement zu gelten? Darf das Dreieck als (geschlossenes) Bildelement eine Binnendifferenzierung<sup>493</sup> aufweisen, oder wird es dadurch zu einer gegliederten Struktur? Und was ist, wenn sich die Kontur des Dreiecks in einem kontinuierlichen Übergang<sup>494</sup> zum Hintergrund hin auflöst?<sup>495</sup> Sind drei sich überschneidende Dreiecke drei Elemente oder eine hierarchische Struktur?<sup>496</sup> Oder darf das Dreieck gar nicht als Gestalt ge-

---

<sup>491</sup> GP: Figur-Hintergrund-Verhältnis

<sup>492</sup> GP: Hierarchische Struktur der Bildordnungen

<sup>493</sup> GP: Strukturierung/Textur- Binnengliederung

<sup>494</sup> GP: Kontrast versus Übergang

<sup>495</sup> GP: Figur-Hintergrund-Verhältnis

<sup>496</sup> GP: Hierarchische Struktur der Bildordnung

sehen werden, sondern nur als zufällige Umgrenzung, die sich aus der zufälligen Richtung<sup>497</sup> von drei Linien ergeben hat, ohne eine figurative Einheit „darzustellen“? All diese Fragen werden streng genommen von jedem Betrachter subjektiv entschieden.

So zeigt sich der Begriff *Form* ohne weitere Bestimmungen kommunikativ kaum zu gebrauchen, da er allzu unterschiedliche Vorstellungen auslösen kann. Als Ausweg bietet sich nur an, dass man sich über je subjektiv gesehene bzw. konstruierte Formen zu verständigen sucht. („*Ich sehe in dem SISLEY-Bild eine imaginäre Linie von der Kirchturmspitze zum...*“ – s. Abb. 38, S. 232).

An der Formulierung dieser ungeklärten Fragen zeigt sich die Nützlichkeit der Wahrnehmungs- und Gestaltungsprinzipien, die hier unversehens verwendet wurden, um die Unklarheiten selbst in Worte zu fassen. Sie haben eine Affinität zu der Grundvorstellung einer formalen Ästhetik, insofern es bei beiden um die Analyse der Oberfläche geht. Sie stellen gewissermaßen eine Konkretisierung der ZIMMERMANNschen Kategorien dar, die eine unterrichtliche Kommunikation ermöglichen. Da es sich ebenfalls um formale Kategorien handelt, lassen sie sich problemlos auch auf Bilder mit „idealistischer Überfrachtung“ durch außerkünstlerisch relevante geistige Inhalte anwenden, denn auch diese haben eine formal gestaltete Oberfläche, deren Struktur unabhängig vom Stoff betrachtet werden kann.

Die von ZIMMERMANN vertretene »Parallelstellung« der Ästhetik mit der formalen Logik gilt selbst bei ihm wohl nur in einer sehr allgemeinen Form.

»§ 80. Insofern die Ästhetik *Formwissenschaft* ist, kommt sie mit der *Logik als Formwissenschaft* zusammen. Während aber die Letztere von den Formen der Vorstellungen handelt, insofern diese durch jene zu *richtigen und giltigen Begriffen* (werden), tut es die Ästhetik, insofern sie durch dieselben wohlgefällig oder missfällig als bloße *Vorstellungen* werden. Jene sucht sie durch ihre Formen zu *treuen Abbildern*, diese nur zu *wohlgefälligen Bildern* zu gestalten. Die Formen der Logik sind auf das *Sein und Erkennen*, die der Ästhetik auf das *Gefallen* gerichtet. Beide gehören ganz getrennten Gebieten an; die Parallelstellung beider findet nur darin ihren Grund, dass die logischen Formen ebenso Normen für das richtige wie die ästhetischen Normen für das gefällige Vorstellen, außerdem aber auch noch für das Fühlen und Wollen sind, für welche es in der Logik keine Analogie gibt.«

WIESING bringt als Beispiel die logische Schlussfolgerung

»Sokrates ist ein Mensch und jeder Mensch ist sterblich, also ist Sokrates sterblich«,

die ihre formale Gültigkeit auch dann behält, wenn man aus dem Inhalt sachlichen Unsinn macht:

»Sokrates ist ein Hund, Hunde haben fünf Beine, also hat Sokrates fünf Beine.«

Was weiß man über das Bild, wenn man feststellt, dass auch sprachlicher Unsinn seine formale Richtigkeit haben kann? Überträgt man den Gedanken direkt auf Bilder, heißt das

<sup>497</sup> GP: Richtungsunterscheidung

dann: Bilder, die Unsinn (wie z.B. bei René MAGRITT oder Maurits Cornelis ESCHER?) zeigen, können dennoch formale Richtigkeit haben, nämlich schön sein? (Unsinn in Bildern funktioniert allerdings nur bei realistischer Darstellung, während die formale Analyse davon unabhängig ist.)

Soll das visuelle Gegenstück zur formalen Logik-Regel die Regelhaftigkeit des Bildes sein, die wir nach Schönheit oder Hässlichkeit beurteilen, so ist damit ist noch nicht viel ausgesagt, außer dass unterschiedliche bildlich-formale Regelhaftigkeiten auch unterschiedliche Wirkungen auslösen. Diese sind aber sicher nicht auch apriorisch gesetzmäßig in einem normativen Sinne. Denn der am konkreten Bild ansetzende Suchprozess unter der Frage, *welche* Konstellationen *welche* Wirkungen hervorrufen, wird von Individuum zu Individuum unterschiedlich ausgehen – wenn auch durch biologische Parameter und deren kulturelle Überformung subjektive Schnittmengen wahrscheinlich sind. Das aber ist eine empirisch-kunstpsychologische und eine kulturhistorische Frage, die nicht wie bei ZIMMERMANN philosophisch vorentschieden werden kann. Dass die Lehrsätze der formalen Ästhetik zwingende sein sollen, die allgemeine und notwendige Geltung beanspruchen wie diejenigen der formalen Logik, ist heute kaum noch nachvollziehbar.

Immerhin hat auch ZIMMERMANN schon einen weiten Spielraum für die »Wandelbarkeit des Geduldeten in Sachen des Geschmacks« eingeräumt und damit »ein reiches Feld für physiologische, kulturhistorische und ethnographische Untersuchungen« [§ 128] gesehen.

#### 5.7.4 Konrad Fiedler (1841-1895)

Die Frage nach möglichen Interpretationen der formalen Ästhetik mit Hilfe der Wahrnehmungs- und Gestaltungsprinzipien soll zuletzt noch anhand von Konrad FIEDLERS Schrift *Über die Beurteilung von Werken der bildenden Kunst*<sup>498</sup> untersucht werden. Wie der Titel zeigt, geht es FIEDLER nicht um eine Bildtheorie, sondern um eine Kunsttheorie, ebenso auch in seinem zweiten kunsttheoretischen Werk von 1887, über den *Ursprung der künstlerischen Tätigkeit*.<sup>499</sup> Diese eröffnet er mit der Feststellung, dass man das Wesen der Kunst nicht erfassen kann, wenn man von ihren Wirkungen auf den Betrachter ausgeht. Stattdessen müsse man zunächst das Verhältnis des Menschen zu seiner Außenwelt neu bestimmen – und dieses ist in seiner phänomenologischen Sicht kein rezeptives, sondern ein aktiv gestaltendes. Die folgende Darstellung bezieht sich auf die erste Schrift.

Ein Kunstwerk können wir nur vollständig verstehen, wenn wir es als Produkt eines menschlichen Vermögens betrachten und »nach dem Zwecke fragen, den es der Absicht seines Urhebers nach zu erfüllen hat.« [S. 5]

---

<sup>498</sup> FIEDLER Konrad: *Über die Beurteilung von Werken der bildenden Kunst*. Weltgeist-Bücher Verlagsgesellschaft, Berlin o. J. (Erstveröffentlichung nach L. WIESING 1876).

<sup>499</sup> FIEDLER Conrad: *Der Ursprung der künstlerischen Tätigkeit*. Verlag von S. Hirzel, Leipzig 1887.

Kunst als öffentliche Angelegenheit erregt (wie auch heute) verschiedene Interessen, die oft nicht das Wesentliche, das Künstlerische treffen. Der Grund dafür ist, dass »der Kunstbetrachtung ein allgemein anerkannter feststehender Begriff von Kunst [nicht] zu Gebote« [S. 7] steht – auch das trifft nach wie vor zu.

Den ersten (letztlich aber verfehlten) Zugang des naiven Kunstbetrachters sieht FIEDLER in »der ästhetischen Genussfähigkeit seiner Empfindung« – und da wird offensichtlich jedem etwas geboten: dem »unkultivierten« Menschen die »rohen Erzeugnisse(n) einer unentwickelten oder verwilderten Kunstübung«, den »zarten Seelen« die »feinsten Reize der Schönheit vollendeter Kunstwerke«. [S. 7]

»Einem großen Teile der Menschen ist die Kunst das abgesonderte Gebiet ästhetischen Empfindungslebens. ... Sie versenken sich in die Betrachtung der Schönheit, sie steigen auf zur Bewunderung, zur Verehrung, zur Begeisterung, ... und schwelgen in diesem Genusse« [S. 8],

den der Künstler sogar dadurch erhöht, dass er in seinem Werk die Natur noch schöner macht als sie in Wirklichkeit ist. Da Natur aber nichts ist, was mit künstlerischer Absicht gestaltet worden wäre, trifft ein solcher Genuss das Wesen der Kunst keineswegs.

Ästhetische Empfindung reicht nach FIEDLER nicht, vielmehr ist es notwendig den Geschmack im Umgang mit Kunstwerken zu bilden, um auf einem noch zu erklärenden »Wege den schnellen Blick und die sichere Unterscheidungsgabe zwischen dem künstlerisch Bedeutenden und Unbedeutenden« zu erwerben [S. 9/10].

Obwohl sich Ästhetik als Philosophie der Kunst betrachtet, sieht FIEDLER das Verhältnis zwischen beiden als problematisch an und hält es für einer kritischen Untersuchung bedürftig.

Ein anderer Zugang zum Kunstwerk für diejenigen, die sich nicht mit dem Genuss begnügen, besteht in dem Interesse am »Gedankeninhalt der Darstellung«. Dabei ergibt sich allerdings die Schwierigkeit, dass dieser Inhalt nicht der eigentliche künstlerische Inhalt ist. Man muss also die schwierige Unterscheidung »zwischen künstlerischer Bedeutung des Stoffes und stofflicher Bedeutung des Kunstwerks« [S. 12] leisten.

»Denn, so paradox es an dieser Stelle noch klingen mag, so beginnt doch das Interesse an der Kunst erst in dem Moment, wo das an dem Gedankengehalte des Kunstwerkes erlischt. Der Inhalt des Kunstwerkes, der in den begrifflichen Ausdruck eingeht, ist nicht der, der sein Dasein der wesentlich künstlerischen Kraft des Urhebers verdankt; er ist vorhanden, bevor er sich dem Ausdrücke im Kunstwerk anbequemt hat;...« [S. 12]

Dies zielt auf die eigentlich philosophischen Inhalte der Idealisten, welche die Kunst für diese außerkünstlerischen Inhalte funktionalisieren.

Interessant ist, nebenbei bemerkt, dass FIEDLER trotz seiner Gegenposition zur der Kunst-Metaphysik des Idealismus offensichtlich eine stark normativ geprägte Einstellung beibehält

(die auch mit einer sehr elitären Kunstauffassung korrespondiert, s.u.). Dies wird z.B. deutlich, wo er die Gegenstände einer kunsthistorischen Fachwissenschaft<sup>500</sup> aufzählt, darunter

»die ersten unscheinbaren Anfänge ungebildeter Völker so gut wie die Verwirrungen entarteter Zeiten, die Kunst in ihrer höchsten Gestalt bis hinab zur unscheinbaren Verzierung am niedrigen Hausgerät«. [S. 13]

Die Kategorie des *Entarteten* gab es also offensichtlich schon vor dem Dritten Reich. Interessant ist auch, dass er die *Verzierung am niedrigen Hausgerät*, mit anderen Worten das, was wir heute als Design bezeichnen würden, in den Gegenstandsbereich der Kunstgeschichte einbezieht; ebenso aber auch, dass er sie als *niedrige* Hausgeräte bezeichnet, denen offensichtlich die hohe Kunst unerreichbar überlegen ist.

Ohne die vielfältige kunstwissenschaftliche Beschäftigung in ihrem kulturellen Wert schmälern zu wollen, stellt er fest, dass alle vielfältig dabei aufgeworfenen Fragen und Forschungsergebnisse dem *künstlerischen* Anliegen nicht näherbringen und dass solche Forschung gar in »reine Sonderlingsbeschäftigungen« ausarten kann [S. 14].

»Wer [dagegen NJ] vornehmlich von dem künstlerischen Interesse beherrscht wird, der wird der Beantwortung wissenschaftlicher Fragen, die an das Kunstwerk gestellt werden können, nur geringe Wichtigkeit beilegen.« [S. 15]

Hier wird nicht zwischen kunsthistorischer Forschung und Kunstwissenschaft unterschieden. Im Gegensatz zu allen kunsthistorischen Fragestellungen kommt die detaillierte Betrachtung der Form des Kunstwerks den »künstlerischen Eigentümlichkeiten« des Werks schon näher. Allerdings:

»Die Kenntnis der Form eines Kunstwerks ist noch nicht die Kenntnis der künstlerischen Bedeutung dieser Form«, [S. 16]

und die Frage der Zuordnung eines Kunstwerkes anhand stilistischer Formmerkmale »nach einem Orte, einer Zeit, einem Meister« kann dem »rein künstlerischen Interesse am Kunstwerk« sogar hinderlich sein.

An dieser Stelle zeigt sich eine Übereinstimmung mit der in dieser Arbeit vertretenen Position insofern, als hier zwischen Form und künstlerischer Bedeutung unterschieden wird. Was mit Hilfe der Gestaltungsprinzipien an formalen Eigenheiten des Kunstwerks beschrieben werden kann, beantwortet nicht die Frage nach der künstlerischen Absicht oder gar dem künstlerischen ‚Wert‘ eines Werkes. Möglicherweise kann man durch stilistische Analysen sowohl den Genuss der emotionalen Wirkung „zerreden“<sup>501</sup> – die für FIEDLER aber ohnehin

---

<sup>500</sup> Weder mit Hilfe des Empfindungsvermögens, noch mit deutendem Verstand kann sich der Einzelne des gewaltigen Vorrates an Werken aus der Geschichte der Kunst ordnend bemächtigen, dazu bedarf es der Fachwissenschaft der Kunstgeschichte.

<sup>501</sup> - wer hätte das als Schüler im gymnasialen Kunst-, Musik- oder Literaturunterricht nicht erlebt?

am Kunstwerk vorbeigeht – als auch dem Nachvollzug (s.u.) des künstlerischen Schaffensprozesses im Wege stehen.

Neben der reinen Katalogisierungsarbeit liefert die Kunstgeschichte allerdings die »notwendige Vorarbeit zu der historischen Erklärung, dem historischen Verständnis der Kunstwerke in einem höheren Sinne.« So zeigt die kunsthistorische Beschäftigung mit der Architektur besonders deutlich, dass häufig nicht nach dem künstlerischen Gehalt eines Bauwerkes gefragt wird und »künstlerische und nichtkünstlerische Eigenschaften willkürlich durcheinandergeworfen erscheinen.« [S. 17] Soweit die Kunstgeschichte sich ausschließlich mit dem künstlerischen Gehalt der Kunstwerke befasst, muss sie ein bestimmtes Kunstverständnis bereits voraussetzen, um dann zwischen den Werken verschiedener Epochen, geografischer Räume und Künstler »mancherlei Beziehungen ... gewahr zu werden.« Je weiter der Forscher dabei in die Verflechtungen des einzelnen Werkes eindringt, desto schwieriger wird es, die einzelnen Fäden zu verfolgen,

»und wenn er zuletzt in die unergründlichen Tiefen der schaffenden Individualität hinabsteigt, wird er seinen historischen Faden vollständig verlieren«, [S. 18]

um dann festzustellen, dass durch die historische Sicht nur ein »kleiner, oberflächlicher, unwesentlicher Teil von dem gesamten Inhalt des Werkes« aufgedeckt werden kann.

Als ein noch »kühneres« Unternehmen erscheint es, die Kunstwerke unter dem weiter gespannten Blick auf die menschliche Kultur überhaupt und damit ihre Entstehung und Höherentwicklung erforschen zu wollen. Aber auch solche kulturhistorisch-anthropologischen Erklärungen würden nicht zur Erkenntnis des künstlerisch Wesentlichen führen.

»Will man aber einigermaßen die Kunst als Kulturelement begreifen, so muss man damit beginnen, die Wirkungen zu untersuchen, die sie auf den einzelnen Menschen haben kann. ... Es tritt aber hier ein eigentümliches Verhältnis ein.« [21]

Dieses besteht darin, dass man sich »ohne vorher formulierte Absicht« auf das Werk einlassen muss, dass sich dann die positiven Wirkungen einstellen, bevor man sich dessen bewusst ist, dass dieses Bewusstwerden aber nur bruchstückhaft gelingt und dass man die Wirkungen vorher nicht bestimmen kann. Die eigentlichen, wesentlich künstlerischen Wirkungen aber liegen nicht im Emotionalen (s.o.), sondern in der Erschließung eines immer neuen schöpferischen Reichtums an Formen der bewussten Wirklichkeit.

Diese Erschließung und Ausdifferenzierung von Formvorstellungen ist es, die für die Ästhetische Bildung in schulischen Kontexten fruchtbar gemacht werden kann. Entsprechende Konkretionen dieser grundsätzlichen Idee findet man bei FIEDLER in beiden genannten Werken nicht, aber hier können die Gestaltungsprinzipien weiterhelfen.

Häufig allerdings geschieht es, dass der Betrachter sich nicht auf den künstlerischen Standpunkt stellt, sondern nach den Wirkungen fragt, die das Werk in »religiöser, moralischer, politischer« oder sonstiger Hinsicht auf die menschliche Natur ausübt. Solche Wirkungen zu

untersuchen, kann zwar lehrreich sein, aber dabei handelt es sich eben nicht um künstlerische Wirkungen, d.h. nicht um Kunstbetrachtung im eigentlichen (auf das Wesentliche des Künstlerischen bezogenen) Sinne. Die Gefahr dabei ist außerdem, dass man sich den Ausgangspunkt vorab nicht deutlich genug macht und dadurch unversehens außerkünstlerische Wirkungen fälschlicherweise für künstlerische hält – besonders dann, wenn dies von einem teleologischen Standpunkt aus geschieht, der zu wissen glaubt, was das Ziel der Menschheit sei (wie z.B. in idealistischen Kunsttheorien).

Auch der Philosoph, der versucht, seinen Begriff von Kunst »in den Zusammenhang seiner philosophischen Weltanschauung zu bringen«, dient damit allenfalls dem Fortschritt der Philosophie, nicht aber dem Verständnis der Kunst.

«Man kann eine ganze Reihe gleichsam erhabenen willkürlicher Standpunkte aufzählen, von denen aus eine kühne philosophische Spekulation vergeblich der Kunst gerecht zu werden bemüht gewesen ist.» [S. 23]

Diese Kritik an den idealistisch-spekulativen kunstphilosophischen Positionen wird noch übertroffen durch die Feststellung, dass die philosophische Erkenntnisart überhaupt nicht geeignet ist, der Kunst gerecht zu werden, sondern dass es dazu eines ganz anderen, nämlich eines »künstlerischen Weltverständnisses« bedarf, denn:

»Die Kunst ist auf keinem anderen Wege zu finden als auf ihrem eigenen.«

Auf diesem Weg dürfen wir nicht bei unserer Empfindung stehen bleiben, auch wenn sie sich bei entsprechend feinsinniger Empfänglichkeit bis zum Enthusiasmus steigern kann – während das, worum es eigentlich geht, sich nicht entsprechend entwickelt, nämlich die *Klarheit der Anschauung* dessen, was uns in solche Begeisterung versetzt. Dabei ist gerade die Begeisterung für das Schöne hinderlich. Um die Differenziertheit und Klarheit der Anschauung zu steigern,

»müssen wir jede Empfindung vergessen können, um das anschauliche Verständnis des Gegenstandes um seiner selbst willen verfolgen zu können. Dass viele die Anschauung nur allzu schnell in Empfindung umsetzen, ist ein Grund, warum ihre Anschauung auf einer niedrigen Stufe der Entwicklung stehen bleibt.« [S. 26]

Begeisterte Empfindung ist zwar eine Voraussetzung für künstlerische Produktion – allerdings auch nicht mehr oder weniger als für jede andere geistige Produktion, für die man Motivation und Anstrengung benötigt.

»Was den Künstler zum Künstler macht, ist, dass er sich in seiner Weise über den Standpunkt der Empfindung erhebt. Wohl begleitet ihn die Empfindung in allen Phasen seines künstlerischen Tuns, ... aber so gesteigert sie ist, so muss er sie doch immer noch mit der Klarheit seines Geistes beherrschen können.« [S. 27]

Starke Empfindung ist zwar die Voraussetzung, diese führt aber nur dann zum künstlerischen Resultat, wenn sie durch eine noch »außerordentlichere Stärke des Geistes« gebändigt wird,

»die dem Künstler selbst in den Momenten intensivster Empfindung die Ruhe objektiven Interesses und die Energie der Gestaltungskraft bewahrt.« [S. 27]

Die Fähigkeit, mit Hilfe unseres Denkvermögens zu abstrakten Erkenntnissen und zur »begrifflichen Gestaltung der Welt« zu gelangen und uns dadurch »zu den geistigen Herren der Schöpfung zu machen«, wird erkauf mit einem Verlust an sinnlicher Anschauung. Gerade in Kreisen der Gebildeten wird die äußere Erscheinung der Dinge für unwesentlich gehalten, denn für die Wissenschaft dient die Anschauung lediglich »als eine untergeordnete Vorstufe..., um zu höherer Erkenntnis emporzusteigen«. Je weiter die Abstraktion fortschreitet, umso dürftiger wird die Naturanschauung. Derjenige Wissenschaftler, der glaubt, der Weg über den Begriff in die Abstraktion sei die einzig mögliche Art, zu gültiger Welterkenntnis zu gelangen, irrt sich allerdings, und es wird für ihn

»schwer sein, zu begreifen, dass der Mensch auch in betreff der Anschauung mit seinen geistigen Fähigkeiten vor einer Unendlichkeit stehen, dass das Gebiet des Sichtbaren ein Feld der Forschung sein könne, in das selbst den hervorragenden Geistern nur einzelne Schritte zu tun vergönnt sei, während es immer unausmessbarer denen erscheinen müsse, die immer weiter in demselben vorzudringen sich bemühen.« [S. 35]

Um jedoch Fortschritte machen zu können in der Ausdifferenzierung der »anschaulichen Auffassung der Welt«, muss die Wahrnehmung von Zwecken freigestellt werden. Dies ist jedoch weder im Alltagsleben noch in der Wissenschaft der Fall – immer endet die Beschäftigung mit der Anschauung, sobald ihr Zweck erfüllt ist. Nur beim Künstler ist dies anders: Er ist geradezu für einen zweckfreien Umgang mit der Anschauung nur um ihrer selbst willen geboren. Diese Haltung des Künstlers begreift man nur, wenn man sich klarmacht, dass der Mensch grundsätzlich die eigentümliche Kraft besitzt, alles, was er seinem Bewusstsein einverleibt, in eine bestimmte Form zu bringen. Insofern ist der Zugriff des Künstlers auf die Welt kein besonderer, sondern zeigt lediglich besonders prägnant die formgebende Kraft des menschlichen Geistes überhaupt. Aus dieser Sicht ist die Anschauung nichts »untergeordnetes und entbehrliches, sondern ein höchstes und dem menschlichen Geiste ... vollkommen unentbehrliches« [S. 37].

Diese Gleichstellung von Kunst als Produktion differenzierter Anschauung mit der Wissenschaft, die den Fortschritt ihrer Erkenntnis mit dem Verlust an Anschaulichkeit erkaufen muss, kann als ein starkes und willkommenes bildungstheoretisches Argument für eine Ästhetische Bildung verstanden werden, wenn man es aus der elitären Enge des Kunstbezuges befreit, der die »gemeine Masse« der Menschen letztlich von der auch von FIEDLER gewünschten »Höherentwicklung« des Individuums<sup>502</sup> ausschließt.

---

<sup>502</sup> Eine Höherentwicklung der Menschheit als solcher scheint FIEDLER – wohl auch in Absetzung vom Idealismus – nicht im Blick zu haben, dazu sind seine phänomenologischen Vorstellungen vom Verlust der Erkenntnis mit dem Erlöschen des individuellen Bewusstseins zu pessimistisch. Aber gerade das ist wiederum ein bildungstheoretisches Argument für eine intensive ästhetische Bildung, damit der Menschheit der erreichte kulturelle Bestand nicht wieder verloren geht.

Dann setzt FIEDLER sich mit der geläufigen Meinung auseinander, Aufgabe der Kunst sei Nachahmung – ohne allerdings den Mimesis-Begriff zu verwenden und dessen Doppelbedeutung als *Nachahmung* oder *Darstellung* ausdrücklich zu klären. Die Natur nachzuahmen, wäre aber für den Künstler erstens ein unmögliches und zweitens ein wertloses Unterfangen, denn die Natur lässt sich schlechterdings nicht nachahmen, und das hätte auch keinen Sinn, wo doch das Original zur Verfügung steht.<sup>503</sup> Betrachtet man dagegen die künstlerische Tätigkeit als Abbildung bzw. Darstellung der Natur, besteht ein zweiter Irrtum darin zu glauben,

»dass dem Künstler in der Natur ein festes Kapital gemünzter und geprägter Formen zu Gebote stehe, deren Abbildung im Grunde doch nur eine mechanische Tätigkeit sei.« [S. 38]

Durch diese schon bei PLATON aufscheinende Abwertung der Malerei gegenüber der poetischen τεχνή (technä) und erst recht gegenüber den Ideen entsteht das Bedürfnis, die Kunst aufzuwerten, indem man sie »höheren Zwecken« unterwirft. Das macht sie dann zu einem

»Mittel des Ausdrucks ... für etwas, was sein Dasein unabhängig von der Erscheinung, nicht mehr im Bereiche des Sichtbaren, sondern im Reiche des Unsichtbaren habe«.

Folgerichtig ergibt sich die Forderung, dass die Kunst, wenn sie höhere Wahrheiten zu Erscheinung bringen soll, »die Natur gereinigt, veredelt, vervollkommenet wiedergebe«. Das wiederum führt zu der überheblichen Einschätzung des Künstlers als genialem Schöpfer besserer Welten.

Nach diesen Vorüberlegungen bringt FIEDLER seinen entscheidenden phänomenologisch-konstruktivistischen Grundgedanken<sup>504</sup> ins Spiel. Weder die Wissenschaft, noch die Kunst können Natur nachahmen. Was bei der Wissenschaft noch leichter einzusehen ist, dass sie nämlich Wirklichkeit nicht als objektives Gegenüber zur Verfügung hat, sondern nur das, was der Geist von ihr zuvor im Bewusstsein *erschaffen* hat, gilt auch für die Kunst: Sie kann gar keine äußere Wirklichkeit nachahmen, weil sie diese ebenfalls zuerst im Bewusstsein erzeugt haben muss, bevor sie überhaupt eine Darstellung hervorbringen kann. Was der Künstler produziert, ist deshalb nicht Abbild einer außer ihm existierenden Welt, sondern Entäußerung seiner – um eine eigene Formulierung zu gebrauchen – *qualiativen Innenwelt*, denn eine von ihm unabhängige Außenwelt hat er nicht zur Verfügung.

Das Potenzial, welches dem Künstler ermöglicht, immer neue Formen bzw. Gestalten zu erschaffen, ist die Fantasie,

»die weit umher schauend das Entlegene zusammen ruft und auf dem engsten Raume die dem stumpfen Sinne verborgene Fülle des Lebens hervorzaubert. Es ist eine von den Intuitionen, die den Eintritt in eine höhere Sphäre geistigen Daseins ermöglichen«. [S. 40]

---

<sup>503</sup> (Siehe auch den Exkurs zur Rezeption von Platon als Bilderfeind).

<sup>504</sup> der in seinem zweiten erwähnten Werk in aller Breite ausgeführt wird,

Was sich in der künstlerischen Gestaltung artikuliert, ist nicht eine zweite Welt neben einer unabhängig existierenden, vielmehr ist es die eine Welt, die im Strom unseres Bewusstseins (in dem ja in phänomenologischem Verständnis wesentlich unsere Wirklichkeit existiert) von Mensch zu Mensch, von Generation zu Generation immer wieder neu erzeugt und ausdifferenziert werden muss.

Die künstlerische Tätigkeit ist von ihrer Grundanlage her auch keine exotische Extravaganz irgendwelcher Sonderlinge, sondern eine allgemein menschliche Fähigkeit, nämlich eine Wiederaufnahme derjenigen Tätigkeit, die schon in der frühen Kindheit den Aufbau des Bewusstseins von der Welt zu Stande bringt, noch bevor überhaupt Begriffe möglich sind. Diese frühe Form des Aufbaus einer Welt in Bildern verkümmert allerdings in dem Maße, wie die Fähigkeit zunimmt, sich die Wirklichkeit in Begriffen anzueignen.<sup>505</sup>

»Im Künstler regt sich ein mächtiger Trieb, jenes enge, dunkle Bewusstsein, mit dem er die Welt bei seinem ersten geistigen Erwachen ergriffen hatte, zu steigern, auszudehnen, zu entfalten, zu immer größerer Klarheit zu entwickeln.« [S. 42]

Das kann geradezu als eine genaue Beschreibung dessen gelesen werden, was Kurt STAGUHN für die Aufgabe des bildnerischen Gestaltens im Kindes- und Jugendalter hält, nämlich mit bildnerischen Mitteln die formale Gliederung der inneren Wirklichkeit zu klären, zu strukturieren und ausdifferenzieren. Ob man diese von FIEDLER nicht thematisierte gestalterische Tätigkeit in der Kindheit als Kunst oder als bildnerisches Denken bezeichnen will, hängt von der Kunstdefinition ab.<sup>506</sup>

Das kindliche Gestalten *muss* jedenfalls nicht in der Kunst münden – aber der »geborene« Künstler greift es als Erwachsener wieder auf, um es außerhalb alltäglicher Zweckbestimmungen in die Freiheit der Kunst zu überführen.

Grundsätzlich ist dieser Trieb also derselbe, der den Menschen von Anfang an zum Aufbau der Welt in seinem Bewusstsein antreibt. Was der Künstler an Werken hervorbringt, ist sichtbares Zeichen der Fortsetzung dieser frühen geistigen Tätigkeit (s. STAGUHN) auf einem höheren Niveau der Ausdifferenzierung, Vervollkommnung und stetigen Neuschöpfung.

---

<sup>505</sup> Ob es sich dabei um eine Verkümmerng oder nur eine unnötige kulturelle Gewöhnung handelt, kann für die Ästhetische Bildung offen bleiben. In jedem Fall liegt hier ein zentrales Aufgabengebiet: die *Sensibilisierung, Differenzierung, Intensivierung* der Wahrnehmungsfähigkeit. S. Kap. 8.3 und ausführlicher JÜDT Norbert: Die Gemeinschaftsschule braucht Ästhetische Bildung in ihrem ganzheitlichen Konzept. In: BEICHEL Johann J. (Hg.): Idee Gemeinschaftsschule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2012.).

<sup>506</sup> - für beides gibt es Buchtitel, wobei der dritte entweder unentschlossen ist oder einfach beides nicht trennen will: TESCHE-MENTZEN Antje/KOELBL Herlinde: Kunst von Kindern. Frederking & Thaler Verlag, München 2002. – EID Klaus/LANGER Michael/RUPRECHT Hakon: Kinderkunst. Don Bosco Verlag, München 1983 – DAUCHER Hans (Hg.): Kinder denken in Bildern. Kunst von Kindern: Die schönsten Bilder aus dem größten Malwettbewerb der Welt. Piper Verlag, München/Zürich 1990.

Wenn er Kunstwerke produziert, so tut er dies *in* seinem Bewusstsein und *für* sein Bewusstsein und – das ist der Kerngedanke der formalen Ästhetik –

»ausschließlich in Rücksicht auf ihre sichtbare Erscheinung. Es entsteht ein künstlerisches Bewusstsein, in dem alles, wodurch die Erscheinung dem Menschen bedeutend werden kann, zurücktritt vor dem, wodurch sie eine rein um ihrer selbst willen verfolgte anschauliche Auffassung werden kann.« [S. 42]

Im Blick auf Ästhetische Bildung ist auch der weitere Gedanke FIEDLERS interessant, wonach das Hervorbringen der Welt im Bewusstsein als *Prozess* eindeutigen Vorrang hat gegenüber dem *Resultat*. Er formuliert überraschend apodiktisch:

»Die geistige künstlerische Tätigkeit hat kein Resultat, sondern sie selbst ist das Resultat.«

Hintergrund ist die phänomenologische Vorstellung, wonach die für den Menschen einzig relevante Wirklichkeit mit der Aktivität des stetigen Bewusstseinsstroms steht und fällt. Die Wirklichkeit ist dem Menschen, insbesondere dem Künstler kein dauernder Besitz,

»dessen er sich in Ruhe freuen könnte, vielmehr versinkt jedes Bewusstsein in dem Augenblick, in dem es entsteht, und räumt einem neuen den Platz.« [S. 43]

Daraus resultiert auch die Einschätzung, dass jedes Kunstwerk nur im Moment des Entstehens bzw. der Vollendung seine »volle Lebendigkeit« besitzt, seinen höchsten Wert nur in diesem Augenblick und nur für diesen einen Menschen hat; selbst wenn es im Augenblick seiner Vollendung »spurlos zugrunde ginge, es würde seine höchste Bestimmung erfüllt haben«. [S. 52] Grundsätzlich bleibt somit das Kunstwerk für den außenstehenden Betrachter »etwas Unergründliches«.

Für uns als Betrachter besteht die einzige Möglichkeit, zu einem Kunstwerk – wenn überhaupt – »eine nahe geistige Beziehung ... zu gewinnen«, dass wir versuchen, den Schaffensprozess des Künstlers nachzuvollziehen, innerlich zu reproduzieren. Inwieweit uns das gelingt, ist abhängig »von der produktiven Kraft unseres Geistes, mit der wir dem Kunstwerk begegnen«.

Solche Sätze sind allerdings schon dazu angetan, in Bezug auf Ästhetische Bildung mit MOLLENHAUER skeptisch zu sein, ob das »in die pädagogische Kiste« passt.

Die Frage nach der Beurteilung von Kunstwerken wird am Ende auch nur unkonkret-diffus beantwortet, ohne dass man daraus für eine Ästhetische Bildung methodischen Nutzen ziehen könnte. FIEDLERS Aufforderung beschränkt sich wesentlich darauf, bei der Beurteilung Strenge nur gegen sich selbst walten zu lassen, da Intoleranz gegenüber künstlerischer Leistung »auf der unberechtigten Annahme« beruht, »dass die Leistungen sich vor dem reflektierenden Verstande zu rechtfertigen hätten« [S. 54], während der schöpferische Prozess in einer »Sphäre« stattfindet, die der Reflexion verschlossen bleibt.<sup>507</sup> Außerdem ist das Urteil

---

<sup>507</sup> Wenn man diesem Gedanken folgt, ergeben sich wichtige Konsequenzen für die Leistungsbeurteilung in den ästhetischen Fächern!

über Wert oder Unwert von Kunstwerken – besonders auf dem phänomenologischen Hintergrund – ohnehin nichts, was Bestand haben könnte, denn jede Generation muss das ihr eigene Bewusstsein der Wirklichkeit neu erzeugen und neue schöpferische Kräfte hervorbringen, unabhängig von Lob oder Tadel, der ebenso wenig historisch überdauern kann wie das Bewusstsein des Künstlers und das Kunstwerk selbst, das mit dem Moment seiner Vollendung dem stetigen Verfall ausgesetzt ist.

Hinsichtlich der Beurteilung bleibt nur, dem Kunstwerk gegenüber »indifferent« zu sein in dem Sinne, dass man das Vorgefundene

»als etwas Gegebenes und in sich Berechtigtes hinnimmt und demselben keine andere Bemühung entgegensetzen strebt als die des Forschens und Erkennens.« [S. 54]

Was der Inhalt und das Ziel des Erkennens sein könnte, bleibt aber offen – natürlich die stellenweise geradezu hymnisch gepriesene Reichhaltigkeit der künstlerischen Formerfindungen. Aber wie man diese konkret erfassen und beschreiben könnte, dazu gibt es keine Hinweise.

Die Strenge gegen sich selbst ist als erstes vonnöten, wenn bei der Beurteilung das Künstlerische vom Kognitiven und/oder Ideologischen zu trennen ist.

Die weiteren „Beurteilungshilfen“ sind dann – in beschwörendem Futur formuliert – hypothetische Leerformeln von »reiner und unmittelbarer Wahrnehmung«, vom »Erkennen des roten Fadens« auf den »Spuren künstlerischer Kraft« usw., und man muss sich wohl mit GOETHE in die ernüchternde Erkenntnis schicken: „*Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen*“.<sup>508</sup> Trotzdem scheint es FIEDLER möglich, auf den Spuren der »künstlerischen Kraft des menschlichen Geistes« die »unverfälschte Kunsttätigkeit« von »mancherlei Verirrungen« zu unterscheiden.

Persönlich sympathisch ist mir die Folgerung,

»dass die Kunst, wo sie nur überhaupt vorhanden ist, der Anerkennung, dass sie gut sei, nicht bedarf, schlecht hingegen überhaupt niemals sein kann.« [S. 56]

– vorausgesetzt allerdings, dass es gelingt, vorher die »Verirrungen« auszusondern. FIEDLERS nachfolgende resümierende Warnung lässt sich auch in den pädagogischen Kontext der Beurteilung von Schülerarbeiten übertragen, soweit es sich in der Schule (Förderprogramme „Schulkunst“) überhaupt um die Produktion zum Zwecke der Annäherung an Kunst handeln kann – denn das meiste, was dort stattfinden kann und muss, ist »ästhetische Alphabetisierung«<sup>509</sup> (MOLLENHAUER, s.u.):

»Und daraus folgt dann endlich, dass die Beurteilung sich streng davor bewahren muss, sich einen Kodex von Gesetzen zu bilden, dem sie von vornherein die künstlerischen Erscheinungen

---

<sup>508</sup> GOETHE J. W. v.: Faust, München 1999, S.25

<sup>509</sup> - wenn auch in einem über MOLLENHAUERS Begriff hinausgehenden Sinne, s. Kap. 5.11.

unterwerfen könne. Das Verständnis kann den Leistungen des Künstlers immer nur nach-, niemals voraussehen und weiß nicht, welche Aufgabe ihm die künstlerische Tätigkeit des Menschen in Zukunft noch stellen wird. Jede gewonnene Einsicht wird dem weiteren Verständnis zur Schranke, wenn sie den Charakter der Endgültigkeit annimmt und sich in einer Regel, einer Forderung verfestigt. Der Geist verliert dann diejenige Unbefangenheit und Lebendigkeit, deren er bedarf, um den Bahnen des schaffenden Künstlergeistes zu folgen.«

Diese berechnete Warnung vor einer normativen Ästhetik veranlasst noch einmal zu der schon getroffenen Feststellung, dass die Beschäftigung mit Gestaltungsprinzipien nichts mit der *Beurteilung* von Kunst(werken) zu tun hat, sondern lediglich eine Methode bzw. ein Inventar von Fragen bereitstellt, mit dessen Hilfe formale Merkmale einer Gestaltung – aus welchem Kontext auch immer – aufgespürt, kommunizierbar gemacht und beschrieben werden können. Sie beziehen sich auf *Gestaltung* und nicht auf *Kunst*. Die Frage nach dem Künstlerischen ist dagegen die Frage nach der Intention des Werkes bzw. des Künstlers, ebenso wie die Frage nach der Rezeption, die letztlich darüber entscheidet, ob Werke als „wertvolle“ Kunst (nach welchen Kriterien auch immer) wahrgenommen werden.

Es ist *nicht* die Frage nach absoluten Merkmalen „echter“ oder „wahrer“ Kunst – die kann es als „objektiven“ Tatbestand – und hier unterscheidet sich FIEDLER – nicht geben. Er selbst verbleibt ja wie andere Ästhetik-Philosophen auch – in der komfortablen („Elfenbeinturm-) Situation, seine Vorstellungen niemals an konkreten Beispielen einer Bewährungsprobe (*Ist dieses oder jenes Werk nun wahre Kunst oder nicht?*) und möglicher Kritik an getroffenen Entscheidungen auszusetzen.<sup>510</sup>

Im Blick auf Ästhetische Bildung und die *Beurteilung* von Gestaltungen sollte gerade im pädagogischen Kontext FIEDLERS Aufforderung zur Strenge gegenüber dem eigenen Urteil Folge geleistet werden. *Was bedeutet dein Bild für mich? Was bedeutet mein Bild für dich?*

Mit dieser Fragehaltung übernehme ich die Verantwortung für mein Urteil als ein von *mir* gemachtes und als ein revidierbares.<sup>511</sup>

Zu dieser Frage der *Bewertung* gestalterischer Leistungen im institutionellen Zertifizierungskontext sollen an dieser Stelle nur wenige Anmerkungen gemacht werden: Gestaltung ist im Gegensatz zu Kunst zumindest teilweise lernbar und dafür sind auch Ziele und Aufga-

---

<sup>510</sup> - ganz im Gegensatz dazu etwa Eduard HANSLICK im musikalischen Bereich, der nicht nur Kriterien zur Beurteilung des ‚objektiv‘ Musikalisch-Schönen entwickelt, sondern sich auch ganz konkret als Musikkritiker betätigt, der gegen den »gesungenen und gezeigten Opiumrausch« Richard Wagners polemisiert. [Ders: Vom Musikalisch-Schönen – Aufsätze – Musikkritiken. Verlag Philipp Reclam jun., Leipzig 1982]. Prompt wird ihm auch von Klaus MEHNER in der Einleitung zu der Textsammlung vorgehalten, dass Hanslick mit seinen Kritiken in Widerspruch gerät zu seiner eigenen Theorie, die nach dem objektiv Schönen der Musik sucht, während die Kritiken manchmal »von einem anderen Autor« zu stammen scheinen, weil sie Relativität, Subjektivität und Historizität der Beurteilung einräumen.

<sup>511</sup> Auch hieraus ergibt sich eine Reflexionsanregung für den Lehrer als Beurteiler, der sich aus dieser konstruktivistischen Sicht zur kritischen Distanz seiner Bewertungen aufgefordert sieht.

benstellungen operationalisierbar, die eine intersubjektiv kommunizierbare (und auch kommunikativ zustande kommende) Bewertung nach vereinbarten Kriterien zulassen. Inwieweit anhand solcher Kriterien dann auch *schwache* Leistungen bewertet werden sollen, ist ein anderes Problem, über das situationsabhängig zu entscheiden ist. Unstrittig sollte jedoch sein, dass gute Leistung *auch* eine Anerkennung mit Zertifizierungsrelevanz erfahren muss – in welcher Form auch immer.

Ein anderes Problem sind die ungezählten alltäglichen Bewertungsaussagen, die während der Arbeit bzw. Mitarbeit der Schüler im Vorübergehen gemacht werden. Wer im allgemeinbildenden Schulwesen mit leibhaftigen Schülern gearbeitet und manchen Kollegen diesbezüglich erlebt hat, der weiß sehr wohl um die dringende Notwendigkeit einer professionellen Differenzierung und Kultivierung bewertender Kommunikation – denn er hat allzu viele Sätze im Ohr, die in bewusster Absicht oder nur aus gedankenloser Gewohnheit den Urheber einer Gestaltung verletzen. Da sagt der Kollege: „*Na ja, von dir habe ich auch gar nichts Besseres erwartet.*“ Und der Mitschüler: „*Dein Bild sieht aber voll Scheiße aus.*“ Und der Lehrer sagt nichts, weil er denkt, *der habe ja eigentlich gar nicht so Unrecht.* Und beide wundern sich, wenn jemand ihre Formulierung kritisiert.

Der wesentliche Schnittpunkt von FIEDLERS „formaler Ästhetik“ mit der in dieser Arbeit vertretenen Position besteht in der phänomenologisch-konstruktivistischen Auffassung der Wirklichkeit als phänomenaler bzw. qualitativer Bewusstseinsinhalt.

Darüber hinaus wird der FIEDLERSche Standpunkt in zwei Gesichtspunkten ausgeweitet:

*Einerseits* richtet diese Arbeit den Blick darauf, dass der Mensch auch schon unterhalb »einer gewissen Stufe geistiger Entwicklung« zwangsläufig damit beschäftigt ist, in seinem Inneren Wirklichkeit zu Form und Gestalt zu bringen – nämlich von Anbeginn seiner sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeiten, die sich durch ihre Betätigung schärfen und ausdifferenzieren. Das zu fördern, ist eine Bringschuld der Schule.

*Andererseits* geht sie den Gesetzmäßigkeiten nach, die sich eben dabei auswirken und sich auch in „künstlerischen“ Gestaltungsprinzipien artikulieren. Diese aber wirken nicht nur in den ästhetischen Fächern, sondern in jeglicher menschlichen Gestaltung, und es ist die Bringschuld der Schule, dem auch in jedem Fach Geltung zu verschaffen.

Zuzustimmen ist FIEDLER in Bezug auf die Kunst, dass diese eine Funktionslust des Wahrnehmens befriedigt, die über die Zweckgebundenheit der überlebensnotwendigen Sinnesbetätigung weit hinausführt in ein Universum des vom Künstler von innen heraus produzierten Anschaubaren, das ebenso unerschöpflich ist wie das der wissenschaftlichen Erkenntnis.

– Kunst als Schule des Sehens, Hörens, Empfindens um ihrer selbst willen. Das ist ein Auftrag von ästhetischer Erziehung als Kunsterziehung im traditionellen Sinne.

Dass die künstlerische Tätigkeit kein extravaganter Luxus ist, sondern auf denjenigen Prozessen aufbaut, die es schon dem Kleinkind ermöglicht haben, seine Wirklichkeit im Bewusstsein zu erzeugen, ist eine weitere und erstaunlich „passgenaue“ Parallele zur eigenen Position – und, wie gesagt, ein gutes Argument für eine Aufwertung ästhetischer Bildung zur Grundlage jeglicher Bildung.

### 5.8 Bauhaus-Pädagogik

Die „Bauhaus-Philosophien“ scheinen wegen ihrer bildnerisch-rationalen Gestaltungslehren<sup>512</sup> eine besondere Affinität zur formalen Ästhetik zu haben. Auf der anderen Seite steht dieser gestalterische Rationalismus – wie er sich dem Betrachter etwa in der formalen Strenge seiner architektonischen und industriell gefertigten Produkte darstellt – in einem Spannungsfeld zu einer antirationalistischen Empfindsamkeit einiger Bauhaus-Lehrer. Diese werde z.B. darin sichtbar, dass der Gründer, Walter GROPIUS, »die pädagogischen Bestrebungen des Bauhauses in den großen Zusammenhang der Reformpädagogik eingebettet habe«,<sup>513</sup> dass Johannes ITTEN durch die Verbindung von »subjektivem Erleben und objektivem Erkennen« versuchte, den ‚ganzen Menschen‘ zu erreichen und seine Strukturanalysen durch Empfindungsanalysen ergänzte,<sup>514</sup> dass Wassily KANDINSKY eindringliche Kritik am materialistisch-positivistischen Denken und an der Zersplitterung des Zusammenhängenden übte, was sich besonders im Erziehungswesen zeige, wo »Hochschulen ... sehr durchgebildete Spezialisten und vollkommen ungebildete Menschen herstellen«<sup>515</sup> usw.

Besonders hervorgehoben werden soll noch KANDINSKYS *Synthesekonzept*, weil dieses dasselbe Problemfeld betrifft, das in dieser Arbeit mit den „analogen Gestaltungsprinzipien bzw. „strukturellen Analogien“ angesprochen ist. KANDINSKYS Fähigkeit zur Synästhesie kann als ein wesentlicher Grund dafür gesehen werden, dass er sich intensiv mit Korrespondenzen zwischen den verschiedenen Kunstsparten befasste. Er selbst berichtet

»hierzu über ein Schlüsselerlebnis, bei dem visuelle Wahrnehmung und akustische Vorstellung zusammentrafen: Rembrandt habe ihn „tief erschüttert“, und „die große Teilung des Hell-Dunkel“ sei ihm „als ein Riesendoppelklang“ erschienen und habe ihn „sofort an die Trompeten Wagners erinnert“.<sup>516</sup>

<sup>512</sup> Vgl.: WICK Rainer K.: Bauhaus-Pädagogik. Dumont Buchverlag, Köln 1994 4 (1982) – Ders.: Johannes Itten. Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik? Verlag edition erlebnispädagogik, Lüneburg 1997.

<sup>513</sup> Vgl. SCHNAIDT Claude: Was man über das Bauhaus weiß, zu wissen glaubt und ignoriert. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar 5/6 1976, S. 499.

<sup>514</sup> Vgl. WICK Rainer K.: Bauhaus-Pädagogik, S. 127.

<sup>515</sup> Zitat nach WICK Rainer K.: Bauhaus-Pädagogik, S. 205.

<sup>516</sup> KANDINSKY Wassily: Rückblick. Herausgegeben und eingeleitet von Ludwig Grote, Baden-Baden 1955, Seite 22 – zitiert nach WICK Rainer K.: Bauhaus-Pädagogik. DuMont Buchverlag, Köln 1982,

Auf die von ihm empfundenen Synästhesien zwischen Bild und Klang weisen auch viele Bildtitel hin, wie z.B. eine Folge von Holzschnitten, die 1913 unter dem Titel »Klänge« veröffentlicht wurde, oder eine Bühnenkomposition mit dem Titel »Der gelbe Klang«. Dieses wird von Rainer WICK als frühes Dokument für KANDINSKYS Vorstellungen von einer Synthese von Theater, Musik, Malerei und Tanz betrachtet. Bei KANDINSKY bleibt das Synthesekonzept überwiegend auf die Verbindung der Künste beschränkt – im Gegensatz zu eher sozialutopischen Visionen des Bauhaus-Gründers GROPIUS.

Das Problem der damals entstandenen Gestaltungslehren scheint insgesamt darin zu liegen, dass den formalen Gestaltungsmerkmalen ganz bestimmte und für allgemeingültig gehaltene Empfindungs- bzw. Ausdrucksqualitäten zugesprochen wurden. Diese können zwar als Beispiele gelten, dürfen aber nicht einfach verallgemeinert werden.

»Den Grundformen Quadrat, Kreis und Dreieck zum Beispiel ordnet Itten jeweils eine eindeutige und dauerhafte Symbolik zu.«<sup>517</sup>

Das aber kann nicht vorausgesetzt werden, da jeder Mensch ein individuelles Universum ist, dessen komplexe Reaktionsweisen nicht nach einer einfachen Rezeptologie funktionieren. Man kann deshalb weder die kognitiven noch die Empfindungs-Assoziationen eines Subjekts ohne weiteres auf ein anderes übertragen – wenngleich, wie schon festgestellt, mit Schnittmengen gerechnet werden kann. Auch KANDINSKY füllt ein ganzes Buch mit Ausdrucks-Interpretationen bildnerischer Elemente und spricht ihnen dabei je nach Bedarf physikalische oder lebendige Kräfte zu.<sup>518</sup> Ein Zitat soll das illustrieren:<sup>519</sup>

»Durch das allmähliche Herausreißen des Punktes aus dem engen Kreis seines gewohnten Wirkens bekommen seine bis jetzt schweigenden inneren Eigenschaften einen immer mehr wachsenden Klang. Diese Eigenschaften – innere Spannungen – kommen eine nach der anderen aus der Tiefe seines Wesens heraus und strahlen ihre Kräfte aus. Und ihre Wirkungen und Einflüsse auf den Menschen überwinden immer leichter die Hemmungen. Kurz – der tote Punkt wird zum lebenden Wesen.«

Dies ist natürlich alles andere als rationalistische Analyse – es ist poetische Metaphorik. Der Einzelne mag dies subjektiv genießen und, wenn er selbst künstlerisch tätig ist, auch einen persönlichen Gewinn für die eigene Produktion daraus ziehen. Aber man kann nicht sagen: *So ist es*. Man kann nur feststellen: Das sind KANDINSKYS Assoziationen zum Punkt als zeichnerisches bzw. malerisches Element. Und sicher kann man es nicht für eine ‚Lehre‘ im Rahmen der Ästhetischen Erziehung verwenden.

---

Seite 205.

<sup>517</sup> PARMENTIER: Ästhetische Bildung ...

<sup>518</sup> KANDINSKY Wassily: Punkt und Linie zu Fläche. Beitrag zur Analyse der malerischen Elemente. Benteli Verlag, Bern 1955<sup>11</sup> (1926).

<sup>519</sup> l.c. Seite 23.

KANDINSKY suchte nach einer neuen Kunstwissenschaft, der es gelingen sollte, die Ausdrucksmittel der Kunst als Symbole zu identifizieren, welche die Kunstwerke zum Sprechen bringen. Allerdings stehen diese Versuche auch unter dem nicht einlösbaren Anspruch einer eindeutigen Bedeutungszuordnung. So erhofft er sich z.B. in demselben Kontext (Ausdruckswerte verschieden großer „Punkte“):

»Bei weiterer künftiger Entwicklung dieser Ausdrucksmittel und bei weiterer Entwicklung der Empfangsfähigkeit des Beschauers werden präzisere Begriffe unvermeidlich sein und mit der Zeit Ausmessungen bestimmt erreicht werden.«<sup>520</sup>

Sein Weg in die Abstraktion war der Versuch, eine Bild-Sprache zu finden, die tatsächlich geistige Inhalte vermitteln kann, um sich von der vordergründig-oberflächlichen Darstellung realer Gegenstände lösen zu können, in der sich nichts weiter ausdrücke als ideenlose Zufriedenheit mit der gegebenen Realität ohne Vision einer besseren Zukunft.

Formale Analysen und Gestaltungsprinzipien sind ein notwendiges Thema Ästhetischer Erziehung, dessen Einzelheiten sich am Wahrnehmungssystem orientieren können. Sie dürfen aber nicht mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit inhaltlich und verallgemeinernd „be-deutet“ werden, wie Kandinsky dies tut.

Mit den Empfindungsqualitäten – im Wortgebrauch dieser Studie: Empfindungs- bzw. Bewertungsqualia - die durch Formen und Farben ausgelöst werden können, lässt sich, wie es am Bauhaus u.a. geschah, in isolierten Übungen experimentieren. Natürlich funktioniert das auch an bereits vorliegenden Kunstwerken. Aber diese sind häufig viel zu komplex, um sich mit Schulklassen bzw. Schülergruppen kommunikativ auf bestimmte Relationen zwischen bestimmten Merkmalen des Kunstwerks und den ausgelösten Empfindungen bei verschiedenen Schülern beziehen zu können. Auch deswegen sollte in der Ästhetischen Erziehung stärker auf Gestaltung (und Kommunikation darüber) gesetzt werden als auf Kunst.

### 5.9 Ästhetische Wirkung bei Josef König (1893-1974)

»Die Natur der ästhetischen Wirkung« – so ist ein Text überschrieben, den Josef KÖNIG als Ausarbeitung seiner Antrittsvorlesung 1954 in Göttingen veröffentlicht hat<sup>521</sup> und auf den Klaus MOLLENHAUER ca. 35 Jahre später zustimmend Bezug nimmt.<sup>522</sup> Beide führen ein Zitat Hugo VON HOFMANNSTHALS als Beispiel für eine gelungene Beschreibung dessen an, was ästhetische Wirkung sein soll. MOLLENHAUER bescheinigt KÖNIG, er habe in einer

---

<sup>520</sup> KANDINSKY: Punkt und Linie zu Fläche. Beitrag zur Analyse der malerischen Elemente. Benteli Verlag, Bern 1955<sup>11</sup> (1926), Seite 28.

<sup>521</sup> zuerst in: K. ZIEGLER (Hg.) Wesen und Wirklichkeit des Menschen. Festschrift für H. Plessner. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1957.

<sup>522</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. ZfP Beltz Verlag, 4 \_ 1990.

»äußerst subtilen Analyse dieser Aussage gezeigt, dass es sich dabei um eine sehr genaue, sehr angemessene Beschreibung der „ästhetischen Wirkung“ handelt«. [S. 483]

Allerdings erscheint es fraglich, ob MOLLENHAUER wirklich dasselbe meint, denn er setzt *ästhetische Wirkung* mehr oder weniger mit *ästhetische Erfahrung* gleich und stimmt insofern mit meiner eigenen Position überein, dass diese Wirkung tatsächlich auch eine emotionale Veränderung herbeiführt, die bis zur Erschütterung reichen kann was KÖNIG (auch unter Berufung auf FIEDLER) ausdrücklich ablehnt.

Der Titel benennt ein Phänomen, welches zunächst am Beispiel des Rilke-Gedichtes *Archaischer Torso Apollons* aufgezeigt<sup>523</sup> und dessen »Natur« geklärt werden soll. Oberflächlich gesehen handelt es sich bei dem Gedicht um die Beschreibung einer antiken Skulptur. Allerdings

»wäre es ungleich richtiger zu sagen, er beschreibe die ästhetische Wirkung dieses antiken Bildwerks.« [S. 257]

### 5.9.1 Stimmigkeitsempfindung

Zunächst aber geht es KÖNIG darum noch nicht, sondern um die Feststellung, dass wir offensichtlich die dichterische Rede über diesen Torso, die ja keineswegs wörtlich und konkret-gegenstandsbezogen gemeint ist, dennoch als *stimmig* empfinden können, als spreche der Dichter da »rein und genau«, als sei sein Reden »kein Gerede, sondern sei in einem entschiedenen, ... Sinne ein einer gewissen Sachlage angemessenes« [S. 257] – welcher Sachlage, das ist eine andere Frage.

Als Gewährsmann dafür, dass solches Stimmigkeitsempfinden möglich ist, wird nun HEGEL<sup>524</sup> zitiert, dessen Text über die Aufgabe der Kunst zwar ein philosophischer ist, der aber beinahe auch als poetische Prosa gelesen werden kann, in jedem Fall als metaphorische Rede zu lesen ist. HEGEL seinerseits zitiert darin seinen Philosophen-Kollegen PLATON ebenfalls

---

<sup>523</sup> Das Gedicht lautet:

*Wir kannten nicht sein unerhörtes Haupt, / darin die Augenäpfel reiften. Aber / sein Torso glüht noch wie ein Kandelaber, / in dem sein Schauen, nur zurückgeschraubt, / sich hält und glänzt. Sonst könnte nicht der Bug / der Brust dich blenden, und im leisen Drehen / der Lenden könnte nicht ein Lächeln gehen / zu jener Mitte, die die Zeugung trug. / Sonst stünde dieser Stein entstellt und kurz / unter der Schultern durchsichtigem Sturz / und flimmerte nicht so wie Raubtierfelle / und bräche nicht aus allen seinen Rändern / aus wie ein Stern: denn da ist keine Stelle, / die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern.*

[aus: R. M. Rilke, *Neue Gedichte*, Anderer Teil, in: R. M. Rilke, *Gedichte*, Dritter Teil, Leipzig 1927, S. 117 (Insel-Ausgabe)].

Dieses Gedicht hat offensichtlich auch heute noch „Wirkung“, wenn man bedenkt, dass Peter SLOTERDIJK 2009 aus dessen letztem Satz, um den es auch KÖNIG geht, den Titel eines Buches macht. Dies allerdings wäre *keine* ästhetische Wirkung, wie sich zeigen wird.

<sup>524</sup> G. W. F. Hegel, *Vorlesungen über die Aesthetik*. Bd. 1, Kap. 3: Das Kunstschöne oder das Ideal, in: G. W. F. Hegel, *Sämtliche Werke*, hrsg. v. H. Glockner, Bd. 12, Stuttgart 1927, S. 213 f. (Zitiert nach König).

mit einem poetischen Spruch, der in der Übersetzung in die Form eines Distichon gebracht ist.<sup>525</sup> HEGEL bezieht seine Aussage nicht nur auf die bildende Kunst, sondern auf jegliche Kunst und spricht ihr die Aufgabe zu, ihre Werke »allenthalben zum Auge werden zu lassen« – nicht mit dem moralischen Anspruch, der Rezipient müsse sein Leben ändern, sondern mit dem idealistischen Pathos, »die freie Seele in ihrer inneren Unendlichkeit zu erkennen« zu geben [S. 258].

Die Metapher des Auges hat in den Beispielen durchaus unterschiedliche Funktionen: Im ersten wird der Betrachter mit Argusaugen angeschaut, die einen Anspruch an ihn richten, im zweiten ist das Auge Fenster der Seele, in welchem diese selbst quasi als Offenbarung erscheint. Es geht KÖNIG auch im zweiten Beispiel nicht um den Inhalt sondern immer noch um denselben Umstand,

»daß auch dieses Sprechen Hegels als ein sich einer gewissen Sachlage rein und genau anmessendes gefühlt und gewußt wird.«

### 5.9.2 Eine Art von Wahrheit

Nicht jeder dürfte diese Voraussetzung teilen – dessen ist sich KÖNIG sehr wohl bewusst:

»Dass es so ist, wie hier vorausgesetzt wird, kann nicht bewiesen, sondern kann nur im gegebenen Falle anerkannt werden. Wer daher der Meinung ist, daß Reden dieser Art keinerlei Verbindlichkeit zukommen könne, dem werden die folgenden Darlegungen schwerlich etwas zu sagen haben.« [S. 258-259]

Die Ausgangsbasis seiner Argumentation bleibt deshalb eine Annahme, die mit einer geradezu konstruktivistischen Formulierung *gesetzt* wird:

»... daß wir solche Reden unmittelbar als treffend empfinden und daß ihnen insofern irgendeine Art Wahrheit zugeschrieben werden darf« ... ist für KÖNIG ein »als ein Faktum in Anspruch genommenes Faktum«. [S. 259]

### 5.9.3 »Ästhetische Wirkung«

Betrafen die bisherigen Vorbemerkungen das Anerkenntnis des Umstandes, dass wir künstlerische Objektivationen »mindestens der Möglichkeit nach« als treffend empfinden können

---

<sup>525</sup> Aufgabe der Kunst sei, »daß sie das Erscheinende an allen Punkten seiner Oberfläche zum Auge umzuwandeln habe, welches der Sitz der Seele ist, und den Geist zur Erscheinung bringt. - Oder wie Platon in jenem bekannten Distichon an den Aster ausruft: „Wenn zu den Sternen du blickst, mein Stern, o wär' ich der Himmel, / Tausendäugig sodann auf dich hernieder zu schaun! so läßt sich umgekehrt von der Kunst sagen, sie mache jede ihrer Gestalten zu einem tausendäugigen Argus, damit die innere Seele und Geistigkeit an allen Punkten der Erscheinung gesehen werde. Und nicht nur die leibliche Gestalt, die Miene des Gesichts, die Gebärde und Stellung, sondern ebenso auch die Handlungen und Begebnisse, Reden und Töne und die Reihe ihres Verlaufs durch alle Bedingungen des Erscheinens hindurch hat sie allenthalben zum Auge werden zu lassen, in welchem sich die freie Seele in ihrer innern Unendlichkeit zu erkennen giebt.“« [S. 257/258.]

(als »rein und genau«) sind weitere nötig, um auf definitorische Schwierigkeiten mit den Begriffen *ästhetisch* und *Wirkung* hinzuweisen.

Ästhetisch sollen solche Phänomene bezeichnet werden, die »ihren Ausgangspunkt im sinnlich Wahrnehmbaren« haben. Außerdem sind es solche, die »ihren Ausgangspunkt in Kunstwerken haben«. [S. 260] Diese Bedingung ist allerdings nicht zwingend. *Ästhetische Wirkungen* können nämlich nicht nur von Werken der Kunst ausgehen, sondern z.B. auch von Farben. Dabei denkt KÖNIG vornehmlich an das, was »GOETHE in seiner Farbenlehre unter dem Titel „Sinnlich sittliche Wirkung der Farbe“ behandelt hat.« [S. 260-261] Dennoch redet er im Folgenden durchweg von Kunstwerken als Trägern *ästhetischer Wirkung*. Was diesen Begriff anbetrifft, so beginnen nun die Erklärungen kryptisch zu werden – und das bleiben sie für mein Verständnis bis zum Ende des Textes, obwohl KÖNIG der Hoffnung Ausdruck gibt, dass nach seinen Erklärungen

»eine Verwechslung derselben mit andersartigen Wirkungen, die nicht ästhetische sind, nicht mehr möglich sein dürfte.« [S. 261]

#### 5.9.4 Ästhetisches Wirken ist kein Be-wirken

Es gibt nach KÖNIG *ästhetische* und *nicht ästhetische* Wirkungen, und das »sind nicht nur verschiedene Wirkungen« sondern sie »unterscheiden sich darüber hinaus auch noch *als Wirkungen*«. (Hvh. v. KÖNIG) – Gemeint soll wohl sein, dass von einem komplexen Gegenstand wie einem Kunstwerk nicht nur die eine und die andere, jedoch *gleichartige* Wirkung ausgehen kann, sondern dass es darüber hinaus so etwas wie *verschiedene Arten oder Modalitäten von Wirkung* geben müsste, was immer das Verschiedenheitskriterium auch sein mag. Von einem Kunstwerk können, da es neben seiner Spezifität auch ein Gegenstand wie jeder andere ist, sowohl ästhetische als auch nicht ästhetische Wirkungen ausgehen, und man muss sich jeweils darüber Klarheit verschaffen,

»von welcher der beiden radikal verschiedenen Wirkungen die Rede ist.« [S. 261]

KÖNIG glaubt sich mit Konrad FIEDLER darin einig zu sein, dass es sich *nicht* um diejenigen Wirkungen handelt,

»welche durch die Kunstwerke auf den geistigen Zustand oder das Empfindungsleben der Menschen hervorgebracht werden.«<sup>526</sup>

FIEDLER allerdings geht es an der zitierten Stelle gar nicht darum, verschiedene Wirkungen zu unterscheiden, die von Kunstwerken ausgehen können, sondern er ist auf der Suche nach einem anderen Zugang zu „Wesen und Bedeutung“ der künstlerischen Tätigkeit, der nicht wie traditionell üblich, von den Wirkungen der Werke »auf den geistigen Zustand oder das Empfindungsleben« ausgeht. FIEDLER will vielmehr nach dem »Wesen der künstlerischen

<sup>526</sup> FIEDLER Conrad: Der Ursprung der künstlerischen Thätigkeit. Verlag von S. Hirzel, Leipzig 1887, Seite 1.

Tätigkeit« selbst fragen. Dieses lässt sich seiner Meinung nach nicht aus den Wirkungen der Werke erklären. Dennoch hat KÖNIG Recht, wenn er meint, dass die *Wirkungen auf Geist und Empfindungsleben* nach FIEDLER *nicht* diejenigen sind, die das *wahre* Kunstverständnis ausmachen. Ob KÖNIG aber wirklich dasselbe meint wie FIEDLER, muss ohne eine genauere Rekonstruktion der diesbezüglichen Vorstellungen beider Autoren offen bleiben. KÖNIGS Argumentation läuft letztlich darauf hinaus, dass man zwischen einem transitiven (*Der Kaffee wirkt belebend.*) und einem intransitiven Gebrauch des Wortes wirken (*Du wirkst etwas müde heute.*) unterscheiden muss und dass die ästhetische Wirkung dem intransitiven Gebrauch entspricht – was jedoch nicht schlüssig durchgehalten werden kann, wie folgendes Zitat zeigt:

»In diesem Sprechen wird von der ästhetischen Wirkung, die von etwas ausgeht, gesprochen, wie man sonst von einem Hauch oder auch von einem Duft spricht, der von etwas ausströmt und uns anweht.« [S. 311]

Das ist zwar ein metaphorisches »Sprechen« – aber eine Wirkung, die uns anweht, tut dies jedenfalls transitiv.

Deshalb soll die Analyse des Textes für diese Studie hier beendet werden,<sup>527</sup> denn eine Wirkung von Kunstwerken, die sich weder auf den »geistigen Zustand« noch auf das »Empfindungsleben« richtet und dieses »affiziert«, ist nach meinem Verständnis schlechterdings undenkbar – ein Kunstwerk wirkt entweder auf das seelisch-geistige Innenleben des Menschen, oder es wirkt überhaupt nicht – zumindest nicht in einem transitiven Wortgebrauch. Als Fazit kann festgehalten werden:

Der Text demonstriert augenfällig die Schwierigkeit *ästhetische Wirkung* zu erklären, wenn man sich dabei nicht auf ein definierbares Gebiet psychischer Phänomene beziehen will (für die heute auch naturwissenschaftlich darstellbare bio-physische Korrelate bekannt sind) – sozusagen als ein Stück Boden unter den Füßen, über dem der Bedeutungsumfang eines „ästhetischen“ Begriffes angesiedelt, begrenzt und kommuniziert werden kann.

### 5.10 Arthur Coleman Danto (\* 1924)

Der zeitgenössische amerikanische Philosoph Arthur Coleman DANTO wird hier erwähnt, weil er, der vor seinem Philosophiestudium selbst zunächst einige Jahre Kunst studiert hatte, alle bis dahin versuchten Kunstdefinitionen über den Haufen wirft. Er ist sogar der Ansicht, dass seine neue Kunstdefinition unabhängig von allen wie auch immer gearteten Entwicklungen der Kunst auch in Zukunft Bestand haben wird.<sup>528</sup>

---

<sup>527</sup> (Zum vollständigen Text siehe: JÜDT Norbert: Zur ästhetischen Wirkung bei Josef König: Stimmigkeitsgefühl und Eindruck. Typoskript, KIT 2012.)

<sup>528</sup> Vgl.: KOPPELBERG Dirk: Arthur C. Danto. In: MAJETSCHAK Stefan: Klassiker der Kunstphilosophie. Von

Der Beginn seiner Auseinandersetzung mit diesem Problem hing seiner eigenen Aussage zufolge mit dem Besuch einer Ausstellung von Andy WARHOL in New York zusammen, in der dieser die mittlerweile legendären Brillo-Boxes ausstellte, die von ihren „Geschwistern“ im nächsten Supermarkt perzeptuell nicht zu unterscheiden waren. DANTO schreibt selbst darüber:

»Zumindest seit Warhols Ausstellung von Brillo (und anderen) Kartons in der Stable Gallery... Im Frühling des Jahres 1964 fühlte ich, dass er eine philosophische Intelligenz außerordentlich hohen Grades besaß. Er konnte nichts berühren, ohne gleichzeitig die Grenzen des Denkens zu berühren, zumindest des Denkens über Kunst... Ich glaube, es gehört zu Warhols Hauptbeiträgen zu Kunstgeschichte, dass er die künstlerische Praxis auf eine Ebene philosophischen Selbstbewusstseins hob, die vorher nie erreicht worden ist.«<sup>529</sup>

Michael HAUSKELLER konstruiert ein anderes Beispiel:

»Von drei äußerlich nicht zu unterscheidenden roten Quadraten kann das erste ein Kunstwerk sein, das zweite keines und das dritte zwar ein Kunstwerk, aber ein ganz anderes als das erste.«<sup>530</sup>

Dann stellt er fest, dass es nicht die emotionale Reaktion des Betrachters ist, die über den Status als Kunstwerk oder nicht entscheidet.

Welches von ihnen ein Kunstwerk ist, kann ich nicht dadurch ergründen, dass ich auf meine Reaktion beim Betrachten achte, denn unterschiedlich empfinden werde ich die drei Quadrate erst dann können, wenn ich weiß, welches von ihnen ein Kunstwerk ist und aus welchen Gründen.«

Wenn spätestens seit WARHOLS Ausstellung schlechterdings jedes Objekt ein Kunstwerk sein kann, stellt sich die Frage, was denn nun das Wesentliche sei, welches ein beliebiges Objekt, von dem es beliebig viele Duplikate geben mag, zu einem Kunstwerk macht, während die Duplikate keine Kunstwerke sind.

(Von einem konstruktivistisch orientierten Standpunkt aus ist diese Frage allerdings falsch gestellt. Sie müsste sie lauten: Warum wird ein beliebiges Objekt, von dem es beliebig viele Duplikate geben mag, zu einem Kunstwerk erklärt, während seinen Duplikaten (im Supermarkt oder sonstwo) kein Kunststatus zugesprochen wird?

DANTOS Antwort lautet sinngemäß: Das Objekt wird erstens dadurch zum Kunstwerk, dass es eine *Aussage* macht *über...* (irgendwas), und zweitens muss es an diesem Objekt etwas, d.h. ein bestimmtes Merkmal geben, das diese Bedeutung verkörpert.

---

Platon bis Lyotard. beck'sche reihe 1660 2005.

<sup>529</sup> DANTO Arthur C.: Philosophizing Art - Selected Essays. Berkeley 1999, Seite 62 – zitiert nach Dirk Koppelberg l. c.]

<sup>530</sup> HAUSKELLER Michael: Was ist Kunst? beck'sche reihe, Verlag C. H. Beck, München 2005 <sup>8</sup>, Seite 101.

Anmerkung: Dieses betreffende Merkmal ist natürlich an gelungenen Objekt-Duplikaten ebenfalls vorhanden – also bleibt (im Fall von Imitaten oder Duplikaten) vor allem die erste Bedingung wichtig: Das Objekt muss etwas aussagen wollen über irgend ein Problem bzw. ein Thema. Ob es das aber will, sieht man ihm nicht an, solange es im Supermarkt steht. Dort sagt es nur etwas über sich: *Ich bin für dieses oder jenes nützlich und du brauchst mich deshalb unbedingt.* (Und sei es nur wegen des Status- bzw. Inszenierungswertes, den es verspricht.) Als Kunstwerk aber will es *etwas aussagen über...* Dazu braucht es einen entsprechenden Kontext, zum Beispiel eine Kunstgalerie, ein Museum, einen Ort, an dem qua Definition *jedes* Objekt als Kunstwerk betrachtet werden kann. Man weiß es durch die kulturelle Tradition, die die betreffende Institution hervorgebracht hat. Ob man die beabsichtigte Botschaft auch versteht, ob der Künstler sie bewusst chiffriert oder mehrdeutig gelassen hat, ist eine andere Frage, über die sich dann – je nach kultureller Vorbildung der Betrachter – mehr oder weniger gescheite (oder nachgeschwätzte) Dispute führen lassen.

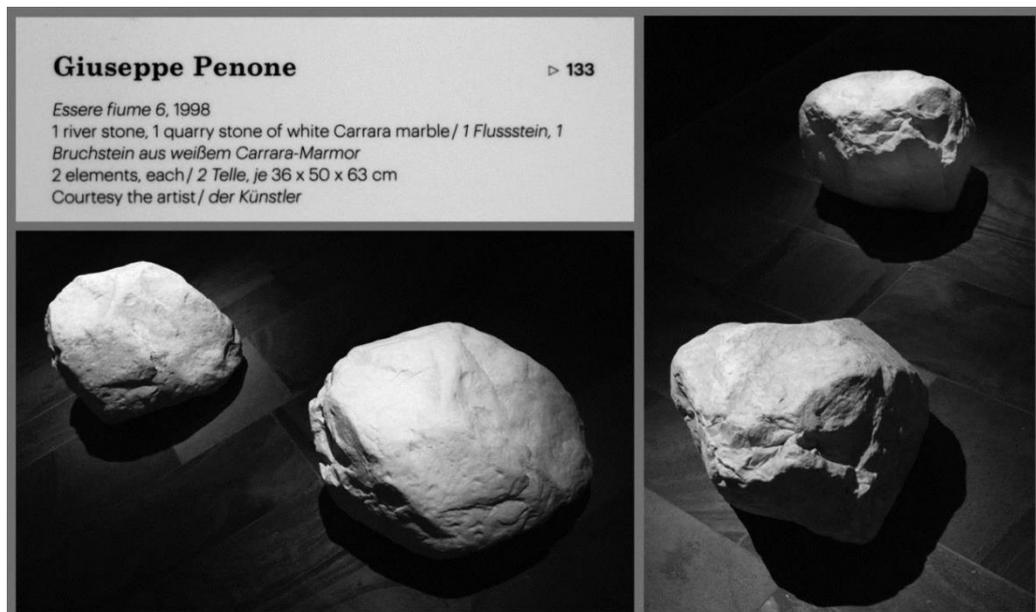


Abbildung 45 – Original u Imitat - dOKUMENTA13

Für eine Didaktik der ästhetischen Erziehung, hier im engeren Sinne der Kunsterziehung (als Erziehung durch Kunst zur Kunst) ist diese Definition insofern interessant und fruchtbar, da jede Schülerarbeit dieselbe Frage aufwerfen kann: ob sie nämlich ein *Kunstwerk* sei. Sie ist es nach Dantos Definition dann, wenn der Schüler damit etwas aussagen will über... (irgendetwas anderes). Die Frage, wodurch der Betrachter aber wissen soll, ob es sich nur um eine Gestaltungsübung zum Kennenlernen eines Gestaltungsprinzips bzw. einer gestalterischen Technik handelt, oder ob diese Arbeit ein Kunstwerk sein soll, führt unmittelbar in das Thema einer entsprechenden Unterrichtseinheit hinein. Die Frage, ob die Schülerarbeit ein Kunstwerk *ist* oder nicht, heißt also eigentlich, ob sie ein *Kunstwerk sein soll*. Dazu bedarf es weder fundierter kunsthistorischer Kenntnisse, noch besonderer gestalterischer

Kompetenzen, sondern lediglich bestimmter kultureller Vereinbarungen, durch die deutlich wird, dass die Arbeit mit ästhetischen Mitteln *etwas aussagt über...*, und die dem Betrachter zeigen, dass hier etwas ausgesagt werden *soll*.

Damit wird die Beschäftigung mit Kunst allerdings eine rein intellektuelle Angelegenheit, mit der die Frage nach der ästhetischen Erfahrung und der ästhetischen Wirkung von absichtsvollen Gestaltungen gar nicht erst gestellt wird. Für ganzheitliche Bildungsvorstellungen im Sinne dieser Studie wäre dies zu wenig – aber es entspricht der heute weit verbreiteten Vorstellung von Kunst als Konzeptkunst.

### 5.11 Klaus Mollenhauer (\*1928)

Klaus MOLLENHAUER ist für diese Arbeit aus zwei Gründen von besonderem Interesse: Erstens greift er (1988) in verschiedenen Aufsätzen auf den Begriff der ästhetischen Wirkung bei KÖNIG zurück, zweitens legt er 1996 eine empirische Studie zum ästhetischen Agieren und Reflektieren von Kindern vor, um damit seine skeptische Frage von 1988, ob Ästhetische Bildung überhaupt »in die pädagogische Kiste passt«, <sup>531</sup> selbst positiv zu beantworten.

1988 stellt er eine Konjunktur der „ästhetischen Bildung“ fest <sup>532</sup>, setzt diesen Begriff jedoch in Anführungszeichen, um darauf aufmerksam zu machen, dass damit Fragen aufgeworfen sind, deren Klärung gelingen müsste, wenn man *Ästhetische Bildung* in der Tradition seit SCHILLER heute noch für möglich erklären will.

(Ob man dort wirklich anknüpfen sollte, ist eine andere Frage, die MOLLENHAUER 1996 selbst negativ beantwortet.) <sup>533</sup>

Seine Fragen lauten:

- »Was verdient heute den Namen „ästhetisches Urteil“?
- In welcher Weise ist dies auf innere, subjektive Empfindungen bezogen?
- Welche Rolle spielen ästhetische Symbole?
- Wie kann deren Bildungsbedeutung im Hinblick auf die Verschiedenheit der Sinne und ihrer Medien diskutiert werden?« <sup>534</sup>

---

<sup>531</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. ZfP Beltz Verlag, 4/1990, S. 484.

<sup>532</sup> Eine solche allerdings ist von einem Kenner zumindest der GHS-Szene dortselbst kaum zu beobachten, wengleich sich in der Didaktik der Kunsterziehung seit dem „Zeichenunterricht“ vom Anfang der 60er Jahre bis heute auch im GHS-Bereich einiges geändert hat.

<sup>533</sup> 1996 empfiehlt er, SCHILLER und auch ADORNO mit ihren ästhetischen Sozialutopien auf sich beruhen zu lassen. (Grundfragen ästhetischer Bildung S. 15.)

<sup>534</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ist Ästhetische Bildung möglich? ZfP Beltz Verlag Weinheim, 4/1988.

Da er diese in dem betr. Aufsatz nur aufbereiten, aber nicht beantworten will, sollen sie am Ende dieses Abschnittes für eigene Antworten verwendet werden.

### 5.11.1 Ästhetische Bildung gegen Entfremdung?

MOLLENHAUER knüpft bei Georg SIMMELS Kulturkritik und dem Gedanken der Entfremdung des Menschen durch die »fortgeschrittenen Formen von Arbeitsteilung« an, die es dem einzelnen immer schwieriger machen, seine eigenen »Bedürfnisse, Antriebe oder Sinnentwürfe mit den kulturellen Objektivationen zu verknüpfen.« Dies drücke sich gerade auch in den Subjektivierungstendenzen der Kunst um die Wende zum 20. Jahrhundert aus, wozu er als Beispiele MUNCHS „Krankes Kind“ oder SCHIELES Porträts anführt.

SIMMELS Insistieren auf der »offensichtlichen Unvereinbarkeit von [individuellen NJ] ästhetisch-expressiven Sinnentwürfen einerseits und kulturell-objektiven Vorlagen der gesellschaftlichen Realität andererseits« habe auch heute noch Plausibilität:

»Die Kluft zwischen dem sich bildenden Ich (als Kind oder als Erwachsener) und den zwar raffiniert, aber fremd erscheinenden Produkten der herrschenden Kultur ist ... nicht geringer geworden.«<sup>535</sup> -

»Das kulturelle Verhalten der Jugend und sogenannter „alternativer“ Szenarien, so scheint es, geben SIMMELS Zustandsbeschreibung recht.«<sup>536</sup>

So sei es »für den Pädagogen verführerisch«,

»die in unserer Kultur gelegentlich schroffe Entgegensetzung von individuell-subjektivem Sinnentwurf und kollektiv-objektiven Kulturmustern schon in Kindheit und Jugend versöhnen« (zu wollen).<sup>537</sup>

Aus der Sicht des Großvaters, der seine Enkel in die heutige Kultur hineinwachsen sieht, drängt sich die Frage auf, inwieweit die behauptete Kluft tatsächlich ein reales Phänomen bezeichnet. Denn jedes »sich bildende Ich« entwickelt sich zunächst einmal ganz unvoreingenommen in die jeweils vorgefundene Kultur hinein, ohne überhaupt eine Kluft empfinden zu können, weil es nichts Anderes kennt. In der Kindheit also braucht man sicher noch nichts zu »versöhnen«. In einer Bildungstheorie, die am Anfang der Persönlichkeitsentwicklung ansetzt, braucht man noch nicht an eine „schroffe Entgegensetzung von individuell-subjektivem Sinnentwurf und kollektiv-objektiven Kulturmustern“ zu denken, die ja – wenn überhaupt – frühestens mit der Pubertät virulent wird.

Vorher – und das heißt von Geburt an – geht es vielmehr darum, den Wahrnehmungsapparat und damit das Erkenntnisssystem möglichst optimal auszudifferenzieren. Das hat für MOL-

---

<sup>535</sup> I.c., S 444.

<sup>536</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ästhetische Bildung und Kultur. DIFF 1988, S. 20.

<sup>537</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ist Ästhetische Bildung möglich? 4/1988, S. 446.

LENHAUER selbst ja auch in beiden 1988 veröffentlichten Texten gleichlautend »fundamentale Bedeutung«. Aber dieser Elementarbereich wird von ihm bewusst ausgeklammert:

»... denn davon sollte hier nicht die Rede sein...«<sup>538</sup>

Die Ausklammerung ist insbesondere im Blick auf den DIFF-Beitrag kaum verständlich, da er Bestandteil eines Fernstudienlehrgangs ist, mit dem Grundschullehrer auf einen fächerübergreifenden Unterricht in den ästhetischen Fächern (»MÄG = Musisch-Ästhetischer Gegenstandsbereich«) vorbereitet werden sollten. Auch aus bildungstheoretischer Sicht macht die Ausklammerung keinen Sinn, da man ein Gebäude nicht ohne Fundament errichten kann. Bildung beginnt schließlich da, wo das Kind anfängt, sich die Welt „ein-zu-bilden“ – und das fängt an, wenn es die Augen aufschlägt und sehen, (hören... wahrnehmen) lernen muss.

Eine Kluft zwischen eigenen Bedürfnissen und der vorgefunden Kultur könnten die Heranwachsenden am Beginn der Industrialisierung empfunden haben, denen durch Armut und unmenschliche Arbeitsbedingungen, die nicht nur die Eltern, sondern auch die Jugendlichen selbst betrafen, Grundbedürfnisse um den Preis des Leidens oder der Krankheit vorenthalten wurden. Drastische Beispiele dafür gibt es heute immer noch, wie die Praxis der Kinderarbeit in Entwicklungs- und Schwellenländern, wie auch die Existenz von Straßenkindern in deutschen Großstädten (auch ohne Slums!) und andere Beispiele zeigen – von den Verwerfungen durch immer mehr entwurzelte Jugendliche mit Migrationshintergrund ganz abgesehen.<sup>539</sup>

Solche Kinder erleben sicher eine Kluft – aber das ist eher eine solche zwischen Gleichaltrigen – nämlich denen, deren Leben vom Halbjahresrhythmus der jeweils neuesten Handys und vom Wegwerf-Überfluss im LEGO-Land geprägt ist, und den anderen, die im Überangebot der Kaufhäuser „klauen müssen“, um überhaupt etwas von den Statussymbolen der Begüterten zu besitzen. Und viele dieser letzteren leiden weniger an den Möblierungen ihrer erfolgreichen Eltern, sondern daran, dass diese keine Zeit für ihre Kinder haben. Dann schließen sie sich möglicherweise destruktiven *peer groups* an oder „bauen“ einfach auf eigene Faust „Scheiße“.

Mit den »Objektivationen«

»den vorhandenen Kulturprodukten – den Möblierungen elterlicher Wohnungen, der überlieferten Bilderwelt in den Gemäldesammlungen, der historischen Vielfalt der Architektur, den Rollen-Verhaltensregeln der Institutionen, dem technischen Standard der Maschinen, den objektiven Spielmöglichkeiten von Computern usw.«<sup>540</sup>

---

<sup>538</sup> Klaus MOLLENHAUER: Ist Ästhetische Bildung möglich? S. 456.

<sup>539</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ist Ästhetische Bildung möglich? 4/1988, S. 444.

<sup>540</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Unterscheidungen, Perspektiven. DIFF Tübingen, 1988.

können die heutigen „Kids“ sich recht gut identifizieren. 1988 denkt MOLLENHAUER noch an die »Graffiti-Szene« oder die »Punk-Mode«, die »in Körpergestus, Kleidung und Sprache aus dem eigenen Leib ein artifizielles Produkt« macht. Mehr als zwanzig Jahre nach diesen Aufsätzen müsste die Geschichte der jugendlichen Protestkulturen sicher neu geschrieben werden. Aber selbst die damaligen Jugend-Ausdrucksformen als Symptome eines Leidens an der Kultur zu interpretieren, erscheint wenig überzeugend. Näher scheint zu liegen, diese als Protest-Phänomene des Erwachsenwerdens überhaupt zu interpretieren – und nicht als ein Leiden der Jugendlichen daran, dass sie die Ausdrucksformen der bestehenden Kultur nicht als passend zu ihrer eigenen Individualität empfinden können. Entwicklungspsychologische Erklärungsmodelle könnten sich hier besser eignen als kulturtheoretische. Auch Herbert MEADS sozialpsychologisches Konzept vom »Selbst«, welches sich aus einem sozial konstituierten »Me« - und einem individuell-persönlichen »I«- Anteil zusammensetzt, liegt hier für mich näher als Kritik einer historischen Situation der kulturellen Entwicklung, die auch noch, wie SIMMEL wohl glaubt, nach gewissen Gesetzmäßigkeiten verläuft oder verlaufen soll.

Natürlich ist Ästhetische Bildung (transitiv) wie jede Bildung – vielleicht sogar in besonderem Maße – immer auch Aufforderung zu einer kritischen Haltung und keineswegs Affirmation. Und die Kunst (als Hochform ästhetischer Bildung, transitiv und intransitiv) wird mit der Neuzeit explizit kulturkritisch. Die kritische Haltung von Jugendlichen gegenüber der Kultur ihrer Eltern ist aber sicher nicht durch Bildung induziert – genauso wenig wie sie durch Bildung verhindert werden soll.

### 5.11.2 Ästhetische Wirkung?

Der Begriff *ästhetische Wirkung*, der bei KÖNIG eher unklar bleibt, wird von MOLLENHAUER 1988 und 1990 in den angesprochenen Aufsätzen<sup>541</sup> ebenfalls verwendet. Auch 1996 setzt er sich noch mit demselben Phänomen (besser *Phantom*?) auseinander. Er übernimmt die Bezeichnung unter Bezugnahme auf KÖNIG, setzt sie aber dann mit *ästhetischer Erfahrung* gleich. Diesen Begriff verwendet KÖNIG nicht, was darauf hinweist, dass er noch stärker werkbezogen denkt, während MOLLENHAUER den Blick zunehmend – und in seinem Buch von 1996 endgültig<sup>542</sup> – auf die Person richtet, sowohl als Produzent wie auch als Rezipient.

---

<sup>541</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ist Ästhetische Bildung möglich? ZfP Beltz Verlag Weinheim, 4/1988.

Ders.: Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Unterscheidungen, Perspektiven. DIFF, Tübingen 1988. Ders.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. ZfP Beltz Verlag, 4/1990.

<sup>542</sup> MOLLENHAUER Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Juventa Verlag, Weinheim/München 1996.

Beide bemühen sich, die ästhetische Wirkung als eine *andere* Art von Wirkung zu konstruieren, als dies im naturwissenschaftlichen Kontext der Fall ist. Hier wird der Begriff folgendermaßen definiert:

Unter *Wirkung* versteht man »ein Ereignis, das von einem anderen Ereignis (...), der Ursache, kausal hervorgebracht wird.«<sup>543</sup>

Solche kausalen Wirkungsketten zeichnen sich dadurch aus, dass man sie von einem äußeren Standpunkt aus beobachten und deshalb über das Gesehene mehr oder weniger problemlos kommunizieren kann.

Beide verwenden zur Klärung des Begriffes dasselbe literarische Beispiel, wobei MOLLENHAUER streckenweise geradezu KÖNIGS Diktion übernimmt und ihm eine sehr »subtile« und »genaue« Beschreibung von *ästhetischer Wirkung* attestiert.

Indem der Leser ein Gedicht »in der rechten Weise« – im Verständnis dieser Studie wäre das die ästhetische Wahrnehmungs-Fokussierung – aufnimmt, widerfährt ihm etwas, wird er in einen anderen Zustand versetzt:

- er fühlt sich völlig eins mit sich selbst (zum Beispiel nicht mehr zerrissen zwischen den unterschiedlichen Rollenanforderungen des Alltags);
- er erlebt einen Moment der Zeitlosigkeit, der ihn »sicher schweben lässt im Sturze des Daseins«. (*»Augenblick, verharre doch, du bist so schön!«*)

Genau in diesem Sinne versteht das auch MOLLENHAUER. Und dann bezieht er sich damit auf KÖNIG, der aber genau diese verändernde Wirkung auf den psychischen Zustand des Rezipienten zu den *nicht-ästhetischen* Wirkungen rechnet.

Leider übernimmt MOLLENHAUER für die Deutung des Hofmannsthal-Textes von KÖNIG ebenfalls den Begriff *Beschreibung*, der jedoch zu Schwierigkeiten führt, da eine Beschreibung immer einen Beobachterstandpunkt voraussetzt. Beobachtet werden kann freilich die ästhetische Wirkung auch aus seiner Sicht nicht, denn niemand kann die Gefühle eines anderen empfinden (wenn auch dank der Spiegelneurone mit-empfinden) und dessen Gedanken denken (wenn auch versuchsweise nach-konstruieren, wenn sie sprachlich vermittelt wurden). Die Schwierigkeit zeigt die folgende Passage:

»Die Beschreibung einer ästhetischen Wirkung ist ... nicht etwa die Beschreibung eines Werkes, nicht etwa die Beschreibung von Farben, sondern eben nichts anderes als die Beschreibung der Wirkung des Werkes oder der Farben (so etwa auch in Goethes Formulierung der „sinnlich-sittlichen Wirkung der Farben“). Hofmannsthals Aussage, ein Gedicht wirke so, dass der Leser/Hörer sich fühle **als** „sicher zu schweben im Sturze des Daseins“, ist also überhaupt nicht eine Beschreibung des Gedichtes, seiner Struktur oder sonst irgendeiner Werkcharakteristik, sondern der Wirkung, die in dem Werk ihren Ausgangspunkt hat (freilich), aber eben auch nur diesen, ebenso

---

<sup>543</sup> MITTELSTRAß Jürgen: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie.

wie die Beschreibung der Wirkung von Farben als „sinnlich-sittlich“ in Goethes Farbenlehre zwar ihren Ausgangspunkt in den sinnlich wahrgenommenen Farben hat, aber nicht diese beschreibt, sondern eben nur deren Wirkung.«<sup>544</sup>

Diese wortreiche Umkreisung der *ästhetischen Wirkung* führt am Ende zu nichts als der Feststellung, dass diese zu den Innen-Phänomenen gehört, zu dem, was wir innerlich/gefühlsmäßig empfinden und nur schwer jemandem mitteilen können. Im DIFF-Aufsatz<sup>545</sup> von 1988 spricht MOLLENHAUER selbst von der »Unsagbarkeit« ästhetischer Erfahrung.

Inzwischen verhilft uns die Gehirnforschung wenigstens zu der Sicherheit, dass es sich dabei um ein „real existierendes“ neuronal realisiertes Phänomen handelt, das schwerpunktmäßig in verschiedenen kooperierenden Gehirn-Bereichen lokalisierbar ist (s. Kap. 6.4.1). Aus neurobiologischer Sicht ist allerdings die *ästhetische Wirkung* eigentlich gar kein Sonderfall, sondern sie funktioniert prinzipiell wie jegliche Wirkung von Sinnesreizen, nur dass die begleitenden Bewusstseinsphänomene schwerpunktmäßig auf dieses *emotional bewertende Spüren* gerichtet sind. Der Unterschied zwischen ästhetischem und nicht-ästhetischem Wahrnehmen/Empfinden soll wegen der Unklarheiten zwischen KÖNIG und MOLLENHAUER hier noch einmal „auseinandergefaltet“ werden.

1. Wenn ich ein Blatt vor mich halte und sage *Dieses Blatt ist grün*, kann niemand genau wissen, welche innere Empfindung/Vorstellung ich mit *grün* verbinde. Ich kann nicht direkt kommunizieren, wie meine Grün-Empfindung „aussieht/sich anfühlt“, sondern immer nur indirekt über weitere Situationen, Bilder, andere Sinneseindrücke, von denen ich hoffe, dass sie im Interaktionspartner ähnliche emotionale Reaktionen auslösen wie bei mir.

Die Attribuierung *grün* wird dann verwirrenderweise „beschreibend“ genannt, denn es wird mit dem Wort *grün* ja nichts beschrieben, sondern nur etwas (ebenfalls!) unsagbar Empfundenes mit einer Lautgestalt verbunden bzw. benannt, und es gibt keinen außenstehenden Beobachter, der meine *Grün*-Empfindung beobachten könnte. (Schon KANT hat sich seinerzeit in windungsreichen Satzgeflechten mit diesem spannungsreichen Oszillieren zwischen Verstand und Gefühl abgemüht, welches zum »ästhetischen Urteil« führt.<sup>546</sup>) Allerdings habe ich in dieser objektbezogenen Aussage als Verständigungshilfe zumindest das betreffende Anschauungsobjekt zur Verfügung – wie in den meisten Fällen, solange sich die Kommunikation auf Konkretes bezieht. Sobald wir mit abstrakten Begriffen hantieren, haben wir

<sup>544</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. ZfP Beltz Verlag, 4/1990, S. 483.

<sup>545</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Unterscheidungen, Perspektiven. DIFF Tübingen, 1988.

<sup>546</sup> Siehe das betreffende ausführliche KANT-Zitat im MOLLENHAUER-DIFF-Aufsatz: Ästhetische Bildung und Kultur. S. 24; (KANT/WEISCHEDEL 1977, Bd. X, S. 37f.) bzw. I. KANT: Einleitung in die Kritik der Urteilskraft [1. Fassung]. KDB: I. KANT: Werke, S. 2445-2447 (vgl. KANT-W Bd. 10, S. 38)] – Im Anhang ist es in einer vom Autor gegliederten Fassung wiedergegeben, welche die Syntax überschaubarer machen sollte.

ein analoges Problem wie bei der nachfolgend umschriebenen *ästhetischen Wirkung*, nur dass es sich dabei um kognitive Inhalte und nicht um emotionale Bewertungen handelt.

2. Wenn ich ein Blatt vor mich halte und sage „*Dieses Blatt ist grün*“, habe ich einerseits die oben angesprochene *Grün-Empfindung*. Andererseits – so belehren uns die Hirnforscher, und so zeigt uns die Selbstbeobachtung – schwingt dabei gleichzeitig an anderen Stellen unseres Gehirns die emotionale Bewertung mit, das „irgendwie“ angenehme Gefühl, das in mir beim Betrachten dieses Blattgrüns samt seiner Form „aufkommt“ i. S. v. „bewusst wird“. Befinde ich mich in einer entsprechend „empfänglichen“ Situation, kann es sein, dass ich mich unwillkürlich oder auch willentlich auf diese emotionale Bewertung einlasse bzw. konzentriere:

*Seine beruhigende Kühle, seine sonnendurchwirkte strahlende Frische, seine bewundernswert geordnete Struktur, die variantenreiche Vielfalt der Grüntöne, wie sie in Kontrasten und weichen Übergängen zwischen Sonnenglanz und Schatten schimmern, die rhythmisch bewegten Formen der Kontur und ihr Umspielen des geometrischem Gleichmaßes...*

Ich habe mich auf staunendes Genießen eingelassen, einen Zustand, in dem das emotionale Bewerten die Überhand gewinnt gegenüber der kognitiven Denotation – die aber dennoch nicht abgeschaltet ist, denn sie liefert mir schließlich von Detail zu Detail immer neu bewusstwerdende sachbezogen-denotative Eindrücke, die meinen „ästhetischen Zustand“ des hingebungsvollen staunenden Genießens aufrechterhalten und mich für diesen Moment aus »dem Kausalverkehr der Dinge« (WIESING) herausnehmen.

Indem ich versuche, diesen eigentlich unvermittelbaren Zustand in Worte zu fassen, wird meine Sprache unversehens „poetisch“. Dennoch kommt sie nicht über die Denotation der formalen Analyse hinaus – das, was ich qualitativ empfinde, kommt semantisch nicht vor. Und wenn ich ein Wort dafür hätte, wäre es eines für etwas Unsagbares, das ich nur denotierend<sup>547</sup> umkreisen („beschreiben“) kann.

Aber der Rhythmus vor allem und die Sprachmelodie „transportieren“ – so hoffe ich wenigstens – etwas von der Stimmung und dem Zustand meines emotionalen Gefangenseins in der „ästhetischen Situation“. Was die Sprache beschreibt, sind die gesehenen Details der sinnlich-denotativen Ebene. Diese werden erstens so plastisch wie nur möglich vor das „innere Auge“ der Vorstellung gerufen – als Versuch, den Leser/Hörer in eine vergleichbare Situation zu versetzen. Das allein schon bewirkt eine gewisse Wahrscheinlichkeit dafür, dass im Leser/Hörer selbst ähnliche bewertende Emotionen, „innerseelische“, „ästhetische“, Zustände ausgelöst werden. Ich hoffe darauf, dass die Spiegelneurone meines Interaktionspartners „anspringen“ und er dadurch etwas Ähnliches zu empfinden vermag wie ich bei meiner „meditativen Versenkung“ in die Gefühle, die das grüne Blatt in mir ausgelöst hat. Zweitens

---

<sup>547</sup> auf Vorzeigbares bezogen

kommt das Moment der Überformung der semantischen Ebene durch paramusikalische, „sinnliche“ Gestaltungsmerkmale der Sprache hinzu. Diese übersteigen die gewohnte, wenig gestaltete Banalität der Alltagssprache. Dadurch findet die sprachliche Form eine Entsprechung zu der Herausgehobenheit der ästhetischen Situation.

Bei einem Bild-Kunstwerk hat man ebenfalls ein Anschauungsobjekt, über das man sich wie über jedes andere Objekt verständigen kann – was dieses Kunstwerk aber emotional (gefühlsmäßig, „seelisch“) auslöst, ist nur durch Vergleiche, Metaphern, Allegorien (poetisch eben) andeutbar, aber nicht „sagbar“, „vermittelbar“ (wobei aus konstruktivistischer Sicht überhaupt nichts direkt *vermittelbar* ist).<sup>548</sup>

MOLLENHAUER sieht das ähnlich und interpretiert KÖNIG einfach in diesem Sinne. Worauf er besonders hinweist, ist die Leibgebundenheit solcher ästhetischer Empfindungen. Dabei denkt er wohl nicht, zumindest nicht ausdrücklich, an die neurobiologische Bedeutung der Unabdingbarkeit einer neuronalen Aktivität für die Realisierung eines jeden Quale, sondern mehr an die psychosomatischen Wechselwirkungen, durch die sich Gefühle unmittelbar in körperlichen Begleiterscheinungen ausdrücken. Im ästhetischen Modus des Wahrnehmens

»wird die Aufmerksamkeit auf die Leibempfindung konzentriert und also diese Empfindung selbst zum Gegenstand«<sup>549</sup>

Über das Bewusstwerden solcher Empfindungen hinaus wird durch diese – und darin besteht das eigentlich bildende Moment – eine innere Bewegung ausgelöst, vorstellbar als ein spielerischer Zirkel des Deutens und Umdeutens zwischen ICH und SELBST – wobei Letzteres als der bereits habitualisierte Bestand an Weltaneignung und Weltdeutung vorgestellt ist, während Ersteres an die aktuellen ICH-Zustände nach Gerhard ROTH erinnert.<sup>550</sup>

Dass solche selbstreflexiven Bewegungen auch schon bei Kindern tatsächlich zu Stande kommen, ist das positive Ergebnis der empirischen Untersuchungen, die MOLLENHAUER 1996 zu der Feststellung führen, ästhetische Phänomene müssten für die Pädagogik wohl doch nicht als grundsätzlich exterritorial gelten. Das war ja die Befürchtung noch in den hier vorgestellten Aufsätzen, über die er damit ausdrücklich hinausgeht.

In welcher Weise macht nun nach MOLLENHAUER die Rede von einer *ästhetischen Wirkung* Sinn?

»Wenn überhaupt die Rede von einer ästhetischen Wirkung im Unterschied zu anderen Wirkungen eine sinnvolle Rede ist, und ich denke, es gibt kein Argument, mit dem das bestritten wer-

<sup>548</sup> Dass die gattungsspezifische Ausformung unseres Wahrnehmungssystems für eine gewisse Schnittmenge intersubjektiver Vergleichbarkeit sorgt, wurde schon mehrfach erwähnt.

<sup>549</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ist Ästhetische Bildung möglich? ZfP Beltz Verlag Weinheim, 4/1988, S. 448.

<sup>550</sup> ROTH Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2001, S 338 ff.

den könnte, dann kann uns die Aussage Hofmannsthals zur Erläuterung dienen. Die Wirkung, beschrieben in der Aussage „sicher zu schweben im Sturze des Daseins“, ist gewiß eine gänzlich andere als diejenige Art von Wirkungen, über die sonst in den verschiedenen Einzelwissenschaften gesprochen wird. Was wir sonst „Wirkung“ nennen (physiologische, psychologische, soziologische, politische, curriculare, therapeutische usw.), ist von außen, vom Beobachterstatus her beschreibbar. Es handelt sich dabei immer um ein Etwas, das unstrittig auch außerhalb der Beschreibung in irgendeinem Sinne da ist; das Problem der beschreibenden Rede besteht in solchen Fällen darin, dieses Etwas angemessen<sup>551</sup> zu beschreiben.«<sup>552</sup>

Eine angemessene *Beschreibung* ist HOFMANNSTHALS Zeile nicht. Sie ist vielmehr ein kleines Sprachkunstwerk, welches in mir bestimmte gefühlsmäßig gefärbte Assoziationen auslöst, die ich wiederum niemandem direkt mitteilen kann. Dies bedeutet, dass man ästhetische Wirkungen im Grunde nur durch ästhetischen (d.h. einerseits formal gestalteten und andererseits emotions-„geladenen“) Ausdruck „um-ausdrücken“, „um-bilden“, in ein anderes Medium, in eine andere Form transformieren kann.

Insgesamt ist die Unterscheidung zwischen ästhetischer und nicht ästhetischer *Wirkung* eher verwirrend, solange sie in einem Kontext verwendet wird, der – wie bei KÖNIG – die kausalistische Definition ablehnt. Denn einerseits ist die ästhetische Wirkung auch unter der unstrittigen Voraussetzung, dass sie von außen nicht beobachtbar (und auch nicht vorhersagbar) ist, dennoch kausal verursacht: Eine Reizfiguration verändert die momentan bestehenden Wahrnehmungsprozesse, wird durch verschiedene Aufmerksamkeits-Filter ins Bewusstsein durchgelassen und löst die ästhetische Reaktion aus.

Die Schwierigkeit mit dem Begriff *ästhetische Wirkung* besteht darin, dass sie überhaupt nur existiert (hat), wenn im Rezipienten eine ästhetische Reaktion erfolgt ist. Die Reizkonfiguration wirkt nur dann, wenn sie im Modus ästhetischen Wahrnehmens bemerkt worden ist – was bei dem Einen der Fall sein kann, beim Anderen nicht. Eine physikalische Wirkung dagegen erfolgt beim Vorliegen der entsprechenden Konstellation zwangsläufig. Hinter der physikalischen Wirkung steckt eine Kraft, die an einem Objekt etwas verändert. Von einer ästhetischen Kraft könnte man dagegen allenfalls in einem metaphorischen Sinne sprechen (z.B. Suggestivkraft eines Zeichens, einer Rede), weil sie sich überhaupt nur durch die ästhetische Reaktion konstituiert. Das Zeichen, die Rede mögen Merkmale haben, die sich der Wahrnehmung aufdrängen – ob sie aber ästhetisch wirken, ist eine Frage des Empfängers, den sie trotz ihrer prägnanten Sichtbarkeit auch „kalt lassen“ können.

---

<sup>551</sup> Die Angemessenheit ist eine zusätzliche Schwierigkeit, die weder durch intersubjektive Einigung, noch durch Expertise allgemeingültig festgestellt werden kann. Angemessen heißt für mich nicht mehr als so, dass eine "kommunikative Gangbarkeit" entsteht, das heißt, dass die Interaktionspartner in einem konsensuellen Bereich gemeinsam sinnvoll handeln können. KÖNIG sah diese Schwierigkeit auch und musste deswegen die Stimmigkeit solchen Redens (*rein und genau*) als Voraussetzung postulieren.

<sup>552</sup> Ders.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. ZfP Beltz Verlag, 4/1990, S. 483.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass bei der Rede von *ästhetischer Wirkung* oft nicht klar ist, ob vom auslösenden Objekt oder vom reagierenden Subjekt gesprochen wird. Als Beispiele für nicht-ästhetische Wirkungen nennt MOLLENHAUER die folgenden:

»Eine Fotomontage zu politischen Agitationszwecken bewirkt eine erhöhte oder verringerte Ideologie-Anfälligkeit; ein gelungenes Porträt, von Rembrandt gemalt, bewirkt eine Vermehrung von Malaufträgen; die musiktherapeutische Improvisation auf dem Xylophon bewirkt eine größere Gesprächsbereitschaft des Klienten; usf. Derartige Wirkungen können im Prinzip auch auf anderen Wegen erreicht werden.«<sup>553</sup>

Bei all diesen Beispielen ist die Rede von *Objekten* oder *Handlungen*, die bei einem *Wahrnehmenden* eine (nicht-ästhetische) Wirkung auslösen. In dem Moment aber, wo von *ästhetischer Wirkung* gesprochen wird, wechselt MOLLENHAUER unversehens zu einem *Subjekt*, welches etwas *produziert*, anstatt das Objekt oder die Handlung auf sich wirken zu lassen.

»Ganz anders verhält es sich nun mit der ästhetischen Wirkung. *Außerhalb* dessen, was der, der eine ästhetische Wirkung, ausgehend von einem Werk der Kunst oder irgendeinem anderen Objekt sinnlicher Wahrnehmung, *beschreibt* (Hvh. NJ), gibt es kein Etwas, das in physiologischer, soziologischer, psychologischer oder sonst einzelwissenschaftlich-empirischer Rede beschreibbar wäre.« [S. 484]

Er überspringt in der Betrachtung den Sachverhalt, der eigentlich zum Vergleich ansteht. Derjenige nämlich, »der eine ästhetische Wirkung ... beschreibt«, ist ja gar nicht der Empfänger der Wirkung wie in den kausalistischen Beispielen. Folglich geraten diese an ihrer Absicht vorbei. Bleibt man in der Struktur dieser Beispiele, würde die Passage lauten:

<*Außerhalb* dessen, was der, der eine ästhetische Wirkung, ausgehend von einem Werk der Kunst oder irgendeinem anderen Objekt sinnlicher Wahrnehmung, *empfängt* (bzw. *erlebt*), gibt es kein Etwas...>

Dem wäre natürlich zuzustimmen, denn die „ästhetische Wirkung“ ist der ästhetische Zustand, in den der „Empfänger“ eintritt. Dieser Zustand ist zwar vorübergehend, dennoch aber *kann* er einen veränderten Menschen zurücklassen – der z.B. anschließend öfters Vernissagen besucht. Ebenso *kann* das politische Plakat ein momentanes ästhetisches Erlebnis hervorrufen und dann einen politisch anders Denkenden zurücklassen. Ebenso *kann* der Betrachter eines Rembrandt-Portraits eine momentane ästhetische Erfahrung machen und dadurch zum Käufer werden. Ebenso *kann* die Improvisation auf dem Xylophon zu einer psychischen Entspannung führen (auch ein quasi ästhetischer Zustand), der die Gesprächsbereitschaft vergrößert usw.

Rückt man also die Vergleichsstruktur zurecht, erweisen sich sämtliche Beispiele als der *ästhetischen Wirkung* völlig gleichartig. Denn alle die innerseelischen Wirkungen, die MOLLENHAUER überspringt, sind ja Voraussetzung für die von ihm angeführten längerfristigen

<sup>553</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit..., S. 483.

Veränderungen, die sich dann auch in der Außenwelt beobachten lassen. Und wenn derjenige, der eine nachdrückliche ästhetische Erfahrung gemacht hat, künftig häufiger ins Kunstmuseum, ins Konzert, zur Dichterlesung geht, kann man das von außen ebenfalls beobachten.

Eine Wirkung, die beschrieben wird als das Gefühl, „sicher zu schweben im Sturze des Daseins“, hat kein empirisches Äquivalent in irgendeiner empirisch interessierten Einzelwissenschaft.

Auch das kann man so nicht stehen lassen, denn *erstens* ist die Wirkungs-“Beschreibung“ nicht das empfundene Gefühl selbst, sondern eine sprachbildliche Metapher, die auf ein eigentlich unsagbares Gefühl verweist, nämlich eines, das diesem sprachbildlich vorgestellten Zustand »...sicher zu schweben...« entspricht und das geeignet ist, im Empfänger ein ähnliches Gefühl auszulösen wie dasjenige des Autors. Dieser hatte einen Gefühlszustand, der ihn zum Ausdruck, zur Erschaffung einer sprachlichen Struktur, zu dieser „Beschreibung“ veranlasst hat. In dieser sprachlichen Struktur „kristallisiert“ sich *für den Autor* seine aktuelle emotionale Beteiligung/Betroffenheit/Befindlichkeit, welche die damit beschriebene Bildvorstellung begleitet. Und er kann hoffen (aber nicht sicher sein), dass es Rezipienten geben wird, in denen diese sprachliche Struktur eine gleiche oder zumindest ähnliche emotionale Befindlichkeit auslöst. *Ohne* den Rezipienten aber ist diese sprachliche Struktur nicht mehr als Druckerschwärze von bestimmter Form, nicht mehr als die Schwingungsrille in einer Vinylplatte, nicht mehr als die Magnetisierungsdichte oder die digitale Ziffernfolge auf einer Festplatte.

*Zweitens* gibt es durchaus empirische Wissenschaften, die sich für solche eigentlich unsagbaren Gefühle, speziell auch für ästhetische Zustände, interessieren. Empirisch interessiert sind auf jeden Fall die Psychologie, spezieller die Kunstpsychologie oder psychologische Ästhetik, das neue Grenzgebiet der Neuropsychologie und die Neurobiologie. Ein echtes äußeres *Äquivalent* für Gefühle gibt es freilich nicht, darin ist MOLLENHAUER zuzustimmen. Dass diese Wissenschaften Gefühle/Empfindungen als Qualia nicht direkt empirisch messen können, sondern immer nur mit Umschreibungen und Reaktionen der Versuchspersonen und/oder mit messbaren Begleiterscheinungen von Gefühlen/Empfindungen auskommen müssen, hat ja ihre Entstehung und erfolgreiche Arbeit nicht verhindert, denn jedes Gefühl zeigt zumindest eine direkte neuronale *Spur*, die heute instrumentell nachweisbar ist, eine somatische Begleitreaktion, die prinzipiell auch messbar ist, und – bei kommunikativer Absicht auch einen indirekten sprachlichen Ausdruck.

Die genauere Betrachtung von MOLLENHAUERS scheinbaren Gegenbeispielen hat gezeigt, dass *keine* Wirkung von etwas Äußerem auf unser emotionales Bewertungssystem aus der Beobachterperspektive fassbar ist, auch nicht die „nicht-ästhetische“ Empfindung »grün«, sondern nur von demjenigen wahrnehmbar, der sie erlebt – das ist ebenso klar wie trivial. Aber diese Wirkung ist nicht »nichts«, sondern in einem subjektiven Sinne durchaus „empirisch“, sie wird nämlich innerlich wahrgenommen (bei KANT der »innere Sinn«) bzw.

„erfahren“. Und da sie stets von einem spezifischen neuronalen Erregungszustand begleitet wird, ist zumindest *ihre Existenz* prinzipiell auch aus der Beobachterperspektive sichtbar – die Existenz, aber nicht das Quale selbst: Der betreffende Bewusstseins- bzw. Gefühlszustand bleibt nach wie vor verborgen. Wenn MOLLENHAUER in Anlehnung an KÖNIG sagt:

»Hier ist offenbar von einer vollständig anderen Art von Wirkung die Rede, ...

so trifft das nach dem oben Gesagten nicht zu.

... denn dass ein Gedicht oder ein sonst äußerer sinnlicher Reiz mich „sicher schweben“ macht, zumal im „Sturze des Daseins“, wäre in gar keiner Weise noch als sinnvolle Rede zu verstehen, als so, dass die Beschreibung dieser Wirkung nicht ein Etwas beschreibt, das auch unabhängig von dieser Beschreibung irgendwie da wäre, sondern so, dass die Wirkung uns durch nichts zugänglich ist als durch diese Beschreibung.«<sup>554</sup>

(Hier übernimmt MOLLENHAUER geradezu die Diktion von KÖNIG, siehe Kap. 5.9). Sicher ist dem Rezipienten die Wirkung durch nichts anderes zugänglich als durch diese Beschreibung, die aber keine Beschreibung des Gefühlszustandes ist, sondern eine Beschreibung der Imagination, die von diesem Gefühl ausgelöst wird, die dieses Gefühl begleitet, bzw. an der für den Produzenten der Metapher dessen eigenes Gefühl „hängt“. In ihm selbst ist das Gefühl sehr wohl »irgendwie da« – ob es im Rezipienten der Imaginationsbeschreibung *auch* ausgelöst wird, hängt von diesem ab.

Im DIFF-Aufsatz von 1988 ist der Sachverhalt klarer formuliert. Dort vergleicht MOLLENHAUER ein Bild von Caspar David FRIEDRICH mit einem Text von Heinrich VON KLEIST über eben dieses Bild und kommt zu dem Schluss, dass dieser Text keine Bildbeschreibung (hier bleibt der Begriff *Beschreibung* auf das sichtbare Objekt beschränkt), sondern ein paralleles Sprachkunstwerk sei:

»Der Text transponiert nicht das Bild in eine exakte Bildbeschreibung (...); er versucht die Empfindung angesichts eines Bildes in poetische Worte zu fassen und stellt deshalb ein eigenes, neues Kleinkunstwerk her.«

KLEIST seinerseits stellt fest, dass seine eigenen Empfindungen über dieses wunderbare Gemälde zu verworren sind, um ihnen einen angemessenen Ausdruck zu verleihen.

1996 ist für MOLLENHAUER die o.a. Schwierigkeit mit der *ästhetischen Wirkung* offensichtlich geklärt, indem er sie eindeutig im Organismus verortet:

»Mit der Frage „Was geschieht, wenn...“ ist etwas angesprochen, das man gemeinhin als „Wirkung“ bezeichnet. ... Die (beobachtbare) Wirkung einer Frage ist ... die erfolgende Antwort, gleichviel wann und in welcher inhaltlichen Richtung sie erfolgt. Analog ist die Wirkung eines ästhetischen Zeichens/Symbols *die Reaktion des Organismus/Individuums darauf (Hvh. NJ)* – und sei es nur eine dabei sich einstellende innere Empfindung oder die Verwendung eines die Empfindung beschreibenden „Vokabulars“ in Worten, Tönen oder Bildzeichen.«<sup>555</sup>

---

<sup>554</sup> Ders.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. ZfP Beltz Verlag, 4/1990, S.484.

<sup>555</sup> MOLLENHAUER Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur

Wenn auch immer noch von *beschreibendem* „Vokabular“ die Rede ist (die Anführungszeichen würden besser das Wort „*beschreibend*“ konnotieren), so passt diese Formulierung nun ziemlich genau zu der eigenen Position, und es besteht eine gemeinsame Basis, von der aus über mögliche „Bildungswirkungen der ästhetischen Wirkung“ nachgedacht werden kann.

### 5.11.3 Gefühl – Empfindung – Selbsterfahrung

Auf der Suche nach einer Bedeutung für den Begriff *ästhetische Wirkung*, das „Phantom in einer Beschreibung“ (NJ) nähert MOLLENHAUER sich sehr vorsichtig dem Begriff „Gefühl“ an:

»Das außerhalb dieser Beschreibung vielleicht zu unterstellende „Gefühl“ ist auf keine andere Weise mitteilbar, und das heißt, es ist nichts als in dieser Beschreibung.«<sup>556</sup>

Die Anführungszeichen markieren den Begriff *Gefühl* als etwas, das er mit „spitzen Fingern“ anfasst, indem er es nur *vielleicht* und nur *unterstellt*. Abgesehen davon, dass es hier mehr oder weniger synonym mit *Empfindung* gebraucht wird, kann die Frage gestellt werden, ob *Gefühl* im pädagogischen Kontext als etwas Anrühiges zu betrachten sei. So beobachtet und kritisiert z.B. Marian HEITGER ein

»Vordringen therapeutischer Konzepte in Schule und Lehrerbildung, in fast alle Bereiche der Pädagogik«. [Dabei gehe es u.a.] »um die Wiederbelebung der eigenen verschütteten Gefühle, um das neue Empfinden des eigenen Leibes, und zwar „von ganz tief aus dem Bauche“. ... Schuldgefühle und Ängste sollen durch Therapie ihren Leidensdruck verlieren. Das liegt auf der Ebene des Zeitgeistes.«<sup>557</sup>

Auch MOLLENHAUER selbst geht – wiederum in ästhetisch-pädagogischem Zusammenhang – auf Distanz zum Psycho-Kitsch der Selbsterfahrung:

»Von der professionellen Kunstdidaktik bis zum gelegentlichen Psycho-Kitsch mit dem Namen „Selbsterfahrung“ wimmelt es in Literatur und Praxis von angeblichen ästhetischen Ereignissen.«<sup>558</sup>

Dass er hier *Selbsterfahrung* in die Nähe von *Psycho-Kitsch* rückt, muss wohl Gründe haben, denen hier nicht nachgegangen werden soll. In einem Kontext, der über *ästhetische Wirkung/Empfindung/Erfahrung* nachdenkt, erscheint es aber zumindest überraschend, handelt es sich doch auch dabei um das Gewährwerden eigener Empfindungen – und was ist das anderes als Selbsterfahrung?

---

ästhetischen Erfahrung von Kindern. Juventa Verlag, Weinheim/München 1995, S. 15.

<sup>556</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. ZfP Beltz Verlag, 4 \_ 1990, S. 484.

<sup>557</sup> HEITGER Marian: Pädagogik als Therapie – Therapie als Pädagogik?: In: Ders. (Hg.): Schule der Gefühle. Tyrolia Verlag Innsbruck - Wien, 1994, S. 128.

<sup>558</sup> In: LENZEN Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1990, S. 3.

»Das Aufmerken oder Gewährwerden wird nicht einfach nur des Reizes gewahr ..., sondern es wird der Empfindung gewahr, die sich daraufhin einstellt. ... In der zweiten Aufmerksamkeitsrichtung werden Interessen und praktische Zwecke gleichsam suspendiert. An ihre Stelle tritt die in Lust- und Unlustempfindungen ausdrückbare Konzentration auf das „Phänomen“, das Erscheinen von Empfindungen, die sich angesichts eines äußeren Reizes einstellen. Ich möchte vorschlagen, derartige Empfindungen, die sich bei der Aufmerksamkeit auf Sinnesreize in dieser Art einstellen, „ästhetische Empfindungen“ zu nennen.«<sup>559</sup>

Dieser Wortgebrauch könnte ohne Einschränkung übernommen werden – wenn da nicht MOLLENHAUERS erklärte Absicht wäre, nach wie vor den Kunstbezug aufrecht zu erhalten, was nach einer solchen Formulierung ebenfalls überrascht. Er tut dies jedoch, weil er vermutet, dass

»„kunstförmige“ Aisthesis-Vorgänge eine Charakteristik haben, die nur als Wahrnehmung überhaupt und deren Erfahrung (...) nicht zureichend beschrieben wäre.«<sup>560</sup>

Worin diese Charakteristik bestehen soll, das ist die eigentliche Grundfrage ästhetischer Bildung.

#### 5.11.4 Grundfragen

Das Kapitel<sup>561</sup> mit diesem Titel ist zwar im Plural überschrieben, aber im Grunde dreht es sich nur um die eine Frage nach dem Alleinstellungsmerkmal, das Ästhetische Bildung zu etwas Spezifischem macht, bzw. nach derjenigen Begründung für ästhetische Bildung, die nicht von anderen Bereichen her geborgt ist, wie z.B. vom Wissen über die therapeutische Wirksamkeit kunstförmigen Arbeitens oder von der unübersehbaren Ästhetisierung der Gesellschaft her. Solches liefert zwar Argumente für eine ästhetische Erziehung, aber diese sind nicht genuin ästhetisch.

Im Sinne der vorliegenden Studie ist die Frage schnell beantwortet: Es gibt keine Bildung, sie sei denn ästhetisch,<sup>562</sup> denn Bildung vollzieht sich nicht nur über alle Sinne (d.h. *aisthetisch*), sondern auch unter stetiger Begleitung bzw. Berücksichtigung dieses ästhetischen Zustands, in dem sich das Individuum *auch* der emotionalen Werthaltigkeit eines jeden Gegenstandes bewusst zu werden versucht, mit dem es sich kognitiv beschäftigt. Weltinnewerden im traditionellen Sinne von Erkenntnis ist nur vollständig, wenn der Gegenstand nicht nur unter dem rationalen Gesichtspunkt der Zähl- und Messbarkeit gesehen wird, sondern wenn auch die Dimensionen der „emotionalen Anmutung“ von Gegenständen und der Verantwortlichkeit ihnen gegenüber in den Blick genommen wird. Dieser Selbst-Zuwendung wird besonders (aber nicht ausschließlich) in der traditionell verstandenen „ästhetischen Er-

---

<sup>559</sup> MOLLENHAUER Klaus: Ist Ästhetische Bildung möglich? ZfP Beltz Verlag Weinheim, 4/1988, S. 448.

<sup>560</sup> MOLLENHAUER Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Juventa Verlag, Weinheim München 1996, S.27.

<sup>561</sup> I.c. S. 24 ff.

<sup>562</sup> Zur Unteilbarkeit von Bildung siehe Kap. 8.1.3.

ziehung“ Raum gegeben – sofern und soweit sie sich nicht auf die Vermittlung von Wissen über Kunst und Kunstgeschichte beschränkt.

MOLLENHAUER geht es um Ästhetische Bildung im engeren Sinne der Beschäftigung mit Kunstgegenständen und kunstförmiger Eigenproduktion. Natürlich muss sich auch der Anspruch einer Ästhetischen Bildung in diesem traditionellen Sinne im Rahmen eines Schulsystems legitimieren, besonders wenn sie Ressourcen für sich beansprucht. Die einfache Antwort darauf ist der Enkulturationsauftrag der Schule, die an einem gesellschaftlich hoch geschätzten Bereich von Kultur nicht vorübergehen kann. Das aber könnte sich auf kunsthistorische Information beschränken, die zwar „gescheites Mitreden“ in Kunst-Kontexten ermöglichen, aber noch keine Ästhetische Bildung bedeuten würde.

»Zu dieser gehören nun nicht nur die Vorgänge der Aneignung von „Welt“, sondern ebenso die Tätigkeiten des Subjekts, sei es im verstehenden Nachvollzug eines anderen, sei es in der Hervorbringung eines eigenen Produktes. Diese Tätigkeitskomponente ästhetischer Ereignisse interessiert uns. Sie scheint hier nämlich anders beschaffen zu sein als bei Ereignissen, an denen zwar auch die Sinne, die Wahrnehmungen („Aisthesis“) beteiligt sind, dort allerdings in anderer Situation. Worin besteht das Anderssein im ästhetischen Vorgang, und zwar Bezug auf dessen Tätigkeitsseite?«<sup>563</sup>

Die Spezifität besteht für MOLLENHAUER vor allem darin, dass dieses Tätigsein in einem völlig privaten Bereich stattfindet, der freigestellt ist von der Zustimmung anderer. Wo es um die Rekonstruktion von Wissen geht, muss sich das lernende Subjekt hinsichtlich der Richtigkeit und des Geltungsanspruches dem Urteil der anderen aussetzen. Mit seinem ästhetischen Urteilen und Handeln ist es jedoch völlig frei von der Verpflichtung auf irgendwelche Normen.

Von dieser Position aus sind die uneinlösbaren Ansprüche normativer Ästhetiken von vorn herein sinnlos.<sup>564</sup> Hierbei handelt es sich geradezu um einen

»Modus des Lebens« ... , der „ästhetisch“ genannt werden darf und auf keine anderen Modi zurückgeführt werden kann«. [S. 24]

Diesen Modus sieht MOLLENHAUER in der ausschließlichen Selbstbegegnung<sup>565</sup> durch ästhetisches Wahrnehmen oder – und das ganz besonders – kunstförmiges Tätigsein. Was dabei innerlich passiert, ist für den außenstehenden Beobachter weitgehend unerschließbar. Dafür kann auch keine Rechenschaft verlangt werden, wie bei einer noch so „ergriffenen“ Auseinandersetzung mit einer Sache, deren Rekonstruktion am Ende die Zustimmung der Anderen verlangt; oder wie bei der Auseinandersetzung mit einem moralischen Dilemma, das eine be-

---

<sup>563</sup> MOLLENHAUER Klaus: Grundfragen Ästhetischer Bildung. ... Juventa Verlag, Weinheim München 1996, S. 25. Die folgenden Seitenangaben beziehen sich auf dieses Buch.

<sup>564</sup> (wie z.B. bei VOLKELT Johannes: System der Ästhetik Bd. I und II. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung Oskar Beck, Leipzig 1905).

<sup>565</sup> (Warum ist Selbsterfahrung dann Psycho-Kitsch?)

gründete Stellungnahme anderen gegenüber erfordern kann. Demgegenüber *kann* zwar kunstförmiges Urteilen oder Tätigsein die Anderen im Blick haben – jedoch es ist nicht notwendig.<sup>566</sup> In erster Linie geht es um mich selbst, um

»die Freude, die ich verspüre; die Melancholie, die wie ein Hauch mich durchzieht; die Aufmerksamkeit auf mein eigenes Sehen oder Hören; die Ruhe oder Aufgeregtheit, die ich angesichts einer Linie empfinde usw.« [S. 25]

Das sind schöne Beispiele für emotionale Bewertungs- und Selbstbewertungsprozesse, die mit dem Wahrnehmen und Gestalten im „ästhetischen Modus“ zusammenhängen. Dass dies bei Gegenständen, die »dem Kausalverkehr der Dinge entzogen« (WIESING) sind, also bei Kunstwerken (betrachtend oder machend), in ganz besonderer Weise statthaben kann, ist nicht zu bestreiten – allein *möglich* ist es auch anderweitig, z.B. angesichts eines Naturschauspiels, das jeder „Kunstförmigkeit“ entbehrt.

»Auch wenn es mich drängen sollte, solche Empfindungen auch anderen mitzuteilen, vermitteln sie mir eine Erfahrung mit mir, die von der Zustimmung der anderen nicht abhängig ist (...) der mögliche und sinnvolle Verzicht auf die Zustimmung anderer gehört hier zur Eigenart des Vorgangs, zu seinem „Grund“, wengleich auch ästhetische Erfahrung vermutlich von Anfang an, den Blick auf den „Anderen“ nicht völlig vergisst.« [S. 25]

Dass solche Selbsterfahrungen von der Zustimmung anderer völlig unabhängig seien, scheint MOLLENHAUER selbst nicht so recht zu glauben, wenn er gleich eine weitreichende Einschränkung beifügt. Im Kontext eines neurobiologisch informierten Menschenbildes erweist sich eine solche Möglichkeit auch als völlig ausgeschlossen, da sich das ICH durch die Spiegelung im Anderen überhaupt erst konstituiert und auf ständige „soziale Osmose“ angewiesen bleibt.<sup>567</sup>

Sind es nun diese bildungswirksamen Zirkel zwischen ICH und SELBST,<sup>568</sup> die den spezifischen Modus ästhetischer Wahrnehmung und Gestaltung ausmachen? Aber solche sind nicht nur vorstellbar in Bezug auf „kunstförmige“ Wahrnehmung und Erfahrung, vielmehr muss man sich diese für jegliche Auseinandersetzung mit der Welt erhoffen, wenn man von Bildung redet. Zumindest eine Pädagogik, die den ganzen Menschen und nicht nur seinen „kognitiven Überbau“ im Blick hat, rechnet geradezu mit der emotionalen Anmutung eines jeden Gegenstandes, rechnet damit, dass diese zur Auseinandersetzung motiviert, zur Stellungnahme auffordert, das SELBST verändert.

<sup>566</sup> Wer selbst künstlerisch tätig ist, weiß, wie sehr sich der Autor eines Kunstwerks zuweilen das Urteil der Anderen (möglichst ein positives, versteht sich,) wünscht!

<sup>567</sup> Nicht ohne Grund spricht man von „Isolationsfolter“. Und nicht von Ungefähr untersucht die psychologische Persönlichkeitsforschung die Frage, wie weit sich persönliche Überzeugungen als abhängig erweisen von dem Ausmaß „sozialer Erwünschtheit“ (Angepasstheit an *peer groups* und jeweilige soziale Kontexte).

<sup>568</sup> (s. S. 31 in dem hier zitierten Buch. Solche hochartifiziellen Konstrukte wie ICH und SELBST bedürften eigentlich einer „Modellierung“.)

Die Selbstreflexivität ist demnach auch kein ausreichendes Alleinstellungsmerkmal für kunstförmiges Handeln. »Eine Erfahrung mit mir« mache ich auch, wenn ich mich wohl kalkulierten Risiken (z.B. bei Extremsportarten) aussetze, von denen ich weiß, dass ich sie bewältigen kann, oder wenn ich mich in einer Winternacht an der Nordsee dem Sturm entgegen lehne, während er mir die Gischtfetzen der hohen Brandung ins Gesicht sprüht, wenn das röhrende Rauschen der Luft und das dumpfe Aufklatschen schäumender Wellen an der Kaimauer in den Ohren dröhnt – Ästhetik pur, emotionales Gefangensein von der Gewalt der Elemente, Erfahrung „des Erhabenen“ und Selbstbegegnung inklusive. Ich kann mich sanktionsfrei ausschließlich auf mich selbst beziehen, die Situation ermöglicht einen Rückzug ins ausschließlich Private, für das ich niemandem Rechenschaft schulde. Auch diese Situation ist kein Ernstfall, denn es droht keine Gefahr. Sie ist auch nicht „an sich ästhetisch“, aber sie wird in einem *ästhetischen Zustand* wahrgenommen. Gerade eine solche kunstfreie, naturbezogene ästhetische Situation lässt mich ganz allein bei mir sein, da sie im Gegensatz zu einer artifiziellen Performance oder einem artifiziellen Kunstgegenstand ohne den „Geburtsfehler“ daherkommt, in irgend einer Weise eben doch beurteilt werden zu wollen, und da sie auch i.d.R. nicht in sozialen Arrangements betrachtet wird – es sei denn im Rahmen einer touristischen Führung.

Auf der anderen Seite können auch spezifisch kunstbezogene Situationen (wie z.B. der Besuch einer Vernissage, eines Konzerts, das Malen eines Bildes, das Ausarbeiten einer Fotografie, das Spielen eines Instruments) in eher „anästhetischen“, wenig selbstbezüglichen Zuständen absolviert werden, wenn sich die Aufmerksamkeit vorübergehend auf rein technische Aspekte richtet – z.B. die Einübung einer neuen zeichnerischen Technik, einer schnellen Folge von Appreien usw. Es macht deshalb wenig Sinn, von ästhetischen Handlungen und Situationen zu reden – diese werden nur dann und nur dadurch zu einer ästhetischen Erfahrung, dass sie in einer *ästhetischen Haltung* durchgeführt bzw. durchlebt werden. *Ästhetisch*<sup>569</sup> – das ist ein Attribut für einen psychischen Zustand des sich selbst zugewandten Subjekts und kein Merkmal von irgendetwas in der Außenwelt.<sup>570</sup>

Mit Recht weist MOLLENHAUER darauf hin, dass Kunstkontexte besonders geeignet sind, einen Rückzugsraum zu eröffnen, in dem Erfahrungen (abgesehen von der Unabhängigkeit von anderen) »nicht wirklich schlimm«, nicht existenziell bedrohlich sind – aber das gilt<sup>571</sup> für die Schule insgesamt und ist deshalb als Alleinstellungsmerkmal für »kunstförmiges

---

<sup>569</sup> (bezogen auf Empfindung)

<sup>570</sup> Dass es dessen ungeachtet in der Außenwelt durchaus Konfigurationen gibt, die den ästhetischen Zustand des Individuums eher auslösen als andere, wurde schon erwähnt. Aber das macht sie nicht per se zu ästhetischen Gegenständen/Situationen, sondern immer nur relativ zu einer konkreten Person.

<sup>571</sup> (- zumindest vom Anspruch her; was die Realisierung betrifft, ist gerade hier Nachholbedarf anzumelden.)

Handeln« auch nicht so recht geeignet. Im Blick auf die Gestaltung solcher kunstförmigen Situationen ist dies aber ein wichtiger Hinweis darauf, dass die „pädagogische Kiste“ umgedeutet werden muss in eben einen solchen Schutzraum, in dem der Einzelne wirklich sanktionsfrei agieren kann,<sup>572</sup> und in dem die Anderen darauf trainiert und verpflichtet werden müssen, ebenfalls eine sanktionsfreie Kommunikation zu pflegen.

Angesichts der Schwierigkeiten, Ästhetische Bildung im traditionell engeren Sinne als etwas gegenüber sonstiger Bildung qualitativ anderes zu identifizieren, wird hier vorgeschlagen, diese lediglich über ihren Gegenstandsbereich zu definieren. Dass sie in besonderem Ausmaß dem allgemeineren Begriff von *Bildung als prinzipiell ästhetisch* entgegenkommt, zeichnet sie genügend als etwas Besonderes aus.

#### 5.11.5 Ästhetische Bildung als Kunstverstehen und Kunsterfahrung durch Produzieren

MOLLENHAUER kommt das Verdienst zu, die Frage nach der ästhetischen Erfahrung nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch angegangen zu sein, und zwar unter der Fragestellung, in wie weit sich bei den Adressaten ästhetischer Bildung tatsächlich so etwas wie ästhetische Reflexivität nachweisen lässt. Dass dies vor allem in der Form produktiven bildnerischen und musikalischen *Tätigseins* zu realisieren war, ergibt sich als Notwendigkeit schon allein aus dem Alter der Versuchspersonen (10-13 Jahre), andererseits aus dem Umstand, dass es ja gerade um die Frage geht, inwieweit ästhetisches Handeln von Empfindungs- und Denkprozessen begleitet ist. Allerdings wurden die Kinder auch zu Stellungnahmen über verschiedene Kunstwerke und musikalische Hörbeispiele aufgefordert.

Weder den Grundschulpädagogen, noch den „konstruktivistisch orientierten“ wird verwundern, dass die Antworten der Kinder (auch solcher, die aus prekären Verhältnissen heraus auffällig wurden und therapeutische Einrichtungen besuchten) durchaus im Sinne der Hypothesen darüber ausgefallen sind, »was denn diese ‚ästhetische Erfahrung‘ bei Kindern überhaupt sei.« [S. 254] Die Antworten darauf sollen hier stark gekürzt rekonstruiert und kommentiert werden. Methodische Probleme der Untersuchung, wie sie MOLLENHAUER auch selbst sieht, bleiben dabei außer Acht.<sup>573</sup>

---

<sup>572</sup> Notengebung für kunstförmiges Handeln ist damit tabu! Etwas anderes ist es, Gestaltungsübungen kriterienorientiert zu beurteilen und zu benoten – denn der gestalterisch besonders Begabte hat ebenso einen Anspruch darauf, seine diesbezüglichen Fähigkeiten in gesellschaftlich relevante Gratifikationen umgesetzt zu sehen, wie der begabte Mathematiker.

<sup>573</sup> Solche ergeben sich aus der Notwendigkeit, kindliche Äußerungen hermeneutisch zu interpretieren, d.h. zu »verstehen, was es gemacht hat«, sowie auch aus der teilweise ungenauen Darstellung der Aufgabenstellungen in einzelnen Settings, die dem Außenstehenden keine Beurteilung erlauben, inwieweit durch die Art der Aufgabenstellung möglicherweise erhoffte Antworten im Sinne der Hypothesen begünstigt worden sind. Allerdings erhebt die Untersuchung auch nicht den Anspruch, im strengen Sinne abgesicherte Ergebnisse vorzulegen, sondern begnügt sich mit der heuristischen Funktion und dem Aufweis, dass ästhetische Erfahrung auch schon bei Schü-

### 1. Fiktionale Produktivität

Obwohl MOLLENHAUER selbst sieht, dass die Kinder allein schon aufgrund der Aufgabenstellung *tätig* sein mussten, hält er als wichtigsten Befund fest,

»dass noch in den bescheidensten Objekten Produktivität erkennbar war. Nur ganz selten sind solche Fälle, in denen das Tätigsein nichts als repetitiv war.« [S. 254]

Produktivität wird hier im Sinne von *kreativ* und *fiktional* in positiver Wertung abgesetzt von Repetition (Abmalen?), die durch »*nichts als*« negativ konnotiert ist. Unter einer konstruktivistischen Perspektive ist allerdings Produktivität in diesem Sinne der Normalfall, denn im Akt der Gestaltung vergewissert sich das Kind über das, was es als Innenwelt konstruiert hat (s. Kap. 4.14.1). Von daher gesehen „bildet“ es sich selbst dann, wenn es versucht, eine Vorlage möglichst genau zu reproduzieren – ein Beispiel für PIAGETS Akkomodation. Wenn mit *fiktional* gemeint ist, dass Kinder in ihren Produktionen auch über das hinausgehen, was sie als äußere Wirklichkeit erleben, so ist auch das für den Kunsterzieher nicht überraschend – versucht er doch schon seit eh und je, die Fantasie seiner Schüler anzuregen und sogar gegen ein überhandnehmendes Realitätsbewusstsein zu verteidigen. Dies allerdings – das ist eine Erfahrung aus der Lehrerausbildung – häufig „unverstanden“, d.h. ohne ein Bewusstsein davon, dass die selbstkonstruierte Fiktion – darin wird MOLLENHAUER beigepflichtet – in besonderer Weise geeignet ist, selbstreflektiv der eigenen „Innerlichkeit“ zu begegnen. Konkret bedeutet dies, dass die Lehrkraft versäumt, die persönlichen Gefühle und Wertungen der Kinder im Kontext einer bestimmten Fiktion sanktionsfrei ins Gespräch zu bringen.

### 2. »Gestalt-Regeln«

Es würde eine genauere Untersuchung erfordern, den sehr differenzierten, aber nicht ohne weiteres nachvollziehbaren Überlegungen nachzugehen, die MOLLENHAUER im Zusammenhang der Leibbezogenheit von musikalischen Improvisationen anstellt. Da werden zwei Modelle einander entgegengesetzt:

Zum einen die in der *musischen Erziehung* vertretene »sentimentale« Vorstellung von möglichst vollkommener Einheit zwischen dem musikalischen Produkt und dem körperlichen Vollzug; zum anderen die von MOLLENHAUER vertretene Vorstellung der »leibhafte(n) Gegenläufigkeit von Körperimpuls und ästhetischer Tätigkeit«, die er auf PLESSNERS These von der „exzentrischen Positionalität“ zurückführt.

Beide Modelle scheinen eine nicht unerhebliche »Investition« (JANICH) von Vorannahmen zu erfordern, die sich möglicherweise unter alternativem Rückgriff auf die Wahrnehmungs- und Gestaltungsprinzipien reduzieren ließen. Auf diese kommt MOLLENHAUER in diesem Zusammenhang unter dem Begriff »Gestalt-Regeln« unvermittelt zu sprechen. Sie werden aber auch schon in unsystematischer und ausschnittthafter Weise bei der Konstruktion seiner

---

lern durchaus »der Fall ist«.

Auswertungskategorien verwendet.<sup>574</sup> Eine solche Untersuchung würde hier jedoch zu weit führen. Offen muss daher auch bleiben, wie der Zusammenhang der von MOLLENHAUER behaupteten »Gegenläufigkeit« mit den »Gestalt-Regeln« verstanden werden soll. Aus Sicht dieser Arbeit scheint es keiner zusätzlichen Annahmen im Sinne PLESSNERS zu bedürfen, wenn man feststellt, dass Kinder wie jedermann ihre kunstförmigen Gestaltungen (zwangsläufig) nach den Wahrnehmungs- und Gestaltungsprinzipien organisieren.

### 3. Sozialbezug

Wiederum eine kaum überraschende Bestätigung schulischer Erfahrung bedeutet MOLLENHAUERS Ergebnis,

»dass wir fast allen Produkten eine soziale Mitteilungsgeste entnehmen konnten.« [S. 255]

Dies ist unter der (neurobiologisch bestätigten) anthropologischen Bestimmung des Menschen als dialogisches Wesen gar nicht anders zu erwarten und betrifft die „soziale Dimension“ ästhetischer Bildung (s. Kap. 8.3). Unbedingt beizupflichten ist MOLLENHAUER deshalb, wenn er sagt:

»Es wäre also gewiss falsch, wenn man – etwa als Radikalisierung der Selbstkommentare von „L’art pour l’art“-Künstlern – die ästhetische Erfahrung solipsistisch konzipieren würde.«<sup>575</sup> [S. 256]

### 4. Ausdruck

»Ausdruck« wird von MOLLENHAUER treffend definiert als »die gestische Darstellung von Empfindungen (in Physiognomik, Körperhaltung, Bild, Bewegung, Ton oder sonstwie)«.

»Der schwierigste Fall unserer Interpretationen betrifft die Frage, ob die Produkte der Kinder als Ausdruck begriffen werden können, als eine Entäußerung inneren Wahrnehmens, Empfindens, freilich stimuliert durch Äußeres, nun aber als Ausdruck eines Innerweltlichen verstehbar.«<sup>576</sup>

Unter einer konstruktivistischen Orientierung wäre diese Frage gar keine Frage, denn danach kann es gar nicht anders sein, als dass jede Darstellung etwas Inneres zum Ausdruck bringt. Ein Problem ist natürlich, wie man das, was sich da unvermeidlich ausdrückt, kommunizierbar erfassen und kategorisieren kann.

Dabei muss man das Dilemma zwischen Nähe zur Individualität des Ausdrucks und Entfernung davon zum Zwecke kommunizierbarer Verallgemeinerung pragmatisch entscheiden (was MOLLENHAUER für die Auswertung seines Materials durch radikale Reduktion auf zwei Kategorien löst: „Antrieb“ und „Stimmung“). Für ihn besteht der besondere bildende Wert

---

<sup>574</sup> So konstruiert er drei Grobkategorien (Stil/Gestalt/Ausdruck), die in sieben, fünf und drei Unterkategorien aufgeteilt sind. Darin tauchen einige Überschneidungen mit den von STAGUHN verwendete Gestaltungsprinzipien auf. Stil: Farbe, Flächenorganisation, Nähe/ Gestalt: Figur-Grund, Waagerechte-Senkrechte, Lot-Schräge, Linie-Fläche, Bildfläche-Bildtiefe. [l.c. S. 296].

<sup>575</sup> l.c. S. 256.

<sup>576</sup> l.c.

der Darstellung von inneren Zuständen in der Notwendigkeit, Zeichen bzw. Metaphern, zu finden, die einerseits das Individuelle enthalten und andererseits im Rahmen einer je konkreten kulturellen Situation verstanden werden können.

»Ästhetische Erfahrung wäre demnach auch die Erfahrung der Differenz zwischen dem Individuell-Besonderen und dem Seelisch-Allgemeinen einer Kulturlage.« [S. 257]

Das Problem der unvermeidlichen Subjektivität solcher Deutung scheint sich ihm nicht zu stellen, zumindest wird es nicht diskutiert, obwohl manche Auslegung schon allein wegen des verwendeten Vokabulars schwer nachzuvollziehen ist. Dies wäre nur durch intersubjektiven Abgleich mehrerer Beurteiler einigermaßen zufriedenstellend zu lösen. Inwieweit andere Interpreten unabhängig voneinander angesichts desselben empirischen Materials zu vergleichbaren Deutungen gelangen würden, ist eine offene Frage, die erst dann beantwortet werden könnte, wenn sich eine Forschergruppe auf gemeinsame Kategorien und Indikatoren verständigt hätte, um dann unabhängig voneinander denselben »Materialkorpus« zu interpretieren. Die Frage ist allerdings, ob sich erneuter und größerer Untersuchungsaufwand lohnen würde, wenn man doch davon ausgehen kann, dass *jede* Betätigung des Gehirns dieses entsprechend formt. Insofern würde ein Konsens über die Ziele ästhetischer Erziehung ausreichen – wenn da nicht noch das Problem der Lehrkräfte zu lösen wäre... Auf diese hätte sich eine Wirkungsforschung zu beziehen, um der Frage nachzugehen, ob die Lehrerausbildung ihre Ziele erreicht.

##### *5. Kritisches Weltverhältnis*

MOLLENHAUERS Interpretationen bestätigen die seitens der Kunstdidaktik öfters vertretene Behauptung, ästhetische Erfahrung ermögliche bzw. fördere eine Distanzierung gegenüber der vorgefundenen Welt.

»Die ästhetische Tätigkeit und die mit ihr sich einstellende ästhetische Erfahrung darf deshalb als ein Reservoir für Kritik gehalten werden, allerdings nur insofern, als darin das Subjekt die Differenz seiner Individualität zur gesellschaftlich-kulturellen Formation zur Darstellung bringen kann...« [l.c.]

Die Einschränkung erscheint allerdings nicht zwingend. Selbst Grundschüler können schon zu einem gesellschaftlichen Problem fiktionale kritische Gegen-Entwürfe erfinden. Dann geht es nicht um Differenz oder Affirmation des Einzelnen gegenüber der bestehenden Kultur, sondern um die fiktive Beseitigung eines Missstandes mit einer Utopie.

##### *6. Wo ist der richtige Ort für ästhetische Bildung?*

Die Teilgruppen der Gesamtstichprobe gehören unterschiedlichen therapeutischen bzw. pädagogischen Einrichtungen an (Orientierungsstufe in der Regelschule, analytisch-psychotherapeutisch orientiertes Kinderheim, heilpädagogische Tagesstätten). Aus dem Umstand, dass sich keine Unterschiede in den ästhetischen Produkten ausmachen ließen, die man den verschiedenen Institutionen hätte zuschreiben können, folgert MOLLENHAUER:

»Es gehört offenbar zur Eigenart ästhetischer Erfahrung, dass sie ihre Bildungskraft entfalten kann auch ohne die Arrangements einer Lehre« ... Derartiges geschieht, auch ohne pädagogische Institutionen, auch ohne professionelle Pädagogen. Mit ihnen geschieht es manchmal besser, manchmal schlechter. Wo der gesellschaftlich richtige Ort für diese Bildung ist, ist schwer auszumachen.«<sup>577</sup>

Die einfache Antwort wäre: Man kann Ästhetische Bildung sich überall da ereignen lassen, wo eine Motivation dazu besteht, ästhetische Betätigungsmöglichkeiten anzubieten bzw. zu nutzen. Die Schule kann ihren Teil dazu beitragen, ohne jemandem etwas wegnehmen zu wollen.

Kennzeichnend für MOLLENHAUERS Vorstellung von schulischer Lehre (die sich ja auch in seiner Metapher von ästhetischer Bildung als *Sperrgut für die pädagogische Kiste* ausgedrückt hat) ist die Unterscheidung ästhetischer Bildung von der Situation beim Lesenlernen. Dieses sei durch die Imperative der Schriftkultur gekennzeichnet, und in dieser Schriftkultur liege auch der Grund für das Lesenlernen. Dem kann man schwerlich widersprechen. Jedoch ist es eine Frage von Didaktik und Methodik (und auch der pädagogischen Grundeinstellung), ob man den Schüler lesen lehren will, oder ob man ihn lesen lernen lassen möchte. Das erste führt (ungünstigenfalls) zu den traditionell kritisierten kruden „Einblüungstechniken“, das zweite (idealerweise) zum eigenaktiven Hineinwachsen in einen wichtigen kulturellen Fähigkeitsbereich, um ihn am Ende möglichst geläufig zu beherrschen. *Gebildet* an dieser Technik (und später mit Hilfe dieser) hat sich das Kind aber selbst<sup>578</sup> – wenn es eben nicht durch die üblichen „Prokrustes-Bett-Lehrgänge“<sup>579</sup> zwar lesen gelernt hat, aber für das Lesen als freiwilliger und erfüllender Teilhabe an der Kultur gänzlich verdorben, ver-bildet ist.

Worauf MOLLENHAUER aber hinaus will, und wozu ihm auch aus Sicht dieser Studie uneingeschränkt beigespflichtet wird, ist die Behauptung, dass der Grund für Ästhetische Bildung in einer anthropologischen Verfasstheit des Menschen zu suchen ist und eben nicht in einem kulturbedingt zu absolvierenden Pensum. Diese drängt ihn dazu, sich in Form ästhetischer Produktion zu äußern – selbst in Kulturen, die keine Schriftsprache kennen. Auch das überrascht natürlich den „Konstruktivisten“ nicht, dienen diese ästhetischen Entäußerun-

<sup>577</sup> l.c.

<sup>578</sup> Dass auch Lesenlernen in einem offenen Arrangement nach eigenem Tempo und auf individuellen Wegen funktioniert, habe ich schon vor 40 Jahren mit Erfolg ausprobiert. (Allerdings auch begleitet von den Argusaugen eines Kollegen, dessen Tochter in der betreffenden ersten Klasse von September bis Weihnachten seiner Einschätzung nach noch nicht genügend lesen gelernt hatte: „Jetzt hab` ich der Erika in den Weihnachtsferien erst mal Lesen beigebracht!“)

<sup>579</sup> Ein Leselehrgang, der mit der ganzen Klasse im Gleichtakt voranschreitet, verläuft nur für einen Teil der Schüler synchron mit den inneren Aufbaubewegungen oder Internalisierungsprozessen, an den anderen wird ständig herumgezerrt: Den Schnellen werden die überschießenden Aktivitäten „abgehackt“, die Langsamen werden nach vorne gezerrt, ohne innerlich folgen zu können.

gen doch der Selbstmitteilung in der Hoffnung auf eine soziale Resonanz zur eigenen Selbstvergewisserung – aus dem Gefühl oder dem Wissen darüber, dass Inneres eben nicht direkt gezeigt und beobachtet werden kann, sondern auf Zeichen angewiesen ist, deren Deutung in „konsensuellen Bereichen“ interaktiv geübt werden muss. Das ist die Wurzel der sozialen Dimension ästhetischer Bildung (s. Kap. 8.3).

Natürlich kann ästhetische Bildung, wenn sie sich im schulischen Kontext ereignen soll, nichts tun als Arrangements bereitstellen (auch wenn PONGRATZ das als ‚Ermöglichungsdidaktik‘ abfällig konnotiert). Aber das kann (*könnte!*) sie eben auch besonders gut, wahrscheinlich besser als andere Kontexte (Spiel, Familie, caritative Bildungsangebote, Vereine) – vorausgesetzt, den Lehrkräften wird endlich durch Fortbildung und angemessene Ressourcen ermöglicht, ihre neue Rolle als Gestalter von »Lernlandschaften« zu realisieren, in denen sie als „Reisebegleiter“ mit den Kindern unterwegs sind. Und sollten Elternhäuser, Kindergärten, Horte, therapeutische Einrichtungen, das ebenfalls können – umso besser!

### 7. Ästhetische Symbole

Alle ästhetischen Äußerungen bzw. Produktionen nennt MOLLENHAUER *Symbole* und stellt am Ende seines Buches zusammen, welche Erkenntnisse über kindliche Symbolisierungsprozesse ihm als gesichert erscheinen:

- »Ästhetische Symbole sind metaphorisch« und deshalb »bildungstheoretisch relevant.«
- Bei diesem Spiel mit symbolischen Äußerungen »geschieht Mannigfaltiges«: Die Konturierung von Selbstbezügen, von Wahrnehmungscharakteristiken, von Erinnerungsspuren, von Mitteilungsgesten. Das erfordert eine »intensive Konzentration auf die Wahrnehmungsqualitäten des jeweiligen Materials.
- Die ästhetischen Produkte sind »immer Zwischenereignisse zwischen dem Begrifflichen und dem Vorbegrifflichen« und zeigen den Anfang wie gleichzeitig »das Fundament aller Bildung«: nämlich die nichtsprachliche Weltvergewisserung. (Diese Formulierung stimmt mit der Position dieser Arbeit sehr gut überein.)
- Ästhetische Symbole können als „Übergangsobjekte“ zwischen »semantischer Individualität« und »systemischer Syntax« verstanden werden. Bildung vollzieht sich zwischen individueller Lebenswelt und kulturellem System, oder in der Sprache dieser Arbeit ausgedrückt, in ständiger Wechselwirkung zwischen dem individuell und privat Konstruierten und seiner sozial-kommunikativen Validierung in kulturellen Kontexten.
- »Ästhetische Symbole inszenieren ... ein anderes Ich«, das weder reine Vereinzelung, noch reines Aufgehen im soziokulturellen Kontext zeigt. Es kann sich nur artikulieren, soweit es sich in der ästhetischen Produktion von »sittlichen und epistemischen Imperativen frei« fühlt.

- In ästhetischen Hervorbringungen ereignet sich – in Anknüpfung an KANT – das »harmonische Spiel der beiden Erkenntnisvermögen der Urteilskraft, Einbildungskraft und Verstand«, welches dem Kind von Anfang an »eine Sphäre des Daseins« eröffnet,  
»die nicht regellos ist, deren Regeln aber weder mit jenen der Erkenntnis noch mit denen der Praxis identisch sind.« [S. 261]

#### 5.11.6 Eigene Antworten auf Mollenhauers Eingangsfragen

- *Was verdient heute den Namen „ästhetisches Urteil“?*

Ästhetische Urteile sind subjektive emotional bewertende Reaktionen (emotiv- konnotierende Qualia) angesichts sinnlicher Eindrücke (kognitiv-denotierende Qualia), sowie die damit gleichzeitig ausgelösten kognitiv-reflexiven und selbstreflexiven Assoziationen.

- *In welcher Weise ist dies auf innere, subjektive Empfindungen bezogen?*

Das ästhetische Urteil *konstituiert* sich in eben diesen Empfindungen, Emotionen, Assoziationen, Reflexionen.

- *Welche Rolle spielen ästhetische Symbole?*

Ästhetische Symbole sind (in Übereinstimmung mit MOLLENHAUER) zunächst körperbezogene Gesten in alltäglichen Kontexten, die sich aus dem Strom des Erlebens durch besondere subjektive Bedeutungshaltigkeit herausheben. Diese gelangen schon bei Kindern in Zeichnungen, gemalten Bildern, musikalischen „Stücken“ zum Ausdruck. Sie entspringen einem anthropologischen Grundbedürfnis des Menschen nach Ent-Äußerung mit dem Ziel, eigene Vorstellungen zu klären und soziale Resonanzen zu finden, die wesentlich zur eigenen Selbstvergewisserung beitragen. Sodann sind es artifizielle, durch kulturelle Traditionen bedeutungsaufgeladene (visuelle, musikalische, sprachliche, performative) Produkte, die insbesondere für die alltagsentlastete Rezeption in Kunst-Raum-Kontexten entstehen und rezipiert werden.

- *Wie kann deren Bildungsbedeutung im Hinblick auf die Verschiedenheit der Sinne und ihrer Medien diskutiert werden?*

Solche artifiziellen Kunst-Gegenstände sind nur – allerdings für die Enkulturation höchst bedeutsame – Teilmengen aller Objekte, an denen sich *alle* sinnlichen Wahrnehmungen (kognitiv und bewertend) nicht nur einzeln sondern auch synästhetisch-integrativ sensibilisieren, differenzieren und relativieren können. Die verschiedenen Sinneskanäle eröffnen je spezifische Weltzugänge und Gestaltungsmöglichkeiten. Da sie auf neuronaler Ebene mit einem für alle Sinne identischen Signal-Transport-Mechanismus realisiert werden müssen, besitzen sie auch eine allen Sinnen unterliegende Schnittmenge formaler Grunddimensionen, die sich in den Wahrnehmungs- und Gestaltungsprinzipien artikulieren.<sup>580</sup>

---

<sup>580</sup> Siehe dazu z.B. die bereits 1982 erschienene Dissertation von HURTE Michael: Musik, Bild,

### 5.12 Martin Seel: Ästhetik - Aisthetik

Martin SEEL stellt im Titel eines Buchbeitrags von 1997 »Ästhetik und Aisthetik«<sup>581</sup> einander gegenüber: Beide beschäftigen sich »mit einer Analyse der Wahrnehmung«, dies jedoch bezogen auf unterschiedliche Bereiche. Während Ästhetik traditionell die Theorie des Schönen und der Kunst ist, befasst sich die Aisthetik entsprechend ihrer griechischen Wortherkunft ganz allgemein mit der menschlichen Wahrnehmung.

»Ist Aisthetik eine Lehre von dem menschlichen Wahrnehmungsvermögen überhaupt, so handelt Ästhetik von einem bestimmten Gebrauch dieses allgemeinen Vermögens. Ästhetik ist daher ein Teilgebiet der Aisthetik. Alle Wahrnehmung ist ästhetisch, nur ein Teil unserer Wahrnehmung aber ist darüber hinaus ästhetisch.«<sup>582</sup>

Trotz dieser erklärten Teilmengenbeziehung der Ästhetik zur Aisthetik stellt er dann im weiteren Verlauf des Textes beide Bereiche wie zwei Teilmengen nebeneinander, indem er versucht *ästhetische Wahrnehmung* eindeutig von *nicht ästhetischer Wahrnehmung* abzugrenzen. Er beschäftigt sich also nur mit der Differenz zwischen zwei Teilmengen ohne Bezugnahme auf das Gemeinsame, das ja vorhanden sein muss, damit beide unter den Oberbegriff der Gesamtmenge, »das menschliche Wahrnehmungsvermögen überhaupt« subsumiert werden können.

Wolfgang WELSCH kritisiert ihn in einer Replik<sup>583</sup> dafür, dass er die „ästhetische“ Teilmenge einseitig auf einen bestimmten, nämlich den »kontemplativen« Typ beschränke, ohne andere Weisen ästhetischen Verhaltens zu bedenken. Dafür spricht WELSCH unversehens von ästhetischem *Verhalten* und nicht von ästhetischer *Wahrnehmung*, was man nicht einfach gleichsetzen darf, da Verhalten auch die aktional-produktive Seite einschließt. Insofern leidet der Disput an einer Unschärfe des Gegenstandes, über den geredet wird.

An der derzeitigen Diskussion kritisiert SEEL den Trend, »die Gebiete der Ästhetik und der Aisthetik ineinander verschwimmen zu lassen« und damit »den Unterschied zwischen ästhetischer und nicht-ästhetischer Wahrnehmung und Wirklichkeit« [S. 18] zu verwischen.

SEEL sieht vor allem einen »ästhetischen Fundamentalismus« darin, dass die Verfechter einer umfassenden Aisthetik mit dem Anspruch aufträten, eine solche Aisthetik zur »fundamentalen philosophischen Disziplin« überhaupt zu erheben.<sup>584</sup> Wollte aber die Ästhetik »das

---

Bewegung. Theorie und Praxis auditiv-visueller Konvergenzen. Verlag für systematische Musikwissenschaft GmbH, Bonn-Bad Godesberg 1982.

<sup>581</sup> In: RECKI Birgit/WIESING Lambert (Hg.): Bild und Reflexion. Paradigmen und Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik. Wilhelm Fink Verlag, München 1997.

<sup>582</sup> SEEL Martin: Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung . In RECKI Birgit/WIESING Lambert: l.c. S. 17.

<sup>583</sup> Ders.: Erweiterungen der Ästhetik. Eine Replik. l.c.

<sup>584</sup> »Man findet solche Anwandlungen bei Paul Feyerabend, Nelson Goodman, Richard Rorty, Michel Foucault oder Jacques Derrida, hierzulande etwa bei Günter Abel, Gernot Böhme, Peter Slotter-

Geschäft der Epistemologie und Ethik gleich mit erledigen«, dann könne sie ihren eigenen »Job nicht tun«, nämlich die Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung gegenüber sonstiger Wahrnehmung herauszuarbeiten.

Auch SEEL hält eine Fixierung der Ästhetik auf das Kunstschöne für der Sache nicht angemessen:

»Nur ein weiter – weit über den Bereich der Kunsttheorie hinausreichender – Begriff des Ästhetischen schafft einen angemessenen Zugang zur theoretischen Analyse irgendeiner Spielart ästhetischer Wahrnehmung – gleich ob diese sich auf neuere Kunst, auf die alltägliche Fernsehpraxis oder auf Formen ästhetischer Natur bezieht.« [S. 20]

Den Propagandisten einer allumfassenden Aisthetik hält er jedoch vor, dass sie mehr wollen, indem sie die Wirklichkeit nicht mehr als Faktum sehen, sondern als »ein nach ästhetischen Kriterien erstelltes Artefaktum«, und dass sie den verlorenen Glauben an eine vorgegebene Seinsordnung schlicht durch einen neuen ersetzen, nämlich durch »ein fröhliches Vertrauen in die Künstlichkeit des Wirklichen«, der bereits zitierte Glaube daran,

»dass die Grundlagen dessen, was wir Wirklichkeit nennen, fiktionaler Natur sind.«<sup>585</sup>

Demgegenüber dürfe man aber aus dem Verlust eines *bestimmten* Verständnisses von Realität nicht folgern,

»die Unterscheidung von Realität und Fiktion selbst sei im Grunde hinfällig geworden.« [S. 23]

Hier bleibt so lange unklar, wovon die Rede ist, wie man die Bedeutung der Begriffe *Realität*, *Wirklichkeit* und *Fiktion* nicht bestimmt hat. In den beiden zitierten Sätzen verwendet SEEL *Realität* und *Wirklichkeit* synonym.

Demgegenüber wird in dieser Studie der Begriff *Realität* für die Sachen (*res*) der ontischen Welt für die KANTischen ‚Dinge an sich‘ verwendet. Diese Welt bleibt von jeglichem Konstruktivismus unangetastet, sie ist lediglich das Postulat der Vernunft, die hinter den Erscheinungen etwas real Existierendes fordert. Der Begriff *Wirklichkeit* soll die *Erscheinungen* bezeichnen, die wir aufgrund der *Wirkungen* der ‚Dinge an sich‘ auf unsere Sinnen in uns aufbauen und zu unserem Weltbild zusammensetzen. Diese innere *Wirklichkeit* ist dann in der Tat ein »nach ästhetischen Kriterien erstelltes Artefaktum«.

*Fiktion* dagegen ist diejenige Teilmenge innerer Vorstellungen, die (noch) nicht – wie etwa die erinnernde Vorstellung – auf ein reales Relatum verweist. Allerdings gibt es Fiktionen, die später ‚realisiert‘, d.h. zu Außenweltobjekten werden (Erfindungen), während andere nur ‚Hirngespinnste‘ bleiben, oder von vornherein nur mit dem Ziel geschaffen werden, Hirnge-

---

dijk oder Wolfgang Welsch, von den Aposteln einer überschwänglichen Medienästhetik ganz zu schweigen.« [S. 19]

<sup>585</sup> Vgl. S. 48.

spinnste zu bleiben, die als fiktionale Kunstwerke dem zweckfreien Genießen gewidmet sind. Von *Fiktion* ist wiederum *Virtualität* zu unterscheiden, s.u.

Insbesondere seinem Kollegen Wolfgang WELSCH hält SEEL vor, die neue Aisthetik zur »prima philosophia« machen zu wollen, »der gegenüber Logik und Ethik den Status von „Subdisziplinen“ erhalten«. [S. 22] Der zugegebenermaßen »konstruktive Grundzug unserer Wahrnehmung, Erkenntnis und Moral« mache eben diese Begriffe nicht schon zu ästhetischen Kategorien. Die Wirklichkeit als fundamental *ästhetisch* verfasst zu bezeichnen, sei entweder redundant und damit überflüssig – denn selbstverständlich ist jedes Bild der Wirklichkeit nur innerhalb der Grenzen unserer Sinne vermittelt – oder aber man brauche Gründe dafür, die mehr seien als lediglich eine Umbenennung des konstruktivistischen Standpunkts mit Hilfe »ästhetischer« Vokabeln.

Gründe dafür sind aus Sicht dieser Studie: Wir reden nicht nur von der trivialen Tatsache, dass unsere Sinne unsere Bilder von der Welt *begrenzen*, indem wir z.B. kein Ultraviolett sehen können. Dafür benötigen wir in der Tat keine ästhetischen Vokabeln. Wir reden von einer *Wirklichkeit* als einer *fundamental ästhetisch verfassten* deshalb, weil sie aus den Sinnen (der Aisthesis) *erzeugt* wird und weil sie dieses oben dargestellte geradezu unfassliche Ausmaß an sinnlich organisierter Konstruktivität aufweist, das uns zu erhöhter Vorsicht im Umgang mit unserem Gewahrwerden und seinen »anästhetischen« Dunkelfeldern gemahnt und dazu, dass wir auf Gedeih und Verderb auf den Anderen angewiesen sind, um zu ausreichender Gewissheit von Erkenntnissen zu gelangen.

Der *zweite* Grund ist, dass damit die Konstruktionsgesetze unserer Wahrnehmung die Formen dieser Wirklichkeit bestimmen und dass diese dieselben sind, die auch in dem engeren Zirkel der traditionellen Ästhetik zur Diskussion stehen.

Redundant und überflüssig ist eine solche Attribution von *Wirklichkeit als fundamental ästhetisch* auch in einem pragmatisch-kommunikativen Sinne keineswegs. Davon zu reden ist im Gegenteil notwendig, denn es handelt sich nicht um eine triviale und allgemein bekannte Aussage, sondern um eine, die – ganz besonders im pädagogischen Bereich – noch wenig rezipiert und auf seine Konsequenzen hin untersucht worden ist.

Geht man davon aus (siehe Kapitel 4.14), dass bei der *objektbezogenen Wahrnehmung mit Erkenntnis- und Orientierungsfunktion* bereits auf einer ganz elementaren Ebene dieselben gestalt-konstituierenden und bedeutungsstiftenden Gestaltungsprinzipien wirksam sind, wie sie auch in jeglicher ästhetischer Gestaltung eine Rolle spielen, ließe sich in der Tat die Teilmenge *ästhetischer* Gestaltungen (Kunst, Design, Architektur, Medien, Musik, Tanz, Theater) von ihren gemeinsamen grundlegenden Gestaltungsprinzipien her in einer allgemeinen Wissenschaft von der Wahrnehmung (Aisthetik) „auflösen“.

Allerdings gälte dies nur für die gemeinsamen (»*analogen*«) Gestaltungsprinzipien. Über diese hinaus hat jeder dieser Bereiche durch seine spezifischen Materialien, Medien und

Methoden auch *spezifische* Gestaltungsprinzipien, so dass eine Ästhetik im traditionellen Sinn hier nach wie vor »ihren Job machen« kann.

Außerdem wird man eine Ästhetik im traditionellen Sinn deshalb weiterhin brauchen, weil die Analyse formaler Gestaltungsprinzipien – auch wenn sie über den künstlerischen Sektor hinaus greifen muss – nicht alles ist. Sie sagt nämlich noch nichts darüber aus, auf welche Weise die bei *jeder* Wahrnehmung spontan auftretenden, konnotierenden emotionalen Bewertungsreaktionen mit dieser oder jener figurativen Konstellation appetitiv oder aversiv zusammenhängen. Und genau diese emotionalen Bewertungsreaktionen sind es, die nach der hier vertretenen Position *ästhetische* Wahrnehmung von *orientierender* Wahrnehmung unterscheiden.<sup>586</sup>

Die Frage nach der *Schönheit* schließlich ist wiederum ein Teilbereich der Frage nach der *ästhetischen Empfindung*,<sup>587</sup> aber auch eine Frage nach dem reflektierenden Verstand, der die formalen Analysen betreibt und nach Zusammenhängen mit dem Schönheitsempfinden sucht. Die Frage nach der Schönheit betrifft nicht nur die Kunst, sondern durchdringt unser gesamtes Leben – und der Kunst selbst geht es schon lange nicht mehr (in erster Linie) um Schönheit. *Schönheit* ist ein bevorzugter Gegenstand *ästhetischer* Wahrnehmung und insofern auch ein bevorzugtes Thema für eine Ästhetik im traditionellen Sinn.

Für SEEL zentriert sich die Frage nach dem Sinn oder Unsinn eines philosophischen Superfaches namens Aisthetik um die Frage, wie die Behauptung zunehmender Fiktionalität unserer Wirklichkeit zu werten ist. Drei Beispiele, die von WELSCH hierfür ins Feld geführt werden, weist er zurück.

### *1. Wachsende Bedeutung der Ästhetik in der Wissenschaft*

Wenn z.B. *Eleganz* als ästhetisches Prinzip auch in der wissenschaftlichen Theoriebildung als ein wichtiges Kriterium gesehen werde, bedeute so etwas keineswegs eine Fiktionalisierung der Forschung. Denn nach wie vor müsse sich diese schließlich auf empirische Phänomene beziehen, an welchen sich die Triftigkeit von Theorien faktisch und nicht fiktional zu erweisen habe.

Nun ist es allerdings so, dass viele Theorien, man denke nur an die Kosmologie, überhaupt nicht mehr an einer empirischen Wirklichkeit überprüft werden können. Hier müssen also andere, z.B. ästhetische Kriterien für Triftigkeit gefunden werden. *Eleganz* (was immer das dann konkret auch heißen mag) und *Einfachheit* bieten sich hier nicht nur an, sondern

---

<sup>586</sup> Die derart vorgenommene Abgrenzung von objektbezogener, auf Erkenntnis und Orientierung gerichteter Wahrnehmung und ästhetischer Wahrnehmung als subjekt- und zustandsbezogener emotionaler Bewertungsreaktion, erhält durch ihr auch neurobiologisch nachweisbares Fundament eine zusätzliche Eindeutigkeit.

<sup>587</sup> nach KANT: des Gefühls der Lust bzw. Unlust in Form des interesslosen Wohlgefallens.

werden von Forschern auch tatsächlich verwendet. Im Übrigen ist jede Forschungs-Idee mit ihren hypothetischen Annahmen oder vielleicht nur Ahnungen fiktionaler Natur.

## 2. *Wirklichkeitsspender Fernsehen*

Dass »vor dem Wirklichkeitsspender Fernsehen ... unser alter Realitätsglaube definitiv zusammenbrechen« (WELSCH) müsse, sei auch unplausibel: Der alte metaphysische Realitätsglaube sei längst vor der Zeit des Fernsehens obsolet geworden.

»Wenn aber mit „unserem alten Realitätsglauben“ so etwas wie das (...) lebensweltliche Zutrauen in eine wenigstens prinzipielle Unterscheidbarkeit von Sein und Schein, Illusion und Wirklichkeit, Wahrheit und Lüge, buchstäblicher und figürlicher Rede usw. gemeint ist, so vermag ich nicht zu sehen, wie dieses „definitiv“ sollte zusammenbrechen können, ohne daß alles Denken – auch das postmoderne – mit zusammenbrechen würde.« [S. 24]

Dass solche Unterscheidungen nach wie vor möglich seien, beweise das Fernsehen selbst, da es ständig und nicht ohne Unterhaltungswert (*dargestellte –NJ*) Realität und Fiktion vertausche und vermische, ohne dass die so Unterhaltenen einen Realitätsverlust erleiden.

Sicher erleiden sie keinen Realitätsverlust in dem Sinne, dass sie nicht mehr unterscheiden könnten, ob sie da gerade eine Darstellung von Wirklichkeit oder von Fiktion erleben – wenn auch die Grenze zwischen beidem in vielen Filmen des Öfteren bewusst verwischt wird. Was die „Fernseher“ aber sicher erleiden ist ein Verlust von Realität in dem Sinne, dass mediale Darstellung zwangsläufig eine drastische Reduktion von Wahrnehmungfülle mit sich bringt, die in der Originalsituation möglich wäre. Im Blick auf die Pädagogik kann dies von Vorteil sein, wenn es darum geht, Komplexität aus didaktischen Gründen zu reduzieren. Es darf aber nicht dazu kommen, dass wir angesichts der rasanten Entwicklung von Simulationssystemen in der Schule nur noch auf „virtuelle Realität“ zurückgreifen und schließlich auf Original-Erfahrung ganz verzichten...

## 3. *Computersimulation*

Die Tatsache, dass Computersimulationen heute sogar produktive Funktionen übernehmen, mache weder die daraus resultierenden Produkte zu ästhetischen Produkten, noch sei Computersimulation *eo ipso* schon ein ästhetischer Vorgang, nur weil er auf dem Bildschirm visualisiert werde. Wäre es so, könne man mit Recht auch behaupten, ein angehender Pilot am Flugsimulator »sei in ästhetischer Wahrnehmung begriffen«. [S. 25] Eine ästhetische Frage ergebe sich demgegenüber erst dann, wenn es nicht mehr um den simulierten *Inhalt*, sondern um die *Art* seiner Darstellung und Wahrnehmung gehe.

Diese Argumente gegen WELSCHS Beispiele sind m.E. auch von einem konstruktivistischen Standpunkt aus nachvollziehbar: Der Umstand, dass wir heute das bereits von KANT hervorgehobene subjektive Weltverhältnis durch die Erkenntnisse der Neurobiologie des Gehirns ausdifferenziert und bestätigt bekommen, ändert unseren Umgang mit der Welt keineswegs. Dass wir auf die Welt reagieren und auf sie zugreifen lediglich auf indirekte

Weise, indem wir auf *innere Bilder dieser Welt* reagieren und auf diese zugreifen<sup>588</sup> – das war ja dann schon immer so. Nur wussten wir es nicht – und konnten uns deshalb in dieser Welt so bewegen, als ob wir sie direkt greifen und direkt darauf zugreifen könnten. Wir werden das auch in Zukunft können, jeder noch so „virtualistischen“ Deutung unseres Weltverhältnisses zum Trotz.

Dass sich dennoch an den von WELSCH vorgestellten Beispielen eine zunehmende Veränderung in unserem Weltverhältnis aufzeigen lässt, ist dazu allerdings kein Widerspruch, wenn man *Virtualisierung* und *Fiktionalisierung* nicht gleichsetzt, wie WELSCH das zu tun scheint: Sein zweites und drittes Beispiel exemplifizieren *Virtualisierung* im Sinne einer „tertiären“ Codierung und Speicherung von Informationen, die sich von älteren Symbolisierungs- und Speicherungsformen dadurch unterscheidet, dass man sie zusätzlich nach bestimmten Algorithmen manipulieren kann. Aber das bedeutet keine *Fiktionalisierung* im Sinne einer zunehmenden Auflösung von Wirklichkeit in eine Zeichenwelt ohne Bezeichnetes, eine Währung ohne realen Gegenwert, denn alle diese Möglichkeiten funktionieren doch nur im Rahmen und unter Beachtung der Naturgesetze.

*Virtualisierung* ändert unser Weltverhältnis nicht prinzipiell oder qualitativ, sondern lediglich instrumentell. Dass unsere durch die Sinne begrenzte Wahrnehmung der Welt sich instrumentell durch Hilfsmittel erweitern lässt, hat eine alte Geschichte, die bereits im Altertum beginnt. Neu ist heute die Möglichkeit, die durch instrumentelle Verbreiterung und Verfeinerung unseres Sinnesspektrums immer indirekter gewonnenen Daten nicht nur in der sekundären Codierung einer Schriftsprache in Büchern „festzuschreiben“, sondern in einer „tertiären“ elektromagnetischen Codierung in RAM-Speicher zu „schreiben“ und damit für den interaktiven Gebrauch beweglich zu halten. Die Manipulierbarkeit beweglicher Speicherinhalte ermöglicht nun zusätzlich zu der Erweiterung der Sinne auch eine instrumentelle Erweiterung kognitiver Operationen, die vorher allein dem Gehirn vorbehalten waren. Selbstverständlich erweitert dies gewaltig unsere Möglichkeiten mit der „Welt“ umzugehen, die uns zwar immer virtueller<sup>589</sup> begegnet und auf die wir immer virtueller einwirken, die aber deswegen nicht imaginär bzw. zu purer Fiktion werden – denn sie beziehen sich ja auf Realität und bringen sie nach naturgesetzlichen Regeln zur Erscheinung.

Was ist nun für SEEL das Spezifische der ästhetischen Wahrnehmung gegenüber der Wahrnehmung allgemein?

Er greift einerseits auf den schon bei SCHILLER aufgetauchten Gedanken des *Spielraums* zurück und wendet ihn auf die »Raum-Zeit-Struktur von Wahrnehmung überhaupt« [S. 26]

<sup>588</sup> (so indirekt wie etwa der Hirnchirurg, der die Manipulation einer Sonde anhand der technisch hochkonstruktiv erzeugten Darstellung des Gehirns auf dem Monitor steuert).

<sup>589</sup> *virtuell* heißt in diesem Zusammenhang einfach: indirekt, durch elektronische Codierungssysteme vermittelt.

an, um an deren Modifikation die Besonderheiten einer ästhetischen Raum-Zeit-Wahrnehmung aufzuzeigen.

Als Beispiel nimmt er die Situation an der Straßenkreuzung einer Großstadt nach Einbruch der Dunkelheit. Wer als Fußgänger diese Kreuzung überqueren möchte, benutzt die sinnlichen Eindrücke zunächst lediglich zur Orientierung, einschließlich der Ampelanlage mit der imperativen Bedeutung ihrer Farbzeichen. Diese Art der Wahrnehmung ist keine ästhetische, sondern eine sachinteressiert-orientierende. »Ästhetische Zustände freilich können in diese Orientierung jederzeit herein spielen«, z.B. wenn man sich »ein Urteil über die Gegend« bildet, etwas schön oder scheußlich oder irgendetwas dazwischen« findet, »sich durch die Werbung in oder an den umliegenden Geschäften angesprochen oder abgestoßen« fühlt, mit genügend Muße könnte man die Ampeln »nicht länger als imperative Signalsysteme, sondern als Generatoren purer Erscheinungen« wahrnehmen. [S. 27]

Solche Umschreibung »ästhetischer Zustände« trifft recht gut die in dieser Arbeit vertretene Position. Hier erfährt sie allerdings insofern eine Präzisierung, als sie auf die neurobiologisch verortbaren Systeme der emotionalen Bewertung bezogen wird. Was bei SEEL die Gegenüberstellung von »pragmatischer und ästhetischer Aufmerksamkeit« ist, wird hier als »objektbezogene Sachwahrnehmung« und »subjektbezogene Selbstwahrnehmung emotionaler Bewertung« unterschieden.

Dabei muss *Aufmerksamkeit* ohne die im Alltag häufig gemeinte positive Konnotation der erhöhten Aufmerksamkeit verstanden werden, weil beide Wahrnehmungsformen in unterschiedlichen Aufmerksamkeitsstufen „betrieben“ werden können, je nachdem, wie man sich willentlich (oder durch starke Reize auch unwillkürlich) auf das eine oder das andere oder beides gleichzeitig konzentriert bzw. fokussiert. Damit wird SEEL gleichzeitig darin zugestimmt, dass er »die Frage nach der Quantität unserer ästhetischen Wahrnehmungen ... für die Frage nach ihrer distinktiven Qualität (als) irrelevant« bezeichnet. Die weiteren äußerst differenzierten und subtilen Ausführungen zum Charakter dieses ästhetischen Zustandes sollen hier nicht rekonstruiert werden – man muss sie auch der Sprache wegen im Original lesen, aus dem deshalb noch eine zusammenfassende Passage wörtlich zitiert wird:

»Geht es der einen vorwiegend um die Ziele eines jeweiligen Handelns, dabei oft auch um das, was jeweils wahrgenommen wird, so geht es der anderen außerdem um den Vollzug dieser Wahrnehmung, und zwar so, daß dieser zu einem dominanten Zweck der Wahrnehmung wird. Ästhetisch ist eine Wahrnehmung zu nennen, bei es gleichermaßen um die Wahrnehmung und das jeweils Wahrgenommene selbst geht. ... Ästhetisch ist eine Wahrnehmung, bei der es um den Zeit-Raum dieser Wahrnehmung geht. Eine solche Wahrnehmung aber eröffnet eine besondere Zeit und einen besonderen Raum wahrnehmender Tätigkeit, die uns, auf sehr verschiedenartige Weise, in einen Zustand erfüllter Freiheit gegenüber unseren pragmatischen Orientierungen versetzt. Die Untersuchung dieses besonderen Spielraums der Wahrnehmung – und somit dieses besonderen Spielraums ästhetischer Freiheit – ist das spezielle Thema einer philosophischen Ästhetik. Die Ästhetik untersucht eine bestimmte Form der Wahrnehmung, in der uns eine bestimmte Form Freiheit zugänglich ist.« [S. 38]

Sollte diese spezielle philosophische Tätigkeit in Zukunft nicht mehr unter dem Etikett und in den traditionellen Strukturen einer philosophischen Ästhetik verrichtet werden, weil diese sich als Teilbereich einer weiter gefassten Aisthetik organisieren müsste, so muss man dies m. E. nicht mit SEEL als »Unterwerfung der Ästhetik unter das Projekt einer allgemeinen Aisthetik« beklagen, solange es unter dem größeren Dach genügend Räume gibt, in denen »die [traditionelle NJ] Ästhetik ihren Job tun« kann. Terminologisch hat SEEL diese Einverleibung eigentlich selbst schon vollzogen, indem er die Ästhetik zu einem Teilgebiet der Aisthetik erklärt hat...

### 5.13 Gernot Böhme

Während Martin SEEL 1997 dazu auffordert, der »Unterwerfung der Ästhetik unter das Projekt einer allgemeinen Aisthetik« nicht zu folgen, stellt Gernot BÖHME 2001 dies eher als vollzogenes Faktum dar:

»Im Kern war dieser Wandel der Ästhetik eine Rückbesinnung auf das, was sie ihrem Namen nach immer schon sein sollte, insofern nämlich αἰσθησις der griechische Terminus für Wahrnehmung ist: Lehre von der sinnlichen Erkenntnis. Insofern ist die neue Ästhetik als eine Renaissance des ursprünglichen Entwurfs von Alexander Gottlieb Baumgarten zu sehen.«<sup>590</sup>

Beide scheinen sich jedoch in der Erweiterung des Gegenstandsbereiches nicht zu unterscheiden, wenn man etwa feststellt, dass die sehr feinfühlig umschriebenen einer *ästhetischen Raum-Zeit-Struktur* von Martin SEEL unter dem Firmenschild *Ästhetik* rein gar nichts mit der Kunst und dem Schönen zu tun haben, und das mit dem vergleicht, was Gernot BÖHME für die *Aisthetik* nicht weniger feinsinnig und differenziert z.B. über *Atmosphären* und *Atmosphärisches* (u.a.) schreibt.<sup>591</sup> Auch ihm geht es um eine ästhetische Wahrnehmung, die bei dem Anliegen BAUMGARTENS wiederanknüpft und sich nicht nur und auch nicht schwerpunktmäßig auf Kunst und das Schöne bezieht, sondern auf alles, was mit Wahrnehmung zu tun hat. Hierfür entwickelt er eine »neue Ästhetik« [S. 173] mit einem phänomenologischen Ansatz.

»Sie ist Theorie sinnlicher Erfahrung. Das Ästhetische wird von ihr als die Erscheinungswirklichkeit oder schlicht die Wirklichkeit im Gegensatz zur Realität, bestimmt.« [S. 187]

Die „Wahrnehmbarkeiten“ der Erscheinungswirklichkeit gliedert BÖHME in verschiedene „Gegenstands“-Bereiche bzw. Phänomene der Aisthesis: »*Atmosphären, Atmosphärisches* (die sog. *Halbdinge*), *Befindlichkeiten, Synästhesien, Physiognomien, Szenen, Ekstasen,*

<sup>590</sup> BÖHME Gernot: *Aisthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. Wilhelm Fink Verlag, München 2001. Die Seitenangaben in eckigen Klammern beziehen sich auf dieses Werk.

<sup>591</sup> Er nennt diese Beschreibungen zwar Analyse, für mein Verständnis handelt es sich jedoch um differenzierte Konstruktionen mit teilweise beinahe poetischem Charakter, die gut nachvollziehbar, aber nicht unbedingt zwingend erscheinen.

*Symbole* und *Zeichen* und schließlich *Dinge*«. [S. 164] All diese »Wirklichkeiten« nimmt der Mensch nach BÖHME wahr, wobei sich die *Dinge* für ihn aus diesen Phänomenen als letztes herauskristallisieren.

Was uns da in den *Atmosphären* usw. anmutet, ist also »die Welt der Erscheinungen« und nicht die Realität, denn »diese wird als solche gerade nicht wahrgenommen,« [S. 167] »insofern Dinge den Bereich der bloßen Erscheinung überschreiten« [S. 164]. So weit wird man an KANT erinnert, da man unwillkürlich geneigt ist, die nicht wahrnehmbare Realität mit KANTS *Dingen an sich* zu identifizieren. BÖHME aber hinterfragt die Nichtwahrnehmbarkeit der Dinge [S. 164] nicht mit Bezug auf KANT: Er meint, die Nichtwahrnehmbarkeit der Dinge zu behaupten, sehe aus,

»wie ein Rückfall in eine Wahrnehmungstheorie, wie wir sie historisch vor der Gestaltpsychologie finden. Dort, also sagen wir etwa bei Ernst Mach (1903), wurde behauptet, daß der Gegenstand der Wahrnehmung Sinnesdaten seien, spezifiziert nach den Sinnen oder Sinnesorganen. Dinge würden aus den Sinnesdaten konstruiert, beispielsweise als ihre denkökonomisch-praktische Zusammenfassung.« [S. 164]

Soweit BÖHME damit den informationstheoretischen Standpunkt kritisiert, demzufolge die Sinnesorgane bereits „informierte Daten“ (zumal sinnesspezifische) aus der Umwelt empfangen, die nur noch in Vorstellungen umgesetzt werden müssen, wird dieser Zurückweisung zugestimmt. Dann aber lehnt BÖHME die Konstruiertheit »der Dinge« generell ab und sagt, dass diese zwar nicht konstruiert, aber *erschlossen* werden. Und zwar werden sie aus den *Atmosphären* erschlossen. Diese kann man sich vorstellen als Situationen, welche diffuse ästhetische Wahrnehmungen auslösen, Situationen, in denen man ‚etwas‘ nur ‚ganzheitlich‘ spürt, in denen man ‚gestimmt wird‘, ohne Einzelheiten als Auslöser dafür ausmachen zu können. Man betritt z.B. einen Raum mit einer bestimmten Atmosphäre. Seine Beschaffenheit hat eine (ästhetische) Wirkung auf mich, er mutet mich an, ohne dass ich gleich weiß, worauf das zurückzuführen ist. Diese *Atmosphären* werden einerseits als »quasi objektiv« bezeichnet, andererseits aber existieren sie nur in der aktuellen ästhetischen Erfahrung:

»Natürlich könnte man versuchen, auch aus objektiven Konstituentien von Atmosphären – daß es solche überhaupt gibt, darauf werden wir noch zu sprechen kommen – auf das *Wehen einer Atmosphäre* zu schließen, auch dann, wenn man nicht von ihr betroffen ist. Diese Möglichkeit ist sicherlich von großer Bedeutung und für den Status von Atmosphären als *quasi objektiv* ausschlaggebend. Andererseits sind aber Atmosphären eben nur quasi objektiv, und das heißt, sie sind in ihrem Was-Sein gar nicht vollständig bestimmt ohne denjenigen, der von ihr betroffen ist. In dem, was Atmosphären sind, ist immer ein subjektiver Anteil und sie *sind* überhaupt nur in aktueller Erfahrung.« [S. 52]

Mit der Wendung *Wehen einer Atmosphäre* schließt BÖHME geradezu bei KÖNIG an, und es taucht auch hier wieder die Frage auf, die schon KÖNIG in Bezug auf die *ästhetische Wirkung* nicht beantwortet hat, wo denn dieses »Was-Sein der Atmosphären« existieren soll, wenn nicht im Bewusstsein des Betroffenen. Für den subjektiven Anteil wird dies auch

vorausgesetzt, aber wo „haust“ der objektive Teil und welchen ontologischen Seinsstatus hat er? BÖHME bezeichnet diesen als *Relation*:

»Und obgleich sie nicht Eigenschaften der Objekte sind, so werden sie doch offenbar durch die Eigenschaften der Objekte in deren Zusammenspiel erzeugt. Das zeigt also, Atmosphären sind etwas *zwischen* Subjekt und Objekt. Sie sind nicht etwas Relationales, sondern die Relation selbst.« [S. 54]

Verwendet man für *Relation* das deutsche Wort *Beziehung*, lässt sich die Frage nach der Verortung im Sinne der eigenen Position beantworten: Atmosphären sind Anmutungen – BÖHME sagt *affektive Betroffenheiten*<sup>592</sup> –, die meine subjektive Beziehung zu dieser Situation auslösen und bestimmen. Diese Anmutungen können positiv, negativ, ambivalent oder auch indifferent sein – und je nachdem, wie diese emotionale ästhetische Bewertung ausfällt oder sich entwickelt, werde ich in diesem ästhetischen Zustand verweilen wollen, oder ich möchte ihn im negativen Extremfall panikartig verlassen. Damit wäre die *Atmosphäre* zwar im Subjekt verortet, aber auf die Situation bezogen, weil das Subjekt seine Aufmerksamkeit darauf richtet.

Auch vom konstruktivistischen Standpunkt aus lassen sich *Atmosphären* als phänomenale Anmutungen durch Situationen verstehen, in denen ich mich befinde oder deren ich zumindest ansichtig werde. Ich erlebe sie auch als „draußen“ oder „um mich herum“ befindlich. Aber dieses *Draußen* realisiert sich im Bewusstsein in jenem „neuronal-qualitativen Funktionskomplex“, an dem sich die Naturwissenschaftler wie die Philosophen nach wie vor ergebnislos „abarbeiten“.

BÖHME hat demgegenüber kein Problem damit, dieser *Relation* einen eigenen Seins-Status zuzusprechen, der sich ausdrücklich von der uns alltagsgeläufigen aristotelischen Substanz-Ontologie absetzt. Diese Vorstellung scheint vergleichbar zu sein mit POPPERS »Welt III«,<sup>593</sup> insofern der Begriff *Relation* ein Produkt des menschlichen Verstandes ist.

Um dieses ungewohnte ‚Sicht der Dinge‘ zu exemplifizieren, verwendet er das Beispiel mit der Mücke.

Man liegt im Dunklen, vernimmt das Sirren der Mücke, ohne diese selbst zu sehen, als eine bedrohliche Atmosphäre. Man hört das Sirren nicht einfach als singuläre Hörerfahrung, sondern spürt förmlich eine ganzkörperliche Anspannung, Abwehrbereitschaft, Beunruhigung:

»In der Bedrohlichkeit des Sirrens spüre ich die Anwesenheit einer Mücke.« [S. 164]

Die vom Sirren der Mücke erzeugte Atmosphäre nennt er nun die *Erscheinung* der Mücke, in der diese zwar noch nicht als *Ding* wahrgenommen wird, in der diese sich aber schon anzeigt.

---

<sup>592</sup> S. 31, S. 50, S. 53, S. 60, S. 168, S. 171.

<sup>593</sup> (s. das Zitat auf S. 148, Fußnote 272).

»All diese Wirklichkeiten können jeweils als Erscheinungen von *etwas* gelesen werden.« [S. 164]

Aber die Erscheinung von etwas ist noch nicht der »Ernstfall«. Dieser tritt erst in der direkten Konfrontation mit dem *Ding* ein. Der Ernstfall ist die Realität und tritt dann ein, wenn das *Ding* mir so nahe kommt, dass es mich physisch verletzen kann.

Dieses *Mehr*, durch das die Realität die Wirklichkeit übertrifft, besteht darin, daß ich von den Dingen physisch betroffen werden kann, nämlich daß ich an ihnen und mit ihnen selbst zum Körper werde. [S. 166]

Das Verhältnis zwischen Wirklichkeit und Realität bei BÖHME hat also nichts zu tun mit dem Verhältnis von Wirklichkeit der Erscheinungen und Noumena bei KANT und ist auch nicht zu vergleichen mit dem Verhältnis der Wirklichkeitskonstruktion und der äußeren Realität bei den Konstruktivisten, sondern ist ein Mehr-oder-Weniger-Verhältnis der wahrnehmenden Annäherung des Subjekts an die Dinge.

Im Blick auf Ästhetische Erziehung ist die Alltagserfahrung zu bedenken, dass nicht jeder gleichermaßen (und auch nicht jederzeit gleichmäßig) empfindsam ist für *Atmosphären* (und die anderen Phänomene des Wahrnehmbaren) ist. Das markiert eine Aufgabe Ästhetischer Erziehung. Darauf wurde schon im Zusammenhang mit den mittelalterlichen Kirchenfenstern hingewiesen (Kap. 5.2), die im Zusammenhang mit dem Kirchen-Innenraumes ein besonders eindrückliches Beispiel für eine *gestaltete* Atmosphäre sind. Für *Atmosphären* muss man sensibilisiert werden. Allerdings kann man spätestens in der Lehrerbildung bei der diffusen Wahrnehmung der „Stimmung einer Situation“ nicht stehen bleiben, sondern muss versuchen, diese in ihre Einzelaspekte aufzulösen. Nur dann kann man mit einer Klasse, in der einem z.B. eine bedrückte, eine gespannte, eine feindselige, eine „aufgekratzte“ usw. Atmosphäre „entgegen schlägt“, differenzierter ins Gespräch kommen als es die »habituelle« (ERBRING, s. Kap. 9.6) Lehrerreaktion wahrscheinlich ermöglicht: *Meine Güte, was ist bei euch denn heute los?* oder etwas Ähnliches.

## 6 Zum Begriff »Ästhetische Erfahrung«

Vor einer Definition des Begriffes *Erfahrung* sei hier eine Umschreibung von Mathias GUTMANN zitiert, welche die eigenen Vorstellungen prägnant zusammenfasst und gleichzeitig dem Konzept der *strukturellen Koppelung* (in einem auf den zwischenmenschlichen Bereich übertragenen Sinne) als Möglichkeit und Notwendigkeit einer wechselseitigen Bestätigung von Handlungssinn und Erkenntnis entspricht.

»Es ist der Einzelne, der Erfahrungen macht, aber nur in gemeinsamer mittel-, werkzeug- und mediengestützter Tätigkeit. Differenzierung und Entwicklung gemeinsamer Tätigkeit erzeugen die Bedingungen der Möglichkeit individuellen Erfahrens als beständiges Welt- und Selbsterzeugen des Menschen.«<sup>594</sup>

Die beiden Grundfunktionen des menschlichen Erkenntnissystems, nämlich in einem Zustand konzentrierter Bewusstheit Formen, Ordnungen und Bedeutungen für die von der Außenwelt induzierte Datenflut zu finden (Kognition) und diese gleichzeitig mit gefühlsmäßigen Bewertungen über Brauchbarkeit und Lustgewinn (oder die Gegenteile) zu versehen und dauerhaft abzuspeichern, ermöglichen bzw. beinhalten das, was wir als *Erfahrung* bezeichnen.

In jedem kulturgeprägten Umfeld begegnen der Wahrnehmung von Anfang an artifizielle Gegenstände, darunter auch solche aus den sich weithin überschneidenden Bereichen *Kult* und *Kunst*, die durchweg in sozialen Handlungszusammenhängen erfahren werden. Ist *das* nun der Gegenstandsbereich dessen, was als *ästhetische* Erfahrung bezeichnet wird? Der Sprachgebrauch vieler Texte, die sich mit *Ästhetik* beschäftigen, scheint diese Bestimmung zu bevorzugen: *Ästhetische* Erfahrung ist die Begegnung mit Kunstgegenständen. Damit wäre die Besonderheit *ästhetischer* Erfahrung lediglich durch ihr eingegrenztes Gegenstandsfeld gegeben.

Der Grund für diese Auffassung scheint darin zu liegen, dass der Begriff *ästhetische Erfahrung* in der Auseinandersetzung mit Kunst, d.h. in der *Ästhetik als Philosophie der Kunst* aufgekommen ist. Nach BAUMGARTEN und KANT, für die Ästhetik noch die Lehre von der sinnlichen Erkenntnis bzw. von der Wahrnehmung überhaupt bedeutet, schränken die idealistischen Philosophien, vollends HEGEL, die Ästhetik auf die Kunst ein.

Die mit KANT beginnenden geistesgeschichtlichen Subjektivierungstendenzen der Moderne, die sich auch in der Entwicklung der künstlerischen Praxis abbilden, führen weg von idealisierender Darstellung und der Verpflichtung auf das Schöne und untergraben zunehmend

---

<sup>594</sup> GUTMANN Mathias: *Erfahren von Erfahrungen. Dialektische Studien zur Grundlegung einer philosophischen Anthropologie*. transcript Verlag, Bielefeld 2004, aus dem Klappentext.

den Begriff des „wahren“, „echten“, „vollendeten“, „genialen“ Kunstwerks (an dessen Abgeschlossenheit und Vollendetheit dem Mythos nach auch nicht ein Pinselstrich geändert werden kann, ohne seine Wirkung zu zerstören) als einem über sich selbst hinausweisenden Träger und Zeichen außerkünstlerischer Botschaften. Klassisch-philosophische Konzepte z.B. von „Schönheit“/„Erhabenheit“ und „Wahrheit“ werden obsolet und mit Beginn der „klassischen Moderne“ der Malerei durch die Praxis der Kunst überholt. Zunehmend verabschiedet man sich selbst vom abgebildeten »Gegenstand«,

»einem Sammelbegriff für alles Inhaltliche, in dem man ein Hindernis sah auf dem Weg der Kunst zu sich selbst. Wie der Begriff Abstraktion nahelegte, abstrahierte man alles in der Kunst, was nicht der Kunst selbst eigen war, sondern von außen kam. Aber was war Kunst? Hier bot sich die scheinlogische Lösung an, Kunst und Form einfach miteinander zu identifizieren. Kunst *war Form an sich* – statt Form von den Dingen der Welt. Die Abstraktion war die Verabsolutierung der Form.«<sup>595</sup>

Wie aber soll man eine Form ohne Inhalt noch deuten bzw. auslegen bzw. verstehen? Hierauf hat, wie Rüdiger BUBNER meint, die Philosophie der Kunst noch keine Antwort gefunden. Wenn die Befragung des Werkes (das sich im Übrigen in manchen Kunstkonzeptionen auch noch selbst auflöst – man denke z.B. an Performance, Happening usw.) keinen höheren (oder tieferen?) Sinn mehr freilegt, bleibt nur, den Blick auf den Rezipienten zu wenden, um zu sehen, was mit diesem in der Begegnung mit der Kunst passiert. Dieser ist offensichtlich von der angeblichen Krise des Werkes unbeeindruckt, wie z.B. die steigenden Besucherzahlen der Kunstmuseen und -Messen oder die langen Warteschlangen an den vielen Spielplätzen der dOKUMENTA 13 vermuten lassen, und macht gerade mit moderner Kunst seine eigenen Erfahrungen.

So ist der Begriff der *ästhetischen Erfahrung* mittlerweile zu einem Schlüsselbegriff des Philosophierens über Ästhetik geworden. Auch unter dieser veränderten Blickrichtung kreist das philosophische Nachdenken schwerpunktmäßig um ästhetische Erfahrung als *Kunsterfahrung*, wenngleich sich der Bedeutungsumfang auch auf andere Erfahrungsinhalte ausweitet.<sup>596</sup> In den konsultierten Texten behält auch das Adjektiv *ästhetisch* nach wie vor seine wertende Bedeutung im Sinne von *schön*.

---

<sup>595</sup> BELTING Hans: Das unsichtbare Meisterwerk. Die modernen Mythen der Kunst. Verlag C. H. Beck, München 1998, S. 333. Siehe demgegenüber jedoch die Ausführungen zu KANDINSKY in Kap. 5.8, für den auch die abstrakten Zeichen Träger geistiger Inhalte sind.

<sup>596</sup> Auch hierfür liefert die dOKUMENTA 13 exemplarische Exponate, so etwa die aufgeschnittenen Verbrennungsmotoren, »*Unterbrochene Maschinen*« von Thomas BAYERLE oder die quantenphysikalischen Versuchsanordnungen von Anton ZEILINGER.

In Deutschland hat sich der Begriff *ästhetische Erfahrung*

»als Bezeichnung nicht nur für einen Gegenstandsbereich in der Ästhetik, sondern für deren Grundbegriff durchgesetzt. Darin sind alle Ebenen der Ästhetik – Kunstkritik, Kunstwissenschaften und Philosophie – zuletzt auf die Erfahrung zurückbezogen.«<sup>597</sup>

Die Klarheit des Begriffs scheint jedoch in einem gewissen Gegensatz zu der Häufigkeit und Selbstverständlichkeit zu stehen, mit dem er in einschlägigen Texten verwendet wird. Das darf jedoch nicht verwundern, denn qualitative Innenphänomene wie sie unter dem Begriff *Erfahrung* zusammengefasst werden, sind eben grundsätzlich subjektive, in der Selbstwahrnehmung entstehende Konstrukte, die nach Inhalt, Umfang und Struktur individuell differenzieren sind und, was Vollständigkeit und Inhaltsgleichheit anbelangt, sich immer nur schwierig und prinzipiell unkontrollierbar kommunizieren lassen. Das ist erstens ein Problem der eigenen Wortfindung des Autors bzw. „Senders“ und zweitens ein Problem der analogen Rekonstruktion der Bedeutung dieser Wörter beim Rezipienten bzw. Empfänger.<sup>598</sup>

*Ästhetische Erfahrung* ist auch in der Innenschau kein einheitliches und einfach umgrenzbares Phänomen wie etwa das Gefühl des Erschreckens o.ä., sondern eher ein Sammelbegriff für ein ganzes Bündel von Empfindungen, Bewertungen, Assoziationen, Reflexionen – ein Forschungsgegenstand für Kunstpsychologie, Neuropsychologie und Neurobiologie.

Da *ästhetische Erfahrung* auch eine grundlegende Zielkategorie ästhetischer Bildung sein soll, wird hier vorgefundenen Bedeutungen des Begriffes exemplarisch nachgegangen, und zwar anhand von Textstücken einzelner Autoren, die sich teils im kunstphilosophischen, teils im bildungstheoretischen Kontext sowie aus psychologischer Sicht dazu geäußert haben.

### 6.1 Der ästhetische Charakter von Erfahrung bei John Dewey

John DEWEY, ein amerikanischer Pragmatiker, war einer der ersten, die über *ästhetische Erfahrung* nachgedacht haben: Die Grundlage des hier verwendeten Textes stammt schon von 1934.<sup>599</sup> Ihm geht es, wenn er von ästhetischer Erfahrung spricht, explizit um Kunsterfahrung, und diese ist auch bei ihm noch verbunden mit dem Anspruch auf Schönheit. Aber Kunsterfahrung ist für ihn keine Sonderform menschlicher Möglichkeiten des Erfahrens,

---

<sup>597</sup> KÜPPER Joachim, MENKE Christoph (Hg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Suhrkamp stw 1640, Frankfurt am Main, 2003.

<sup>598</sup> Dennoch hat diese Verständigung über Gegenstände, die man dem anderen nicht zeigen kann, eine Chance auf Erfolg, da eine hinlängliche intersubjektive Validierung kommunikativer Zeichen durch die (zuerst in der Primatenforschung entdeckten) so genannten *Spiegelneurone* erleichtert wird. Siehe z.B.: BAUER Joachim: Warum ich fühle was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg 2006, 9. Auflage. - RIZZOLATTI Giacomo/SINIGAGLIA Corrado: Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls. Edition Unseld, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 2008.

<sup>599</sup> DEWEY John: Kunst als Erfahrung. stw 703, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1988 (Originalausgabe 1958, Copyright J. D. 1934).

sondern sie richtet sich nur auf besondere, nämlich Kunst-Gegenstände. Diese Fokussierung geschieht aber mit demselben emotionalen „Inventar“, das sich auch auf die Erfahrung aller anderen Gegenstände des Lebens richtet. Kunstgegenstände sind auch nicht nur die anerkannten Bilder und Skulpturen in den Kunstmuseen, vielmehr kann jeder Gegenstand dann ein Kunstgegenstand werden, wenn er mit der entsprechenden emotionalen Hingabe und Konzentration, mit Freude und Wertschätzung hergestellt wurde bzw. wahrgenommen wird. (Dies gilt im religiösen Kontext auch für Kultgegenstände, die ganz besonders wegen ihrer Bezugnahme auf Transzendentes mit solcher – ehrfürchtigen – Hingabe gefertigt werden.) Es ist dieses intensive, durch sinnliche Wahrnehmung ausgelöste Lebensgefühl, das die Herstellung (wie die Betrachtung) begleiten muss, damit aus einem beliebigen, bloß zweckmäßigen Gegenstand ein kunstvoller, ein Kunstgegenstand wird. Dadurch verbietet sich die künstliche Unterscheidung zwischen Gebrauchskunst bzw. Design und „hoher“ Kunst, denn auch der mit Hingabe und Intelligenz hergestellte Gebrauchsgegenstand bekommt durch das emotionale Beteiligtsein nicht nur seine Funktionstüchtigkeit, sondern auch seine ästhetische Gestalt. Das beginnt schon bei der Herstellung eines altertümlichen Speers,

»weil der anonyme Künstler bei seinem Schaffen von einem intensiven Lebensgefühl ergriffen war«, [36/37]

und so wird der Speer heute zu Recht als Kunstgegenstand im Museum aufbewahrt. DEWEY dehnt also den Kunstbegriff so weit aus, dass dieser auch die Gegenstände des Handwerks umfasst – und holt die „hohe Kunst“ damit von ihrem elitären Sockel.

Im Blick auf die in dieser Studie vertretene Position lässt sich die von DEWEY hervorgehobene emotionale Beteiligung sehr gut mit der Aufmerksamkeitsfokussierung auf die Bewertungsprozesse parallel setzen, die jede Wahrnehmung und Handlung begleiten und die hier als ästhetische Wahrnehmung/Erfahrung definiert wird.

Auf der anderen Seite hält DEWEY aber an dem traditionellen Werkbegriff, d.h. an der Vorstellung fest, dass sich in dem Prozess des ästhetischen Schaffens ein Kunstwerk entwickelt, welches nur dann als solches zu bezeichnen ist, wenn es zu einer inneren *Einheit*, *Geschlossenheit* und *Vollendung* gefunden hat. Und das ereignet sich nur, wenn das Werk in einem „ästhetischen“, d.h. sensiblen, emotional tiefgründigen, konzentrierten und nachhaltigen Prozess *ästhetischer Erfahrung* entstanden ist. In diesem Zustand intensiven Erlebens des Künstlers durchdringen sich wechselseitig und ständig Prozesse der Perzeption und der Aktion, jeder neue Pinselstrich (beim Komponisten jede neue Note) ist das nicht zufällige Ergebnis aller vorausgegangenen und weist zwingend in eine Richtung, die vom Blick auf das (wenn auch möglicherweise nur „intuitiv“) angesteuerte Ziel geprägt ist.

Dies lässt an die in dieser Arbeit besonders in den Blick genommenen Gestaltungsprinzipien denken, die sich entlang eines Kontinuums unterschiedlich ausgeprägter Bewusstheit in der sensomotorische Koordination – dem ständigen Vergleichen von entstehender Form und

auslösender Vorstellung – steuernd auswirken. Diese Prinzipien werden von DEWEY noch nicht gesehen. Sie liefern jedoch eine plausible Begründung dafür, dass jeder neue Pinselstrich eben nicht zufällig, sondern von einer Regel beeinflusst ist, d.h. nicht in einem kausal-deterministischen Sinne, aber doch im Sinne „elastischer“ Wahrscheinlichkeiten. Die Gestaltungsprinzipien ermöglichen dem Rezipienten – besonders prägnant erfahrbar in der Musik, die ihre Formen im Zeitablauf entfaltet – überhaupt erst, Erwartungshaltungen aufzubauen, deren Erfüllung mit Vergnügen gekoppelt ist und deren Durchkreuzung neue Spannung aufbaut. Nur im Blick auf implizite Regeln macht es Sinn, von Spannung, von Entwicklung und – besonders in der Musik, beim Tanz, in der Wortkunst, im Film und im Theater – von einem Spannungsbogen zu reden. Aber auch in den statischen Produkten der Bildenden Kunst ist die Rede vom Spannungsbogen sinnvoll, weil auch diese – wie schon erwähnt [s. 4.14.1/4.14.2] – im Betrachter „Abtast-Bewegungen“ und Bewegungsvorstellungen auslösen – schließlich können auch Bilder, Skulpturen, Installationen nur aus Bewegung entstehen, die entsprechende Spuren hinterlässt.

Der Spannungsbogen zwischen dem Anfang und dem Endergebnis macht für DEWEY die *ästhetische Erfahrung* im Produktionsprozess des Künstlers aus, und diesen Spannungsbogen muss der Rezipient in sich rekonstruieren, wenn seine Betrachtung des Kunstwerks nicht nur eine oberflächliche Wahrnehmung bleiben, sondern ebenfalls eine *ästhetische Erfahrung* werden soll. Diese kann sich im eiligen Durchmarsch durch eine Kunstausstellung nicht entwickeln, dazu braucht es vielmehr Zeit und den Willen, sich intensiv, d.h. emotional beteiligt, in ein Kunstwerk zu versenken, um seinen Entstehungsprozess und seine Vollendung nachvollziehen zu können.

Diese Grundstruktur der ästhetischen Erfahrung ist aber auch die Grundstruktur *jeder* Erfahrung, die nicht nur belangloses und im Blick auf Einstellungsänderungen (Bildung) folgenloses Erleben war.

DEWEY beginnt seine Umschreibung des Erfahrungsbegriffes mit dem Rückgriff auf die sinnliche Wahrnehmung und stellt das umfangreiche Bedeutungsfeld des Begriffes *Sinn* heraus, besonders in seiner angelsächsischen Form *sense*. Dieses Feld umgreift eigentlich alles, was das Leben ausmacht – von der objektbezogenen „Eigenschafts-Wahrnehmung“ an den Dingen, die wir handelnd in unser Leben einbeziehen, über die Empfindsamkeit, mit der wir die Wahrnehmung emotional einfärben, bis zur Vernunft, die feststellt, ob eine Handlung sinn-voll ist:

»Der Begriff „Sinn« (»sense«) erstreckt sich über eine breite Skala von Bedeutungsinhalten: Sensorium, Sensation (sensational: im Sinne von äußerer Sinneswahrnehmung; d. Ü.), Sensibilität, Sinnvolles (the sensible: hier drückt sich die im Angelsächsischen besonders deutliche Verbindung von äußerer, »objektiver« Sinneswahrnehmung und Vernunft aus; d. Ü.), Sentimentalität und, parallel dazu, Sinnlichkeit. Er umfaßt nahezu alles, angefangen beim rein körperlichen und seelischen Schock, bis hin zum eigentlichen „Sinn“, d. h., bis hin zur Bedeutung der Dinge, wie sie in der unmittelbaren Erfahrung gegenwärtig ist. Jeder dieser Begriffe bezieht sich auf

eine konkrete Phase oder auf einen konkreten Aspekt im Leben eines organischen Wesens, da sich Leben vermittlels der Sinnesorgane vollzieht.«<sup>600</sup>

Erfahrungen, zumindest solche von der Art, die wir meinen, wenn wir von »einer Erfahrung« sprechen, die wir gemacht haben, besitzen einen Gestaltcharakter, mit dem sie sich aus dem beiläufig-banalen Strom des Erlebens herausheben. Dies geschieht dann,

»wenn das Material, das erfahren worden ist, eine Entwicklung bis hin zur Vollendung durchläuft. ... Eine Arbeit wird zufriedenstellend abgeschlossen; ein Problem findet seine Lösung; ein Spiel wird bis zum Ende durchgespielt; eine Situation ist derart abgerundet, daß ihr Abschluß Vollendung und nicht Abbruch bedeutet.« [47]

Auch „Denkerfahrungen“, wie sie z.B. ein Wissenschaftler macht, wenn er eine Forschungsaufgabe zu einem Ergebnis gebracht hat, haben wie jede Erfahrung einen Anfang und einen Schluss und damit eine Verlaufsgestalt. Vom Ergebnis her mag man sie als *intellektuelle* Erfahrung bezeichnen –

»in ihrem aktuellen Verlauf waren sie jedoch ebenso *emotional*. Sie verfolgten ein Ziel und waren vom Willen bestimmt.« [S. 49 – Hvh. NJ]

Alles Denken, alle Abstraktion bis hin zur Idee muss gegründet bleiben auf der sinnlichen Anschauung, um nicht »blutleer« zu werden, und darf sich der Sinnlichkeit gegenüber nicht überheblich machen. [S. 42]

»Kurz, die ästhetische Erfahrung läßt sich nicht scharf von der intellektuellen trennen, da letztere, um in sich vollständig zu sein, den Stempel der Ästhetik tragen muß. Die gleiche Behauptung trifft auf einen vorwiegend praktischen Handlungsablauf zu, d. h. einen Handlungsablauf, der aus deutlich wahrnehmbarem Tun besteht.« [S. 51]

DEWEY vergleicht die Denkerfahrung mit der Herstellung eines Kunstwerks.

»Wenn man zu einem Schluß gelangt, so ist er die Folge einer Bewegung von Vorwegnahme und Anhäufung, ein Schluß, der endlich seine Verwirklichung gefunden hat. Ein Schluß ist nichts Einzelnes oder Bezugsloses. Er ist der Höhepunkt einer Bewegung. Daher hat eine Denkerfahrung ihren eigenen ästhetischen Charakter. Sie unterscheidet sich von denjenigen Erfahrungen, deren ästhetischer Charakter gemeinhin anerkannt ist [*Kunsterfahrung NJ*], lediglich durch ihre stofflichen Inhalte.«

Das ästhetische Moment an der Denkerfahrung ist also ihr gestalthafter Verlaufskarakter. Diese geordnete systematische Bewegungsstruktur gewährt auch die emotionale Befriedigung, die sowohl mit der Bewegung selbst als auch mit ihrem »integralen« Abschluss im Ergebnis verbunden ist.

»Diese künstlerische Struktur kann unmittelbar empfunden werden. Insofern ist sie ästhetisch.« [S. 50] und »Die Eigenschaft der Ästhetik, die eine Erfahrung zu Vollständigkeit und Einheit abrundet, habe ich als emotional bezeichnet.« [S. 54]

---

<sup>600</sup> DEWEY John: Kunst als Erfahrung. stw 703, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1988 (Originalausgabe 1958, Copyright J. D. 1934), S. 31.

DEWEYS Begriff ästhetischer Erfahrung kann für die Ästhetische Bildung in dem hier vertretenen Sinn fruchtbar werden, da sie das Moment der emotionalen Beteiligung und der Intensität der Beschäftigung mit einer Sache betont, damit die Auseinandersetzung mit ihr, sei es gestaltend oder rezipierend, zu einer nachhaltigen Erfahrung wird. Damit trifft er sich einerseits mit der neurobiologischen Feststellung der unauflösbaren Vernetzung emotionaler und kognitiver Anteile des Lernens und der Lebensbewältigung, andererseits mit dem Bildungsziel der selbstbestimmten Persönlichkeit, die sich ihre Lebensaufgaben sucht, sich ihnen stellt und die damit verbundenen Anforderungen sachgerecht und menschengerecht mit Verantwortungsgefühl und innerer Beteiligung aufnimmt und löst.

## 6.2 Ästhetische Erfahrung bei Rüdiger Bubner

Auch für Rüdiger BUBNER<sup>601</sup> ist ästhetische Erfahrung identisch mit Kunsterfahrung. Er rekonstruiert auf dem Hintergrund der Sprachlosigkeit der Ästhetik als Philosophie der Kunst gegenüber dem zeitgenössischen Kunstschaffen zunächst verschiedene klassische Ästhetik-Philosophien (von HEGELS, SCHELLINGS und FICHTES Philosophie des Geistes über die hermeneutischen Ansätze von HEIDEGGER und GADAMER zu ADORNOS kritischer Theorie) unter zwei Aspekten, nämlich dem der Bezugnahme von Kunst auf Wahrheit und dem des Werkbegriffs. Demnach reflektieren alle angesprochenen kunstphilosophischen Konzeptionen durch ihre Bezugnahme auf den Wahrheitsbegriff nicht wirklich das Phänomen Kunst, sondern benutzen das Nachdenken über Kunst zu ihrer philosophischen Selbstvergewisserung in Bezug auf das, was sie unter Wahrheit verstehen.

»Die eingangs betrachteten Entwürfe einer philosophischen Ästhetik trugen das gemeinsame Merkmal, mindestens so sehr einer philosophischen Selbstverständigung zu dienen, wie sie das Wesen von Kunst bestimmten.« [S. 30]

Außerdem benötigen sie dafür das in sich *abgeschlossene künstlerische Werk* als Medium des Ausdrucks für die ihm zugesprochenen Offenbarungen wie *Schönheit, Vollkommenheit, Wahrheit, Geist*, weil diese nur in einem *Werk* zur Erscheinung kommen können. Im Unterschied zu der früher selbstverständlichen Implikation, das Werk enthalte in einem objektiven Sinne seinen eigenen Inhalt in sich selbst – wodurch es sich als Medium einer höheren Wahrheit überhaupt erst als Kunstwerk konstituiert –, überträgt BUBNER dem Betrachter die Verantwortung für das Erfassen des Werkinhalts. Allerdings geht das nicht »uno actu«, sondern nur in unabschließbaren Prozessen einer immer wieder erneuerbaren sinnlichen Wahrnehmung auf der Suche nach der von ihm so sogenannten *Totalität* oder *Einheit* des Werkes – zwei Begriffe, deren gemeinsames Relatum so unklar bleibt wie auch ein begrifflich benennbarer Inhalt unerreichbar ist. Letztlich liefert er damit den Werkbegriff der Selbstauflösung in der Subjektivität des Betrachters aus.

---

<sup>601</sup> BUBNER Rüdiger: Ästhetische Erfahrung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1989.

»Die Einheit, die aus der Vermittlung der sinnlichen Details mit dem Totalitätscharakter des Ganzen erwächst, liegt nicht als solche im Werk bereits vor. ... Kein noch so gesteigerter Hinblick, keine sublimale Aufnahmebereitschaft erschließt jene Einheit mit einem Schlage. Die Einheit entsteht allein auf dem Weg der ästhetischen Erfahrung. Die Einheit ist damit ein Produkt aktiver Mitwirkung der Reflexion, die zwischen den Details und dem Ganzen hin und her spielt, um den Zusammenhang beider zu erfassen. Die Einheit des Werkes bleibt eine Aufgabe, die der ästhetischen Erfahrung übertragen ist, um jeweils anhand sinnlicher Gegebenheiten im Ausgriff auf die suggerierte Totalität durch Reflexionstätigkeit hergestellt zu werden. Kant hat das Problem in seiner Ästhetik unter dem Titel der reflektierenden Urteilskraft, wie mir scheint, unvermindert gültig behandelt. [S. 25]

Da die Einheit des Werkes dem sinnlichen Material nicht von Anbeginn an innewohnt und ebensowenig der hinzutretenden Ordnungsleistung von Verstandeskategorien entspringt, eignet ihr eine bleibende Instabilität.« [S. 63]

Damit aber trägt er genau den Subjektivierungstendenzen der zeitgenössischen künstlerischen Praxis Rechnung, die den Werkbegriff durch immer neue Kunstformen (z.B. Ready Mades – „Happening“/„Aktionskunst“/„Performance“ – „interaktive“ Kunstwerke<sup>602</sup> mit den sogenannten *neuen Medien*, auch als Internet-Projekte) bis zur Konturlosigkeit ausdehnen und sogar durch ihre programmatischen Zielsetzungen systematisch und mit voller Absicht untergraben.

»Seit den Konstruktionen des Kubismus und Futurismus, seit den Ready-mades und den Materialbildern aller Art zielt eine der wesentlichen Tendenzen moderner Produktion auf Überwindung oder Sprengung der herkömmlichen Werkeinheit. Sei es, daß Bestände aus der Umwelt des Kunstwerks in es einbezogen werden, sei es, daß das Werk selber wie ein Ding unter anderen zu erscheinen sich bemüht, in jedem Falle geht die Intention auf Nivellierung oder Auflösung der Sonderstellung des Werks. Die dadaistischen Vexierbilder und die surrealistischen Schocks haben den Akt der Zersprengung der Werkeinheit selber zum Thema der Kunst erhoben und damit ein weiterwirkendes Motiv der neueren Kunstäußerung eingeführt.« [S. 33]

Diese Entwicklungen seitens der künstlerischen Praxis haben nach BUBNER dazu geführt,

»daß die Philosophie zu dem, was in den Künsten aktuell vor sich geht, nichts mehr zu sagen weiß.« [S. 9]

Als Ausweg aus dieser Situation ist es für ihn keine Option, den Begriff des Werkes immer mehr auszuweiten. Vielmehr möchte er für ein philosophisches Nachdenken über Kunst, das auch den zeitgenössischen Formen der Kunstpraxis gerecht wird, den Blick auf den Rezipienten wenden und an den Begriff »*ästhetischer Erfahrung als einer besonderen auf das Bewußtsein ergehenden Wirkung*« anknüpfen, wie er bereits in KANTS *Kritik der Urteilskraft* vorgezeichnet sei.<sup>603</sup>

---

<sup>602</sup> programmatisch und systematisch z.B. im ZKM Karlsruhe.

<sup>603</sup> Dabei ist allerdings anzumerken, dass KANT m.W. die Begriffe *ästhetische Erfahrung* und *ästhetische Wirkung* in der KdU selbst gar nicht verwendet.

Denn die mittlerweile außerordentlich disparaten Produkte der Kunstpraxis eignen sich gar nicht mehr, um als objektive und für sich aussagefähige Objekte zum Ausgangspunkt ästhetikphilosophischer Überlegungen genommen zu werden.

Für BUBNER konstituiert sich *Erfahrung* in der Verbindung von *Anschauung* und *Begriff*, wie er es anhand eines GOETHE-Zitates gegenüberstellt:

»Auf zweierlei Weise kann der Geist höchlich erfreut werden, durch Anschauung und Begriff. Aber jenes erfordert einen würdigen Gegenstand, der nicht immer bereit, und eine verhältnismäßige Bildung, zu der man nicht gerade gelangt ist. Der Begriff hingegen will nur Empfänglichkeit, er bringt den Inhalt mit und ist selbst Werkzeug der Bildung.«<sup>604</sup>

GOETHE geht anscheinend von einer Trennung zwischen bzw. Trennbarkeit von *Anschauung* und *Begriff* aus. Ein Begriff – wenn er denn „be-griffen“ wurde – ist jedoch immer mit einer Anschauung *verbunden*, andernfalls ist er »leer«, wie KANT sagt und wie BUBNER ihn später auch zitiert. Insofern geht jedem *Begriff* eine *Erfahrung* zeitlich voraus, andernfalls hätte der Verstand kein Material, dem er nach seinen „apriorischen“ Prinzipien Ordnung und Struktur, später auch „begriffliche Form“, geben könnte.

*Begriff* ist demnach immer in sich strukturierte, bedeutungshaltige, in bereits Vorhandenes eingeordnete *Vorstellung*. In biologisch-funktionaler Sicht kann *Vorstellung* sich als neuronale Reaktivierung der ursprünglichen, jetzt gespeicherten Anschauung auf Inhalte zunehmender Abstraktion beziehen, beginnend bei den konkret-figurativen Apperzepten der primären Kodierung anlässlich der Gegenstandskonstitution. Das hat auch KANT schon so ähnlich gesehen, wenn er sagt, daß

»die Vorstellungen äußerer Sinne den eigentlichen Stoff ausmachen, womit wir unser Gemüt besetzen.«<sup>605</sup>

Immer ist ein Begriff deshalb nur dann „be-griffen“, wenn sich damit eine inhaltliche, „materiale“ Vorstellung verbindet, die in ein Bedeutungsumfeld aus möglicherweise unterschiedlichen Kontexten eingewebt ist. Der jeweilige sprachliche Name dafür ist arbiträr und zweitrangig. Der Mensch besitzt die Fähigkeit, durch Anschauung zum Begriff zu kommen, etwas Wahrgenommenes zu einer strukturierten Bedeutungseinheit im Bewusstsein zusammenzuschließen (KANTS *Apperzeption*) und in die bisher bereits „erfahrenen“ Bedeutungseinheiten einzuordnen. Das wäre eine Umschreibung von *Erfahrung*, die der hier vertretenen Vorstellung entspricht: *Erfahrung* im Allgemeinen wäre demnach die reflektierte Anschauung bzw. Wahrnehmung und ihre dauerhafte Speicherung im Erfahrungsgedächtnis, aus dem sie sich in die Deutung und Bewertung zukünftiger ähnlicher Widerfahrnisse einmischt und Handlungsentscheidungen beeinflusst – wobei strukturierende Kognition und bewertende Emotion gleichermaßen beteiligt sind.

<sup>604</sup> Johann Wolfgang von GOETHE: Dichtung und Wahrheit. Zitiert nach BUBNER, l.c. S 52.

<sup>605</sup> Immanuel KANT: Kritik der reinen Vernunft. KDB: I. KANT: Werke, S. 528 (vgl. KANT-W Bd. 3, S. 92)

Indem der Verstand Ordnung und Struktur schafft, ‚löst‘ sich jedoch das Material nicht vom Begriff, sondern der Begriff *besteht* eben gerade in der Verbindung von Struktur und kategorialer Einordnung (in das Netzwerk bereits früher angelegter Apperzepte) mit je bruchstückhaften und fluktuierenden Vorstellungen subsummierter Teile (Material). Zumindest funktioniert dies so konkret auf einer ersten Ebene der Verarbeitung direkter Sinnesdaten: Höre ich ‚Stuhl‘, tauchen je aktuell unterschiedliche Vorstellungen auf, z.B. die Seitenansicht meines konkreten Schreibtischstuhls, der perspektivische Blick auf eine Sitzfläche, ein Stück einer geschnitzten Rückenlehne usw. Natürlich kann der Verstand mehr (siehe dazu auch die Systematik von Apperzepten nach H. ANTENBRINK Abb. 21, S. 180).

Dass der *Begriff* weniger Bildung erfordern soll als die Anschauung eines „würdigen“ Gegenstandes, kann nicht nachvollzogen werden, denn der Begriff ist für ein erkennendes Subjekt immer durch Bildung entstanden – sei es durch Selbst-Bildung in der Lösung eines konkreten Überlebensproblems, oder sei es durch kulturelle Tradition. Selbst wenn man sich eine frühmenschliche Urhorde vorstellt, die außer einigen Urlauten noch keine Sprache entwickelt hätte, so bräuchte diese im überlebensnotwendigen gemeinsamen Handeln *vorsprachliche Begriffe* sowohl in Form von Handlungskonzepten ihrer Lebenspraxis, als auch für nonverbale Kommunikationshandlungen.<sup>606</sup> Auch in dieser Urhorde bedurfte es der Weitergabe der Handlungskonzepte an die nachfolgenden Generationen – eine erste Form von transitiver Bildung in einer primitiven Kultur und eine Bildung, in welcher der Zusammenhang zwischen *Anschauung* und *Begriff* noch ganz „handgreiflich“ ist, gewissermaßen „auf der Hand liegt“. Dass die *Konzentration auf den bloßen Begriff* dem Geist Erfahrung erleichtere, mutet auf diesem Hintergrund merkwürdig an, wenn denn der Begriff erst durch Erfahrung entsteht, was auch KANT schon so gesehen hat, wenn er sagt:

»Der Zeit nach geht also keine Erkenntnis in uns vor der Erfahrung vorher, und mit dieser fängt alle an.<sup>607</sup>

Zweifellos trifft es zu, dass der Einzelne die meisten Wissensbestände seiner Kultur als das Ergebnis von fremder Erfahrung im Medium des Begriffes „übernimmt“.<sup>608</sup> Was die *Er-*

---

<sup>606</sup> Zur handlungstheoretischen Grundlegung des Erkenntnis-Begriffs s. z.B. Peter JANICH: »Wissen, formuliert in Sätzen, wird dabei nicht primär als Text betrachtet, der aus einem System von Behauptungssätzen über die Wirklichkeit besteht, sondern zunächst als Text, der aus einem System von Aufforderungen besteht. Aufforderungen sind nach dem üblichen Verständnis keine Kandidaten für wahr und falsch. Dennoch können sie daraufhin beurteilt werden, ob sie anerkannt werden sollen oder nicht. Das Beurteilungskriterium ist hier selbstverständlich, dass sie zu Handlungen auffordern, die zum erhofften Erfolg führen. Solche Systeme von Aufforderungen entscheiden, ob sie, sozusagen als Bericht ihrer Befolgung gelesen, wahr sind.« Ders. in: Was ist Erkenntnis? Eine philosophische Einführung. Beck'sche Reihe 1376, Verlag C.H. Beck, München 2000. S. 141.

<sup>607</sup> Immanuel KANT: Kritik der reinen Vernunft. KDB: I. KANT: Werke, S. 458 (vgl. KANT-W Bd. 3, S. 45).

<sup>608</sup> Dass dieses im konstruktivistischen Verständnis nicht "einfach so" funktioniert, wie man sich das bisher gerne vorgestellt hat, ist ein didaktisches Problem, das an dieser Stelle vernachlässigt wird.

*leichterung von Erfahrung durch den Begriff* angeht, so ist auch dies in zweierlei Hinsicht möglich: Ein Begriff, der für ein lernendes Kind bisher nur ein Lautgebilde ohne Inhalt ist, weil ihm die entsprechende Erfahrung und Vorstellung fehlt, kann als eine Neugier entfachende „kognitive Dissonanz“, als Motivationsgrund wirken, um diese Leerstelle sobald wie möglich aufzufüllen. (Solches ereignet sich ständig im so genannten Fragealter kleiner Kinder.)

Außerdem ist es auch so, dass ein aus erfolgreichem Handeln entstandener Begriff (reflektierte Erfahrung) die Richtung und die Methode für neue Erfahrung beeinflusst (der Beginn wissenschaftlicher Forschung).

BUBNER sieht in direktem Anschluss an das KANT-Zitat, Gedanken ohne Inhalt seien leer, Anschauungen ohne Begriffe aber blind, eine tiefe Kluft »zwischen den gleichermaßen notwendigen Seiten« *Sinnlichkeit* und *Verstand*« und behauptet zugleich:

»Da wir Anschauung und Begriff niemals zugleich haben, müssen wir in synthetischen Leistungen die Vereinigung beider zur objektiven Erkenntnis jeweils erst aufbauen.« [S. 53]

Auch das ist für mich so nicht nachvollziehbar, denn wir »haben« keinen Begriff, es sei denn durch vorherige Anschauung ermöglicht. Solange wir nur Datenchaos anschauen, fehlt uns der Begriff. Sobald dieses aber durch die spontane Analyse- und Synthesearbeit des Verstandes strukturiert, zusammenfügt, eingeordnet, bedeutungsfähig (und schließlich auch sprachlich be-deutet) wird, in dem Moment, wo »wir« (bzw. der Verstand) Anschauung auf den Begriff gebracht haben, besitzen wir doch gerade beides, und zwar »zugleich«, nämlich begriffene und damit begrifflich gefasste Anschauung. Dass Begriffe sich im Zuge fortschreitender Abstraktion von konkret-figurativer Anschauung entfernen, ändert nichts daran, dass wir zu jedem Begriff einen vorstellbaren Inhalt *be-halten* (fest-halten) müssen – sonst ist der Begriff eben leer wie eine Vokabel aus einer Fremdsprache, die wir nicht kennen.

Wie versucht BUBNER nun den Begriff der *ästhetischen* Erfahrung zu umschreiben?

»Die theoretische Analyse der Anschauung als Medium ästhetischer Erfahrung ... hätte Aufklärung zu liefern über einen Akt, der sowohl rezeptiv wie spontan in einem ist. Sie muss folglich *Abschied nehmen von allem Bezug auf Begrifflichkeit*. [Hvh. NJ] ... Daher ist zunächst in aller Strenge festzuhalten am sinnlichen Element der Anschauung.« [S. 58]

Dass man in der Anschauung Abschied nehmen müsse *von allem Bezug auf Begrifflichkeit*: ist auch nicht einleuchtend. Natürlich sind Zustände kontemplativer Versenkung in eine Anschauung vorstellbar, die alles Nachdenken stilllegen – aber das wäre kein Abschied vom begrifflichen Denken, sondern einfach ein seltener Moment, vielleicht ein besonders glücklicher, von Gedankenstille. Sehr bald aber wird sich das Denken wieder regen: Der ‚Normalzustand‘ beim Anschauen ist eine ständige zirkuläre Fluktuation sukzessiver Sinnes-Eindrücke, ausgelöster emotionaler Bewertungen und kognitiver Assoziationen, gefolgt von wiederum neuen Eindrücken usw. Dabei bleiben alle diese Phänomene gleichzeitig im Bewusstsein vorhanden – sie löschen sich im Wechsel zur nächsten Station eines solchen Zirkels

nicht völlig aus, vielmehr pulsiert gewissermaßen der Aufmerksamkeits-Fokus vom Eindruck zum Gefühl, während die Gegenwärtigkeit des Eindrucks nicht schwindet, vom Eindruck zur gedanklichen Assoziation, von dort wieder zum Genuss der angenehmen Empfindung usw. im zufälligen Wechsel der Reihenfolgen.

»Die Sinnlichkeit muß sich einlassen auf diese unverwechselbare Farbgebung, die nie geahnte Lichtführung, den nicht zu wiederholenden Pinselstrich, auf die singuläre Fügung der Worte, die unerhörte Bearbeitung des Tonmaterials oder die eigenwillige Komposition. Basis der ästhetischen Erfahrung bildet daher ohne jeden Abstrich die reale sinnliche Begegnung mit dem Werk, das Dabeisein bei der Aufführung, die laute oder leise Lektüre des Gedichts.« [S. 59]

Freilich ist ohne solches *Sich-Einlassen* keine ästhetische Erfahrung möglich. Was sich jedoch im Betrachter ereignet, bleibt unbestimmt. *Sich-Einlassen* differenziert auch nicht zwischen Anschauung und Denken, denn auch zum Nachdenken über das Angeschautete muss man sich auf den Gegenstand „einlassen“ – und das wiederum heißt, die Aufmerksamkeit zu fokussieren und Ablenkendes auszublenden.

Die Unhintergebarkeit des Sinnlichen bringt nach BUBNERS Ansicht die Philosophie in Schwierigkeiten, da es ihr essenziell immer um Begriffe geht. (Deshalb gibt BUBNER auch PLATO Recht, der ebenfalls die Unzulänglichkeit sinnlicher Anschauung für den Begriff festgestellt und darauf mit seinem »berüchtigten Verdikt über die bildenden Künstler« »ganz richtig reagiert« habe. Diese sollten in seiner »auf Ideen gegründeten Ordnung der Polis« keinen Platz haben, »weil sie den geistigen Gehalt ganz an die vordergründige Sinnlichkeit« verraten.<sup>609</sup>)

Worin liegt aber die Schwierigkeit, die die Philosophie mit der Sinnlichkeit hat, wenn Sinnlichkeit *und* Verstand gleichermaßen Säulen unserer Erkenntnis sind und das eine ohne das andere nicht denkbar ist?

»Erst die Kunstwissenschaft beginnt, aus der sinnengebundenen ästhetischen Erfahrung Allgemeinheiten herauszufiltern. Es kommt dann zu den ikonologischen oder ikonographischen Klassifikationen der Stile und Epochen, der typischen Motive, Porträts, Stillleben usw. Die wissenschaftlichen Konstrukte treten an die Stelle der sinnlichen Konkretion. Angesichts des ästhetischen Gegenstands ist freilich das übliche Abstraktionsverfahren aller Wissenschaften

---

<sup>609</sup> I.c. S. 58/59. Die von BUBNER hier vertretene PLATO-Rezeption wird auch von anderen Autoren geteilt, die ebenfalls PLATON als einen Kunstverächter sehen. So zitiert Meike AISSSEN-CREWETT A. BÄUMLER [(1) BÄUMLER, A. & SCHRÖTER, M. (Hrsg.): Handbuch der Philosophie, I. München/Berlin 1934, 1-99.] mit seiner Einschätzung vor allem des 3. und 10. Buches von PLATOS Politeia. Für ihn stellt diese »die schärfste Kampfschrift dar, die jemals von einem Philosophen gegen die Kunst verfasst worden ist«. Dagegen argumentieren jedoch andere Autoren, wie z.B. Meike AISSSEN-CREWETT (2) selbst und vor allem Lambert WIESING. Sie kommen mit detaillierten historischen Analysen tendenziell übereinstimmend zu anderen Interpretationen (s. Exkurs in Kap. 5.1). [(1) BÄUMLER, A. & SCHRÖTER, M. (Hrsg.): Handbuch der Philosophie, I. München/Berlin 1934 - (2) AISSSEN-CREWETT Meike: Paideia und bildende Kunst bei Plato. Universitätsverlag, Potsdam 2000, S. 77.] - (3) WIESING Lambert: Artifizielle Präsenz. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 2005.]

fehl am Platze, das sinnliche Daten zum Zwecke der Erklärbarkeit auf allgemeine Strukturen bezieht. ... Der Rückgang auf ästhetische Erfahrung bleibt allemal der Ausweg aus diesem Dilemma. « [S. 59/60]

Die Schwierigkeit liegt also darin, dass die Kunstwissenschaft immer nach der Allgemeinheit von Aussagen strebt und damit die Einzigartigkeit des konkreten Kunstwerks sowie die Einzigartigkeit der individuellen Kunsterfahrung verlassen muss. Warum aber muss hier ein *Dilemma* gesehen werden? Den oben beschriebenen zirkulären Prozessen zufolge muss man sich doch gar nicht *zurückziehen*.

Einerseits kann sich der Einzelne im Prozess der ästhetischen Erfahrung, in diesem „harmonischen Spiel“ von Sinnlichkeit und Reflexion solcher allgemeiner Erkenntnisse bedienen. Andererseits kann sich Kunstwissenschaft unter den vielen Fragen, mit denen sie sich beschäftigt, auch mit dem Problem befassen, welche Merkmale von Kunstgegenständen (im weitesten Sinne) bei welchem Betrachter welche Erfahrungen auslösen – was natürlich interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Psychologie und den Neurowissenschaften erfordert. (So etwas geschieht ja auch inzwischen in den Forschungen zu den Stichworten *Neuroästhetik*, *Attraktivität*, *Neuropsychologie des Kunstrezipienten* u.a.<sup>610</sup>). Natürlich sind die dabei zu erwartenden „allgemeinen“ Erkenntnisse empirisch-statistischer Natur und verlassen insofern auch wieder den konkreten Einzelfall des Sich-Einlassens auf ein bestimmtes Kunstwerk. Bleibt aber immer noch eine qualitativ-phänomenologische Forschung zur Beschreibung dessen, was bei Einzelnen in der Kunstbetrachtung vorgeht. Aber auch hierfür könnte es ja ein forschungsleitendes Erkenntnisinteresse geben. Folglich können individuelle Kunsterfahrung und Kunstwissenschaft zum wechselseitigen Nutzen durchaus koexistieren.

Schließlich könnte es auch sein, dass es hier gar nicht so sehr um den Unterschied zwischen *Anschauen* und Denken geht, sondern um den Unterschied zwischen Denken und *Empfinden*. Dann wäre das Sich-Einlassen zweischichtig: auf der einen Ebene die eher passive, pathische Hingabe an die bewertende Empfindung, auf der anderen Ebene die (wenn auch stets unvollständig bleibenden) eher aktiven, intentionalen, analytischen Versuche zu ergründen, welche Merkmale des betrachteten Anschauungsobjektes es nun eigentlich sind, die das Wohlgefühl (oder auch die Abscheu) auslösen. Diese beiden psychischen Aktivitätsebenen sind im Vollzug nicht getrennt, sondern ständig in „harmonischem Spiel“ miteinander verschränkt.

---

<sup>610</sup> Siehe z.B. LIESSMANN Konrad Paul: *Schönheit*. UTB Profile; Facultas Verlags- und Buchhandels AG, Stuttgart 2009, S. 91 ff. – GRÜNDL Martin: *Attraktivitätsforschung: Auf der Suche nach der Formel der Schönheit*. In: GUTWALD Cathrin/ZONS Raimar (Hg.): *Die Macht der Schönheit*. Fink Verlag, München 2007, 49 ff. – DRESLER Martin: *Kunst und Neurowissenschaft*. In: DRESLER Martin (Hg.): *Neuroästhetik. Kunst – Gehirn – Wissenschaft*. E.A. Seemann Verlag, o.J. (2011), S. 23 ff.

Diese Sicht beschränkt auch den Begriff der ästhetischen Erfahrung nicht auf Kunstwerke, wie es unter Berücksichtigung der neurobiologischen Erkenntnisse über die unauflösbare Verflechtung von Kognition und Emotion auch nahe liegt.<sup>611</sup>

Über die Möglichkeiten kognitiv-inhaltlicher Reflexion im Kontext von Kunstgenuss – oder sinnlichem Genuss überhaupt – ist im Zusammenhang mit den Prinzipien von Wahrnehmung und Gestaltung schon differenziert nachgedacht worden (siehe Kapitel 4.14), da dies für die Frage nach den Möglichkeiten einer Kunstdidaktik von besonderer Bedeutung ist. Hier sei nur noch einmal daran erinnert, dass es bei der kognitiven Analyse um das Bewusstwerden der im Kunstwerk vorgefundenen *Bildelemente* (Formen, Farben, Linien...), *Beziehungen* (zwischen Teilen, sowie zwischen Teilen und dem Ganzen), *Gestaltungsprinzipien* (und deren stilprägende schwerpunkthafte Auswahl), gestalterische *Techniken*, inhaltliche *Motive*, *Kontexte*... geht.

Dass ein Werk (hinsichtlich seiner *Sichtbarkeit*<sup>612</sup>, also dessen, was es zeigt, nicht seiner Materialität, die diese reine Sichtbarkeit trägt) sich dem begrifflich-wissenschaftlichen Zugriff entzieht, hat auch damit zu tun, dass es als intentionales artifizielles Produkt nicht mit einem Gegenstand naturwissenschaftlicher Forschung zu vergleichen ist.

»Es gibt kein beständiges, in der Welt der Objekte vorfindliches Etwas, auf das sich als substantiellen Träger ästhetischer Qualitäten der Finger legen ließe wie auf ein Ding mit Eigenschaften. Es gibt ein Werk nur zusammen mit der Geschichte seiner Auffassung und Interpretation.« [S. 60]

Es ist eigentlich geradezu eine konstruktivistische Formulierung, das Werk als nur im Betrachter existent zu bezeichnen – wenngleich diese Sicht hier nur auf artifizielle Produkte des Kunstschaffens begrenzt ist.

Es gibt also nur die Möglichkeit eines individuellen Zugriffs auf das Kunstwerk. Und dieser ist immer wieder von neuem möglich, wobei BUBNER an unterschiedliche Rezeptions-Situationen wie wechselnde Beleuchtung, andere Inszenierung und Ähnliches denkt. Man möchte hinzufügen, dass die wiederholte Betrachtung selbst unter quasi-identischen Bedingungen immer wieder neu sein kann.

»Hier stellt sich keine Abnutzung ein, weil die auslösende Funktion eines Werkes höchst unterschiedlich realisiert werden kann.« [S. 60]

---

<sup>611</sup> »Eine Ästhetik, die vom Begriff der Erfahrung ausgeht, kann nicht auf eine Theorie der Kunst beschränkt ... bleiben. Denn sobald die Werke der Kunst aus der Perspektive ihrer Erfahrung in den Blick genommen worden waren, musste deutlich werden, dass es eine Vielzahl nicht-künstlerischer Gegenstände gibt, an denen sich Erfahrungen machen lassen, die mit den an Kunstwerken gemachten hinreichend viel gemeinsam haben, um sie unter demselben Begriff des Ästhetischen einzuordnen« KÜPPER Joachim und MENKE Christoph (Hg.) in ihrer Einleitung zu: Dimensionen ästhetischer Erfahrung, stw 1640, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2003.

<sup>612</sup> WIESING Lambert: Die Sichtbarkeit des Bildes. Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik. Campus Verlag GmbH, Frankfurt 2008 (Neuaufgabe) – Erstausgabe 1997 im Rowohlt Taschenbuch Verlag in der Reihe »rowohlts enzyklopädie«.

Über BUBNER hinaus muss auch an die stets unterschiedlichen inneren Bedingungen des Betrachters gedacht werden, der niemals derselbe ist, wenn er sich mit demselben Werk erneut konfrontiert: Er kommt mit unterschiedlichen Stimmungen aus unterschiedlichen Situationen, die seine Art der Empfänglichkeit beeinflussen, und er hat möglicherweise ganz unterschiedliche Interessen, indem er einmal nur entspannt genießen möchte, ein anderes Mal mit einer konkreten, vielleicht kognitiv-analytischen Fragestellung an das Werk herangeht, oder sich anregen lässt durch das Gespräch und die Sichtweise von Interaktionspartnern, welche die erneute Begegnung mit ihm teilen usw. Wieder und wieder wird sich das Kunstwerk in der neuen Erfahrungssituation »auch bei großer Kennerschaft« nicht vollständig erschließen:

»Was man zu wissen meinte, erscheint im plötzlichen Vis-a-Vis schal oder verwandelt.« [S. 61]

Auf diese Unabschließbarkeit des Kunstwerks führt BUBNER auch zurück, dass »der Hunger aller ästhetischen Erfahrung nach Erneuerung des sinnlichen Anstoßes ... unstillbar« ist. Sicher gibt es so etwas wie einen Hunger nach Erneuerung ästhetischer Erfahrung. Das hängt aus neurobiologischer Sicht mit einer allgemeinen Verfasstheit des menschlichen Wahrnehmungssystems zusammen, nämlich einerseits damit, dass Reize, die wir attraktiv empfinden, unser neuronales Belohnungssystem in Gang setzen, das mit der Produktion körpereigener Endorphine unser Glücksgefühl steigert; andererseits mit der Adaptivität, die durch die Unabgeschlossenheit und Unabschließbarkeit des Kunstwerks gewissermaßen unterlaufen wird, indem das Interesse wach bleibt, weil die Suchbewegungen nicht zu einem Ende, nicht zur Ruhe kommen, die „Neugier“ nicht endgültig befriedigt wird.

Die Auslösung des Belohnungsmechanismus und das Interesse an Kunst überhaupt sind in hohem Maße und sehr individuell kultur- und milieuabhängig. Dies beweist allein die Tatsache, dass die Anzahl derjenigen, die in ihrem ganzen Leben niemals einen Kunst-Tempel betreten, bei weitem größer ist als derjenigen, die zuhause Regale voller Kunstbände und Musik-CDs stehen haben und sich von Zeit zu Zeit mit Genuss auch die zugehörigen Originale in einer Kunstaussstellung betrachten oder ihnen in einem Konzert lauschen. Und dieses Dopamin-System springt bei dem einen bereits an, wenn er seinen Lieblingsschlager hört, der andere braucht dafür ein Klavierkonzert von Rachmaninow.

Das Angewiesensein auf den unmittelbaren sinnlichen Kontakt ist nach BUBNER der Grund dafür, dass

»alle noch so perfekte Reproduktion ein tiefes Gefühl der Unbefriedigung zurücklässt«, »denn Originale sind per definitionem nicht zu vervielfältigen. Die dazwischentretende Technik stört die Intensität des ursprünglich sinnlichen Kontaktes.« [61]

Zweifellos trifft es zu, dass die Erfahrung eines Originals von VAN GOGH intensiver ist als seine fotografische Reproduktion. Dies liegt aber nicht an der Tatsache der technischen Vermittlung an sich, sondern daran, dass Reproduktion den pastos-reliefartigen Farbauftrag von VAN GOGHS Pinselstrich nicht angemessen wiedergeben kann. Sie ist schlicht und einfach

„platt“ und unvollkommen, indem sie ein bestimmtes Spektrum dessen, was am Original wahrnehmbar ist, nicht reproduzieren kann: So lange die Reproduktion (Imitation) die dritte Dimension weglässt, fehlt eben die bei verändertem Standpunkt des Betrachters oder bei veränderter Beleuchtung sich minimal mitverändernde Licht-Schatten-Struktur des Reliefs, d.h. der haptische Eindruck – den man zwar am Original nicht mit dem Tastsinn selbst realisieren darf, der aber doch von unserem visuellen System vor dem Original recht gut und auch mit Auslösung haptischer Empfindungs-Vorstellungen simuliert werden kann.

Dasselbe gilt für BUBNERS zweites Beispiel des Unterschiedes zwischen einer musikalischen Originalaufführung und einer noch so guten akustischen Reproduktion. Wieder ist es nicht die Tatsache der Reproduktion an sich, sondern ihre zwangsläufige Unvollkommenheit: Der architektonische Raum, in dem sich der Hörer an einer bestimmten Stelle befindet und den er unmittelbar als 'Raumgefühl' empfindet, kann überhaupt nicht mitgeliefert werden, ebenso wenig die in der Raumtiefe leibhaftig erlebten Musiker. Diese verändern nämlich rein subjektiv die Wahrnehmung des gesamten ‚Klangkorpus‘ in Abhängigkeit davon, auf welchen Musiker mit welchem Instrument man sich gerade eben einen Moment lang verstärkt fokussiert, um zum Beispiel der Melodielinie einer Klarinette oder den perlenden Klangkaskaden einer Harfe besser folgen zu können (während man dennoch den Gesamtklang wahrnimmt), und sich dann einem anderen Instrument zuzuwenden oder vielleicht die Augen zu schließen und sich der Breite und Tiefe des Klangraumes zu öffnen. Die Klangwahrnehmung einer musikalischen Aufführung ist also mit abhängig von intentionalen Entscheidungen des Rezipienten, die prinzipiell nicht reproduzierbar sind – auch das Klangkunstwerk entsteht letztlich erst im Hörer. Auf jeden Fall geht durch die technische Reproduktion eine riesige Menge an „Information“ verloren, nicht dagegen die sinnliche Unmittelbarkeit, denn die ist ja auch für die Rezeption der Imitation unumgänglich.

Die technische Reproduktion einer Fotografie, einer Skulptur z.B. von Jeff KOONS – bei digitaler Video-Kunst handelt es sich ohnehin nur noch um die Kopie der elektromagnetischen Korrelate einer endlosen Reihe von Nullen und Einsen – ist heute so perfekt möglich, dass der Betrachter auf ein Zertifikat angewiesen wäre, um zu wissen ob er ein Original oder ein Replikat vor Augen bzw. in der sinnlichen Unmittelbarkeit vor sich hat. Ein frappierendes Beispiel dafür ist das jüngst von Timm ULRICHS auf der Ettlinger Wilhelmshöhe ausgestellte Werk mit dem Titel *Wachsender Stein*. Es besteht aus einer Reihe von auch auf den zweiten Blick völlig gleichen Natursteinbrocken, die sich lediglich in ihrer aufgereiht zunehmenden Größe unterscheiden. Aber: Nur einer der Brocken ist das Original – und man braucht schon den Expertenblick des Geologen, um es herauszufinden. Oder man braucht außer den Augen den Tastsinn. Streicht man nämlich über die Oberfläche, spürt man Differenzen in der Feinstruktur und in der „Temperatur“.<sup>613</sup>

---

<sup>613</sup> Natürlich haben alle Stücke, da sie lange genug in demselben Raum liegen, auch dieselbe Tem-

Das Zertifikat macht durchaus möglich, dass sich die Wahrnehmung des Kunstwerks durch das Wissen um seine Echtheit verändert – was allerdings auch funktionieren würde, wenn das Zertifikat gefälscht wäre... Es geht also nicht um die technische Reproduzierbarkeit an sich, sondern um den damit erkaufte Verlust an Wahrnehmungsinhalt – sonst könnten Fotografien und Filme etc. keine Kunstwerke sein.

Das Angewiesensein auf unmittelbaren Sinnenkontakt mit dem Kunstwerk – angesichts der Ausweitung künstlerischer Ausdrucksformen würde man wohl besser sagen: mit der künstlerischen Situation – ist für BUBNER aber nur *ein* Moment ästhetischer Erfahrung, ein zweites kommt hinzu – allerdings zeigt sich dieses als ein Konstrukt, das wort- und windungsreich, scheinbar auch widersprüchlich, umschrieben wird und dessen Gehalt sich nur schwer erschließt.

BUBNER selbst rechnet schon mit der Überraschung des Lesers, dass jetzt überhaupt noch etwas folgen kann, was über die »wesenhafte Singularität der Werke« und den »totalen Bann durch die sinnliche Konkretion« hinausweisen könnte.

»Was gäbe es dem noch hinzuzufügen, da in der Anschauung sich ohne Rest alles enthüllt?« [S. 61]

Dass sich in der Anschauung alles enthüllt, scheint der früheren Aussage zu widersprechen, wonach das Werk sich eben niemals ganz preisgibt und immer wieder neu erschlossen werden kann. Aber er verstärkt diese Aussage noch durch den weiteren Satz:

»Offenbar liegt alle relevante Information im Kunstwerk bereits zu Tage.«

Eigentlich gibt es also darüber hinaus nichts, wonach man suchen könnte, und deshalb

»kehrt man zur ursprünglichen ästhetischen Erfahrung zurück, um sie ganz auszuschöpfen.«

Damit dies einen Sinn ergibt, müsste man wohl ergänzen, dass alle Information im Kunstwerk *potenziell* zu Tage liegt – der Möglichkeit nach. Da das Kunstwerk von der einen bis zur nächsten Begegnung seine Struktur ja nicht verändert, liegt dem Betrachter bei der nächsten Begegnung wiederum dieselbe Oberfläche offen vor Augen, die er auch schon beim ersten Mal gesehen, aber eben nur zum Teil und situationsspezifisch wahrgenommen hat: In jedem Akt der Erfahrung erschließt sich ein Teil, ein bestimmter Aspekt, einen anderen sieht man dafür nicht, aber dieser wird möglicherweise in der nächsten Begegnung deutlich.

Diese Möglichkeit zu immer neuen Erschließungs-Akten, in denen sich die Identität des Werkes erst herausbildet, ist ein sehr konstruktivistischer Gedanke, der aus neurobiologischer Sicht mit der Notwendigkeit zusammenhängt, in einem komplexen Wahrnehmungsfeld die Aufmerksamkeit auf bestimmte Teile zu fokussieren. Aber anders als in der Realität, in der die Wahrnehmung durch möglichst weit gehende Sachgerechtigkeit und Fehlerfreiheit

---

peratur. Aber die Replikate bestehen aus bemaltem Bronzeguss, und das Metall leitet die Wärme schneller ab und fühlt sich dadurch kühler an.

(*Viabilität*) letztlich das Überleben zu sichern hat, kann man bei der Kunstbetrachtung frei schwebend und ohne die Nötigung zu einem bestimmten Ergebnis sich immer wieder aufs Neue auf das Kunstwerk einlassen. Obwohl also an der Oberfläche immer alles zu Tage liegt, ist und bleibt doch jeder einzelne Akt der Kunstanschauung ergänzungs- oder gar revisionsbedürftig. So gesehen ergibt denn auch der folgende, für sich genommen eher kryptische Satz zumindest einen hypothetischen Sinn:

»Diese Ergänzungsbedürftigkeit, die Freiheit vom Deutungszwang möchte ich den *Totalitätscharakter* von Kunstanschauung nennen.« [S. 62]

Eigentlich benennt der Satz zwei unterschiedliche Momente, die BUBNER jedoch grammatisch in eine Reihe und damit bedeutungsgleich setzt: Die *Ergänzungsbedürftigkeit* jedes einzelnen Anschauungs-Aktes ist noch etwas anderes als *Freiheit vom Deutungszwang*, denn Ergänzungsbedürftigkeit übt ja geradezu einen inneren „Zwang“ zum immer wieder neuen Deuten aus. Sinn ergibt diese Wendung jedoch, wenn man darunter die Freiheit vom Zwang zu einem eindeutigen begrifflichen Deutungs-*Ergebnis* versteht. Der Begriff *Totalitätscharakter* jedoch als *genus proximum* zu beidem erscheint eher unglücklich gewählt, da seine Bestandteile nichts zu seiner eigenen, so definierten Bedeutung beitragen.

BUBNER setzt die Kunsterfahrung der Erfahrung unserer alltäglichen Welt entgegen, die wir immer schon über die »Ordnungsleistungen der Strukturierung, der Selektion und der Subsumtion unter höhere Allgemeinheiten« vermittelt wahrnehmen und verstehen, denen die Kenntnisse ihre Entstehung verdanken. Auch die Alltagswelt ist eine gestaltete Welt, in der aber alles, was wir wahrnehmen auf den Begriff zu bringen ist – ganz im Gegensatz dazu die Kunst,

»insofern sie keineswegs der synthetischen Gliederung unsererseits bedarf. Nichts harrt einer kategorialen Ordnung und sprachlichen Auslegung, um verständlich zu werden. Die Ordnung ist längst erbracht, die Auslegung wird mitgeliefert. Man hat diesen Eindruck, daß Werke das Gemeinte total offenlegen, mit der Wendung zu umschreiben gesucht, daß Bilder oder Kompositionen »sprechen«. Nichts ist dahinter oder darin verborgen, das nicht von sich aus bereits zur Äußerung gelangte, und was zur Äußerung kommt, ist alles, was zum Verständnis überhaupt nötig scheint.« [S. 62]

Dennoch verweigert das Kunstwerk einen Zugriff auf seine Totalität, der selbst total wäre.

»Diese Spannung auszuhalten, macht eigentlich erst die ästhetische Erfahrung in ihrer Ganzheit aus.« [S. 63]

Aus der Vermittlung »der sinnlichen Details mit dem Totalitätscharakter des Ganzen« soll sich im Laufe der Zeit bzw. der wiederholten Betrachtung die »Einheit« des Werkes ergeben. Obwohl doch angeblich die Werke der Sinnlichkeit das Gemeinte total offen legen (und dieses Gemeinte insofern zum Werk gehört), liegt diese Einheit »nicht als solche im Werk bereits vor«. Vielmehr ist sie

»ein Produkt aktiver Mitwirkung der Reflexion, die zwischen den Details und dem Ganzen hin und her spielt, um den Zusammenhang beider zu erfassen. Die Einheit des Werkes bleibt eine Aufgabe, die der ästhetischen Erfahrung übertragen ist.« [S. 63]

Die Einheit des Werkes ist somit ein Produkt des betrachtenden Bewusstseins. Offen bleibt dabei, was mit *Einheit des Werkes* gemeint ist und mit welcher Begründung eine solche Einheit zu fordern bzw. vorauszusetzen ist. Wenn diese erst in der ästhetischen Erfahrung, d.h. im wahrnehmenden und reflektierenden Bewusstsein entsteht, könnte es ja auch diesem Bewusstsein anheimgestellt sein, ob und inwieweit es sich bescheiden und mit wenigen assoziativ erfassten Beziehungen zwischen Teilen untereinander und zwischen Teilen und dem Ganzen zufrieden geben will – ohne mit dem angeblich unstillbarem Hunger nach Erneuerung des sinnlichen Anstoßes der Fiktion einer so genannten Einheit nachzujagen; oder ob sich dieses wahrnehmende Bewusstsein gar darauf beschränkt, sich dem sinnlichen Genuss frei von jeder Reflexion einfach kontemplativ hinzugeben. BUBNER gesteht ja auch zu, dass diese Einheit immer instabil bleibt, weil in jeder Betrachtung neue Details auffallen, die integriert werden müssen und auch zu einer Neubestimmung der Einheit führen können.

»Der Brückenschlag zwischen dem Ursprung des Sehens und dem Aussprechen des Gesehenen, oder zwischen Anschauung und Begriff, hält niemals lange stand.« [S. 65]

Unklar bleibt, was mit *dem Ganzen* gemeint ist (möglicherweise dasselbe wie die Einheit?). Die Gegenüberstellung zwischen den Teilen und dem Ganzen verweist auf das *Gestaltgesetz*, dem zufolge das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Das Ganze lässt sich aus meiner Sicht verstehen als der momentane Gesamteindruck des Kunstwerkes, bevor (oder auch während) »das harmonische Spiel der beiden Erkenntnisvermögen der Urteilskraft, Einbildungskraft und Verstand«<sup>614</sup> mit ihrem analysierenden, synthetisierenden und emotional konnotierenden Wechselspiel beginnt.

Offen bleibt auch, worüber das Bewusstsein denn eigentlich konkret »reflektieren« könnte. Das ist bei BUBNER ebenso unbestimmt wie bei KANT, auf den er sich in diesem Zusammenhang explizit bezieht. Wie sich zeigen wird, ist das sogar bei den Vertretern einer formalen Ästhetik nicht anders, von denen man am ehesten Hinweise darauf erwarten würde, wonach im Bild konkret zu suchen ist, wenn es um die Bestimmung der Relationen ihrer Elemente geht. Hier könnte die Bezugnahme auf die Gestaltungsprinzipien menschlicher Wahrnehmung und ihre gestaltungsbezogene Ausdifferenzierung weiterhelfen, die geeignet sind, auch eine formale Ästhetik konkreter zu machen. Trotz des zustimmenden Verweises auf KANT bleibt auch unklar, warum ästhetische Erfahrung sich nur auf die Kunst beziehen soll und in welcher Relation dazu die Erfahrung des »Naturschönen« steht.

Für eine Ästhetische Bildung erscheint sowohl das *Angewiesensein auf unmittelbaren*

---

<sup>614</sup> KANT Immanuel: Einleitung in die Kritik der Urteilskraft [1. Fassung]. KDB: I. KANT: Werke, S. 2446/2447 (vgl. KANT -W Bd. 10, S. 38).

*Sinnenkontakt* als auch der Verweis auf den *Totalitätscharakter des Kunstwerks* eher unerheblich. Das *erste* ist – sofern ein Werk, betrachtet oder produziert, zur Diskussion steht – trivial. Es sei denn, man versucht im Unterricht, eben diese Blickwendung auf das eigene „Spüren“, das sich aus dem Sinnenkontakt mit dem Werk ergibt, zum Inhalt des Bewusstseins werden zu lassen: Das wäre Anleitung zur Selbsterfahrung in der Begegnung mit Kunst. Dazu jedoch braucht es nicht unbedingt einen ausgewiesenen Kunstgegenstand, dazu reicht auch ein Naturobjekt oder irgend ein artifizielles Produkt, an dem sich bestimmte Eigenschaften darauf befragen lassen, welche bewertenden Qualia sie auslösen. Das *zweite* scheint wirklich »Sperrgut für die pädagogische Kiste« zu sein, zumindest so lange, wie die »ästhetische Alphabetisierung« (beides MOLLENHAUER) noch nicht so weit fortgeschritten ist, dass sich bei dem einen oder anderen Schüler ein eigenständiges Zuwendungsinteresse (rezeptiv und/oder produktiv) und eine entsprechende ästhetische Reflexionsfähigkeit entwickelt hat.

### **6.3 Wahrnehmungs- bzw. Gestaltungsprinzipien und ästhetische Erfahrung in der Kunstpsychologie**

Ebenso wie in der Ästhetik-Philosophie geht es auch in der Kunstpsychologie sehr weitgehend um den Gegenstandsbereich des Ästhetischen im Sinne des Schönen, des Wohlgefälligen. Allerdings stellt auch Martin SCHUSTER am Anfang und am Ende seines umfassenden Werkes<sup>615</sup> fest, dass ein Kunstgegenstand heute nicht mehr notwendig schön sein muss und dass die Auffassung von Kunst sich in der Zukunft derart verändern könnte, dass sich die heutigen Inhalte der Kunstpsychologie als irrelevant erweisen. Die Kunstpsychologie als empirische Wissenschaft ist also zwangsläufig immer nur nachgängig auf das bezogen, was in der Gesellschaft durch philosophische Theorie und künstlerische Praxis als Kunst betrachtet wird.

Soweit Kunstpsychologie sich ausdrücklich auf die Kunst bezieht – auf ihre psychischen Wirkungen und die Motive, Fähigkeiten und Kontexte, die zu ihrer Genese beitragen – ist sie für diese Arbeit nur insoweit von Interesse, als sie unter anderem auch Material zur Wirksamkeit der *Gestaltungsprinzipien* sowie zum Verständnis von *ästhetischer Erfahrung* beisteuert. Auch SCHUSTER stellt fest – obwohl er sein Buch mit *Kunstpsychologie* überschreibt – dass der Begriff *Kunst* zur Definition des Gegenstandsbereiches von Kunstpsychologie nur bedingt geeignet ist (S. XII).

Da Kunst nicht ohne *Wahrnehmung* funktioniert, hat die Psychologie zwar auch durch dieses Thema Bezüge zur Kunst – und zur Ästhetik als Philosophie ebenfalls, soweit sich diese als

---

<sup>615</sup> SCHUSTER Martin: *Kunstpsychologie. Kreativität, Bildkommunikation, Schönheit*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000.

philosophische Wissenschaft von der Wahrnehmung versteht, wie zum Beispiel bei BAUMGARTEN und KANT – greift aber eben auch über die Kunst hinaus. Unter der Fragestellung nach der Attraktivität kann sie psychologische Wirkungen von Natur, Design, Werbung, Medienkommunikation, Mode untersuchen, bei den artifiziellen Erzeugnissen auch die psychologische Seite ihrer Entstehungsbedingungen. Unter der Fragestellung nach dem Funktionieren der Wahrnehmung überhaupt muss es aber auch gar nicht um Attraktivität gehen, sondern z.B. gerade auch um das Gegenteil, das Abstoßende, Ekel erregende oder auch um die ungezählten Phänomene, die mit der Konstruktivität der Wahrnehmung zusammenhängen. Die Frage, was Kunst attraktiv und häufig wohlgefällig macht, ist die Frage nach dem, was Wahrnehmung (als Wahrnehmen und als Wahrgenommenes) überhaupt attraktiv bzw. wohlgefällig macht – und das kann empirisch erforscht werden. Empirie kann aber nicht nach dem Sinn der Kunst fragen, sondern allenfalls nach Meinungen darüber, welchen Sinn Menschen der Kunst beimessen. Dieser ist heute von der Frage nach der Schönheit eher unabhängig. Kunst muss weder unbedingt attraktiv, noch unbedingt wohlgefällig sein – wemgleich dies der häufigste Grund dafür sein dürfte, dass Leute Kunst kaufen, um sie an die Wand zu hängen oder in die Empfangshalle zu stellen. Ist Kunst allerdings teuer und anerkannt genug, mag man sich wohl auch mit ‚hässlicher‘ Kunst schmücken – oder man lagert sie, ob schön oder nicht, bis zu einer renditeverdächtigen Auktion im Archiv.

SCHUSTER bezeichnet die ästhetische Wahrnehmung als ästhetische *Reaktion*, ohne damit jedoch eine behavioristische Auffassung zu vertreten, denn Reiz-Reaktions-Mechanismen sind viel zu simpel und ästhetische Reaktionen auf (Kunst-) Gegenstände und Phänomene viel zu komplex, um sie mit verhaltenspsychologischen Vokabeln zu beschreiben.

SCHUSTER resümiert eine empirische Untersuchung zur Phänomenologie der ästhetischen Emotion von M. S. LINDAUER<sup>616</sup>, die vier Gruppen von Empfindungen/Gefühlen identifiziert, nach denen die Vpn. ihr ästhetisches Erleben charakterisieren:

- „*Aktivierende Erlebnisse*“ (Aufregung, Energie, Überraschung, Stimulation, Spannung)
- „*beruhigende Erlebnisse*“ (Kontemplation, Zufriedenheit, Entspannung, Befriedigtsein, Einheit, Ruhe),
- „*kognitive Erlebnisse*“ (Einsicht, Überzeugtsein, Gefühl des Geheimnisvollen, Transzendenz),
- „*lustvolle Erlebnisse*“ (Wertschätzung, Freude, Faszination, Liebe, Lachen, innere Bewegung, Vergnügen, Befriedigung, Stimmungssteigerung)<sup>617</sup>

Man kann also nicht von einem *spezifischen* ästhetischen Empfinden reden, vielmehr kann

<sup>616</sup> LINDAUER M.S.: Aesthetic experience: A neglected topic in the psychology of the arts. In: O'Hare D. (ed): Psychology and the arts. Harvester, Sussex 1981, S. 29-75.

<sup>617</sup> ref. nach SCHUSTER Martin: Kunstpsychologie. Kreativität, Bildkommunikation, Schönheit. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000, S. 331.

der ästhetische Stimulus, auf den man sich – wie oben beschrieben – im Modus des empfindenden Bewusstseins fokussiert, ein ganzes Bündel von Emotionen und Gedanken auslösen, welche außerdem immer durch die kulturellen Vorprägungen, Vorlieben, aktuelle Gestimmtheiten und situative Momente beeinflusst und variiert werden, so dass auch bei wiederholter Betrachtung desselben Gegenstandes wohl niemals (nur) dieselben Empfindungen/ Gefühle/ Gedanken ausgelöst werden.

Für den Zusammenhang dieser Arbeit kann »durch eine große Zahl von Psychologen und Philosophen« als bestätigt gelten, dass unser Wahrnehmungssystem bereits auf den unteren Stufen der Informationsverarbeitung Vorentscheidungen zum Geschmacksurteil fällt, im positiven Sinne „schön“ dann, wenn die Reizkonfiguration der Wahrnehmung im Sinne der Prägnanz entgegenkommt, gleichzeitig aber genügend Ambivalenz enthält, um die Suchbewegungen des Wahrnehmungs- und Interpretationssystems aktiv zu halten.

»Wenn Reizangebote die Informationsaufnahme erleichtern und gleichzeitig eine umfassendere Informationsverarbeitung ermöglichen,... werden sie als schön empfunden. Mit dieser These wird nicht postuliert, der einfachste Reiz sei auch der „schönste“. Der einfachste Reiz ist nur langweilig und gibt den freigesetzten Wahrnehmungskapazitäten keine Einsatzmöglichkeiten.«  
618

Hinsichtlich der von STAGUHN zusammengestellten Gestaltungsprinzipien zeigt sich eine recht gute Übereinstimmung mit SCHUSTER, wenn dieser verschiedenen Verarbeitungsstufen der Wahrnehmung *Determinanten des ästhetischen Urteils* gegenüberstellt.

<u>»Wahrnehmungsstufe</u>	<u>Determinanten...</u>
a) Unstetigkeitsreduktion	klare Kontur
b) Gruppierung zu „Gestalten“	geometrische Elemente
c) Organisation von Unterelementen	Wiederholungen, Symmetrie
d) Organisation des Gesamtumfeldes	Proportion, goldener Schnitt
e) Balanceprüfung	Gleichgewicht

...«

Die weiteren Verarbeitungsstufen betreffen dann die Auswertung von evolutionsbiologisch relevanten Schlüsselreizen (z.B. Makellosigkeit und Farbe von Nahrungsmitteln, „Kindchen-Schema“) sowie höhere kognitive und affektive Analysen und Deutungen auf dem Hintergrund des individuellen kulturellen Gedächtnisses, von dem die unteren Wahrnehmungsverarbeitungsstufen noch unabhängig sind.

Dass auch diese bereits das ästhetische Urteil mitbestimmen, bietet erstens eine Erklärung dafür an, dass auch völlig gegenstandsfreie Bilder allein durch ihre Farb- und Formkon-

---

<sup>618</sup> l.c. S. 334.

stellationen ästhetisches Vergnügen bereiten (bzw. auch abstoßen) können. Zweitens erklärt dies auch kulturübergreifende Ähnlichkeiten im Schönheitsempfinden. In jedem Fall sind damit auch die neuronal bedingten Gestaltungsprinzipien auf Kunstwerke jeder Kultur anwendbar.

Im Übrigen wird auch ein abstraktes Bild nicht verhindern, dass über die formalen Analysen hinaus (einzelne Bildelemente, ihre Beziehungen untereinander, der Gesamteindruck, die Farben u.a.) beim Betrachter inhaltliche Assoziationen ausgelöst, Erinnerungen wachgerufen werden, dass er möglicherweise gar in die Stimmung versetzt wird, über seine Stellung im Leben, seine Einstellungen zum Leben und über dieses hinaus nachzudenken – oder, so sollte man besser wohl sagen, um den Bezug zur sinnlichen Grundlage besser zum Ausdruck zu bringen, nachzusinnen.

Das Wort ist einerseits ein Beispiel für unsere Hilflosigkeit, den Reichtum der qualitativen Innenphänomene sprachlich differenziert abzubilden, um mit anderen darüber kommunizieren zu können. Andererseits zeigt es wiederum die enge Verbindung von Sinn und *Sinn*,<sup>619</sup> eine Doppelbedeutung desselben phonetischen Musters, die ebenfalls die sprachliche Hilflosigkeit aufzeigt. Selbst wenn wir für *Sinn* auf der übertragenen Ebene auch noch das Wort *Bedeutung* erfunden haben – auch das sagt ja nicht mehr als dieses: Ich zeige in einer bestimmten kommunikativen Situation (und in einem konsensuellen Bereich) dem anderen etwas, indem ich darauf deute. Und das lässt sich umdrehen: Ich deute dem anderen etwas, indem ich darauf zeige. Gleichzeitig merkt er dabei, dass mir das Bedeutete – zumindest in der gegebenen Situation – etwas bedeutet, sonst hätte ich nicht darauf gezeigt, und jetzt hat es für ihn einen Sinn...

Die experimentelle Ästhetik hat eine Fülle von widersprüchlichen Ergebnissen zutage gefördert, die es nahelegen davon auszugehen, dass im ästhetischen Urteil eine Vielzahl von Faktoren miteinander interagieren. Das macht es schwierig, angemessen komplexe Untersuchungsdesigns entwerfen und noch schwieriger ein solches durchzuführen. Als Variablen solcher Untersuchungen müssen einerseits Merkmale der Reizkonfiguration berücksichtigt werden (die von Forscher zu Forscher je nach Kunst-Definition und persönlichen Vorlieben/Interessen variieren). Andererseits spielen Merkmale der untersuchten Personen eine Rolle wie z.B. Persönlichkeitsmerkmale, Bildungsprofile kulturelle Habitualisierungen, soziale und berufliche Verflechtungen, situative Verfassungen, die allesamt nicht ohne Einfluss auf ästhetische Urteile sind.

Mit ästhetischen Phänomenen beschäftigen sich auch die Ausdruckspsychologen,<sup>620</sup> von denen SCHUSTER vier mit je einem ästhetisch relevanten „Lehrsatz“ referiert:

---

<sup>619</sup> Siehe auch DEWEYS Überlegungen zum Bedeutungsumfang von ‚sense‘ (S. 351).

<sup>620</sup> »Die Ausdruckspsychologie ... war verpönt und wird erst seit Kurzem wieder beachtet.« (S. 240)

1. Karl BÜHLER: Jede dargestellte menschliche Geste kann nach drei Dimensionen interpretiert werden: als *Ausdruck* menschlicher Gefühle und Befindlichkeiten, als *kommunikatives Zeichen* oder als *Symbol*, das auf ein Anderes verweist.

Diese drei Dimensionen können sich als Hilfsmittel für Unterrichtsgespräche über Bilder durchaus nützlich erweisen, wenn es um die Suche nach Fragen an das Bild bzw. um Gesprächsimpulse geht.

2. Ludwig KLAGES: Sein Beitrag kommt aus der Grafologie, soll nach SCHUSTER aber teilweise auf die Deutung von Bildern übertragbar sein. Er entwickelte eine zweidimensionale Raumsymbolik, in deren Koordinatensystem die Linksausrichtung auf Introversion, die Rechtsausrichtung auf Extraversion hindeutet, während die Betonung der Oberlängen, bzw. die oberen Bildbereiche mit dem Geistigen korrespondieren, die unteren mit sinnlichen Interessen und „dem Bösen“.

Für einen Gebrauch im pädagogischen Kontext erscheint dieses Konzept zu spekulativ. Die Durchsicht des Buches war auch im Blick auf Gestaltungsprinzipien und ästhetische Erfahrung nicht ergiebig.

3. Philipp LERSCH verwendet ein ähnliches Schema wie KLAGES und differenziert die Deutung des mimischen Ausdrucks weiter aus. Für die Anwendung im Kontext ästhetischer Bildung gilt dieselbe Einschätzung wie für KLAGES.

4. HERMENEUTIK: Aus dieser philosophischen Richtung übernimmt SCHUSTER den vierten „Lehrsatz“, der gleichermaßen auch für die Ausdruckspsychologie gilt:

»Aller Ausdruck ist mehrdeutig.«

Dieser Satz ist unter einer konstruktivistischen Orientierung trivial, aber er ist wichtig genug, um gerade im Bereich ästhetischer Bildung berücksichtigt zu werden – hält doch Klaus MOLLENHAUER sicher nicht ohne Grund den Pädagogen einen Spiegel vor, in dem sie eine Tendenz zu fertigem Wissen und fester Meinung mit Geltungsanspruch zeigen.<sup>621</sup>

Grundsätzlich ist zu fragen, was der psychologische Begriff *Ausdruck* in einem konstruktivistischen Verständnis bedeuten kann. Er beinhaltet – naiv-realistisch formuliert – ein Merkmalsbündel einer Reizkonfiguration, die eine bestimmte Anmutung „ausstrahlt“, d.h. vom Betrachter so interpretiert wird, als würde vom Gegenstand ein Inneres nach außen scheinen. Für den Konstruktivisten ist das Objekt eine eigene Konstruktion, die aus Anlass einer entsprechenden Reizkonfiguration aufgebaut wird. Dabei sich können Präferenzen oder

---

<sup>621</sup> MOLLENHAUER Klaus: »Ästhetische Wirkungen in der skizzierten Art sind Sperrgut in einem Projekt von Pädagogik, das seine Fluchtpunkte in klaren Verstandesbegriffen und zuverlässigen ethischen Handlungsorientierungen sucht.« In: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. ZfP Beltz Verlag, 4/1990.

Abneigungen sowohl schon in die Konstruktion als auch später in die Reaktivierung einmischen. Bei verschiedenen Betrachtern kann dieselbe Konfiguration ganz anders aufgefasst und konstruiert werden.

*Ausdruck* ist demnach die (weitgehend) innengesteuerte ganzheitliche Reaktion auf eine aperzipierte Figuration in der Außenwelt. *Ganzheitlich* soll heißen, dass die gesamte differenzierte Palette möglicher Emotionen und kognitiver Assoziationen ausgelöst werden kann, die dem jeweiligen Individuum zur Verfügung steht – vom „kleinen Schmunzeln“ bis zur „ästhetischen Erschütterung“, von der diffusen gedanklichen Erinnerung an Irgendetwas bis zum produktiven Ideensturm. Damit lässt sich *Ausdruck* der auslösende Anteil *ästhetischer Erfahrung* betrachten.

Dass auch KLAGES einen hohen individuellen Eigenanteil an der Deutung einer Reizvorlage sieht, ohne Konstruktivist zu sein, zeigt das o.a. Zitat (Kap. 4.2, S. 144), demzufolge sogar für denselben Beobachter derselbe Weltausschnitt zu verschiedenen Zeitpunkten niemals derselbe ist.

#### **6.4 Ästhetische Erfahrung als bewertender Modus des Wahrnehmens – Der eigene Begriff ästhetischer Erfahrung**

Was der Begriff *ästhetische Erfahrung* im Zusammenhang dieser Arbeit bedeuten soll, ist in der partiellen Rekonstruktion einschlägiger Aussagen von DEWEY, BUBNER und MOLLENHAUER sowie im Kap. 1 schon zum Ausdruck gekommen. Es soll hier noch einmal zusammengefasst und auf den oben dargestellten neurobiologischen Hintergrund bezogen werden.

##### **6.4.1 Die neurobiologische Grundlage**

*Ästhetische* Erfahrung realisiert sich in demselben neuronalen „Apparat“ wie *jede* Erfahrung, und das ästhetische Gestalten setzt sich mit derselben sensumotorischen Ausstattung um wie *jede* menschliche Poiesis. Neurobiologisch gesehen gibt es keine Hinweise darauf, dass es ein spezielles Subsystem für *Kunsterfahrung* gäbe, wohl aber dafür, dass *Kunsterfahrung* dieselben orbitofrontalen Bewertungssysteme „benutzt“ wie ästhetisches Urteilen über Schönheit allgemein.

Manfred SPITZER weist auf Untersuchungen hin, die nahelegen, dass es sich bei der Beurteilung von Schönheit um phylogenetisch jüngere Fähigkeiten handelt, da an ihrem Zustandekommen entwicklungsgeschichtlich spätere Hirnareale beteiligt sind, wohingegen das für die emotionalen Bewertungen – zur Beurteilung etwa von *Gefahr* oder *Futter* – zuständige limbische System bereits bei niedrigeren Tieren ausgebildet und damit älteren Datums ist.

Demnach sind die sogenannten *Mandelkerne* (Amygdala) im limbischen System für die emotionale Einfärbung von Unangenehmem und Gefahr zuständig und die *Area A 10* sowie der *Nucleus accumbens* im Mittelhirn für die Einfärbung von positiven Erlebnissen.

»Im Gegensatz zur Funktion des Bewertens, die eine entwicklungsgeschichtlich alte ist (Mandelkern und ventrales Striatum gibt es auch bei Mäusen), ist das Empfinden des Schönen in evolutionärer Hinsicht sehr jung und taucht nach heutigem Wissen etwa vor 40000 Jahren mit den ersten von Menschen geschaffenen Kunstwerken auf<sup>622</sup>. Plötzlich machen Menschen kleine Figuren, malen Bilder an die Wände von Höhlen und erfinden Schmuck. Dass dies mit der Entwicklung des Frontalhirns in Verbindung steht, konnte man vermuten, wurde jedoch erst 2004 durch Cela-Conde und Mitarbeiter<sup>623</sup> erstmals gezeigt; insbesondere die Beteiligung des medialen orbitofrontalen Kortex beim Betrachten von subjektiv als schön erlebten Bildern.«

Dies macht plausibel, dass die frühesten Funde künstlerischer Betätigung des Menschen aus denjenigen Zeiträumen stammen, in denen auch die Entwicklung des Neokortex angesetzt wird.

Diese Bewertungssysteme scheinen übrigens besonders auf Landschaften und Gesichter anzusprechen, beides Wahrnehmungsbereiche, die für die damaligen Urmenschen von besonderer Bedeutung für das Überleben waren. Nebenbei bemerkt und wohl nicht von ungefähr sind beides auch auffallend häufige Motive in der Bildenden Kunst.<sup>624</sup>

#### 6.4.2 Wahrnehmung – Erfahrung

Zunächst ist jede Wahrnehmung durch die Sinne vermittelt und damit generell ästhetisch im Sinne von ‚aisthetisch‘. *Wahrnehmung* wird somit als umfassender Oberbegriff verwendet und muss (mit Martin SEEL) in diesem Sinne nicht tautologisch als *ästhetisch/aisthetisch* attribuiert werden.

Je nach dem *Modus* des Wahrnehmens bzw. des im Vordergrund stehenden Interesses kann Wahrnehmung einmal ausgerichtet sein auf die objektbezogenen analytisch-synthetischen kognitiven Eigenschaftswahrnehmungen (z.B. die Bläue des Himmels), zum andern auf das, was dadurch im Wahrnehmenden an emotionaler Bewertung/Beteiligung ausgelöst wird. Die (denotative) Ausrichtung bzw. Fokussierung des Bewusstseins kann sich schwerpunktmäßig mit dem kognitiv-aktiven Anteil beschäftigen, ohne dass die eher pathisch-passiven Anteile (genießend oder auch verabscheuend) völlig ausgeschlossen sind – oder umgekehrt.

---

<sup>622</sup> SPITZER M. Symmetrie und Tanz. Evolution und Ästhetik. Nervenheilkunde 2006; 25: 295–298. Vgl. auch die Titelgeschichte der Zs. Art 08/2012 von MÜLLER Hans-Joachim: Am Anfang war die Kunst. ... - die Erfindung des Menschen. S. 18 ff.

<sup>623</sup> CELA-CONDE CJ, MARTY G, MAESTÚ F, ORTIZ T, MUNAR E, FERNÁNDEZ A, ROCA M, ROSSELLÓ J, QUESNEY F. Activation of the prefrontal cortex in the human visual aesthetic perception. Proceedings of the National Academy of Sciences 2004; 101: 6321–6325.

<sup>624</sup> Manfred SPITZER: Das Wahre, Schöne und Gute. Ideen, Gehirnforschung und Aufklärung. Zs. Nervenheilkunde 2008; 27; S. 243 – 249.

Während die denotative Wahrnehmung meist in Zweckzusammenhänge eingebunden ist, benötigt die genießende Hingebung an den Eindruck Entlastung von den Notwendigkeiten der alltäglichen Lebensbewältigung – gleichgültig, ob sie sich gerade angesichts eines Kunst- oder einen Naturgegenstandes bzw. -Phänomens ereignet.

Ästhetische Wahrnehmung im engeren Sinne ist also eine Wahrnehmung, die sich reflexiv auf sich selbst richtet, z. B. das Wohlgefühl und entspannte Genießen eines warmen Bades und einer heißen Schokolade, wenn man als Kind zum ersten Mal durchfrozen nach Hause kam – eine erste ästhetische Erfahrung.

Wahrnehmung			
Objekte Phänomene	Schwerpunkt- Modus >	nach außen gerichtet objektzentriert / sachlich erkenntnisfokussiert beschreibend / denotativ	nach innen gerichtet selbstbezüglich emotionsfokussiert „pathisch“ / passiv
alle, beliebige (natürlich + artifiziell)		Aufmerksamkeit richtet sich auf Objekteigenschaften zum Zweck der Erkenntnis.	Emotionale Bewertung geschieht nur beiläufig, kann aber „umschlagen“.
angenehme + schöne (unangenehme + hässliche) (natürliche + artifizielle)		Objekteigenschaften interessieren allenfalls unter der Frage, welche Merkmale das Lust-Empfinden auslösen.	Von der attraktiven/aversiven Anmutung bis zur Erschütterung, von der Begeisterung bis zur Abscheu steht emotionale Bewertung im Zentrum des Bewusstseins
schöne (+ hässliche)		Aufmerksamkeit richtet sich auf formale Analyse der Elemente und ihrer Konstellationen / Strukturen.	
Kunst			

Ästhetische Wahrnehmung bezieht sich somit zunächst auf das von KANT schon so genannte *Angenehme*, dann aber auch in einem noch engeren Sinne auf Schönes und Artifizielles – und erst im engsten Sinne auf Kunst.



Abbildung 46 – Wahrnehmung: Objekte und Modi

*Erfahrung* ist mehr als Wahrnehmung: Im Gegensatz zum mehr oder weniger belanglosen Erlebnisstrom, in dem die Alltagsroutinen wahrgenommen werden, hat ästhetische Erfahrung wie jede „tiefere“ Erfahrung selbst eine gestalthafte Verlaufsstruktur, eine besondere Intensität der emotionalen Beteiligung, die sie aus diesem Erlebnisstrom heraushebt, und einen nachhaltigen Erinnerungswert.

Neurobiologisch gesehen wird diese beglückende Gefühlsintensität durch das Anspringen des Dopaminsystems realisiert – was mir im Moment des Erlebens jedoch völlig gleichgültig ist... Auch in diesem ästhetischen Zustand der Konzentration auf die mit der sinnlichen Wahrnehmung verbundenen Gefühle sind die kognitiv interessierenden objektbezogenen Wahrnehmungsinhalte (wie die Dunkelheit der Wolken, die strahlende Helligkeit ihrer Kontur, ihre formale Entsprechung zur Horizontlinie usw.) in vollem Umfang gleichwertiger Bestandteil der Gesamterfahrung. Beides ist da, die sinnlich wahrgenommenen Gegenstandsmerkmale *und* das Gefühl. Das Bewusstsein erfüllend ist in diesem Moment jedoch das bewegende Gefühl. Dieses aber wäre nicht „aufgetaucht“ ohne die Wahrnehmung der auslösenden Gegenstandsmerkmale. Kognition und Emotion sind eben nicht zu trennen. Und »das harmonische Spiel der beiden Erkenntnisvermögen der Urteilskraft, *Einbildungskraft* und *Verstand*« beginnt, wenn ich anfangs zu überlegen, welche Merkmale der Gestaltung und welche Beziehungen zwischen Ihnen sowie zwischen einzelnen und dem Gesamteindruck es nun eigentlich sind, die in mir dieses suchende Staunen bzw. dieses faszinierende Suchen in Gang setzen.

### 6.4.3 Der konstruierte Gegenstand und das Gefangensein vom Eindruck

Die auslösende Konfiguration (der im ästhetischen Zustand wahrgenommene Gegenstand) muss auch aus konstruktivistischer Sicht gewisse Merkmale besitzen, die eine „ästhetische Wahrnehmung“ bzw. den ästhetischen Zustand des Wahrnehmens eher auslösen als eine andere Konfiguration – allerdings lassen sich solche Merkmale nicht objektivieren, charakterisieren und klassifizieren, denn letzten Endes *kann jede* Konfiguration für eine bestimmte Person in einer spezifischen Situation und Gestimmtheit dieses *Gefangensein vom Eindruck* und diese „ästhetische Fokussierung“ auf die emotionale Wirkung des Wahrgenommenen auslösen – und zwar in appetitiver oder aversiver Richtung, (oder auch in Mischungen beider Anteile, wie z.B. „Lust am Gruseln“). Allerdings sind sicher die Wahrscheinlichkeiten mehr oder weniger persistent bei bestimmten Konfigurationen größer oder kleiner. (Solche Zusammenhänge zu untersuchen, wäre Gegenstand einer differenziellen Ästhetik-Psychologie.)

Wenn sich also Schnittmengen ähnlicher Reaktionen (in Wiederholungsfällen bei demselben Individuum oder bei demselben Objekt zwischen mehreren Individuen) ergeben, so liegt dies einerseits daran, dass unser So-und-nicht-anders-Verfasstsein des Wahrnehmungssystems manche Konfigurationen bevorzugt – siehe Gestaltungsprinzipien – wenn auch nicht in eindeutig vorhersagbarer Weise. Andererseits liegt es an der mehr oder weniger gemeinsa-

men kulturellen Alphabetisierung, die uns bestimmte Muster (MOLLENHAUER nennt sie *Symbole*) in bestimmter Weise wahrzunehmen und einzuschätzen gelehrt hat – aber auch das nicht in eindeutig vorherbestimmbarer Richtung.

Im Rahmen „neuronaler Aprioritäten“ entscheidet das individuelle „Integral“ aus subjektivem Empfinden und kultureller Überformung über die Ausprägung und Ausrichtung des individuellen ästhetischen Urteilsvermögens bzw. Geschmacks.

Auf dem Boden dieses neurobiologisch wie kulturalistisch gedeuteten »Gemeinsinns« lassen sich genügend Schnittmengen finden, die eine Kommunikation über ästhetische Erfahrung befriedigend oder gar vergnüglich machen und die ihren Beitrag zur KANT'schen Geselligkeit leisten, vor allem aber zur individuellen Selbstvergewisserung durch die Spiegelung im Anderen.

#### 6.4.4 Die Vieldeutigkeit des Begriffes ästhetische Wirkung

*Ästhetische Erfahrung* ist abzugrenzen von *ästhetischer Wirkung*. Ein ästhetisches Phänomen – z.B. ein Lichtraum von Olafur Eliasson – kann eine mächtige *Wirkung* auf mich ausüben, die zu einer nachhaltigen *Erfahrung* wird, weil sie meine Sehgewohnheiten und meine Einstellung gegenüber Lichtphänomenen verändert hat. Erlebe ich diesen Raum zum wiederholten Male, *wirkt* er sicherlich auch noch – aber die ‚umwerfende‘ Erfahrung wird sich nicht wiederholen. Die Schwierigkeit mit dem Begriff *Wirkung* im psychischen Bereich liegt einerseits in seiner Vieldeutigkeit:

- als wirkende Kraft („*Dieses Gesicht wirkt auf mich wie ein Magnet. Es übt eine magische Anziehungskraft aus*“);
- als bewirkte Folge („*Sie hat bei mir eine umwerfende Wirkung hinterlassen, ich muss ständig an sie denken.*“);
- als Aufscheinen von etwas Verursachendem, das selbst nicht sichtbar ist („*Sein Gesicht wirkt müde.*“) Dabei werden bestimmte (nicht unbedingt bewusste) Merkmale des Gesichts als Anzeichen von Müdigkeit interpretiert, welche die Ursache für diese Merkmale ist.
- als mögliches Anzeichen für etwas Hintergründiges, Unsichtbares, das man nur metaphorisch kennzeichnen kann („*Das Dorf wirkt wie ausgestorben.*“)
- als irrealer Schein („*Die Statue der Athena Parthenos wirkt aus 12 Metern Tiefe richtig proportioniert, in Wirklichkeit hat sie einen Wasserkopf.*“)

Die andere Schwierigkeit liegt in der traditionellen Bindung des Begriffes *ästhetische Wirkung* an *ästhetische* Gegenstände als *Kunstgegenstände* mit spezifisch ästhetischen Eigenschaften aus einem „kanonischen Katalog“, wie z.B. schön, hässlich, grotesk, erhaben, anmutig..., die als inhaltlich eindeutig gehandelt werden, obwohl sie dies nicht sind. Der Begriff richtet traditionell den Blick auf den Gegenstand, noch dazu nur auf die Teilmenge der

Kunstgegenstände mit traditionell als *ästhetisch* (meistens i.S. von *schön*) bezeichneten Eigenschaften.

Demgegenüber wird hier vorgeschlagen, *jeden* Gegenstand als Auslöser ästhetischer Erfahrungen zuzulassen und die *ästhetische Wirkung* als denjenigen psychischen Zustand zu bezeichnen, der sich angesichts irgend eines Gegenstandes einstellen *kann* – wenn er sich nämlich in einem „ästhetischen Moment“ für den Wahrnehmenden aus seinem Umfeld (faszinierend oder abschreckend) herauslöst und dergestalt ins Zentrum des Bewusstseins tritt, dass die konnotativ-emotionalen psychischen Wirkungen im Mittelpunkt stehen und die denotativen Anteile zurücktreten.

Ästhetische Erfahrungen können auch gemacht werden mit zwischenmenschlichen Beziehungen („*Das ist eine beglückende Beziehung*“), Ereignissen („*Das sehe ich noch vor mir, als wäre es gerade erst geschehen.*“), Problemlösungen („*Wow! So ergibt das wunderbaren Sinn!*“), Aufgabenbewältigungen („*Geschafft! Die Anstrengung hat sich gelohnt!*“) usw.

Ästhetische Erfahrung kann sich unerwartet ereignen. (*Während der Autofahrt gegen Abend zieht mich plötzlich eine dunkle Wolkenformation in ihren Bann, deren von der tief stehenden Sonne aufstrahlende Kontur spiegelbildlich der Silhouette des Horizonts folgt, ich halte am Straßenrand an, um eine Weile nichts zu tun als dieses Schauspiel zufälliger Naturgestaltung und seine allmähliche Auflösung zu genießen.*)

Ästhetische Erfahrung kann aber auch beabsichtigt herbeigeführt werden. (*Nach dem Abzug einer Schlechtwetterfront mache ich einen Spaziergang auf eine freie Anhöhe, weil ich weiß, dass ich dort zu diesem Zeitpunkt wahrscheinlich dramatische Wolkenformationen werde fotografieren können. Oder ich besuche ein Konzert, einen Film, ein Ballett usw. zu keinem anderen Zweck als eine künstlerische Gestaltung zu genießen.*)

### 6.4.5 Schönheit bleibt die attraktivste ästhetische Erfahrung

Mag sich auch die Kunst von der Verpflichtung auf die Schönheit verabschiedet haben – im gesellschaftlichen Bewusstsein spielt sie nach wie vor eine bevorzugte Rolle. Dieser Umstand liegt offen zutage in der Ästhetisierung der Lebensumwelten, in der Allgegenwart von (Ge-)Schön(t)heit in wirkmächtigen Bildern, sei es in der Werbung, in makellosen „Hochglanz-Anzeigen-Kunstdrucken“ von Lifestyle-Magazinen, Kunstzeitschriften oder nur auf Titelbildern von Fernseh-Programmzeitungen für den Geschmack der breiten Masse, auf denen die Gesichter der Stars und Starlets bis zur Glätte von Plastikpuppen retuschiert sind, in den raumbreiten Kinopanoramen, die im Verbund mit teilweise ohrenbetäubender Surround-Akustik die Sinne gefangen nehmen – bis zum gesellschaftlichen Mainstream-Imperativ: „*Sei schön und jung - und wenn du's nicht bist, dann kauf' es dir!*“... Schönheit als der große Traum von der Vollkommenheit und als immer noch attraktiver Inhalt ästhetischer Erfahrung.

Allerdings umfasst nach der hier vorgeschlagenen erweiterten Bestimmung der Begriff *ästhetische Erfahrung* auch das emotional bewegende, gar aufwühlende „Erhabene“, Grauenvolle, Ekelhafte, Abstoßende.<sup>625</sup> Auch hierbei erfüllen in besonderer Intensität Gefühle das Bewusstsein. Die moderne Kunst hat dem Rezipienten in dieser Hinsicht schon einiges an Tabubrüchen zugemutet. Spätestens, wenn es davon keine mehr gibt, gerät die Kunst an einen Wendepunkt, der mittlerweile erreicht zu sein scheint. Wenn auch die Schönheit in der Programmatik der Kunst immer noch obsolet sein mag, besteht doch der Verdacht, dass sie auch bei zeitgenössischer Konzeptkunst immer wieder durchbricht. Man kann wohl den Menschen nicht auf einen Schönheits-Verzicht umprogrammieren, weil es offensichtlich ein neurobiologisch begründetes Bedürfnis nach Schönheit gibt. Und auch die neuere Kunstgeschichte scheint der Vermutung Recht zu geben, wenn man sieht, dass z.B. Gerhard RICHTER mit Bildern, die einfach nur schön sind, schwindelerregende Auktionspreise erzielt.<sup>626</sup> Eine Bücheranfrage zum Stichwort *Schönheit* bei Amazon lieferte 6832 Titel, drei davon seien exemplarisch erwähnt: Hans Georg GADAMER: *Zur Aktualität des Schönen* – Cathrin GUTWALD/Raimar ZONS (Hg.): *Die Macht der Schönheit* – Conrad Paul LIESSMANN: *Vom Zauber des Schönen*.<sup>627</sup>

Seit Jahrhunderten haben die Menschen *Schönheit* in Zusammenhang gebracht mit symmetrischen bzw. besonders proportionierten Strukturen, für die sogar detaillierte Zahlenverhältnisse „gefunden“ wurden.<sup>628</sup> Symmetrien finden sich überall in der Natur, angefangen beim menschlichen Körper, an dem sie als erstes leibhaftig erfahren werden, bis zum menschlichen Geist,<sup>629</sup> dem sie am eigenen Körper bewusst werden, der sie am Bau von Pflanzen, Kristallen, Molekülen entdeckt, der als Symbol für Symmetrie das Gleichheitszei-

<sup>625</sup> Ebenso auch den „Nullwert“, das Belanglose, das mich nicht anrührt, an dem ich achtlos vorübergehe. Auch das sagt mir etwas über mich.

<sup>626</sup> »Die Werke des in Köln lebenden Malers, weltweit anerkannt als einer der wichtigsten Künstler der Gegenwart, erzielen regelmäßig hohe Summen. Erst Mitte Oktober war das Bild in London für eine Rekordsumme von 12 Millionen Euro unter den Hammer gekommen - das allerdings war gegenständlich: Es zeigte, ähnlich dem berühmten Richter-Motiv auf dem Cover der Sonic-Youth-Platte "Daydream Nation", eine brennende Kerze.« [<http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/gerhard-richter-auktion-gudrun-enssling-bild-erzielt-millionenpreis-a-797046.html>]

<sup>627</sup> GADAMER Hans Georg: *Die Aktualität des Schönen*. . Reclam 9844, Stuttgart 1977 - GUTWALD Cathrin/ZONS Raimar (Hg.): *Die Macht der Schönheit* Fink Verlag, München 2007 – LIESSMANN Conrad Paul: *Vom Zauber des Schönen*. Reiz, Begehren und Zerstörung. Paul Zsolnay Verlag, Wien 2010.

<sup>628</sup> Siehe z.B. Thomas MACHO, *Altgriechische Schönheitsideale* – von Adonis des Sokrates. Oder Eckhard KEßLER, *Die Proportionen der Schönheit*. Beide in Cathrin GUTWALD, Raimar ZONS (Hg.), *Die Macht der Schönheit*. Wilhelm Fink Verlag, München 2007.

<sup>629</sup> Ein Buch über Symmetrie beginnt mit einem Zitat von Paul Valéry: „Das Universum beruht auf einem Plan, dessen grundlegende Symmetrie in irgend einer Form in der inneren Struktur unseres Geistes gegenwärtig ist.“ [DU SAUTOY Marcus: *Das Geheimnis der Symmetrie* – Mathematiker entschlüsseln ein Rätsel der Natur. Dtv 34658 – Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2008, S. 9.]

chen erfindet, und der als „Seele“ gefühlte Symmetrie für die Herstellung und Aufrechterhaltung eines je und je gerechten Ausgleichs zwischen widerstreitenden Ansprüchen nutzt.<sup>630</sup> – Zur kulturalistischen Kritik solcher vermeintlich naturalistischen bzw. anthropologischen „Funde“ ist der Einwand von Mathias GUTMANN<sup>631</sup> über die Umfeld- bzw. Kulturabhängigkeit des Geschmacks bzw. des ästhetischen Urteils zu bedenken. So seien etwa die Grundlagen der heutigen musikalischen Funktionsharmonik nicht »naturalistisch« definierbar, sondern als Ergebnis kultureller Entwicklung zu betrachten. Er exemplifiziert dies an den Intervallen der europäischen Musik, die von der Antike bis zu Johann Sebastian BACHS „wohltemperierter Stimmung“ eine vielfältige Entwicklung durchgemacht haben.

Unter Verweis auf DE LA MOTTE<sup>632</sup> schreibt er:

»Der mit gleichschwebender Temperatur rechnende Kadenzvorgang der Bachzeit, Ausgangspunkt aller bisherigen Harmonielehren und gepriesen als die Natur selbst, als zwingend, weil natürlich, ist also gerade das Gegenteil, ist ein Zurückdrängen von Natur zu Gunsten eines erweiterten Tonmaterials, das konstruktivem Denken einen unbegrenzten Raum zur Entfaltung modulatorischer Phantasie erschloss.« [S. 322]

Aus konstruktivistischer Sicht ist in der Tat jede dieser Entwicklungsstufen als Erfindung zu betrachten. Allerdings spricht das nicht dagegen, dass hinter diesen Erfindungen dennoch „natürliche“ *Empfindungen* stecken könnten, die aufgrund der Schwingungsmöglichkeiten des neuronalen Systems (statistisch) bestimmte Intervallproportionen bevorzugen. Damit wäre das Attribut ‚*natürlich*‘ auf den wahrnehmenden Menschen bezogen und nicht mehr als eine „Eigenschaft der Intervalle“ gesehen – was ohnehin von einer konstruktivistischen Position aus gar keinen Sinn macht. In der physikalischen Natur gibt es lediglich unterschiedliche Frequenzen, aber keine „naturegebenen“ Distanz- oder Maßverhältnisse zwischen ihnen.

Auch spricht die Verschiedenheit der Entwicklungsstufen bzw. „Stimmungen“ bis zum *wohltemperierten Klavier* als kulturelles Phänomen nicht dagegen, dass unser Nervensystem – wie bei den visuellen Gestaltungsprinzipien – auch bei der Musik gewisse Wahrnehmungspräferenzen hat, die allerdings einerseits wie alle biologischen „Konstruktionen“ unscharf sind, andererseits auch in gewissen Grenzen „kulturell“ überformbar, wenngleich nicht beliebig.

Allein die Tatsache, dass es so viele Konstruktionsversuche gegeben hat, den Tonraum zu „harmonisieren“, weist schon darauf hin, dass ältere Lösungsversuche immer Reste von Unzufriedenheit hinterlassen haben, anders wären neue Versuche unmotiviert gewesen. Schließ-

<sup>630</sup> Siehe dazu Kap. 4.14 über die *Gestaltungsprinzipien*.

<sup>631</sup> Siehe insbesondere den »Exkurs: De gustibus est disputandum«, Seite 321 ff. In: HARTMANN Dirk/JANICH Peter (Hg.): Die kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1998.

<sup>632</sup> DE LA MOTTE D.: Harmonielehre, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, Kassel, Basel 1985.

lich entstand das Bedürfnis nach einer „wohltemperierten“ Stimmung ja aus der Erfahrung, dass die pythagoreische Stimmung nur für eine begrenzte Anzahl von Tonarten „harmonisch“ klang, bei anderen dagegen zu „Missklängen“ führte, die man bei Saiteninstrumenten ohne Bünde bzw. Stege vielleicht ausgleichen konnte, bei Tasteninstrumenten jedoch nicht. Diese Unzufriedenheit bestand in *Missemphindungen* und nicht in intellektuellen Bedürfnissen nach einfachen Zahlenverhältnissen oder etwas ähnlichem. Denn man musste ja gerade von einfachen Zahlenverhältnissen abweichen, um die Missemphindungen zu beseitigen.

GUTMANN schreibt:

»Wird nämlich von C mit zwölf reinen Quinten aufgebaut, dann erreicht man das His als um ein „pythagoreisches Komma“ höheren Ton als bei der Konstruktion von C mit sieben Oktaven. Der komplette Zyklus auf Quinten würde nicht schließen. Doch auch die Konstruktion auf reinen Terzen gelangt nicht zum Schluss mit den reinen Quinten.«<sup>633</sup>

Wichtig in unserem Zusammenhang ist die Feststellung, dass unser Nervensystem offensichtlich zwischen ‚Missklang‘ und ‚Wohlklang‘ unterscheidet und dass diese Unterscheidungen in einer nicht beliebigen Korrelation zu physikalischen Schwingungsverhältnissen stehen – nach der Faustregel: je „einfacher“ das Verhältnis, d.h. je kleiner die Zahlen, desto mehr werden Intervalle bzw. Akkorde als harmonisch empfunden. Die Frage ist, ob dafür ausschließlich kulturelle Prägung (evtl. bereits im Mutterleib) verantwortlich ist.

Vergleicht man Hörbeispiele für verschiedene „Stimmungen“<sup>634</sup> als Nichtmusiker – wenn auch weder unmusikalisch, noch musikalisch abstinent – so fällt es schwer, die minimalen Unterschiede überhaupt zu hören. Deshalb erscheint es zweifelhaft, ob durchschnittliche Musik-Konsumenten die *wohltemperierte* Stimmung und nur diese *nur deswegen* als ‚natürlich‘ empfinden, weil sie nie etwas anderes gehört haben und ihr Gehirn darauf „adaptiert“ ist – sie würden die Unterschiede bei der *gleichstufigen*, der *pythagoreischen* oder der *reinen* Stimmung gleichermaßen überhören, weil ihr Gehör nicht differenziert genug trainiert ist.

Dies muss aber nicht nur mangelnder Übung geschuldet sein, wenn man in Rechnung stellt, dass es sich bei den Funktionen des Nervensystems nicht um Maschinenmechanik handelt, sondern um statistische Regeln im Sinne eines Mehr-oder-Weniger – mit der Folge interindividueller Variationsbreiten und kollektiver „Driftzonen“.<sup>635</sup>

Wenn man einem Probanden von Geburt an die funktionsharmonische Musik vorenthalten und ihn lediglich atonale Werke der „Neutöner“ hören lassen könnte, so wäre anzunehmen,

<sup>633</sup> GUTMANN Matthias: Der Begriff der Kultur. Präliminarien zu einer methodologischen Phänomenologie der Kultur in systematischer Absicht. In: HARTMANN Dirk/JANICH Peter (Hg.): Die kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses. stw 1391, Suhrkamp Taschenbuch Verlag Frankfurt a.M. 1998, Seite 322

<sup>634</sup> wie sie z. B. von Wikipedia angeboten werden,

<sup>635</sup> MATURANA Humberto R./VARELA Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Fischer TB 17855, Frankfurt a.M. 2009 (Originalausgabe 1984).

dass dieser wegen der Plastizität des menschlichen Gehirns tatsächlich zu einem „besseren Verständnis“ (was immer das dann auch heißen mag) vordringen würde als der heutige „durchschnittliche“ Musikkonsument, der solche Musik nur dann hört, wenn er bewusst entsprechende Konzerte besucht oder sich entsprechende Tonträger beschafft. Dafür sprechen neuere Experimente mit der Rezeption atonaler Musik, in denen sich implizite Lerneffekte durch das wiederholte Hören solcher Musik nachweisen ließen.<sup>636</sup> Diesem neuerlichen Nachweis der ungeheuren Plastizität des Gehirns ist allerdings kaum ein Bildungsnutzen abzugewinnen, denn was hat jemand davon, wenn er die rationalen Strukturen einer Musik durch wiederholtes Hören implizit lernt, die Musik aber aversive Gefühle in ihm auslöst?

Ob die emotionalen Bewertungs-Reaktionen des fiktiven Probanden, die auch beim Hören atonaler Musik unvermeidlich auftauchen, ähnlich bleiben würden wie bei heutigen tonal geprägten Konsumenten, nämlich eher aversiv, oder ob sie sich im Laufe der Gewöhnung dahin entwickeln könnten, wo das für die meisten wesentlichste Motiv zum Hören tonaler Musik liegt, nämlich im optimalen Fall „Glücksschauer“ zu erleben, kann bis zum Beweis des Gegenteils bezweifelt werden, da es eher unwahrscheinlich ist, dass sich die evolutionäre „Uralt-Struktur“ des limbischen Systems, das solche Glücksschauer vermittelt, kulturabhängig radikal umtrainieren lässt. Zumindest bis heute koppelt es bestimmte Grundgefühle an experimentell umschreibbare musikalische Strukturen aus dem Bereich tonaler Musik.<sup>637</sup> Dementsprechend wird wohl auch beim Einsatz von Musik zu therapeutischen Zwecken auf die „Neutöner“ eher nicht zurückgegriffen.

Der Umstand, dass in verschiedenen Kulturen unterschiedliche musikalische Systeme entstanden sind, ist auch kein zwingendes Argument für die völlige Beliebigkeit solcher Systeme.<sup>638</sup> Immerhin lassen sich zwischen verschiedenen Musik-Kulturen durchaus Schnittmengen finden, wie sie sich in den erfolgreichen Experimenten mit Crossover- bzw. World-Musik artikulieren. Und wenn von BACH bis zu uns Heutigen die Toleranz gegenüber dissonanten Klängen größer geworden ist (von Richard WAGNERS *Tristan* bis zum Jazz)<sup>639</sup>, so

---

<sup>636</sup> Siehe LALITTE Philippe/BIGAND Emmanuel: Lieben Sie Boulez? In: G&G 1-2/2007, S. 52 ff.

<sup>637</sup> Siehe dazu: ALTENMÜLLER Eckart/GREWE Oliver/NAGEL Frederik/KOPIEZ Reinhard: Der Gänsehaut-Faktor. In: G&G 1-2/2007, S. 58 ff. – VIEILLARD Sandrine: Töne mit Tiefenwirkung. G&G 3/2005, S. 28 f.

<sup>638</sup> Selbst Arnold SCHÖNBERG versuchte – wie LALITTE/BIGAND schreiben – nach einem guten Jahrzehnt des Experimentierens mit atonalen Kompositionen, »der freien, ungeordneten Atonalität wieder mehr Struktur zu geben«, indem er die Regeln der Zwölftonmusik erfand. (Vgl. LALITTE/BIGAND, l.c.).

<sup>639</sup> »Die abendländische Musikgeschichte zeigt über die Jahrhunderte hinweg die Tendenz, Dissonanzen immer stärker zur Geltung kommen zu lassen. Als ein Paradigma dieser Entwicklung gilt die Harmonik in Wagners [Tristan](#), die Anhäufung von Dissonanzen ohne Auflösung lässt sich aber schon früher bei den meisten Romantikern nachweisen (vgl. etwa Chopins e-moll-Prélude op. 28,4). Vollends der klassischen Moderne, zumal der Atonalität Schönbergs und seiner Schüler gelingt die „Emanzipation der Dissonanz“.« [wikipedia: *Dissonanz*]

heißt Toleranz eben, dass die Dissonanz nach wie vor als solche empfunden, aber eben geduldet – wenngleich in Grenzen auch genossen – wird. Schließlich kann dissonante Musik ja durchaus als ein angemessener Ausdruck dissonanter Lebensgefühle empfunden und in entsprechenden Lebenssituationen oder -Verhältnissen deswegen gerne gehört werden. Wahrscheinlich ist aber, dass dahinter dennoch die Sehnsucht bleibt, dass es einmal besser wird – leichter, harmonischer – dass sich die Dissonanzen wieder auflösen. Die Toleranz hat außerdem natürliche Schmerzgrenzen an den Grenzen der Adaptivität des Nervensystems, und nur innerhalb solcher biologischer Grenzen kann sich kulturelle Konstruktion entfalten, denn Kultur entwickelt sich wohl meistens unter der Prämisse, etwas unbeschwerlicher, einfacher, angenehmer, schöner, besser zu machen, und nicht mit dem Vorsatz, jedes kulturelle Phänomen zur Zerreißprobe menschlicher Belastbarkeit werden zu lassen.

Wenn Wolf SINGER darauf hinweist, dass bestimmte stroboskopische Frequenzen epileptiforme Anfälle auslösen können, so zeigt dies, dass es durchaus unangenehme, bzw. sogar gesundheitsgefährdende Frequenzverhältnisse gibt. Viele Menschen suchen zwar nicht nur nach harmonischen Verhältnissen, sondern auch nach aufregenden Grenzerfahrungen bis zur bewussten Selbstgefährdung,<sup>640</sup> aber das spricht auch nicht dagegen, dass es zumindest häufiger eine Suche nach entspannt-harmonischer „Leichtigkeit“ gibt. Außerdem könnte die Adaptivität des Nervensystems dafür mitverursachend sein, dass die Bedürfnisse einmal nach harmonischer Leichtigkeit und einmal nach Dissonanz und Grenzerfahrung sich situativ und/oder periodisch abwechseln.

Musikalische Grenzerfahrungen bieten auch Gruppierungen wie das *TRIO VOPÁ*<sup>641</sup> oder *DIE SCHRAUBER*.<sup>642</sup> Sie spielen in verschiedenen Kombinationen mit umgebauten und elektronisch verfremdeten klassischen Instrumenten sowie mit verschiedenen elektronischen Klangerezeugern und beschränken ihr akustisches Material nicht auf „reine“ Töne. Obwohl Melodien ebenso wie Harmonien im klassischen Sinne eher zufällig wären, wollen sie dennoch ihr erweitertes Tonmaterial *gestalten*. Anlässlich eines „experimentellen“ Konzertes hatte ich Gelegenheit, Hans TAMMEN von der Gruppe *DIE SCHRAUBER* nach den Gestaltungsprinzipien zu fragen, die seinen Geräusch-Improvisationen zugrunde gelegt werden. Die Frage war für ihn schwierig zu beantworten. Die erste Antwort ging in die Richtung *musikalische Kommunikation*. Die Musiker hören und reagieren aufeinander, was an das Prinzip *call and response* der Worksongs der amerikanischen Baumwollarbeiter-Sklaven erinnert, allerdings ohne deren eindeutige Struktur. Es handelt sich eher um eine kontinuierliche Verflechtung der „Stimmen“ Die zweite Antwort lässt an den von DEWEY hervorgehobenen Gedanken

---

<sup>640</sup> Siehe z.B. die SPIEGEL-Titelgeschichte *Am Limit*. Was Menschen über sich hinauswachsen lässt.

<sup>641</sup> *TRIO VOPÁ* (Roland SPIETH – Trompete; Cornelius VEIT – E-Gitarre; Axel HALLER – E-Gitarre, Objekte)

<sup>642</sup> *DIE SCHRAUBER* (Hans TAMMEN – endangered guitar, live sound processing; Joker NIES – omnichord, circuit bent instruments); Mario DEVEGA – SPK® - turntables, glitch sampling.

eines Spannungsbogens denken: Das improvisierte Stück *entwickelt* sich, z.B. auf einem Kontinuum zwischen größter Klang- bzw. Geräuschdichte und ‚musikalischer Stille‘ im Wechsel der gegenläufigen Richtungen oder im Wechsel von Tempo- bzw. Dynamik, was ja durchaus herkömmlichen Gestaltungsprinzipien entspricht.

Als kleinster gemeinsamer Nenner von der alten bis zur ganz neuen ‚Geräusch-Musik‘ lässt sich wenigstens der Wille zu erkennbarer Struktur ausmachen. Wer sich damit begnügt, solche Ordnungen aufzuspüren, mag auch daran ein „kognitives Vergnügen“ finden. Inwieweit dieses dann subjektiv als schön bezeichnet wird, müsste wohl noch empirisch untersucht werden. Ob es die ‚Neutöner‘ einschließlich der ganz neuen ‚Elektro-Akustiker‘ in weiteren 100 Jahren redlichen Bemühens geschafft haben werden, mit ihren nicht gerade an der Empfindung orientierten Strukturen bei ähnlich vielen Hörern ähnlich angenehme Emotionen auszulösen und zum verweilenden Genießen anzuregen, wie es bei tonaler Musik häufig vorkommt, darf deshalb bezweifelt werden. Dennoch sei angefügt, dass daraus nicht der Schluss gezogen werden soll, etwa die Neue Musik aus der Ästhetischen Bildung auszuschließen. Sie ist ein kulturelles Phänomen und hat als solches schon deshalb ein „Recht auf Gehör“! Schließlich gehört zu einem ganzheitlichen Begriff von Bildung auch das Bewusstsein von der gestalterischen Vielfalt, zu der Menschen fähig sind, und davon, dass auch das Empfinden von Schönheit in Bezug auf beliebige Kriterien sich analog zur ‚Gauss‘-schen Glocke‘ verteilt wie die meisten biologischen Parameter.

Es dürfte also nach wie vor lohnend sein, nach der unterschiedlichen „neuronalen Passung“ von funktionsharmonischer Musik einerseits und modernen Gegenkonzepten andererseits zu fragen und nach Zusammenhängen subjektiver Präferenzen mit anderen Persönlichkeitseigenschaften zu suchen.

Im visuellen Bereich bekommen wir in neuerer Zeit Beiträge zu der Frage, ob es unterhalb der kulturellen Überformung des Schönheitsempfindens nicht doch naturbedingte Präferenzen gibt, auch aus Untersuchungen zur »Attraktivität«, in denen bisher vor allen Dingen menschliche Gesichter verwendet wurden.<sup>643</sup> Darin zeigt sich einerseits, dass die Urteile über das Vorliegen von *Schönheit* innerhalb von Millisekunden mit einer hohen statistischen Verlässlichkeit und »Genauigkeit« gefällt werden, andererseits aber auch, dass dies nur für Gruppen gilt, während die Urteile einzelner Individuen in einem mehr oder weniger großen Schwankungsbereich um solche Mittelwerte streuen.<sup>644</sup> Die hohe interindividuelle Übereinstimmung bestätigt (wenn auch in einem umgedeuteten Verständnis) den von KANT schon angenommenen »Gemeinsinn«, d.h. eine überindividuelle ‚Geltung‘ des ästhetischen Geschmacks.<sup>645</sup> Die hohe Geschwindigkeit der „Urteilsfindung“ zeigt, dass es sich dabei

---

<sup>643</sup> z.B. Martin GRÜNDL, *Attraktivitätsforschung: Auf der Suche nach der Formel der Schönheit*. I.c..

<sup>644</sup> I.c.

<sup>645</sup> Allerdings dachte KANT nicht an einen statistischen „Mehrheitswert“, sondern an eine »unbe-

nicht um das Ergebnis rationaler Überlegungen und/oder selbstreflexiver emotionaler Bewertungsprozesse, sondern um einen Automatismus im Ablauf handelt, der an evolutionsbiologisch entstandene genetische Auswertungsprogramme denken lässt. Die Streuung dagegen verweist einerseits auf die interindividuelle Variation der neurologischen „Hardware“-Ausstattung verschiedener Individuen, d.h. auf deren Individualität bereits auf der biologischen Ebene, andererseits auf die grundlegende „Instinktoffenheit“ des Menschen und die Möglichkeit der kulturellen Überformung genetisch vorgegebener Tendenzen.

*Symmetrie* und *Proportion* als über Jahrhunderte hinweg konsensfähige Inhalte des Nachdenkens über Ästhetik verführen dazu, normative Ästhetiken zu entwickeln. Das war im Altertum z.B. dezidiert bei PLATON der Fall und galt im Grunde bis zur Renaissance. Es gab Regeln und Maßverhältnisse, die man wie in jedem Handwerk lernen konnte und die man anzuwenden hatte. Dieser Umstand verweist zumindest auf einen hohen Anteil kultureller Prägung am Schönheits-Urteil: Man empfindet mit größerer Wahrscheinlichkeit dasjenige als schön, was im kulturellen Umfeld als schön bezeichnet wird – das ist der individuellen, möglichst komfortablen Positionierung des Einzelnen in der sozialen Gruppe geschuldet.

Auf der anderen Seite ist natürlich die Kultur immer das erst nachgängige Produkt von allem, was Einzelne „Kreative“ an Neuem erfinden und was dann von anderen übernommen, „kultiviert“, tradiert, variiert, umgedeutet und möglicherweise irgendwann auch wieder vergessen wird, (wie z.B. frühe Schriften oder untergegangene Sprachen). So sind verschiedene Stilepochen jeweils durch einen charakteristischen, gesellschaftlich konsensfähigen Formenbestand gekennzeichnet.

---

stimmte Norm eines Gemeinsinns«, wobei er offen lässt, ob es sich beim Geschmack (dem Urteilsvermögen für Schönheit) um »ein ursprüngliches und natürliches ... Vermögen« handelt – dieser Fall würde mit dem in dieser Arbeit zugrunde gelegten empirischen Verständnis gut zusammenpassen – oder »nur die Idee von einem noch zu erwerbenden und künstlichen Vermögen« bzw. eine »Vernunftforderung... , eine solche Einhelligkeit der Sinnesart hervorzubringen«. Wie dem auch sei, jedenfalls werde »diese unbestimmte Norm eines Gemeinsinns... von uns wirklich vorausgesetzt: das beweiset unsere Anmaßung, Geschmacksurteile zu fällen.« [I. KANT: KdU, KDB: I. KANT: Werke, S. 2629 - (vgl. KANT -W Bd. 10, S. 159)]. Eine Idee, welche strukturellen Merkmale in einem Gegenstand gegeben sein müssen, damit er als schön empfunden wird, findet KANT in der »Zweckmäßigkeit ohne Zweck«: »das Schöne, dessen Beurteilung eine bloß formale Zweckmäßigkeit, d.i. eine Zweckmäßigkeit ohne Zweck, zum Grunde hat«. [I. KANT: KdU, KDB: I. KANT: Werke, S. 2605 (vgl. KANT-W Bd. 10, S. 143)]. Das von ihm postulierte »subjektive Prinzip« bleibt allerdings inhaltlich dennoch unbestimmt, wenngleich er zur Erläuterung der „Zweckmäßigkeit“ auf die Natur verweist, deren schönen Produkte wir deshalb bewundern, weil sie uns »als Kunst, nicht bloß durch Zufall, sondern gleichsam absichtlich, nach gesetzmäßiger Anordnung« gestaltet erscheinen. [KDB I.c. S. 2743] Welche Gesetzmäßigkeiten hier jedoch die Anordnung gerade in *der* Art bestimmen, dass wir sie als schön empfinden, bleibt offen. Darauf können auch bis heute weder die Philosophie noch die Neurobiologie eine schlüssige Antwort geben, selbst wenn wir dem Phänomen *Schönheit* über die „Gestaltungsprinzipien“ etwas näher kommen sollten.

Wie unscharf und überlappend auch immer die Übergänge in eine neue Stilepoche sind<sup>646</sup>, irgendwann gilt ein bestimmter Formenkanon zumindest bei der Mehrheit der kulturellen Meinungsträger als „antiquiert“.

Warum aber wechseln die Stilepochen? Warum ändert sich der „öffentliche Geschmack“? Ausschließlich kulturelle Prägung würde den stetigen Wandel nicht erklären, denn man könnte auf einem beliebigen status quo des Geschmacks verweilen. Zu suchen ist also nach Triebfedern der Veränderung.

Hier könnte erstens ein entwicklungs- und sozialpsychologischer Gedanke weiterhelfen: Jeder Heranwachsende gerät im Laufe seiner Identitätsentwicklung irgendwann – und wenn auch nur vorübergehend – in eine Protesthaltung gegenüber den vorgefundenen Werten seiner Elterngeneration. Er muss sich abgrenzen, um sich selbst zu definieren. Solche inneren Protestbewegungen finden selten vereinzelt, sondern durchweg im sozialen Kontext von peer groups statt, die sich wiederum in größeren Formationen jugendkultureller Stilbildung zusammenfinden, um ihr gemeinsames Lebensgefühl in verschiedenen Ausdrucksformen zu artikulieren.<sup>647</sup> Davon sind auch diejenigen Jugendlichen betroffen, die ihr gestalterisches Talent zum Beruf machen und nach einer oftmals akademischen Ausbildung als bildende Künstler, Designer, Musiker Architekten ihre stilbildenden Rollen in der Gesellschaft übernehmen.

Hinzu kommt zweitens ein neurobiologisches Argument, das gerade im Blick auf die Empfindung von Schönheit eine wichtige Rolle spielen könnte und bis heute offensichtlich übersehen worden ist – zumindest habe ich in diesem Kontext in der bisher gesichteten Literatur keinen Hinweis auf den Umstand gefunden, dass das menschliche Nervensystem »adaptiv« funktioniert, d.h. sich an veränderliche Umweltbedingungen unwillkürlich anpasst, und dass dieses Phänomen etwas mit Gestaltung und mit dem Wechsel von öffentlichem Geschmack zu tun haben könnte. Die (evolutionsgeschichtlich überlebensnützliche) Adaptivität hat unter anderem auch zur Folge, dass die Aufmerksamkeit gegenüber gleich bleibenden Umgebungsreizen – besonders wenn sie eintönig sind – rasch nachlässt, sofort aber wieder ansteigt, wenn sich in der Eintönigkeit plötzlich und deutlich etwas ändert (es sei denn man wäre inzwischen eingeschlafen – aber selbst dann wird man von unbewusst vorsortierten Wahrnehmungen oft zum richtigen Zeitpunkt geweckt...).

---

<sup>646</sup> "Stilepochen" sind natürlich keine vorfindbaren Tatbestände, sondern erst im Rückblick anhand bestimmter Merkmalshäufungen *innerhalb* bestimmter Zeiträume und auffälliger Differenzen *zwischen* bestimmten Zeiträumen erzeugte kategoriale Konstrukte.

<sup>647</sup> Solche Prozesse hat möglicherweise auch MOLLENHAUER im Sinn, wenn er davon spricht, dass Jugendliche die »Möblierungen elterlicher Wohnungen« und der sonstigen vorgefundenen Kultur nicht mehr als Ausdruck ihrer eigenen kulturellen Vorstellungen empfinden können – wengleich er dabei eher in generationenübergreifenden Zeiträumen denkt. [Ders. in: Ist Ästhetische Bildung möglich? ZfP Beltz Verlag Weinheim, 4/1988, S. 444.]

Im Blick auf die Empfindung von Schönheit bedeutet dies, dass Symmetrien und leicht durchschaubare Proportionen im Moment des Auftauchens (vor allem in einem ansonsten ungeordneten Umfeld, in dem sie als etwas Besonderes erscheinen) zwar attraktiv wirken, aufgrund ihrer Regelmäßigkeit jedoch irgendwann wieder „langweilig“ werden. So stellt z.B. Martin SCHUSTER aus kunstpsychologischer Sicht fest, der einfachste Reiz sei lediglich langweilig – verweist jedoch nicht auf die Adaptivität.<sup>648</sup> Am dauerhaftesten wird das Wahrnehmungssystem von solchen Reiz-Konfigurationen ‚gefesselt‘ in denen Symmetrie, Proportion, Ausgewogenheit ‚Harmonie‘ nur hintergründig geahnt werden können, so dass man danach suchen muss, weil diese Gestaltungsmerkmale durch konkurrierende Figurationselemente gewissermaßen versteckt gehalten werden. Darin liegt die ‚Spannung‘ gut gestalteter Kunstwerke.

Konstruktivistisch gesehen liegt die Spannung natürlich nicht im Kunstwerk, sondern das betrachtende Subjekt ist ‚gespannt‘, ob und wo es Anordnungen entdecken kann, ob und wo und wie weit diese durch ‚kontrastierende‘ Elemente überdeckt werden. Dadurch entsteht mit anderen Worten ‚Dynamik im Bild‘ – wie man so zu sagen pflegt. Diese Dynamik ist wiederum genau genommen nicht im *Bild*, sondern das wahrnehmende System wird durch die anhaltende Suche dauerhaft in Bewegung gehalten.

Damit soll natürlich nicht gesagt sein, dass Kunstbetrachtung sich in der Suche nach beziehungsreich versteckten Ordnungen erschöpft, denn das betrifft ja nur die formale Seite, KANTS reflektierenden Verstand. Es kommt in unserem derzeitigen kulturellen Rahmen außerdem durchaus vor, dass ein zeitgenössisches Konzept-Kunstwerk laut „Gebrauchsanweisung“ zwar einen hintergründigen Tiefsinn symbolisieren soll, ohne aber visuelle Attraktivität zu besitzen<sup>649</sup>.

Bisherige Forschungen zu der Frage, was wir schön empfinden, weisen sowohl auf individuelle, als auch auf intersubjektiv gemeinsame Faktoren bei der Beurteilung von Schönheit hin – und letztere beziehen sich auf bestimmte Gestaltungsprinzipien wie z.B. bevorzugte Proportionen, die seit der Antike zu ästhetischen Normensystemen geführt haben, oder Farben und Farbkonstellationen. Dass Farben messbar unterschiedliche physiologische Reaktionen hervorrufen, führt zu Anwendungen in der Raumgestaltung wie in der Medizin, die sinnlos wären, wenn nicht auch die emotional wertenden Reaktionen auf physiologisch Messbares interindividuelle Ähnlichkeiten aufwiesen.

---

<sup>648</sup> SCHUSTER Martin: Kunstpsychologie. Kreativität, Bildkommunikation, Schönheit. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000, S. 334. Siehe das Zitat in dieser Arbeit auf 368.

<sup>649</sup> - wie z.B. der *Vertikale Erdkilometer*, von dem der Betrachter nur den Verschlussdeckel sieht: »Der amerikanische Künstler Walter de Maria hat zur documenta 6 im Jahr 1977 ein 1 Kilometer tiefes Loch in die Erde gebohrt, und anschließend ein Meter lange massive Messingstäbe von 5 cm Durchmesser zu einem Kilometer ineinandergesteckt in die Erde eingelassen. [<http://www.kassel.de/kultur/documenta/kunstwerke/objekte/08267/index.htm>]

Unter *Schönheit* wird somit die *besondere Art der Gestaltung* eines (Kunst-/ Kult-/ Gebrauchs-) Gegenstandes (oder auch des Gestaltetseins eines Naturgegenstandes) verstanden, die sich durch eine prägnante Passung zu neurobiologisch begründeten Gestaltungsprinzipien wie auch zu individuellen Präferenzen und kulturabhängig gelernten Mustern bzw. Symbolformaten auszeichnen muss, damit das neuronale Belohnungssystem anspringt.

Reste der altgriechischen Verbindung von „gut und schön“ werden bereits in dieser häufig verwendeten kommunikativen Floskel sichtbar. Bevor etwas als schön beurteilt wird, muss es „gut gemacht“ sein – ebenfalls eine Floskel, die man häufig auch im Kunstmuseum hören kann, wenn sich Leute vor einem schönen Bild unterhalten.

Die Frage nach den komplexen Bedingungen, unter denen der Einzelne etwas als schön empfindet, und die Frage, inwieweit dies unter welchen Bedingungen auch für andere gilt, wird wohl noch lange ein weites und möglicherweise unabschließbares Feld für einschlägige Forschungen darstellen.

## 7 Ästhetik und Ethik

In der griechischen Antike ging der selbstverständliche Zusammenhang zwischen dem Schönen und dem Guten – damals zusammengefasst in dem Begriff der *καλοκάγθία* (kalokagathia) – so weit, dass die Zehnkämpfer beim Lauf in der Arena Gewichte in den Händen trugen, um „schöner“ zu laufen, anstatt die maximale Geschwindigkeit herauszuholen. Hier wurde die wilde und ungebremste Entfesselung der Kräfte gemäß der sokratischen Wagenlenker-Metapher bewusst überformt, um neben dem Wert der Leistung auch den der Schönheit (einer ‚gemäßigten‘ Bewegung) zu seinem Recht kommen zu lassen – eine ästhetisch begründete ethische Entscheidung – oder sollte man lieber umgekehrt sagen?

Der Zusammenhang von *schön* und *gut* hat sich in verschiedenen Facetten über das Mittelalter und die Renaissance bis zum deutschen Idealismus erhalten.

Wenngleich die Selbstverständlichkeit dieses Zusammenhangs für uns heute problematisch geworden ist, kann man doch feststellen, dass Philosophen, die sich mit Ästhetik beschäftigen, auch ihrer Verbindung mit der Ethik nachgehen (so z.B. Wolfgang WELSCH,<sup>650</sup> auf den hier besonders Bezug genommen wird). Selbst die Neurobiologen, die das Gehirn unter naturwissenschaftlichem Blick betrachten, kommen zu ethischen Aussagen – nicht im Sinne eines naturalistischen Fehlschlusses, als ob diese aus naturwissenschaftlichen Tatbeständen zwingend folgen würden, jedoch als vernünftige Konsequenz aus vorgefundenen<sup>651</sup> Sachverhalten unter Zugrundelegung zumindest des einen evidenten Axioms, dass *Leben* einen schutzwürdigen Wert an sich darstellt.

*Berufsethische Implikationen* sowie die Philosophie überhaupt spielen allerdings in der Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen allenfalls eine randständige Rolle, am KIT wurde wenigstens für den Bachelor/Masterstudiengang Pädagogik ein Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium (EPG) eingeführt.<sup>652</sup> Die Randständigkeit berufsethischer Fragestellungen ist erstaunlich angesichts der Tatsache, dass doch ein sozialer Beruf in besonderer Weise berufsethische Haltungen herausfordert – was die aktuelle Debatte um die Aufarbeitung von Fällen sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen ausgerechnet in kirchlichen und pädagogischen Einrichtungen allzu deutlich macht. Weniger dramatisch zeigen die Erfahrungen zum Umgang von Lehrkräften mit neuen Bildungsplänen, wie neue

---

<sup>650</sup> Wolfgang WELSCH: *Grenzgänge der Ästhetik*. Reclam 9612, Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 1996.

<sup>651</sup> (wenn auch letztlich konstruierten)

<sup>652</sup> vgl. MARING Matthias (Hg.): *Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium*. Ein Studienbuch. Münster 2005. – Ders. (Hg.): *Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium*. Ein Projektbuch. Münster 2005.

Forderungen selbst dann oftmals nachlässig unterlaufen werden, wenn man sie eigentlich für gut befindet. »Es gibt (eben) nichts Gutes. Außer man tut es.«<sup>653</sup> Das „voluntativ-aktionale“ Element verantwortlicher Berufsausübung erfordert die Bindung<sup>654</sup> an ein Wertsystem bzw. ein Menschenbild – und eigentlich auch die Möglichkeit zu einer einübenden Habitualisierung während der Ausbildung. Deswegen enthält das am Ende skizzierte Konzept für ein Modul *Basale Ästhetik* auch ein berufsethisches Element.

Berufsethische Anteile können allerdings in der Ausbildung aus Zeitgründen nicht beliebig ausgedehnt werden, zumal die sach-fachliche<sup>655</sup> Exzellenz der Ausbildung (unhinterfragt) absolute Priorität zu beanspruchen scheint. Ein Ausweg scheint sich nur darin zu eröffnen, dass eben diese fachliche Ausbildung nicht länger einseitig sachbezogen betrieben wird, sondern grundsätzlich „ganzheitlich“<sup>656</sup>. Das bedeutet in diesem Zusammenhang, ethische und didaktische Implikationen, die jedem Stoff im Zusammenhang seiner individuellen und gesellschaftlichen Relevanz innewohnen, jeweils mitzudenken. Zumindest die ethischen Voraussetzungen und Konsequenzen eines Faches müssten auch in der universitären Sach-Fachausbildung Thema sein, denn es kann keinem Wissenschaftler erlassen werden, *sich selbst* darüber Rechenschaft abzulegen – und das wiederum kann ohne Mehrbelastung in die eigene Lehre eingehen, auch ohne unverantwortlich viel Zeit zu binden, die zu sach-fachlichen Defiziten führen müssten.

*Didaktische Implikationen* von Sachinhalten müssen schwerpunktmäßig natürlich im Referendariat erarbeitet werden. Jedoch würde es keiner universitären Lehre schaden, immer wieder auch deren schulische Relevanz anzudenken. Niemand kann nämlich auch aus der Verantwortung dafür entlassen werden, dass sein professioneller (wissenschaftlicher oder handwerklicher usw.) Beitrag zum Bestand der Gesellschaft auch an die nachfolgenden Generationen überantwortet wird. Dies kann nicht nur eine Aufgabe der Schullehrer sein. Von daher gesehen bräuchte jede wissenschaftliche Hochschule, und sei sie noch so „technisch“ ausgerichtet, nicht nur einen philosophischen Lehrstuhl zur kritischen Reflexion dessen, was an dieser Institution getrieben wird (z.B. Technikfolgen-Abschätzung), sondern auch eine eigene didaktische Forschung und Lehre, die den jeweiligen Fachinstituten angegliedert sein sollte. Davon würden nicht nur die pädagogischen Ausbildungsgänge profitieren, sondern auch die Lehre an der Hochschule selbst.

---

<sup>653</sup> Zitat von Erich KÄSTNER - Zur Einheit von Wissen, Werten und Handeln/Haltung siehe z.B. REKUS Jürgen: *Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht.* Juventa Verlag, Weinheim/München 1993.

<sup>654</sup> Zum Verhältnis von Bildung und Bindung vgl. MIKHAIL Thomas: *Bilden und Binden.* Peter Lang Verlag, Frankfurt 2009.

<sup>655</sup> Demgegenüber wäre für Lehrer auch eine pädagogisch-fachliche Exzellenz zu fordern, denn Pädagogik *ist* eines seiner Fächer!

<sup>656</sup> Siehe dazu auch den Abschnitt 9.5 „Ganzheitlichkeit“ - Wiederbelebung eines „pädagogischen Ideologems“.

Im Rückblick auf die dargestellten neurobiologisch orientierten Aussagen zur Ethik werden zunächst verschiedene Ansatzpunkte für die Verbindung zwischen Ästhetik und Ethik zusammengestellt und auf den Lehrerberuf bezogen.

Als Beispiel für ein unterrichtsmethodisch wie berufsethisch gleichermaßen relevantes Konzept zum zwischenmenschlichen Handeln in lernenden Gruppen werden dann die Axiome der *Themenzentrierten Interaktion* und das zugehörige *Balance-Dreieck* (Ruth COHN) vorgestellt – ein Konzept, das sich in der zweiten Phase der GHS-Lehrerausbildung bereits als praktikabel bewährt hat. Es enthält Wertsetzungen und berufsethische Implikationen, die sich in den Schlüsselbegriffen »awareness« und »Sorge« zusammenfassen lassen. Die Verbindung von unterrichtsmethodischer *und* ethischer Relevanz dieses Konzeptes vergrößert die Chance, entsprechende Handlungsweisen zumindest ansatzweise schon während der Ausbildung zu üben.

### **7.1 Ethische Folgerungen aus der Konstruktivität der individuellen Wirklichkeiten**

Die oben dargestellten Ergebnisse der Gehirnforschung über die hochgradige Konstruktivität der menschlichen Wahrnehmung müssen ethische Konsequenzen haben: Wahrnehmung nützt dem Überleben nur, wenn sie »gut« ist, d.h. wenn sie eine möglichst kollisionsfreie Interaktion mit der Umwelt ermöglicht. Das nützt dem Einzelnen wie der Menschheit als Ganzer. Für die Pädagogik ergibt sich daraus die Aufgabe der »Ausbildung in der Aisthesis«<sup>657</sup> und die berufsethische Forderung an die Lehrkräfte, alles daran zu setzen, dass qualitativ hochwertige Wahrnehmung angeregt und entwickelt wird. Das wiederum ist Voraussetzung für qualitativ hochwertige Gestaltung, in deren Vollzug sich die Wahrnehmung weiter ausdifferenziert: Was anfänglich „nur“<sup>658</sup> psychomotorische Koordination ist, entwickelt sich zur bewussten Wahrnehmung eigener Handlungsweisen, Handlungsmotive und Handlungsressourcen mit dem Ziel einer kontinuierlichen Annäherung an das individuelle Optimum (wie auch das der Gruppe/des Teams) und dessen möglicher Ausweitung.<sup>659</sup> D.h. mit anderen Worten: Qualitätssteigerung durch iteratives Erproben. Schließlich muss Wahrnehmen zu einer Haltung wacher Aufmerksamkeit werden, die sich selbstreflexiv, selbstkritisch und selbstverantwortlich auch auf das eigene Denken, Fühlen und Handeln richtet – eine Umschreibung von *Bildung*.

---

<sup>657</sup> »"Ästhetische Erziehung" heißt Ausbildung in der αἰσθησις – in der Wahrnehmung. Sie will etwas ganz Elementares und Allgemeines. Von der Wahrnehmung geben wir uns meist nicht Rechenschaft, ...« Hartmut VON HENTIG: Ergötzen, Belehren, Befreien. Hanser Verlag München ... 1985, S. 71.

<sup>658</sup> Wie schwierig selbst das schon ist, zeigen die Anstrengungen technischer Modellierungen in der Robotik.

<sup>659</sup> Siehe das 3. Axiom von Ruth COHN.

- Ich bin Konstrukteur meines eigenen Weltbildes.
  - Deshalb muss ich mich um die Differenzierung meiner Sinne kümmern, damit ich überleben kann (»der vitale Imperativ«).
  - Als Lehrer muss ich meinen Schülern beim Benutzen ihrer Sinne und beim Aufbau ihrer Weltbilder helfen, damit sie sich erfolgreich darin bewegen können.

Die Deutung von Wahrnehmungsmustern – vom elementaren Flimmern auf der Netzhaut bis zur Erfassung komplexer sozialer Situationen oder wissenschaftlicher Untersuchungsergebnisse – bedarf der „interindividuellen Validierung“ durch Bestätigung von Deutungs-Hypothesen im interaktiven Handeln.

- Ich brauche für die Entwicklung meines eigenen Weltbildes die Rückmeldung durch den Anderen.
  - Deshalb muss ich meine Mitmenschen achten, damit sie mit mir zusammen eine Welt aufbauen wollen, in der wir gemeinsam leben möchten.
  - Als Lehrer muss ich meine Schüler ihre Abhängigkeit vom Anderen erleben lassen, sowie ihre Bereitschaft fördern, Hilfe anzunehmen und die Weltsicht der Anderen zu tolerieren.

Das gilt natürlich auch umgekehrt:

- Die Anderen brauchen *meine* Rückmeldung zum Aufbau *ihres* Weltbildes.
  - Ich fordere deshalb auch die Achtung meiner Mitmenschen mir gegenüber, damit ich mit ihnen zusammen eine Welt aufbauen kann, in der auch ich leben möchte.
  - Als Lehrer muss ich jedem Schüler zeigen, dass auch andere von ihm profitieren können, und seine Bereitschaft fördern, Hilfe anzubieten, aber auch Achtung gegenüber seiner eigenen Weltsicht von ihnen einzufordern.
- Jeder baut sein eigenes Weltbild. Die Weltbilder sind verschieden.
  - Wir müssen deshalb nach den Gemeinsamkeiten suchen und die Unterschiede tolerieren, solange sie die Ehrfurcht vor dem Leben nicht verletzen.
  - Als Lehrer muss ich meinen Schülern die unhintergehbare Eigenheit von Weltbildern klar machen und den Willen zur Verständigung üben, ebenso die dazu notwendigen kommunikativen Kompetenzen sowie die Ehrfurcht vor dem Leben selbst.

**These 7:**

Ein erweiterter Ästhetik-Begriff hat ethische Implikationen.

## 7.2 Der vitale Imperativ (WELSCH)

*Aisthesis* als erkennende Wahrnehmung *und* als bewertende Empfindung dient in beiden Aspekten vitalen Überlebensinteressen – nicht nur in der (bewertenden) Empfindung.

Wolfgang WELSCH differenziert die beiden Aspekte in dem folgenden Zitat nicht, aber sie sind in der Doppelbedeutung von *Empfindung*, die außengerichtet *grün* empfinden kann und innengerichtet *beruhigend, erfrischend* o.ä.

»... anfänglich, als Empfindung, diene die *aisthesis* insgesamt vitalen Interessen. Sie diene dem Leben, dem Sich-am-Leben-erhalten ... – nur noch nicht dem guten Leben. ... bereits diese anfänglichen ästhetischen Akte dienten einem zumindest rudimentär ethischen Ziel: der Führung eines zuträglichen Lebens.«<sup>660</sup>

Es liegt aber auf der Hand, dass auch die denotative Leistung des erkennenden Wahrnehmens eine Voraussetzung dafür ist, dass lebensdienlich bewertet wird, man denke nur an die Fähigkeit, die Tarnfarbe eines Raubtieres zu ‚durchschauen‘.

Der entsprechende ethische Imperativ lautet:

- Ich muss meine Sinne erkennend und bewertend nutzen und schärfen, um mein Leben zu erhalten!
- Als Lehrer muss ich meine Schüler auffordern, zum eigenen Schutz ihre Sinne zu nutzen.<sup>661</sup> und ihnen Gelegenheiten bieten, sie zu schulen, d.h. zu sensibilisieren, zu differenzieren, zu intensivieren – aber auch im Blick auf manche (neurobiologische) Eigenheit ihrer Konstruktionen – in kritische Distanz zu ihnen zu treten.

## 7.3 Der elevatorische Imperativ (Welsch)

Die erkennenden und bewertenden Funktionen der Sinne zu entwickeln, beinhaltet auch, die Lebensumstände so zu gestalten, dass sie den Sinnen zuträglich und angenehm sind. Das macht das Leben lebenswert und geht über die reine Lebenserhaltung weit hinaus, indem es die kulturelle Lebensgestaltung zunehmend ausdifferenziert. Dies betrifft nicht nur die kulturtragenden Fernsinne, das Hören und Sehen, sondern auch die Nahsinne, für deren Genussmöglichkeiten ebenfalls in allen Kulturen gesorgt wurde und wird.

Die Ursache für die erst in der Neuzeit forcierte Abkoppelung der Rationalität von der Empfindung ergibt sich für WELSCH aus einem Vergleich der Nahsinne mit den Fernsinnen. Während die Nahsinne noch geprägt sind vom unmittelbaren Spüren direkter ‚Ein-Drücke‘, treffen die Fernsinne ihre Feststellungen auf Distanz.

---

<sup>660</sup> WELSCH Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. Reclam 9612, S. [112/113].

<sup>661</sup> Ganz wörtlich gilt dies z.B. bei der Verkehrserziehung in der Grundschule oder bei der Unfallverhütung im Berufsalltag.

»Das wird zum Ausgangspunkt einer Absetzung der Wahrnehmung von der Empfindung werden. Denn Vitalrelevanz, wie die Empfindung sie registriert, stellt sich letztlich immer im direkten Kontakt heraus. ... Der Schritt zur Absetzung der Wahrnehmung von der Empfindung wird getan, sobald sich die aisthesis auf das Erscheinungsbild eines Gegenstandes als solchen – unabhängig von seiner Empfindungs-Charakteristik – richtet. Daher nimmt sie anstelle der bisherigen subjektiven Ausrichtung eine objektive Ausrichtung an.«<sup>662</sup>

Diesem Gedanken wird mit der Einschränkung gefolgt, dass *objektiv* von einer konstruktivistischen Position aus nicht mehr verwendet werden kann. Man sollte besser z.B. von *objektzentriert* reden.

Jedenfalls entsteht ein Modus von Wahrnehmung, der weniger empfindungsverhaftet ist, und der zum Prototyp einer „emotionsfreien“, scheinbar objektiven naturwissenschaftlichen Wahrnehmung und Beobachtung wird. Das Erkenntnissystem errichtet hier sozusagen ein oberes Stockwerk.

In der Folge bleibt jedoch auch die bewertende Empfindung von dieser „Aufstockung“ nicht verschont, vielmehr entwickelt sich auch eine „höhere“ Form von (bewertender) Empfindung, bei der es nicht mehr um vitale Überlebensinteressen geht, sondern um eine „höhere“ Form von Lust, nämlich der

»Lust eines rein reflexiven Wohlgefallens<sup>663</sup> oder Missfallens. Dies ist die Geburtsstätte des spezifisch ästhetischen Sinns: des Geschmacks. Dieser bewertet seine Gegenstände ... nach Reflexionskriterien, also beispielsweise als schön, wohlgefällig, harmonisch oder als abstoßend, hässlich oder gestört.«<sup>664</sup>

Seit KANT lebt nun im Untergeschoss der zuweilen »vulgäre« Sinnen-Geschmack und im Obergeschoss der feinere Reflexions-Geschmack. Diese Zweistöckigkeit der Aisthesis beinhaltet nun einen doppelten »elevatorischen Imperativ«. Dessen erster Teil bezüglich der *denotativen Wahrnehmung* lautet:

- Halte dich in der auf *Erkenntnis* gerichteten Wahrnehmung von Empfindung frei, erhebe dich über sie.

Sein zweiter Teil betrifft die *Empfindung* und heißt:

- Erhebe dich über die rein sinnlich-elementare Lust und steige auf in das obere Stockwerk der »eigentümlich ästhetische(n) Lust eines reflexiven Wohlgefallens.«

Dieser Aufforderung sind Generationen von Lehrern und Schülern mehr oder weniger gerne gefolgt, und dieser elevatorische Imperativ kann auch in den Begriff einer Ästhetischen Bildung im Sinne dieser Studie übernommen werden – eingebettet in den allgemeineren,

---

<sup>662</sup> WELSCH Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. Reclam 9612, S. 110.

<sup>663</sup> Hier weist WELSCH darauf hin, dass schon Aristoteles diese Verhältnisse sehr »feinteilig« untersucht habe. Dargestellt hat WELSCH dies in: Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der aristotelischen Sinnenlehre. Stuttgart 1987.

<sup>664</sup> WELSCH Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. Reclam 9612, S. 111.

aber ebenfalls „elevatorischen“ Enkulturationsauftrag der Schule. Dabei allerdings muss die »Tendenz zur Verabsolutierung des elevatorischen Imperativs« vermieden werden, der WELSCH einen eigenen Abschnitt widmet.<sup>665</sup> Für diesen »sinnlichkeitsvernichtenden Absolutismus« führt er u.a. SCHILLER als prägnantes Beispiel vor. Dieser will zwar – wie er im achten Brief noch schreibt – den Menschen durch die »Ausbildung des Empfindungsvermögens« veredeln:

»Ausbildung des Empfindungsvermögens ist also das dringende Bedürfnis der Zeit, nicht bloß weil sie ein Mittel wird, die verbesserte Einsicht für das Leben wirksam zu machen, sondern selbst darum, weil sie zu Verbesserung der Einsicht erweckt.«<sup>666</sup>

Aber in den letzten Briefen bezeichnet er im Gegensatz dazu die »materiale« Sinnlichkeit als »furchtbaren Feind«:

»Schon seinen Neigungen muss er das Gesetz seines Willens auflegen; er muss ... den Krieg gegen die Materie in ihre eigene Grenze spielen, damit er es überhoben sei, auf dem heiligen Boden der Freiheit gegen diesen furchtbaren Feind zu fechten;«<sup>667</sup>

Oder:

»Eine schöne Kunst der Leidenschaft gibt es; aber eine schöne leidenschaftliche Kunst ist ein Widerspruch, denn der unausbleibliche Effekt des Schönen ist Freiheit von Leidenschaften.«<sup>668</sup>

SCHILLER lässt also den ästhetischen Menschen nur noch im oberen Stockwerk wohnen und verbietet ihm quasi den Kontakt mit jenen, die sich im unteren Stockwerk noch „im physischen Zustand“ befinden und von ihren Leidenschaften umgetrieben werden. WELSCH resümiert:

»Der primärsinnliche und der höhersinnliche Zustand sollen nicht neben- oder übereinander stehen, sondern der erste soll zugunsten des zweiten völlig beseitigt werden. – Der holde Schiller ist ein rigoroser Exekutor des ästhetischen Imperativs. Er verlangt dessen totalisierte Befolgung.«<sup>669</sup>

Eine ganzheitliche Bildung muss dagegen beides ins Auge fassen, muss ihre Ganzheitlichkeit geradezu (auch) daran erweisen (s. auch Kap 8.2.1 u. Abb. 54).

In den Diskussionen über die Frage, ob Ästhetik den Menschen „besser“ machen könne, werden immer wieder Beispiele angeführt, die gerade das Gegenteil zu belegen scheinen: Der Nazi-Scherge, der eine für minderwertig erklärte Rasse und „lebensunwertes Leben“ gefühllos und brutal vernichtet und gleichzeitig ein überdurchschnittlicher Musiker ist, der im KZ zu Entspannung und Vergnügen ein Orchester unterhält. Wolfgang WELSCH hat mit der Stockwerksmetapher einen wunden Punkt der Empfindsamkeit getroffen und begrifflich

---

<sup>665</sup> l.c. S. 114 ff.

<sup>666</sup> So im letzten Abschnitt des 8. Briefes.

<sup>667</sup> 23. Brief, drittletzter Abschnitt.

<sup>668</sup> 22. Brief, zweitletzter Abschnitt.

<sup>669</sup> WELSCH Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. Reclam 9612, S. 117.

differenzierbar gemacht: Es gibt offensichtlich diese unsägliche Fähigkeit zur Dissoziation einer Empfindsamkeit, die sich völlig ins obere Stockwerk zurückzieht, nur noch für Schönheit empfindsam ist und das Mitgefühl für den Mitmenschen verliert (abkapselt, verdrängt), indem er ideologisch verbrämt eine Teilmenge seiner eigenen Art zu Nicht-Menschen erklärt – denn liebevoller Familienvater kann er ja nebenbei auch sein. „Gut“ aus Empfindsamkeit kann ein Mensch nur handeln, wenn er in beiden Stockwerken zu Hause ist und MATURANAS (oder wessen auch immer) Ethik der Liebe praktiziert, indem er dem Nächsten einen Platz neben sich einräumt und mit ihm leiden kann. Das ist ein ganz entscheidendes Argument für ganzheitliche Bildungskonzepte.

#### **7.4 Verantwortung für die Wiedergewinnung des Emotionalen**

Aus dieser von WELSCH beschriebenen Abkoppelung des erkennenden (»reinen«) Wahrnehmens vom unmittelbaren Spüren und der damit einhergehenden Abdrängung des Emotionalen, Vitalen, Triebhaften in Bereiche negativer Konnotation und kultureller Schmuddelcken, sowie unter die feinen Teppiche bürgerlicher Doppelmoral lässt sich die ethische Forderung ableiten, diese Vital-Kräfte vom Stigma des kulturell Minderwertigen zu befreien und in Persönlichkeit und Gesellschaft zu re-integrieren. Erfolgreiche Bemühungen in dieser Richtung gibt es schon lange. Ohne diesen Spuren weiter nachzugehen, seien nur als Schlagworte die folgenden „Bewegungen“ genannt: der Slogan *Zurück zur Natur*, die *Psychoanalyse*, die *Romantik*, die *sexuelle Revolution*, die *Emanzipationsbewegung*, sowie auch manche Bemühung, *therapeutische Elemente* in die Pädagogik einzubringen. Es wäre sicher interessant, eine Geschichte der Pädagogik unter dem Gesichtspunkt ihres Umgangs mit der Emotionalität zu schreiben.

#### **7.5 Ethik des Ausgleichs als Gefühl für Symmetrie**

Zweifellos gibt es in der Tradition der Ästhetik in allen Sparten der Kunst figurative Konstellationen, die bevorzugt als schön empfunden (und deshalb in den Museen konserviert) werden. Und sicher wird es auch in Zukunft Bedarf an Forschung geben, die sich mit den Bedingungen des Zustandekommens dieses ästhetischen Urteils „*Schön!*“ beschäftigen. Von der Antike bis zur Renaissance spielt ein Gestaltungsprinzip eine besondere Rolle, weil es offensichtlich dem „Gefühl für Schönheit“ in besonderer Weise entgegenkommt: das Prinzip der Symmetrie, welches die maximale Ebenmäßigkeit in der Anordnung von Teilen zu einem Ganzen bezeichnet.

In der Ontogenese eines jeden Individuums entsteht lange vor dem Begriff und der Kenntnis einschlägiger geometrischer Operationen und mathematischer Gleichungen ein *Gefühl* für Symmetrie, nämlich in den Korrespondenzen der Bewegungen des eigenen Körpers mit den

damit verbundenen propriozeptiven Empfindungen im Schwerefeld: Das Sich-Aufrichten und Sicher-Stehen erfordert eine zunehmend symmetrische Körperhaltung, das Gehen auf zwei Beinen ist ein ständiges Pendeln des Körperschwerpunkts zwischen einer symmetrischen und einer unsymmetrischen Lage in der Gewichts-Konfiguration der Körperteile. Die ständigen Experimente mit dem Widerstand gegen die Schwerkraft lassen langsam auch eine Vorstellung von einem symmetrischen Körperschema entstehen. Ein Gefühl von Sicherheit – und damit ein „gutes“ Gefühl – entsteht, wenn nach dem Wagnis des abzufangenden Sturzes aus dem Gleichgewicht zum Gehen wieder der sichere Stand erreicht ist. Und unversehens haben wir im Zusammenhang mit einem körperlichen Vorgang einen ethischen Begriff verwendet.<sup>670</sup>

Nun kann man durchaus auf den Gedanken kommen, dieses Symmetrie-Prinzip auch im zwischenmenschlichen Beziehungsbereich als wirksam zu vermuten, nämlich zum Beispiel überall dort, wo es um einen symmetrischen Ausgleich wechselseitiger Ansprüche geht. Das beginnt beim Verteilen der knappen Nahrung in der Horde und geht weiter beim einfachen Tauschgeschäft. Zufriedenheit stellt sich bei den Interaktionspartnern dann ein, wenn eine subjektive Wertsymmetrie hergestellt ist.<sup>671</sup> Unzufriedenheit entsteht, wenn sich einer aufgrund seiner schieren Stärke einen überproportionalen Anteil gewaltsam sichert – der Keim für „soziale Unruhen“. Unversehens ist wieder der Begriff der Proportion verwendet, ohne den man über das Verteilungsproblem gar nicht reden kann.

Auch beim Tauschgeschäft geht es um subjektive „Proportionsgefühle“ – das Abwägen, ob mir das, was ich gebe, ebenso viel wert ist wie das, was ich dafür bekomme, wird gefühlsmäßig entschieden – aber nach dem Prinzip der (subjektiven) Ausgewogenheit. Dritte, die das Tauschgeschäft beobachten, mögen darüber den Kopf schütteln, weil sie ganz andere Wertprioritäten empfunden hätten – aber auch sie würden ihrer anderen Entscheidung, wenn sie denn damit zufrieden wären, Ausgewogenheit zuschreiben. Und mit dem Begriff Ausgewogenheit sind wir im kognitiven Bereich bei der Waage und ihrer Abstraktion, der mathematischen Gleichung angekommen und wundern uns nicht, wenn wir die formale Übereinstimmung der schematischen menschlichen Figur im stabilen Gleichgewicht mit dem Schema der „ausgewogenen“ Balkenwaage feststellen.

---

<sup>670</sup> In diesem Zusammenhang sei schon hier auf den Gedanken von Wolfgang WELSCH verwiesen, der bereits der vital-sinnlichen Ebene einen ersten ethischen Imperativ zuspricht: *Gebrauche deine Sinne zur Erhaltung des Lebens.* [Siehe ders.: *Ästhet/hik – Ethische Implikationen und Konsequenzen der Ästhetik.* In: Ders.: *Grenzgänge der Ästhetik.* Reclam 9612, Stuttgart 1996, S. 112 f.].

<sup>671</sup> Diese muss nicht in der mathematischen Gleichverteilung der Beute aufgehen, sondern kann durchaus auch durch ein Gefühl für besondere Bedürftigkeit bei Krankheit und Handicaps gewichtet werden – ja selbst dafür, dass der Stärkste mehr braucht, um die Horde gut beschützen zu können.

Unbestritten spielen mit zunehmendem Alter und entsprechender Bewusstheit rationale Überlegungen in solchen Prozessen ebenfalls eine Rolle – aber die Entscheidung über das Gewicht (!) der verschiedenen rationalen Argumente wird auch beim Erwachsenen am Ende wieder gefühlsmäßig getroffen. Wir befinden uns also mit solchen emotionalen Wertungen einerseits im Bereich ästhetischer Empfindungen, andererseits auf einer ganz frühen Entwicklungsstufe der Moral – und, wenn man so will, schließlich sogar im technisch-kognitiven Bereich bei der Konstruktion von Geräten, die mathematisch modelliert werden und dazu beitragen können, Zufriedenheit durch Gerechtigkeit zu erzeugen. Man denke nur an die auf dem Symmetrieprinzip beruhende Waage, die das ungenaue Schätzen bei der Verteilung knapper Ressourcen oder bei der Bestimmung des je aktuellen Äquivalents von Ware und Geld gerechter macht – und nach diesem „symmetrischen“ und damit guten Geschäft habe ich das gute Gefühl, nicht betrogen worden zu sein.

Ob man voraussetzen will, dass die Zufriedenheit die Folge eines apriorischen *Prinzips Gerechtigkeit* ist, oder dass dieses Prinzip sich als abstrakte Form vieler einschlägiger empirischer Zufriedenheiten (oder erlittener Unzufriedenheiten) im Bewusstsein verallgemeinert und extrapoliert hat, ist für die Lebenspraxis ebenso irrelevant wie die Frage nach der Anzahl von Engeln, die auf einer Nadelspitze tanzen können.

In solchen Beispielen lässt sich also durchaus ein Ansatzpunkt sehen, um Ästhetik und Ethik miteinander zu verbinden. Ob dies ein ausreichendes Argument ist, die Ethik als Teilbereich der Philosophie als Subdisziplin einer erweiterten Aisthetik einzuverleiben, ist eine andere Frage, die philosophischerseits (weiter) zu diskutiert ist.

### **7.6 Die Axiome der *Themenzentrierten Interaktion* als prägnante Exemplifikation eines humanistischen Menschenbildes**

Die normativen Ansprüche, die sich mit einer Ästhetischen Bildung in dem hier vertretenen Sinne verbinden, müssen auf einen Werthintergrund bezogen werden, der durchsichtig und nachvollziehbar sein muss, damit er für den Leser auch relativierbar bleibt. Das hier zugrunde gelegte Menschenbild orientiert sich an dem »Paradigma der humanistischen Psychologie«,<sup>672</sup> insbesondere und ganz konkret an den Axiomen der Psychoanalytikerin Ruth COHN.<sup>673</sup> Sie hat als Jüdin ihre Konzeption unter dem Eindruck der unfassbaren Menschenverachtung des Nationalsozialismus entwickelt, der in krankhafter Weise an dem von ihr so genannten „Wir-Die-da-Syndrom“ leidet bzw. leiden lässt. Ihr erklärtes Ziel ist dabei,

---

<sup>672</sup> Vgl. HUTTERER Robert: Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität. Springer Verlag, Wien/New York 1998.

<sup>673</sup> COHN Ruth: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1980.

die geringe Wirkungsbreite der psychoanalytischen Einzelsituation zunächst durch gruppen-therapeutische Verfahren zu erweitern und schließlich auch außerhalb therapeutischer Arrangements ein Kommunikations-Instrumentarium anzubieten, das sich zur Selbstanwendung in lernenden Arbeitsgruppen eignet.

Der Gegenpol zum ausgrenzenden „Wir-Die-da-Syndrom“ ist eine pluralistische Toleranz, die alle Werte für gleich-(ermaßen) gültig erklärt. Wie Josef KRAUS treffend bemerkt, führt diese Haltung jedoch letztlich zur »Gleich-gültigkeit«.<sup>674</sup> In einer Zeit des Wertpluralismus wird es immer schwieriger, irgendwelche Geltungsansprüche zu vertreten, die über den jeweils internen Bereich kultureller Binnengruppierungen innerhalb einer Gesellschaft hinausgreifen. Ein öffentliches Schulwesen ist jedoch auf einen Grundwertekonsens angewiesen. Sollen die Argumente für eine ästhetische Grundlegung der Lehrerbildung zumindest intersubjektiv diskutierbare Relevanz besitzen, muss auch der Orientierungsrahmen, in dem sich dies realisieren soll, einen gewissen Allgemeingültigkeitsanspruch erheben. Deshalb muss die Pädagogik sich argumentierend in die Politik einmischen und auf einem Grundwertekonsens bestehen. Hier bieten sich die erwähnten *Axiome* der von RUTH COHN entwickelten<sup>675</sup> *Themenzentrierten Interaktion* an, die sich als Grundwertemodell in der Praxis der Lehrerbildung bereits als ebenso tragfähig wie kommunikabel erwiesen haben und auch den persönlichen Werthintergrund des Autors selbst repräsentieren.

### 7.6.1 Erstes Axiom: Interdependenz

Dieses Modell für ein humanistisch-psychologisches Menschenbild hat im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts einen nicht unerheblichen Einfluss nicht nur auf die praktische Schulpädagogik, sondern vor allem auch auf das psychosoziale Beratungswesen gewonnen. Es beruht auf drei Grundannahmen, den Axiomen:

»Der Mensch ist eine psychobiologische Einheit und Teil des Universums. Er ist daher sowohl autonom als auch interdependent.«

*Autonom* bedeutet, dass er über sich selbst bestimmt, *sich selbst Regeln und Gesetze* gibt, nach denen er leben will. *Interdependent* heißt, dass er in einem Beziehungsgeflecht *wechselseitiger Abhängigkeiten* lebt: er wirkt auf andere Personen, auf Umstände und Dinge ein

<sup>674</sup> KRAUS 1998, Seite 99.

<sup>675</sup> »Das ursprüngliche Anliegen RUTH COHNS war, ein Konzept zu entwickeln, das „dem ursprünglich gesunden Menschen ein Leben ermöglicht, in dem er gesund bleiben kann“. Gesundheit bezieht sich hier nicht bloß auf das individuelle Wohlbefinden, sondern auch auf die politische Verantwortlichkeit in der Welt.« [wikipedia] Gesundheit ist ja in einer „kränkelnden“ Lehrerlandschaft, in der nur ca. ein Drittel gesund und erfolgreich bis zur regulären Pensionierung durchhält, ein hochaktuelles Thema! - Dass die TZI (als *eine* Ausprägungsform des Paradigmas der »Humanistischen Psychologie«) auch in der Kritik steht, kann man z.B. in der amüsanten Polemik von J. KRAUS nachlesen (S. 123 ff.), die m.E. aber am wesentlichen Kern vorbeizieht, auf den ich mich hier beziehe.

und diese wirken umgekehrt auf ihn.<sup>676</sup> Keiner kann nur tun und lassen, was er will. Aber keiner ist auch gezwungen, nur das zu tun und zu lassen, was andere wollen oder was die Umstände zu diktieren scheinen.

(Homogene Kreise symbolisieren Dinge der Welt, zweifarbige symbolisieren Individuen, die Doppelpfeile Interaktionen im Sinne des Aufeinanderwirkens und Voneinander-abhängig-seins. Keiner ist allmächtig, aber auch keiner ist ohnmächtig.)

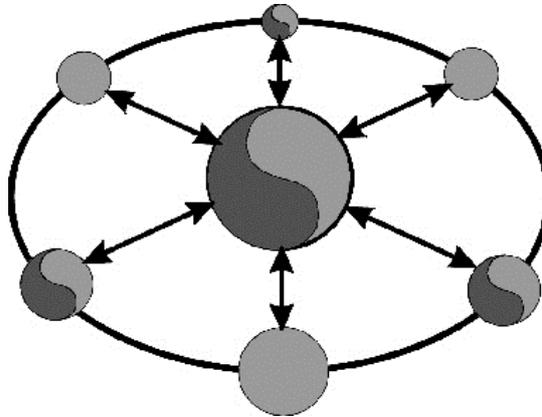


Abbildung 47 – Interdependenz

Damit ist er verantwortlich sowohl für sich als auch für seine Mitmenschen und die Dinge dieser Welt. In diesem Sinne müssen zu lösende Lebensprobleme immer »systemisch« betrachtet, d.h. auf wechselseitig sich beeinflussende Faktoren untersucht werden. Das Interdependenz-Axiom entspricht hinsichtlich des Aufeinander-Angewiesenseins MATURANAS Konzept der *strukturellen Koppelung*, aus dem er seine *Ethik der Liebe* folgert.

### 7.6.2 Zweites Axiom: Ehrfurcht gebührt dem Lebendigen

»Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum... das Humane ist wertvoll, Inhumanes ist wertbedrohend.«

Die Ehrfurcht vor allem Lebendigen und seinem Wachstum hat zwei Aspekte: einerseits den des *Schutzes* und andererseits den der bedachtsamen *Förderung des Wachstums*. Dafür hat insbesondere der professionelle Pädagoge als Erzieher und als Unterrichtender Verantwortung zu übernehmen: z.B. den Schulgarten nicht verwildern zu lassen, die Fische im Aquarium auch in den Ferien zu füttern und zu pflegen, dafür zu sorgen, dass die Topfblumen nicht vertrocknen, den selbstverständlichen Morgengruß für die Kollegin nicht zu vergessen, jeden Schüler als Mitmenschen und als Beteiligten in dem großen Beziehungssystem Schule wahrzunehmen und anzunehmen (auch und gerade wenn dessen Verhalten zu beanstanden ist), seine Menschenwürde zu achten usw.

<sup>676</sup> Ruth C. COHN: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Klett-Cotta, 1980.

Die Förderung des Wachstums hat auch methodische Implikationen: *Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht.*<sup>677</sup> Sowohl die Ehrfurcht als auch das Realitätsprinzip fordern, Lernprozesse nicht beschleunigen zu wollen – es funktioniert sowieso nicht! Die methodische Konsequenz ist konsequente Individualisierung – bis hin zu einem zieldifferenten Unterricht.<sup>678</sup>

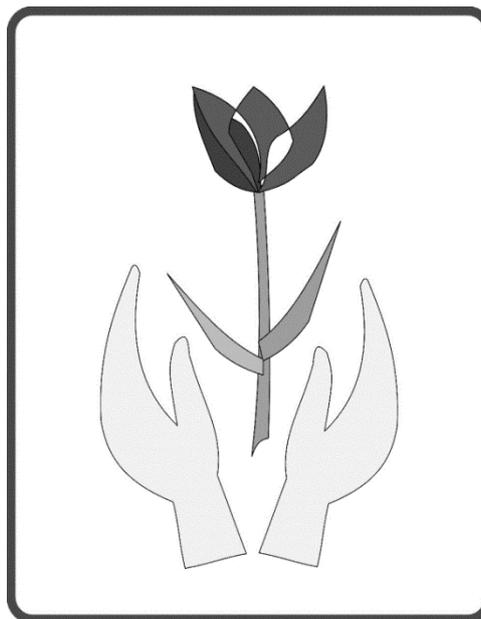


Abbildung 48 – Ehrfurcht vor dem Lebendigen

### 7.6.3 Drittes Axiom: Erweiterung individueller Grenzen

»Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich.«

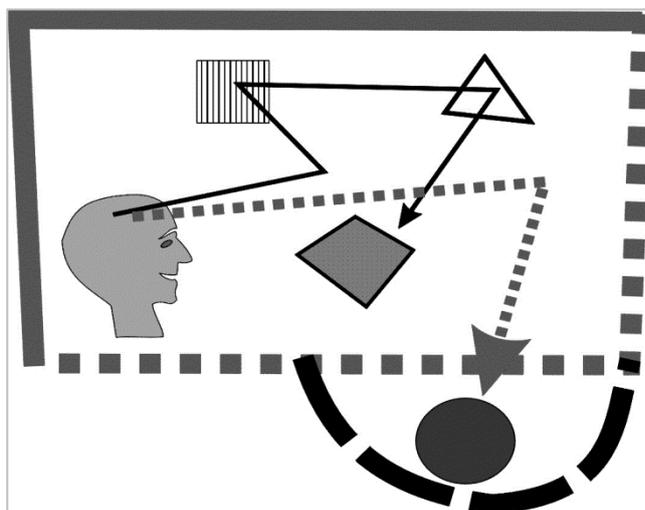


Abbildung 49 – Erweiterung von Grenzen ist möglich

Dieser dritte Grundsatz hängt im Blick auf »bedingende Grenzen« mit dem ersten zusammen: Der Mensch darf sich als Wesen empfinden, das frei entscheiden kann – zumindest in einem Bereich, der nicht durch Krankheiten, Behinderungen, Fähigkeits-Grenzen, aber auch

<sup>677</sup> Die einen vermuten den Ursprung dieses Sprichwortes in China, die anderen in Afrika.

<sup>678</sup> Dies ist eine Forderung, die ganz besonders für die 2012 in BW eingeführte Gemeinschaftsschule erhoben werden muss.

durch die Rechte der anderen ausgeschlossen ist. Solche Einschränkungen müssen einerseits respektiert werden, dürfen andererseits aber auch nicht als starr und unveränderbar betrachtet werden: meistens besteht die Möglichkeit, durch besondere Anstrengung oder durch Verhandlungen – wenn es um die Wünsche anderer geht – bisher bestehende Grenzen auszuweiten, über den eigenen Schatten zu springen, Erfahrungen zu machen, die man bisher nicht für möglich gehalten hat. Gerade dieses dritte Axiom ist für den Bereich des Lernens und der Schule grundlegend, da es einerseits den Respekt gegenüber bestehenden (eigenen und fremd gesetzten) Grenzen fordert und andererseits eine optimistische Sicht auf die Lernfähigkeit des Menschen beinhaltet. Es wurde lange vor der Zeit der aktuellen Gehirnforschung formuliert und nimmt vorweg, was uns heute die Neurobiologie bestätigt: die neuronale Hardware unseres Gehirns bleibt zeitlebens »plastisch«, um sich auf neue Lern-Notwendigkeiten einzustellen – einerseits indem es neue synaptische<sup>679</sup> Verbindungen ausbildet, andererseits indem es sogar im Erwachsenenalter noch (in bestimmten Regionen) neue Gehirnzellen (Neurone) hervorbringt.

Auf das Fundament dieser Axiome setzt Ruth COHN ein Regelwerk für den zwischenmenschlichen Umgang in lernenden Gruppen, dessen Darstellung sich in diesem Zusammenhang jedoch erübrigt.

#### 7.6.4 Das Balance-Dreieck zur Arbeit in Gruppen

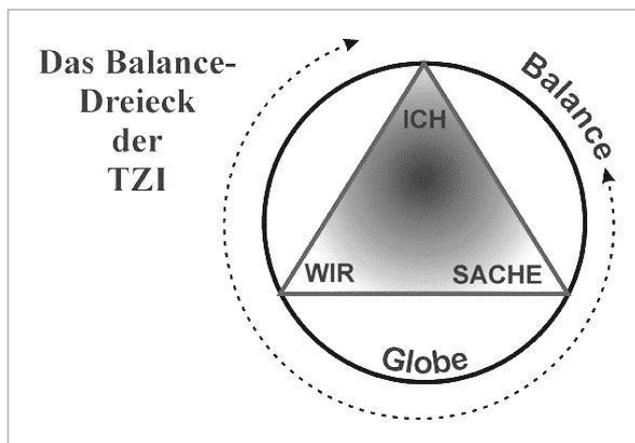


Abbildung 50 – Ausgleich von Ansprüchen bei der Arbeit in Gruppen

Einen hohen Bekanntheitsgrad hat das Balance-Dreieck der Themenzentrierten Interaktion erlangt, welches die Grundidee einer produktiven Lerngruppe visualisiert:

<sup>679</sup> Synapsen sind die Schaltstellen an den Neuronen. In den Synapsen erfolgt durch eintreffende Stromimpulse eine Ausschüttung von Neurotransmittern (chemischen „Botenstoffen“), wodurch das Neuron (unter bestimmten Bedingungen) seinerseits einen Stromstoß erzeugt, den es über sein Axon an nachgeschaltete Nervenzellen (wiederum über Synapsen) weitergibt - oder auch nicht, je nach Systemzustand und individueller Funktion des betr. Neurons.

Der Kreis (Globe) symbolisiert die Welt, die der Mensch, indem er lernt, verinnerlicht. In dieser Welt findet das Lernen statt: das ICH interessiert sich für die SACHE(n) und vergewissert sich über deren Funktion und Bedeutung im Austausch mit anderen, dem WIR.

Das Lernen vollzieht sich also in einer sozial angelegten Grundstruktur, aber es realisiert sich in Lerngruppen nur dann optimal, wenn die Belange/Bedürfnisse des Einzelnen, der Gruppe und der Sache angemessen Berücksichtigung finden: das Prinzip der Balance bzw. des Anspruchs-Ausgleichs – nichts Anderes als das Gestaltungsprinzip *Symmetrie*, das hier angewendet wird auf die Gestaltung von Lernprozessen in der Gruppe. Es ist die Bringschuld des Gruppenleiters, mit wacher Aufmerksamkeit (*awareness*) zu verfolgen, in wie weit die einzelnen Teilnehmer motiviert im Lernprozess verbleiben, inwieweit die Gruppe konstruktiv interagiert und inwieweit den Erfordernissen der Sache, des Themas, des Problems genügend Rechnung getragen wird. Die traditionelle oder »habituelle« Handlungsweise des Lehrers ist es i.d.R., den Ansprüchen der Sache (mehr oder weniger) absolute Priorität einzuräumen. Wird diese Absicht gestört, reagiert er mit situationsentsprechend zunehmenden Steigerungsformen von Unwillen – obwohl die Störungen meistens einfach als Folge des strukturell vorgegebenen ‚Lern-Arrangements in Großklassenform‘ entstehen. Ruth COHN setzt deshalb dem üblichen Muster die *Priorität der ‚Störung‘* entgegen. Sobald der Lehrer eine solche registriert, muss dieser der Vorrang eingeräumt werden vor der weiteren Sachbearbeitung – in der richtigen Erkenntnis, dass nur die *sofortige* Reaktion Erfolg verspricht. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die Störung eskaliert und Gruppe in einen »Als-ob-Zustand« verfällt, in dem nicht mehr wirklich an der Sache gearbeitet wird.<sup>680</sup>

### 7.6.5 Das Balance-Dreieck als Grundstruktur von Unterricht

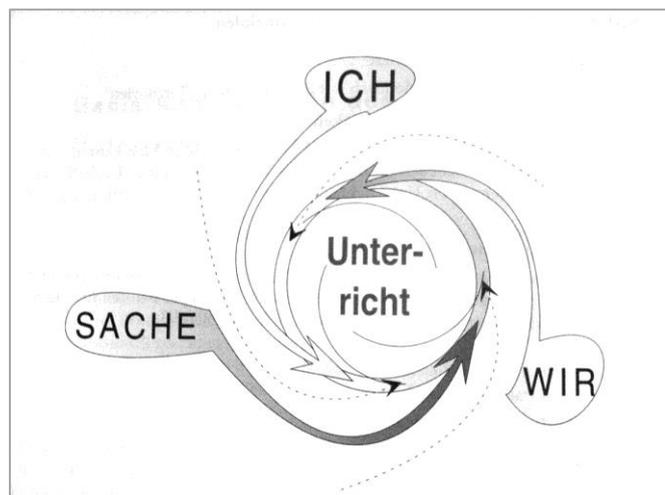
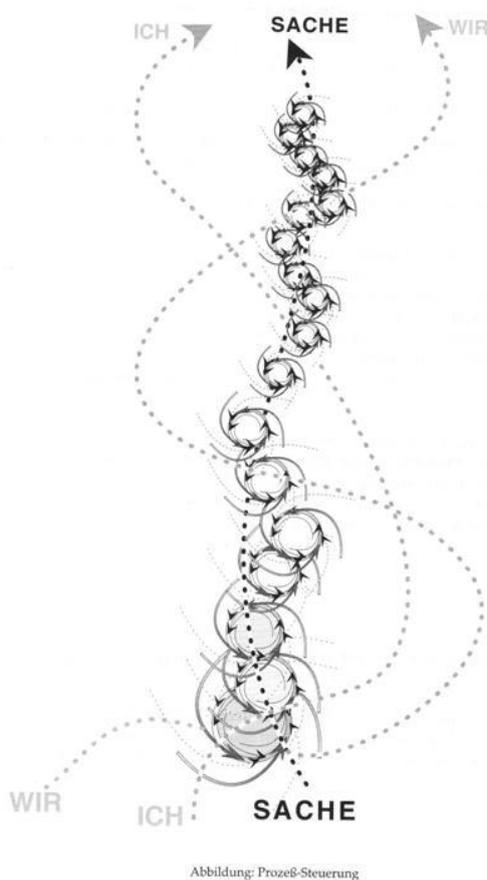


Abbildung 51 – Dynamisierung des Balance-Dreiecks

<sup>680</sup> Solche »Als-ob-Zustände« von Unterricht kann man an jedem Unterrichtstag bei jedem Besuch einer Schule erleben, wenn man von weitem Schüler im Klassenzimmer lärmern hört, als ob kein Lehrer anwesend wäre. Jeder einigermaßen geübte Beobachter kann dabei zwischen der so genannten und durchaus konstruktiven Arbeitsunruhe und dem destruktiven Chaos-Lärm unterscheiden.

Rainer WINKEL, der im Rahmen der »Kritisch-kommunikativen Didaktik«<sup>681</sup> zunächst über die Kommunikationstheorie von WATZLAWICK die *Beziehungsebene* der Kommunikation als wesentliches Bestimmungsmoment von Unterricht herausstellte, hat später das Balance-Dreieck als *Grundstruktur von Unterricht* überhaupt adaptiert.<sup>682</sup>



**Abbildung 52 – Unterricht – ein Balance-Akt**  
[Kösel l.c. Seite 315]

Dann wurde es von Edmund KÖSEL auf die Zeitachse von Unterricht bezogen und „dynamisiert“.<sup>683</sup> Da ein Gleichgewichtszustand lediglich idealiter vorstellbar und realiter immer labil ist, müssen im Verlauf organisierter Lernprozesse je nach „Systemzustand“ die Schwerpunkte der Gruppenaktivität immer wieder neu auf die gerade besonders virulenten „Bedürfnisse“<sup>684</sup> der verschiedenen Grundelemente fokussiert werden – das ist die Aufgabe des moderierenden Gruppenleiters. Das Modell vom Lehrer als „dozierendem Dauerredner“ wird damit gänzlich obsolet bzw. auf solche Situationen zurückgestutzt, in denen der Lehrervortrag von der Sache her sinnvoll und gleichzeitig die Akzeptanz der Gruppe wie die Aufmerksamkeit der Einzelnen hergestellt ist. (Reden über den Dauerlärm der Klasse hinweg ist demnach eine „Todsünde“ [Rainer WINKEL] des Lehrers.) Durch die meist soziale Einbettung des Lernens wird der notwendige »konsensuelle Bereich« (MATURANA) sichergestellt, das heißt ein Bereich gemeinsamer Wahrnehmung und gemeinsamen Handelns bzw. gemeinsam wahrgenommenen Handelns und Empfindens. (Der letzte Satz gehört allerdings nicht mehr in das Begriffs-System der TZI, sondern schon wieder zu den biologischen Grundlagen des Lernens.)

<sup>681</sup> RAINER WINKEL, Kritisch-kommunikative Didaktik. In: GUDJONS, TESKE, WINKEL (Hg.): Didaktische Theorien. PB-Bücher im Bergmann & Helbig-Verlag, Hamburg, 1986/1 - 1991/6.

<sup>682</sup> Die Quelle (ein Aufsatz von Rainer WINKEL) ist mir leider verloren gegangen.

<sup>683</sup> EDMUND KÖSEL: Die Modellierung von Lernlandschaften. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Laub Verlag, Elz-Dallau 1993.

<sup>684</sup> Da die „Sache“ selbst keine „Bedürfnisse“ artikulieren kann, muss der Gruppenleiter immer auch Anwalt der Sache bleiben.

## 8 Bildung und Ästhetische Bildung

### 8.1 Bildung

Angesichts der neurobiologischen Befunde, nach denen unser Erkenntnisssystem Hypothesen über die Außenwelt als bewusste Wirklichkeit innerlich aufbaut, erscheint es notwendig, die traditionellen Vorstellungen von Bildung zu ergänzen, indem sie auf diesen neurobiologisch-konstruktivistischen Untergrund bezogen werden. Dieser wird wie folgt zusammengefasst:

Alle Außenweltphänomene werden über einerseits grandios einfache neuronale Wahrnehmungsmechanismen (Beschränkung auf zwei Parameter) und andererseits über hochgradig komplexe Vernetzungen und Kooperationen vieler Subsysteme im zentralen Nervensystem dem Bewusstsein „ein-gebildet“. Das „*Sich-Bilden*“ des Menschen beginnt nach der hier vertretenen Sicht spätestens mit seiner Geburt als Interaktion mit den Überlebens-Erfordernissen der Umwelt. Mit dieser kann er über seine Sinne in einen für das Leben ausreichend „genauen“ Kontakt treten. Die Sinne sind in einem begrenzten Bereich für unterschiedliche externe Energieformen bzw. chemische Strukturen (Geruchs- und Geschmackssinn) sensibel und übertragen die externen Impulsmuster invariant in eigene bioelektrochemische Impulsfolgen, die im sensorischen Kortex Qualia auslösen. Die darin bewusst aufscheinenden Sinneempfindungen ermöglichen hypothetische Vorstellungen von der Außenwelt wie vom eigenen „Systemzustand“. Die Viabilität der Welt- und Selbst-Vorstellungen muss sich im Erfolg oder Misserfolg des interaktiven Handelns erweisen und ständig angepasst werden.

Nach der Speicherung durch mikromorphologische Strukturveränderungen in verschiedenen Gehirnarealen können Qualia willkürlich oder unwillkürlich als Erinnerung reaktiviert werden. Externe Energie- bzw. Strukturmuster sind nicht eo ipso „bedeutsam“, vielmehr muss *Bedeutung* erst über die Koordination von Sensitivität und Motorik durch Erfahrung generiert werden. Bereits die Leistungen des Wahrnehmens sind aktiv gestalt- und strukturbildend und können somit als Anfangsformen geistiger Tätigkeit betrachtet werden. Die Anfänge des „*Sich-Bildens*“ funktionieren also genuin „*ästhetisch*“ und bestehen in dem elementaren formbildenden sinnlichen Erkennen, dem von Anfang an ein kognitiver Erkenntnisstatus zugesprochen wird.

Bildung als der innere Aufbau von Erkenntnis vollzieht sich somit über sämtliche Sinne, die im Weltinnewerden stets gemeinsam agieren und ihren je spezifischen unverzichtbaren Beitrag zur Wirklichkeitskonstruktion leisten.

Auch die Begriffsbildung beginnt bereits mit dem *handelnden Begreifen*. Dabei werden zu jedem wahrgenommenen Gegenstand der Außenwelt neuronal realisierte bzw. codierte Qualia aller jeweils beteiligten Sinne als Bedeutungskomplexe zusammengeschaltet. Diese bestehen aus dem jeweiligen Vorstellungsinhalt, der emotionalen Einfärbung und dem Funktionszusammenhang (in dem die Bedeutung durch Handeln entstanden ist).

Von dieser „figurativen“ Basis aus entwickeln sich durch Vergleichen und Feststellen von Ähnlichkeiten und Unterschieden kategorisierende Schemata von zunehmendem Abstraktionsgrad. Diese werden schließlich durch die Sprache interindividuell kommunizierbar gemacht, wobei sich Lautgestalten in ihrer Bedeutung durch gemeinsames Handeln in konsensuellen Situationen validieren. Bereits die vorsprachliche „Ein-Bildung“ der Welt ist somit der Anfang von Bildung, die ein ganzes Leben lang andauert.

Bis hierher ist jedoch nur die eine Hälfte von elementarer Bildung beschrieben, nämlich die kognitiv-objektbezogene. Hinzu kommt durch die Vernetzung von kognitiven und emotionalen Subsystemen die unhintergehbare bewertende Stellungnahme zu den Gegenständen der Erkenntnis, die sich auf der untersten Ebene zunächst beschränkt auf die Frage, ob etwas angenehm oder unangenehm, ob es dem Überleben zuträglich oder abträglich ist. Mit zunehmender Bewusstheit des stellungnehmenden Bewertens erweitert und differenziert sich dieses in Richtung auf die Frage nach dem „guten“ Leben: Wie kann ich mir mein Leben angenehmer und lustvoller machen? Dies ist nicht nur ein egoistisches Streben, denn von Beginn des Lebens an zeigt die Erfahrung, dass es vor allem durch andere angenehmer gemacht wird, und dass es deshalb sinnvoll ist, auch die Belange der Anderen in den Blick zu nehmen und mit ihnen eine wechselseitig positive Interaktivität zu gestalten.<sup>685</sup> Dabei wird allerdings auch die Erfahrung zu machen sein, dass man den eigenen Lebensraum mitunter *gegen* die anderen behaupten muss.<sup>686</sup>

Diese neurobiologisch orientierte Vorstellung früher Bildungsprozesse kann dann einem traditionellen »kulturanthropologischen« Bildungsbegriff als Fundament unterlegt werden, wie ihn z.B. Klaus MOLLENHAUER prägnant skizziert. Nach ihm umfasst Bildung alles, was der Fall ist,

»wenn das heranwachsende Individuum u.a. durch die Vorgänge der „Aneignung von Welt“ und der Herausbildung von „Kräften“ (Humboldt), allmählich durch verschiedene Stände von Erlebnissen, Erfahrungen, Kognitionen, durch Formen von Bewusstsein, Selbstreflexion, kulturellen Anpassungen sich hindurchbewegt – im Sinne eines prinzipiell nicht endenden Weges...«<sup>687</sup>

---

<sup>685</sup> Vgl. PAUEN Michael: Ohne Ich kein Wir. Warum wir Egoisten brauchen. Ullstein Verlag, Berlin 2012. Reinhard MEYER überschreibt seine Rezension in G&G 9/2012: Empathische Egoisten. Wie das Glück des Einzelnen zum Gemeinwohl beiträgt.

<sup>686</sup> Vgl. DAHLKE Rüdiger: Aggression als Chance. Be-Deutung und Aufgabe von Krankheitsbildern wie Infektion, Allergie, Rheuma, Schmerzen und Hyperaktivität. Bertelsmann Verlag, Gütersloh 2003.

<sup>687</sup> MOLLENHAUER Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Juventa Verlag, Weinheim/München 1996, S. 11.

Dieser Begriff soll im Folgenden durch drei hervorgehobene Merkmale besonders charakterisiert und dann auf die Frage bezogen werden, inwiefern selbst eine zunächst individualistische und egozentrische Vorstellung von (Selbst-) Bildung dennoch den Keim für Normbezogenheit in sich trägt.

### 8.1.1 Die Ästhetische Verfasstheit von Bildung

Nach dem Vorschlag dieser Studie wird der Bildungsbegriff insgesamt als „ästhetisch“ attribuiert: Es gibt keine Bildung, sie sei denn ästhetisch. Diese „Ästhetizität“ lässt sich nach verschiedenen Aspekten ausdifferenzieren, von denen jeder die Möglichkeitsbedingung für einen Zielbereich von Bildung darstellt.

- Sie ist ästhetisch im Sinne der sinnlichen Erzeugung von Gegenstands-Qualia.  
(Zielbereich > Sachorientierung, Sachlichkeit, Rationalität)
- Sie ist ästhetisch im Sinne der Bewusstwerdung und Ausdifferenzierung von emotionalen Bewertungs-Qualia, die jedem Gegenstand unwillkürlich beigelegt werden.  
(Zielbereich > Emotionalität, Bindungsfähigkeit, Wertbezug, Geschmack, Schönheit)
- Sie ist ästhetisch im Sinne der aus eben diesen Qualia folgenden Selbstbezüglichkeit: Was zeigt mir meine emotionale Reaktion auf dieses oder jenes Gegenstandsmerkmal über mich selbst?  
(Zielbereich > Individuation, Identitätskonstruktion, Reflexivität, Kritik, Selbstdistanz)
- Sie ist ästhetisch im Sinne der Wahrnehmung des Anderen mit seinen je eigenen Wertsetzungen und meiner Wertschätzung ihm gegenüber als Spiegel meiner selbst und der Welt, sowie im Sinne der Fähigkeit zum Mit-Empfinden.  
(Zielbereich > Sozialität, Empathiefähigkeit, Mitleid, Verantwortlichkeit)
- Sie ist ästhetisch im Sinne des Gefühls für symmetrischen Anspruchsausgleich.  
(Zielbereich > Moralität, Verantwortlichkeit, „kategorischer Imperativ“)
- Sie ist ästhetisch im Sinne der Empfindung und Erfahrung von Begrenztheit, Bedürftigkeit, des Angewiesenseins auf Hilfe und Halt, der eigenen Endlichkeit.  
(Zielbereich > „Transzendentalität“, Religiosität, Bindungsbereitschaft)
- Sie ist ästhetisch im Sinne aktiv gestaltenden Bemühens um Sachen, Ich und Wir.  
(Zielbereich: Selbstwirksamkeitsbewusstsein, Verantwortungs- und Handlungsbereitschaft)

All das kann zum Inhalt didaktischer Arrangements gemacht werden, welche die Chance beinhalten, dass sich diese verschiedenen Dimensionen ästhetischer Erfahrung – einmal mehr, einmal weniger, einmal mit diesem, dann mit jenem Akzent – im einzelnen Schüler ereignen. Damit ist bereits ausgesagt, dass die inneren Prozesse individuell und nicht für gezielte Vermittlung verfügbar sind, dass sie sich dem Paradigma der Belehrung oder des lernzielorientierten Unterrichts (oder gar der „programmierten Unterweisung“) entziehen – mit der Konsequenz, dass die Lehrkraft sehr sensibel hinschauen muss, was sich beim Einzelnen ereignet, um dies im Unterricht für den Schüler selbst zu sichern und auch für

andere nutzbar werden zu lassen. So zeigt sich in der ästhetischen Verfasstheit von Bildung die Unhintergebarkeit eines individualisierenden Unterrichts. Jede andere Form ist ständig von der Gefahr begleitet, dass die Schüler entgleiten und der Unterricht zu einer „Als-Ob-Karikatur“ entgleist.

Natürlich muss auch gesehen werden, dass dies eine idealtypische Vorstellung ist, deren Realisierung sich an den Randbedingungen von Unterricht in einem konkreten Bildungssystem brechen muss.

### 8.1.2 Bildung und Kunst

Bildung wird durch Prägnanz gefördert, und Prägnanz zu erreichen, ist gleichzeitig ein Ziel aller Bildungsbemühungen. Auf der anderen Seite jedoch geraten diese immer an die Grenzen zum Nichtwissen und werfen dort Fragen danach auf, wie es angesichts des Nichtwissens weitergehen kann, weitergehen soll. Hier ist es u.a. die Kunst, die solchen Fragen Ausdrucksformen verleiht und möglicherweise Utopien entwirft, ohne selbst Antworten geben zu wollen.

Aber nicht nur an diesen Grenzen zum Nichtwissen, sondern auch in den Bereichen, in denen wir uns mit unserem jeweiligen Wissen sicher wähnen, hinterfragt die Kunst mit deutungs-offenen, widersprüchlichen, provokanten Darstellungen unsere Sicherheiten und Sichtweisen, regt zur Neuordnung, zur „*Umformatierung von Vorurteilen*“, zu neuen Denkrichtungen an.<sup>688</sup>

Wissenschaft und Kunst sind zwar unterschiedliche Handlungsfelder (»Praxen«) und Handlungsformen, die man aber beide als Strategien zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit interpretieren kann, dass wir trotz unserer wachsenden globalen Probleme die Selbstvernichtung unserer Lebensform doch noch abwenden können.

Diese Bereiche des „*virulenten Ungewissen*“ sind die genuine Domäne der Kunst, die als „*Sauerteig*“ immer wieder auch in vorschnell zugenagelten »pädagogischen Kisten« gären muss. Deshalb hat auch im Bildungswesen die Kunst einen gebührenden Raum einzunehmen, auch wenn in dieser Studie die *Gestaltung* besonders betont wird. Bevor „Kinder Kunst machen“, brauchen sie das Gestalten, um die Prägnanz ihrer Vorstellungen von der Welt und die geläufige Sicherheit des Umgangs damit zu steigern; sie brauchen z.B. die Wahrnehmungsförderung, etwa in Form der Verkehrserziehung, um das heranrasende Auto richtig einschätzen zu können; sie brauchen den Sachunterricht, um ihre endlosen Fragen an die Welt beantwortet zu bekommen – und darunter werden immer wieder und zunehmend solche sein, für die es nur unsichere oder gar keine Antworten gibt. Dann kommt auch die Zeit für die Kunst.

---

<sup>688</sup> Die dOKUMENTA 13 etwa bot eine weltumspannende Fülle von Beispielen für diese Funktion von Kunst.

### 8.1.3 Unteilbarkeit der Bildung

Wenn die unwillkürlich kooperierenden Sinne mit ihren je spezifischen emotionalen Einfärbungen die „ästhetische“ *Grundlage* der Bildung sind und die Verwirklichung der je eigenen Möglichkeiten des Individuums hin zu einer selbstbestimmten Lebensführung ihr *Ziel*, macht es keinen Sinn, einen solchen Begriff nach Sachgebieten zu unterteilen. Denn jedes Individuum greift von seinen eigenen Interessen gesteuert in unsystematischen Suchbewegungen auf die Umwelt zu, Dabei werden erst im Laufe der Zeit Zusammenhänge gebildet, Regelmäßigkeiten herausgefiltert, kategoriale Ordnungen konstruiert, Systematiken entwickelt, die aber im Strom des Bewusstseins stets veränderbar bleiben. Sachgebiete werden im Zuge der Erfahrungen des Weltinnewerdens durch Prozesse des Differenzierens und Generalisierens/Abstrahierens konstruiert und sind keine apriorischen Kategorien.

Auf die Unteilbarkeit der Bildung weist auch Johann J. BEICHEL u.a. mit Rückgriff auf Walter GIESELER hin, den er mit dem folgenden Satz zusammenfassend referiert:

»Bildung sei weiter und umfassender, wenn sie als Selbstbildung den ganzen Menschen im gegenseitigen Austausch mit der Welt verändere, denn wenn der ganze Mensch ergriffen sein sollte<sup>689</sup> von dem, was wir unter Bildung verstehen, dann dürfe man nicht stehen bleiben bei einer nur ästhetischen Erziehung«<sup>690</sup> ...

(... im traditionellen engeren Sinne, muss hinzugefügt werden.) Versteht man Bildung so umfassend, wird man nicht mehr partikularisierte Bildungsbegriffe nebeneinander stellen, wie es bei der Rede von ästhetischer, musikalischer, moralischer, religiöser, mathematischer ... usw. Bildung der Fall ist. Allerdings bleibt BEICHEL<sup>691</sup> dennoch in der Tradition einer dreifachen Unterscheidung in *ästhetische*, *rationale* und *moralische* Bildung. Auch diese ist zu hinterfragen, wenn man davon ausgeht, dass sich in jeder Handlung parallel ablaufende und miteinander verschränkte, rekursiv kooperierende kognitive, emotional-wertende und verantwortungsbezogene Erkennens- und Bewertungsprozesse ausdrücken.

Auch Jürgen REKUS betont, ausgehend von der »Ganzheit menschlicher Aktivität«, die »Einheit von Rationalität und Moralität im Bildungsprozess«:

»Erkennen, Urteilen und Handeln stellen Leistungen der menschlichen Aktivität dar. In jedem Akt sind die drei Aspekte ohne Ausnahme präsent, wenngleich die Intentionalität des Subjekts jeweils unter einem bestimmten Akzent stehen kann. Dennoch ist jeder einzelne Erkenntnisakt immer zugleich auch mit Akten des Urteilens und Handelns verbunden, jedes Urteilen ist an

---

<sup>689</sup> Die Frage nach dem Grund dafür, dieses ganzheitliche Ergriffensein zu wollen, wird in der vorliegenden Studie mit dem Hinweis auf die ganzheitliche Vernetzungsstruktur des ZNS beantwortet. Diese bietet einerseits die Möglichkeit an, andererseits ist es der seelischen Gesundheit auch nicht zuträglich, dauerhaft Teile gegebener Möglichkeiten zu ignorieren.

<sup>690</sup> BEICHEL Johann J. : *Ästhetische Bildung als Potenzialentfaltung und Kulturererschließung ...* Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010. S.5

<sup>691</sup> (lt. persönl. Information aus systematischen Gründen). Bildung im transitiven Sinne kann natürlich und muss wohl so differenziert werden, wie es einem kulturtraditionellen Kanon von Fächern entspricht.

Erkennen und Handeln geknüpft, und alles Handeln ist nur in Verbindung mit Akten des Erkennens und Urteilens denkbar.«<sup>692</sup>

Wenn man ins Urteilen die emotionale Komponente (z.B. schon in Anlehnung an HERBART) einbezieht, lassen sich diese Formulierungen ohne Schwierigkeit auf den neurobiologischen Hintergrund beziehen, obwohl sie in einem systematisch-pädagogischen Zusammenhang stehen, der diese Ebene nicht im Blick hat. Und die Fortsetzung dieser Passage kann geradezu konstruktivistisch gelesen werden:

»Menschliches Erkennen ist daher kein Rezipieren, *keine Abbildung* von wahrgenommenen Gegenständen, sondern eine vom *Subjekt ausgehende Ordnung* der Gegenstände, die *mit Werturteilen verbunden* und auf mögliche Handlungsentscheidungen bezogen wird. Deshalb können aus der Perspektive des Subjekts Rationalität (des Erkennens und Urteilens) und Moralität (des Entscheidens und Handelns) grundsätzlich nicht auseinanderfallen.«<sup>693</sup> (alle Hvh. NJ)

Hier wird erstens die Abbildtheorie der Wahrnehmung verworfen – was heute durch die neurobiologisch beschriebene Konstruktivität zwingend nahegelegt wird. Zweitens wird die Subjektabhängigkeit der Welterkenntnis festgestellt, wie sie von KANT für die Erkenntnistheorie „hoffähig“ gemacht und vom Konstruktivismus radikalisiert wurde. Drittens wird die Verbindung von Rationalität und Moralität behauptet. Das entspricht der Sichtweise dieser Studie insoweit, als Moralität – ähnlich wie schon bei HERBART (und in neuerer Zeit z.B. bei den von J. J. BEICHEL zitierten Autoren Jonathan HAIDT, Joshua D. GREENE, Jürgen OELKERS<sup>694</sup>) – in der Empfindsamkeit begründet wird – was die rationale Reflexion ja nicht ausschließt und nicht ausschließen darf.

MOLLENHAUER übernimmt aus der Theorie der Ästhetik die Dreiteilung »des Erfassens und Urteilens« in den *theoretischen (kognitives Erkennen)*, *praktischen (richtiges Handeln)* und *ästhetischen (sinnliche Weltzuwendung)* Modus<sup>695</sup>. Dies dient ihm als Begründung dafür, sich mit dem *Eigensinn des ästhetischen Modus* zu befassen. Inwieweit diese Unterscheidungen tatsächlich »kategorial zuverlässig« sind, was MOLLENHAUER nicht in Zweifel zieht, erscheint unter der Hypothese von der Unteilbarkeit der Bildung zumindest fragwürdig. Die Prozesse selbst, die wir als Bildungsvorgänge bezeichnen, verlaufen zumindest funktional nicht getrennt, sondern durchdringen sich ständig wechselseitig. Deshalb macht es keinen

---

<sup>692</sup> REKUS Jürgen: Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Juventa Verlag 1993, S. 197.

<sup>693</sup> l.c.

<sup>694</sup> Vgl. zur Verbindung von Emotionalität und Moralität BEICHEL Johann J.: Ästhetische Bildung als Potenzialentfaltung und Kulturererschließung... Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010. S. 93 f und die dort genannten Autoren: GREENE Joshua D.: An fMRI Investigation of Emotional Engagement in Moral Judgement. Dep. of Psychology, Havard University, Sept. 2001. - HAIDT Jonathan: The Emotional Dog and its Rational Tail – A Intuitional Approach to Moral Judgement. University of Virginia, October 2000. - Oelkers Jürgen: Pädagogische Ethik. Juventa Verlag, Weinheim 1992.

<sup>695</sup> MOLLENHAUER Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung, S. 13.

Sinn, aus diesen Unterscheidungen, verschiedene Formen von Bildung zu abstrahieren, (die man möglicherweise auch noch als Argument für eine institutionelle Trennung von Schularten für spezifische Bildungstypen verwendet). Auch wenn er nur von verschiedenen *Modi* spricht, zeigt sich die Schwierigkeit dieser Unterscheidung schon daran, dass er nur den *ästhetischen Modus* als einen der sinnlichen *Weltzuwendung* charakterisiert. Dabei ist praktisches Handeln ebenfalls auf die Welt gerichtet und ohne Sinne überhaupt nicht möglich, muss es doch geradezu mit Hilfe der sensumotorischen Koordination durch die Welt hindurch gesteuert werden. Und diese Steuerung wiederum funktioniert nur aufgrund von übergeordneten kognitiven Handlungsprogrammen, die dem Handeln ein Ziel in der Welt vorgeben. Auch die Handlungsprogramme sind weltzugewandt, anders würden sie keinen Sinn machen. Die Zielerreichung ist dann wieder von der sensumotorischen Ebene zu kontrollieren. Diese Prozesse sind wechselseitig: Einerseits kontrolliert die Sensumotorik die Präzision der Ausführung des Handlungsprogramms, andererseits muss ein Handlungsprogramm seine „Viabilität“ ständig am Handlungserfolg erweisen und im Misserfolgsfall korrigiert werden. Und dass schließlich die sinnliche Weltzuwendung bereits kognitive Strukturierung und Bedeutungssetzung beinhaltet, wurde weiter oben ausführlich dargelegt (s. Kap. 4.3).

Wenn die Unterscheidung zwischen *theoretisch*, *praktisch* und *ästhetisch* Sinn macht, dann lediglich als Aspekte desselben Vorgangs, nicht aber als Kategorisierung verschiedener Typen von Weltzuwendung und daraus abzuleitender Typen von Bildung. Vielmehr hat derselbe Vorgang der Weltzuwendung unterscheidbare Teilaspekte: Den praktischen Aspekt als den *körperlich agierenden Zugriff*, den theoretischen als die *Bedeutungsgenerierung (in der Wahrnehmung) und Handlungskonzeptbildung*, die dem Ausgriff auf die Welt unmittelbar vorausgeht,<sup>696</sup> den ästhetischen als die für Handlungssteuerung unverzichtbare *Empfindsamkeit und Qualia-Produktion*. Dieser Aspekt schließt auch die in Sachzusammenhängen meistens übersehene Selbstwahrnehmung der emotionalen Bewertungen angesichts eines Gegenstandes ein, nämlich das *ästhetische* Wahrnehmen i.e.S.

So verhält es sich auch mit dem von BEICHEL noch zugelassenen ganz ähnlichen „Trivium“ einer *ästhetischen*, *rationalen* und *moralischen* Bildung (im Gefolge von KANT). Hier ist der *ästhetische* Part identisch, der *rationale* entspricht dem *theoretischen* Modus, der *moralische* hängt insofern mit dem praktischen zusammen, als jedes Handeln von Motiven geleitet ist, die aus moralischen Wertungen entstehen und selbst nach Absicht und Wirkung moralisch zu beurteilen sind.

In jeder menschlichen Handlung sind alle diese Komponenten ständig und situationsabhängig in unterschiedlicher Akzentuierung vorhanden – und zwar auf jedem Differenzierungsniveau: Auch der „geistig Behinderte“ erkennt Handlungszusammenhänge und Wenn-Dann-

---

<sup>696</sup> (in der Folge natürlich auch die Systematisierung und Sicherung der Handlungsergebnisse).

Beziehungen (*Anfangsformen theoretischer Weltzuwendung*), kann einfache Handlungsabsichten in erfolgreiches (oder auch misslingendes) Handeln umsetzen (*praktische Weltzuwendung mit kognitiv-theoretischem Planungs-Hintergrund*), kann sich über Erfolge freuen, Verhaltensweisen, Gegenstände, eigene Zustände und Ziele emotional-moralisch bewerten (*wertende, „ästhetische“ Weltzuwendung*). Dasselbe tut der Philosophie-Professor, wenn auch auf unvergleichlich differenzierterem Niveau.

Für die Schule bedeutet die Gleichzeitigkeit und Gleichwertigkeit der verschiedenen Aspekte von Bildung, dass diese sich auch im Unterricht äußern müssen. Dazu noch einmal Jürgen REKUS:

»Wegen der Unteilbarkeit menschlicher Aktivität sind im Unterricht nicht nur fachliche Erkenntnisse und Einsichten, sondern immer auch Werturteile und Normentscheidungen, ist immer auch Erziehung „im Spiel“. Es bedeutet eine Verkürzung des Unterrichts, wenn er nur auf den Aspekt der Wissensvermittlung hin gedacht, wenn er bloß funktionalistisch aufgefaßt und vom Lehrer „mechanistisch“ geplant wird. Unterricht ist unter pädagogischer Perspektive nur „vollständig“, wenn er das zu erwerbende Wissen mit der (Wert-) Haltung der Schüler in Beziehung setzt und so zu einer verantwortungsvollen Lebensführung beiträgt.«<sup>697</sup>

Wo die Gleichzeitigkeit von Wissen und Werten nicht (mehr) sichtbar (zu machen) ist, muss aus normativer Perspektive gefragt (und in der Folge empirisch untersucht) werden, inwieweit das bereits als Folge einer „deprivierenden“ Sozialisation und Erziehung zu betrachten ist. Denn keines der für Erkenntnis im weitesten Sinne zuständigen Subsysteme im Gehirn kann man je nach Situation und Zeitpunkt willkürlich völlig an- oder abschalten, sondern allenfalls durch Ignorieren und Sanktionieren „löschen“ oder unterdrücken, an den Rand drängen, tabuisieren. Insofern sind deprivierende Sozialisations- und Erziehungsumstände immer auch „krank“-machende Umstände, da verdrängte, „vergessene“, tabuisierte Bereiche menschlicher Aktivität nicht einfach „weg“ sind, sondern im Unterbewusstsein auf die Möglichkeit einer Äußerung warten – dann häufig eruptiv und destruktiv. Oder sie verschaffen sich auf indirektem Wege Ausdrucksmöglichkeiten, die entweder selbst- oder sozialdestruktiv sind.

Der Denker als prototypische *Konkretion des theoretischen*, der Handwerker als *Personifikation des praktischen* und der Künstler als *Verkörperung des ästhetischen* Aspektes sind eben nicht verschiedene Exemplifikationen trennbarer Arten von Gebildetheit, sondern Exemplare derselben Spezies Mensch, die sich schwerpunktmäßig aus Interesse, Neigung, Fähigkeit und Zufall jeweils einem Aspekt derselben Bildung in besonderem Umfang und mit besonderer Intensität zuwenden, ohne aber auf die anderen Aspekte verzichten zu können.

---

<sup>697</sup> REKUS Jürgen: *Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht*. Juventa Verlag, Weinheim/ München 1993. S. 199

#### 8.1.4 Das kritische Potenzial von Bildung

Der „ästhetischen Modus von Bildung“ bietet die besondere Chance, *ästhetisches Denken* im Sinne von Wolfgang WELSCH zu fördern – sei es in sachbezogenen Kontexten, bei denen es in erster Linie um die Ausbildung in der Aisthesis um der Sache willen geht, oder sei es in Kunst-Kontexten, in denen die sinnliche Welt- und Selbstzuwendung zeitweilig von Handlungszwängen suspendiert wird und sich „zum Selbstzweck verselbständigt“.

Allein der Umstand, dass es sich bei der Beschäftigung mit Kunst – produktiv oder rezeptiv – um eine zweckfreie Tätigkeit handelt, ist für die stets geschäftige „*Martha der Ökonomie*“ durch ihre schiere Existenz ein Stachel im Fleisch, eine ständige Provokation, weil sie mit ihrer Abkoppelung vom Kausalverkehr der Dinge als „*Maria der Kontemplation*“ vielleicht das bessere Teil erwählt hat: Sie nämlich lauscht der Botschaft ihres Herrn.<sup>698</sup>

Die Zeit für kontemplative Weltbetrachtung, Religion und Kunst entzieht jedenfalls den Einzelnen für eine Weile dem ökonomischen Getriebe. Aber selbst in solchen Phasen der „Versenkung“ regt sich der Verstand. Dem Philosophen kommen neue Ideen, während er in seiner Tonne die Sonne genießt, dem Gläubigen etwa ein Gebet der Dankbarkeit, dem Künstler, während er „sinnend“(!) aufs Meer schaut, ein neues Konzept für ein Bild, dem Komponisten, der auf dem Rücken im Sand liegt und „Gesichter in die ziehenden Wolken sieht“, eine neue Harmoniefolge zu einer neuen Melodie. Die Freisetzung vom rationalisierten und ökonomischen »Kausalverkehr der Dinge« stellt den Raum zur Verfügung, der notwendig ist, um auch den »anästhetischen« Verdeckungen nachzuspüren, die auf der Rückseite oder an den Randzonen der im Aufmerksamkeitsfokus „aufleuchtenden“ Phänomene abgeschattet oder ganz verborgen bleiben. Im Sichtbarmachen solcher Schattenbereiche hat immer wieder die Kunst ihr kritisches Potenzial entfaltet.

Aber auch die Beschäftigung mit Sachproblemen braucht immer wieder Haltepunkte, Phasen freischwebender ästhetischer Aufmerksamkeit, in denen die nicht-kognitiven Aspekte der Sache in den Vordergrund treten, z.B. in Form der Frage: Was mache ich hier eigentlich? Ist es das, womit ich mich wohlfühle, was ich wirklich will, was ich auch anderen gegenüber verantworten kann?

»REST« nennt Rainer HOLM-HADULLA in einem sinnigen Akronym solche Phasen: »*Random Episodic Silent Thinking*«<sup>699</sup>

Auch ohne sich auf Kunst oder Ästhetische Bildung i.e.S. zu beziehen, lässt sich das kritische Potenzial von Bildung plausibel machen: Wenn die Prozesse der Weltaneignung auto-

---

<sup>698</sup> (LUKAS 10, 38-42) – Natürlich lässt sich Kunst nicht auf Rezeption und Rezeption nicht auf Kontemplation reduzieren.

<sup>699</sup> Vgl. HOLM-HADULLA Rainer: *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung*. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co KG, Göttingen 2011.

poietisch und selbstreferentiell gesteuert werden, bedeutet dies für das Individuum, mit jeder Interaktionsentscheidung Stellung zu nehmen zu vorgefundenen Angeboten der Umwelt. Jede Auswahl erfordert den kritischen Ausschluss anderer Möglichkeiten. Die Notwendigkeit des Abwägens fordert die kritische Haltung heraus. In dem Maße, wie sich die Selbstreferenzialität durch zunehmende Bewusstheit, Wertbezogenheit und vernünftige Reflexion zu einem Gewissen entwickelt, wird die Autopoiese zur Autonomie. Und wer nach seinem eigenen Gewissen lebt, kommt beinahe unausweichlich in Situationen, in denen er eine bestimmte heteronome Anforderung für unangemessen oder gar verwerflich hält und diese konsequenterweise kritisieren bzw. sich ihr verweigern muss.

Wolfgang KLAFKI weist darauf hin, dass bereits der klassische Bildungsbegriff kritisch konzipiert war:

»Man kann zeigen, dass der Bildungsbegriff der deutschen Klassik, an den die pädagogischen Theorien, die an der Bildungskategorie festhielten bzw. festhalten, anknüpfen, jedenfalls in seinem Ursprung ein durchaus kritischer, nicht zuletzt ein potenziell gesellschaftskritischer Begriff gewesen ist. – Unsere heutige Aufgabe ist es, dieses ursprünglich vorhandene, kritische Moment wieder herauszuarbeiten und es – weiter entwickelt – auf die historisch veränderten Verhältnisse der Gegenwart, auf Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein zu beziehen, wie das beispielsweise Autoren wie *Horkheimer*, *Habermas*, *Heydorn*, *Blankhertz* und andere im Ansatz versucht haben.«<sup>700</sup>

Auch Birgit ENGEL stellt in einem Rückblick auf ästhetische Bildungskonzepte des 20. Jahrhunderts von der *Kunsterziehung* über *musische Bildung* und *ästhetische Erziehung* zu einer sinnenübergreifend angelegten *Ästhetischen Bildung* fest, dass die »bürgerliche Kulturgut-Vorstellung« schon früher um den Aspekt des *kritischen Stellungnehmens* erweitert und in die Diskussion zur *Ästhetischen Bildung* eingebracht wurde. Dabei verweist sie insbesondere auf Wolfgang SCHULZ, der sich seinerseits bezüglich der politischen Dimension ästhetischer Bildung auf den kritischen Bildungsbegriff von Hans Joachim HEYDORN bezieht:

»Über das Herausstellen des spezifischen Weltzugangs von ästhetischer Erfahrung hinaus ging es ihm primär um ein erneutes Verständnis des Bildungsgedankens, der sich von der bürgerlichen Kulturgut-Vorstellung unterscheiden sollte. Ästhetische Bildung bezeichnet für ihn einen *Teil* der Bildungsaufgabe, dem jedoch hinsichtlich seiner partizipativen und kritischen Funktion eine zentrale Bedeutung zukommt.

Es ging Schulz nicht nur um ein integratives Bildungsprinzip, sondern in besonderer Weise auch um eine emanzipatorische und politische Aufgabe des Bildungsgeschehens, deren Verwirklichung entscheidend von den spezifischen Leistungen des Ästhetischen abhängt.«<sup>701</sup>

---

<sup>700</sup> KLAFKI Wolfgang in: GUDJONS Herbert/ TESKE Rita/ WINKEL Rainer (Hg.): *Didaktische Theorien*. Bergmann und Helbig Verlag, Hamburg 1995<sup>8</sup>, S. 11/12.

<sup>701</sup> ENGEL Birgit: *Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht*. Waxmann Verlag Münster/New York/München/Berlin 2004, S. 63.

Allerdings stellt SCHULZ dieses kritische Stellungnehmen zunächst in apodiktischem Indikativ als ein Faktum fest, das sich im Bildungsprozess ereigne. Wieso man aber »zugleich die Reserve mitlernt«, erklärt das Zitat nicht:

»Wer sich bildet, erfährt durch Erziehung, was nach herrschender Meinung ein menschenwürdiges Leben ausmacht und welche Verhaltensstandards es dafür gibt. Aber, wer sich bildet, lernt mit all diesem zugleich die Reserve mit, die ihn daran hindert, dem Status quo zu verfallen, jene *reservatio mentalis* die aus dem Bewusstsein entspringt, dass niemand ihm die Entscheidung darüber abnehmen kann, wie weit er Angeboten und Anforderungen nicht nur auf Probe, sondern unbedingt trauen soll«. <sup>702</sup>

Die eigene Antwort auf diese Rückfrage lautet: Damit sich diese *reservatio* ereignen kann, muss bereits in der Grundschule das Hinterfragen und Stellungnehmen im praktischen Vollzug eigener Wertungen und im Vergleichen eigener Wertungen mit denen der Mitschüler eingeübt werden. Nur dann hat auch derjenige, der in einem affirmativ-unkritischen Milieu aufwächst, die Chance, ein Bewusstsein darüber zu entwickeln, dass alle Bildungsangebote und Anforderungen nicht einfach übernommen werden müssen, sondern dass man selbst wertend und entscheidend Stellung beziehen kann.

Kritische Stellungnahme wird dem umso leichter fallen, der sich selbst nicht nur als jemanden erlebt hat, der einfach tradierte Kulturgüter „konsumiert“, sondern der auch selbst schöpferisch an der Hervorbringung von Kultur beteiligt ist. Dies kann ästhetische Erziehung fördern, indem sie kreative Potenziale im Einzelnen entdeckt, positiv verstärkt und entfalten hilft. Mit diesem Partizipationsgedanken ist die Implikation verbunden, dass diese Art von Bildung *jedem* ermöglicht werden, d.h. auch in allen gesellschaftlich vorgehaltenen Bildungsgängen enthalten sein muss – und zwar so, dass auch genügend Zeit-Räume und Ressourcen zur Verfügung stehen, und nicht als „Feigenblatt-Veranstaltung“.

### 8.1.5 Bildung und Normativität

Ein *autopoietisch* und *selbstreferenziell* attribuiertes – oder klassisch: individualistisches – Konzept von Bildung als (Selbst-) Bildung ist zunächst einmal nicht normativ, da die konstruktiven Suchbewegungen des Individuums auf seinen Wegen zur Welt, zu sich selbst und zu den anderen zunächst nach dem „Lustprinzip“ verlaufen. Das Baby ist anfänglich schlicht und egozentrisch auf der Suche nach Bedürfnisbefriedigung, nach Optimierung der eigenen Situation.

Allerdings führt nicht jede Handlung des jungen Menschen zu positiven Rückmeldungen seitens der gegenständlichen und der sozialen Umgebung. Vielmehr werden die Möglichkeiten lustbetont-egozentrischen Handelns durch die Abhängigkeit von den Naturgesetzen und von den Anderen (am sichtbarsten in der frühen Mutter-Kind-Dyade) bald eingeschränkt,

---

<sup>702</sup> SCHULZ Wolfgang: Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. [OTTO Gunter/ LUSCHER-SCHULZ G. (Hg.), Weinheim/Basel 1997. Zitiert u. Literaturangabe nach Birgit ENGEL, l.c.]

wenngleich auf der anderen Seite auch erst ermöglicht. Das Wohlgefühl des Babys kann anfangs nur durch die Mutter (bzw. die versorgende Bezugsperson) sichergestellt werden, so dass (im Normalfall) jeder lernt: Dass es mir gut geht, hängt am Kontakt mit anderen. Diese werden so mit einer positiven Konnotation erlebt.<sup>703</sup> Damit ist die Frage nach den Zielen, auf die hin sich etwas bilden *soll*, noch gar nicht gestellt.

Die überlebensbedingte Notwendigkeit interindividueller Kooperation führt zu Gemeinschaften,<sup>704</sup> deren Mitglieder um des gemeinsamen Bestehens willen Absprachen treffen, Regeln und Ordnungen (und damit Kultur) entwickeln müssen. Aus solcher Einsicht erwachsen normative Ansprüche an den Einzelnen und die Gemeinschaft selbst<sup>705</sup> – und damit auch Erziehungs- und Bildungsziele, die nicht nur der Maximierung individuellen Wohlgefühls dienen können, sondern auch Anerkennung von Grenzen des Individualismus fordern müssen. Das schließt auch die Erkenntnis ein, dass die Gemeinschaft nicht ohne organisierte „Herrschaftsformen“ auskommt. Von daher ist HEYDORN zu widersprechen, wenn er meint, Bildung und Herrschaft seien unvereinbar. Bildung verlangt geradezu von der Gesellschaft einen normierenden Rahmen und verlässliche Strukturen.

Ob es ihr dabei allerdings wichtig ist, einen *ganzheitlichen Begriff* von *Bildung* als Zielvorstellung zu setzen und politisch umzusetzen, ist eine Frage, die heute aktueller und brisanter ist als je: Denn hier scheint der durch die Globalisierung hervorgerufene Zwang zur Konkurrenzfähigkeit den Folgezwang durchrationalisierter Ausbildungseffizienz nach sich zu ziehen, der angeblich keinen Raum lässt für Bereiche, in denen man sich mit Objekten und Prozessen beschäftigt, die im »Kausalverkehr der Dinge« (vorerst und scheinbar) nichts nützen.<sup>706</sup> Dass langfristig aber genau die Personen gebraucht werden, die außer zu dem „kas-trierten“<sup>707</sup> rationalen Denken der Moderne auch noch zum ästhetischen Denken fähig sind, wird dabei in gefährlichem Kurzschluss übersehen.

---

<sup>703</sup> Allerdings zeigt die Realität, dass dies eine Optimalvorstellung ist, hinter der die Realität der Kindererziehung viel zu oft zurückbleibt – mit der Folge, dass Kinder, die gleich am Anfang ihres Lebens negative Sozial-Erfahrungen machen, später deutlich stärker gefährdet sind, in die Devianz abzugleiten.

<sup>704</sup> – bereits in der Gestaltung innerfamiliärer Binnenkonstellationen und auf dem Kinderspielplatz –

<sup>705</sup> Damit soll nicht ausgedrückt sein, dass sich Verhaltensnormen nur aus der Vergesellschaftung ergeben, denn der Einzelne kann sich auch selbst Normen setzen, was sich etwa an den Beispielen DEWEYS zur „ästhetischen Hingabe“ an den Schaffensprozess, zeigen lässt. Aber die Normen der Gemeinschaft sind zwingender – bis dahin, dass sie ggf. über Leben oder Tod des Einzelnen entscheidet.

<sup>706</sup> Siehe z.B.: BEICHEL Johann/FEES Konrad (Hg.): *Bildung oder Outcome. Leitideen einer standardisierten Schule* im Diskurs. Centaurus Verlag & Media, Freiburg 2007.

<sup>707</sup> Der Begriff ist hier mit Bedacht als Metapher gewählt, die einerseits zum Ausdruck bringt, dass dem technisch-rationalen Denken die lebensspendende lebenserhaltende und Menschen in Liebe (i.S. MATURANAS) zusammenführende „Zeugungskraft“ fehlt, und andererseits, dass diese nur durch äußere Eingriffe von ihren emotionalen Anteilen abgetrennt werden kann, die natürlicherweise mit ihm verbunden sind. Eine einseitig verstandesbetonte Pädagogik würde sich von daher am Menschen als einem „ganzen“ schuldig machen.

In den bisherigen Bildungsdebatten zeigt sich ein Mangel an Bewusstheit sowohl der elementaren Abhängigkeit aller geistigen Tätigkeit und der durch sie generierten Außenwelt-Modelle von den konstruktiven Leistungen der Sinne, als auch von der unauflösbaren Verflochtenheit von Kognition und Emotion. Eine Diskussion in diese Richtung zu befördern, ist eine Absicht dieser Arbeit.

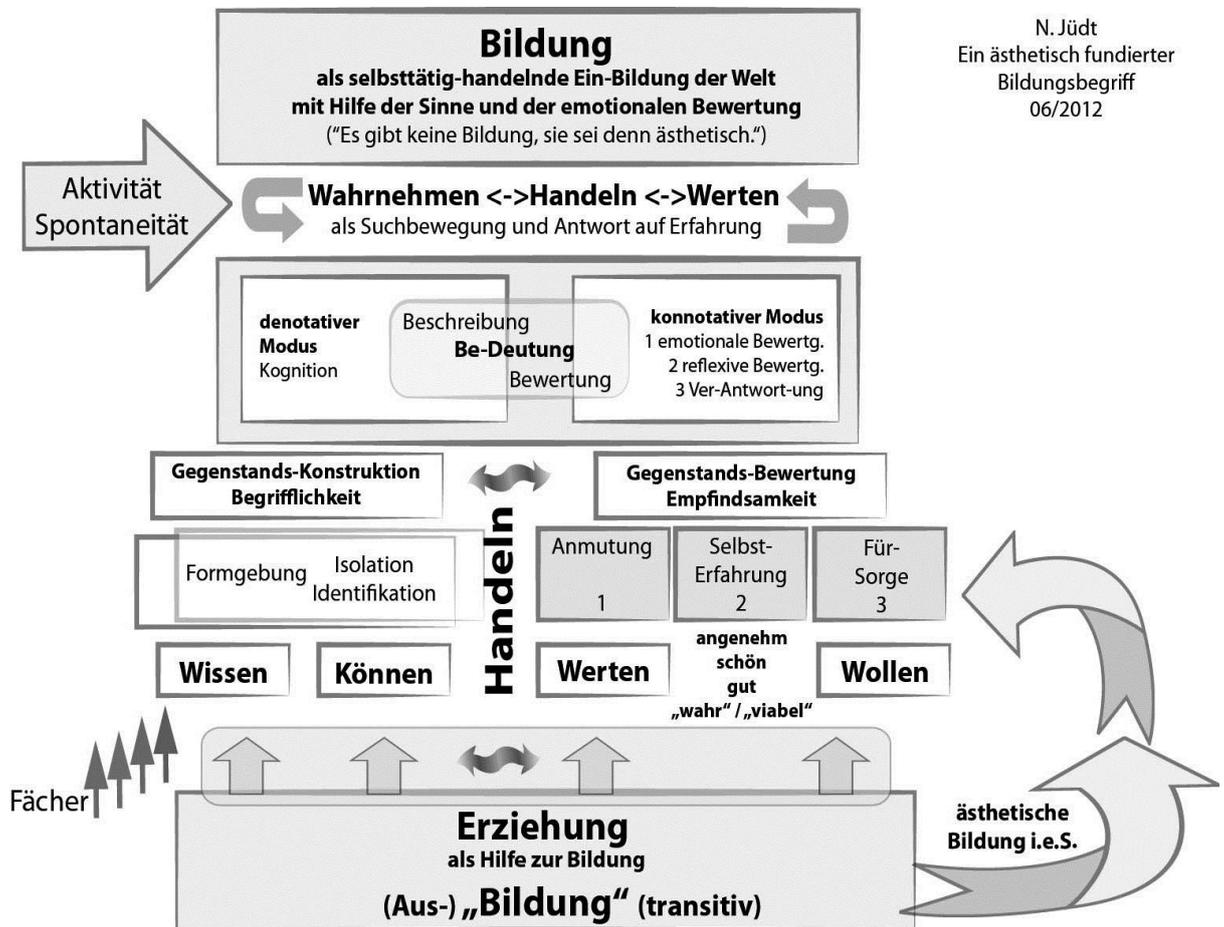


Abbildung 53 – Ein ästhetisch fundierter Bildungsbegriff

## 8.2 Ästhetische Bildung i.e.S. bzw. Ästhetische Erziehung

Im folgenden Abschnitt geht es um die begriffliche Frage, ob man beim schulbezogenen transitiven Gebrauch lieber von ästhetischer *Bildung* oder lieber von ästhetischer *Erziehung* reden sollte. Vor dieser Abwägung soll jedoch nachgeholt werden, was bisher ins Belieben des Lesers gestellt war, nämlich das Attribut *ästhetisch* und seine Substantivierung *das Ästhetische* mit Vorstellungsinhalten zu füllen, wie sie im semantischen Raum empirisch vorzufinden sind. Dazu werden die für das Thema dieser Studie wichtigsten Bedeutungselemente rekonstruiert und kommentiert, die Wolfgang WELSCH zusammengetragen hat.<sup>708</sup>

<sup>708</sup> WELSCH Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. Reclam 9612, Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 1996. Hier S. 23-39.

### 8.2.1 Exkurs zum Bedeutungsraum ästhetisch/das Ästhetische

Er beginnt seine Analyse des semantischen Feldes *ästhetisch* mit der Frage, ob die extreme »Polysemie« des Ausdrucks diesen nicht zur Unbrauchbarkeit verurteile. Am Ende aber kommt er zu dem Ergebnis, dass gerade die Vieldeutigkeit eine besondere Leistungsfähigkeit des Begriffes beinhalte. Die Polyvalenz fordere nämlich die Ästhetik – als philosophischen Gegenstandsbereich – auf, die gesamte Bedeutungsbandbreite in den Blick zu nehmen, ohne den Anspruch,

»partout einen einzigen, ultimativen Begriff des Ästhetischen geben oder diktieren zu wollen. ... Ein solch imperialer Gestus suggeriert zwar Klarheit, verzeichnet aber de facto das Feld des Ästhetischen.« [S. 41]

Durch die Ausweitung des Blicks über den Bereich *Kunst* hinaus werde die Ästhetik von einem anachronistischen Provinzialismus bewahrt.

»sinnenhaft« und »elevatorisch« – Vom Wortursprung her bezieht sich *ästhetisch* zunächst einmal auf Wahrnehmung. Gleichwohl ist mit *ästhetisch* als *sinnenhaft* nicht jede beiläufige oder »grobe« sinnliche Wahrnehmung gemeint, sondern nur deren kultivierte Form – was WELSCH mit dem Unterschied zwischen Gourmand und Gourmet illustriert.

»Zum Ästhetischen gehört eine Tendenz zu Überformung, Überhöhung und Veredelung des Sinnlichen. Sie kann bis zu Konnotationen des Überfeinerten, Sublimen, ja Ätherischen reichen.« [S. 25]

Damit sind zwei Bedeutungselemente markiert: Das ästhetische beinhaltet den Wahrnehmungsaspekt, das elevatorische den „Erhebungsaspekt“.

»wahrnehmend« (*beschreibend*) und »empfindend« (*bewertend*) – bzw. analog: »theoretizistisch« und »hedonistisch« – Wahrnehmen bezieht sich auf das eher kognitiv erkenntnisgerichtete Weltinnewerden, Empfindung dagegen auf dessen emotionale Bewertung.

»Die Empfindung ist lustbezogen und gefühlshaft, die Wahrnehmung hingegen ist gegenstandsbezogen und erkenntnisartig.« [S. 26]

Diese beiden Bedeutungselemente bezeichnet WELSCH als *hedonistisch* und *theoretizistisch*. Die hier philosophischerseits festgestellte Verbundenheit von Wahrnehmen und Empfinden entspricht genau der unauflösbaren Vernetzung kognitiver und emotionaler Subsysteme, wie sie seitens der Neurobiologie beschrieben werden.

Das hedonistische Element umfasst im ästhetischen Kontext jedoch nicht jegliche Lust, da sich hier das *elevatorische* Bedeutungselement einschränkend auswirkt:

»Während man die vitale Lust mit dem Erdgeschoss eines Bauwerks vergleichen könnte, entspricht die ästhetische Lust einem darüber befindlichen Stockwerk, ... wo man, nachdem die elementaren Bedürfnisse gestillt sind, gemäß den Kriterien eines reflexiven Wohlgefallens genießt, das seine Gegenstände nicht als notwendig oder nützlich, sondern als schön, harmonisch, erhaben oder apart beurteilt.« [S. 27]

WELSCHS Gebäude-Metapher suggeriert allerdings getrennte Bereiche (wenngleich durch eine Treppe verbunden), die im Blick auf die neurobiologische Realisierung in vielfältig verflochtenen Netzwerken nur von begrenztem Nutzen ist. Man muss aber nicht auf die Neurobiologie zurückgreifen um zu sehen, dass die »vulgäre« und die »kultivierte« Lust eher im Sinne eines Kontinuums konstruiert werden sollten, zwischen dessen Polen sich die beiden Anteile mit unscharfer Grenze und ständig fluktuierend in einem reziproken Verhältnis verteilen: Als Beispiel dafür sei die Aktfotografie herangezogen. Es käme einer Verleugung gleich, wenn jemand behaupten wollte, er könne die sexuell-erotische Empfindungskomponente aus seinem Bewusstsein verdrängen, um nur »interesselos« die Schönheit des Körpers zu genießen. Kennzeichnend dafür ist die Stringenz, mit der in entsprechenden Workshops oder „Shootings“ die Berührung des Models – um es in bestimmte Positionen zu bringen – als absolutes Tabu eingefordert werden muss.

Auch der Gourmand und der Gourmet sind keine leibhaftigen Personen, die in dem einen oder dem anderen Stockwerk hausen, sondern lediglich kontrastierende gedankliche Stereotype. Sie bezeichnen Anteile in ein und demselben Individuum, die je nach sozialer Situation (und vielleicht auch Veranlagung) je aktuell mehr oder weniger zum Tragen kommen. Nicht von ungefähr ist gerade der kultivierte Pol des Kontinuums häufig Gegenstand spöttisch-spitzer Karikaturisten-Federn, die z.B. den Wissenschaftler als hochgeistigen Verfechter rationalen Denkens und hochkultivierten Kunst-Genießer dabei erwischen, wie er nach „vulgärem“ Sinnengenuss von zu viel des guten Weines öffentlich zotige Lieder singt. Natürlich darf dieses faktische Changieren zwischen den Polen eines Kontinuums nicht als (naturalistisches) Argument gegen eine Kultivierung des sinnlichen Genießens missverstanden werden, denn schließlich benötigt jegliche Bildung (als kulturbestimmtes und kulturbestimmendes Sollen) die von SLOTERDIJK so genannte *Vertikalspannung* bzw. den von WELSCH so genannten *elevatorischen Imperativ* als Antrieb und Zielmarkierung. Aber um den ganzen Menschen zu erhalten, darf er die Bodenhaftung nicht verlieren.

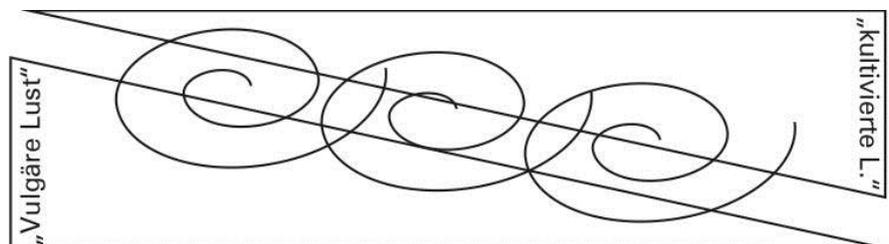


Abbildung 54 – Ein „ganzer“ Mensch muss in beiden Stockwerken leben

Vielleicht ist ja auch dieser Antrieb ein naturgegebenes Faktum, nämlich genau das, was die »anthropologische Differenz« ausmacht. Doch selbst wenn man ihn als Faktum betrachtet, bleibt seine kulturschaffende Realisierung immer auch abhängig von der Entscheidung des Individuums für dieses „Sollen“ als Aufgabe, für die „gezielt und vernünftig“ Energie zu

investieren ist. Schließlich kann jemand sein Talent auch vergraben – und gerade als Lehrer hat man zuweilen den Eindruck, als seien solche Individuen in der Überzahl...

»proportions- und formbezogen« – Der elevatorische Bedeutungsaspekt bezieht sich nicht nur auf die „Kultivierung der Lust“, sondern überkreuzt sich auch mit der erkenntnisgerichteten Wahrnehmung. Es geht dann nicht mehr nur um die reine Merkmalsfeststellung, z.B. dass etwas rot sei, sondern um Differenzierungen verschiedener Rottöne, das farbliche Umfeld und die Frage, inwieweit dieses das betreffende Rot mehr oder weniger zur Geltung bringt.

»Diese ästhetische Wahrnehmung bezieht sich generell weniger auf Elemente als auf Verhältnisse von Elementen: auf Zusammenhänge und Kontraste, Harmonien und Korrespondenzen, Gegenführungen oder Analogien. Die ästhetische Wahrnehmung ist an deren Stimmigkeit und Gelungensein interessiert.« [S. 28]

Hier knüpft WELSCH, ohne dies auszuformulieren, bei der formalen Ästhetik an und bezieht sich, ebenfalls ohne den Begriff zu verwenden, auf das weite Feld der Gestaltungsprinzipien. Diese Form- bzw. Proportionsbezogenheit verbindet sich nach ihm mit einem weiteren Bedeutungselement, dass er *theoretizistisch* nennt. Damit meint er den Modus des betrachtenden Wahrnehmens, welches »auf Distanz« genießt. Etwas Ähnliches dürfte KANT mit seinem »interesselosen Wohlgefallen« gemeint haben. WELSCH schließt daraus:

»Die ästhetische Wahrnehmung ist nicht praxisorientiert, sondern kontemplativ, nicht pragmatisch, sondern theoretizistisch. Das kann bis zu Konnotationen wie „praxisfern“, „wirklichkeitsfremd“, oder gar „weltfremd“ führen.« [S. 28/29]

Dieser Bedeutungsaspekt entsteht meines Erachtens durch die traditionelle Bevorzugung des Sehannes, der die Dinge eben überhaupt nur auf Distanz wahrnehmen kann. Dies ist sein großer Vorzug, der aber nach der hier vertretenen Position nicht durch eine Vernachlässigung der Nahsinne einseitig werden darf, damit diese versponnene Weltfremdheit vermieden wird. Auch die von WELSCH genannte Konnotation der *Praxisferne* beruht auf der Vernachlässigung des Tastsinns. Selbst der Maler kommt aber nicht ohne ihn aus, und beim Bildhauer bzw. Skulpteur „lebt“ das Material geradezu vom Tastsinn. Die materialgerechte Form und die Entstehung der „gelungenen“<sup>709</sup> Kontur wird bei ihm nicht nur durch das Auge, sondern ganz wesentlich durch die Hand geformt und überprüft.

»phänomenalistisch« – Die Vereinseitigung des visuellen Sinnes ist auch für jenen Bedeutungsaspekt von *ästhetisch* verantwortlich, den WELSCH als *phänomenalistisch* bezeichnet, die Tendenz nämlich, nur die Oberfläche der Dinge zu sehen. Einer solchen Betrachtung geht es um den äußeren Schein, sie geht den Dingen nicht einführend auf den Grund, fragt nicht nach dem wesentlichen „Sein“ der Dinge, begnügt sich mit schillernden Oberflächen, die nichts mehr be-deuten müssen. Als Beispiele für Kunstwerke, die solches Oberflä-

---

<sup>709</sup> (Zur „Gelungenheit“ von Linien bzw. Konturen siehe den Abschnitt über das Gestaltungsprinzip Bewegung, S. 217 ff und Abb. 43.)

chen-Sehen symbolisieren bzw. thematisieren, kann man etwa die in metallischen Eloxalfarben glänzenden „Herzchen“- oder Luftballon- usw. Skulpturen von Jeff KOONS ansehen. [Abb. 55 bzw. 64 in Farbe]



Abbildung 55 – Jeff KOONS: „Gelackte“ Oberflächen (Nord-LB Hannover)

Die Reduktion der Sichtweise auf die Oberfläche trägt auch zu dem bereits erwähnten oberflächlichen innenarchitektonischen Stil-Kitsch bei, wie er z.B. geradezu aufdringlich im SI-Zentrum Stuttgart realisiert ist. Hier deuten sich wieder wichtige Aufgaben für die ästhetische Erziehung an:

- die Distanziertheit der visuellen Wahrnehmung zu ergänzen durch die jeweils zugehörigen Ein-Drücke der Nahsinne, die einen unmittelbareren und buchstäblich gefühlvolleren Kontakt zu den Dingen ermöglichen;
- die Frage zu stellen, wie die Dinge zueinander passen, die wir nebeneinanderstellen. Ein konkretes Beispiel ist die Mode. Sie nimmt uns einen Teil dieser Aufgabe ab und vermeidet meistens „geschmacklose“ Zusammenstellungen. Aber: Nicht jede Mode passt zu jedem Menschen. (Auch das hat der Markt der gesellschaftlichen Ästhetisierung bereits gelernt und bietet „Typ-Beratung“ an...). Hier sind (häufig zu hörende) süffisante Bemerkungen von Lehrkräften gegenüber „geschmacklos“ pubertierenden Mädchen fehl am Platz: Ästhetische Erziehung zur Frage *Welche Mode, welches Makeup passt zu mir?* wäre besser...

»subjektiv« – *De gustibus non est disputandum* – das glaubten schon die alten Römer. In der Tat sind Geschmacksentscheidungen Sache des einzelnen Subjekts, die niemandem gegen-

über begründet werden müssen und letztlich auch nicht begründet, d.h. erklärt werden können. Allerdings – darauf wurde schon im Zusammenhang mit den Überlegungen zur Schönheit und unter Verweis auf die Attraktivitätsforschung hingewiesen – gibt es auch den von KANT so genannten *Gemeinsinn* in Geschmacksfragen, zumindest dort, wo es nicht um den „vulgären“ Sinnengeschmack geht, sondern um Schönheitsurteile. In den Gestaltungsprinzipien hat man zumindest ein Vokabular zur Verfügung, mit dem sich das, was subjektiv gefällt, genauer beschreiben und anderen mitteilen lässt.

»*harmonisch*« – Ästhetisch kann nach WELSCH auch eine »versöhnende« Konnotation aufweisen. Damit ist auf das Gestaltungsprinzip *Kontrast* verwiesen, ohne dass er dieses erwähnt. Ästhetische Gestaltungen bringen aus seiner Sicht Gegensätze in eine harmonisierte Verbindung, die im realen Leben schroff gegeneinander stehen würden.

»Der Übergang von der elementaren zur ästhetischen Sinnlichkeit ist zugleich einer von Disparität zu Fügung, von Widerstreit zu Harmonie, von Divergenz zu Versöhnung« [S. 30]

»*kallistisch*« – Dies ist der Aspekt, der im allgemeinen Sprachgebrauch wohl der häufigste ist: *ästhetisch* im Sinne des positiv wertenden Begriffes *schön*. Der Aspekt der Schönheit spielt auch in der nächsten Konnotation eine Rolle.

»*kosmetisch*« und »*poietisch*« – Gemeint ist, dass der kallistische Aspekt auf Produkte menschlicher Poiesis angewendet wird – die Suche nach der „guten Form“ beim Produktdesign. Im Gegensatz zu den vorherigen Aspekten, die sich alle überwiegend auf Betrachtung beziehen, geht es hier um das Herstellen schöner Gegenstände, an denen sozusagen Kosmetik betrieben wird. Allerdings erscheint dieser Begriff eher etwas unglücklich, denn bei der Frage nach der guten Form geht es um mehr als nur darum, etwas Farbe ins Gesicht zu bringen, nämlich u.a. um die Abhängigkeit der Form von der Funktion, um die „Ehrlichkeit“ der Form, die nichts vortäuschen soll, was durch die Funktion nicht gedeckt ist, um die Materialgerechtigkeit, die eine Reihe von formalen Möglichkeiten ausschließt, weil sie dem jeweiligen Material nicht „angemessen“ wären (z.B. ein Flamingo aus Ton oder eine Vase aus Draht).

»*sensibel*« – „Ästheteten“ wird von je her eine besondere Sensibilität zugesprochen, sie empfinden „feinsinnig“, was anderen entgeht, unterscheiden Nuancen und „wittern Atmosphären“, die andere grobschlächtig übergehen, selbst wenn man sie darauf aufmerksam macht. Diese Empfindsamkeit bezieht sich zunächst auf formale Merkmale von Gegenständen/Phänomenen der Natur und/oder des Kulturschaffens, betrifft aber auch zwischenmenschliche Beziehungen und die entsprechende Kommunikationskultur.

Empfindsamkeit ist ein zentrales Ziel jeder Ästhetischen Bildung i.e.S. und jeglicher Bildung als grundlegend ästhetisch verfasster. Allerdings muss sie die Frage thematisieren und didaktisch-methodisch beantworten, ob und inwieweit damit »Goldfische für das Haifischbecken gezüchtet« (BEICHEL) werden.

»*ästhetizistisch*« – Dieses Bedeutungselement bezieht sich auf eine ästhetisch orientierte Lebenshaltung, auf die

»Gestaltung des Lebens nach ausschließlich ästhetischen Kriterien. ... Mit der ästhetizistischen Haltung ist eine Universalisierung des Ästhetischen verbunden, ...« [S. 33]

Eine solche Lebenshaltung kann man sicherlich Übereinstimmung mit WELSCH als extrem bewerten und nicht zum Ziel ästhetischer Bildung erklären. Was allerdings Ziel einer schulischen Bildung und vor allem einer veränderten Lehrerbildung werden sollte, ist die Erkenntnis, dass alles Gestaltete nach Prinzipien Form gewinnt, die abhängig sind von unserem Nervensystem, und dass die Berücksichtigung der dadurch bedingten Erfordernisse in jedem Schulfach zu einer Qualitätssteigerung führt: Dadurch verbessern sich die Medien, d.h. auch die Kommunikation, dadurch steigert sich die Klarheit von Erkenntnissen, und zwar sowohl der generalisierenden begrifflichen Abstraktion, als auch der differenzierenden Konkrektion.

»*virtuell*« – Von *Virtualität* ist dann die Rede, wenn

»die ästhetische Betrachtung zum Leitmodell des Verhältnisses zum Wirklichen gemacht wird.«

Der virtuelle Blick auf die Welt ist der Blick auf den Bildschirm, über welchen nichts als zweidimensional verteilte hell-dunkel-farbige Punktfolgen flirren. Diese bieten dem Gehirn „Möglichkeiten“<sup>710</sup> an, die es dann aus eigener „Kraft“<sup>711</sup> und auf wundersame Weise<sup>712</sup> zu Welt-Bildern generiert.<sup>713</sup>

»*artistisch*« als *kunstbezogen* – Dieses Bedeutungselement wird an den Schluss gestellt, weil es die meisten vorher genannten Elemente in prägnanter Kürze rekapituliert. *Ästhetisch* in der weit verbreiteten Bedeutung von *artistisch* stellt nach WELSCH einen eindeutigen Kunstbezug her.

»Die Verbreitetheit dieser Verwendungsweise erklärt sich daraus, dass die kunstbezogene Bedeutung fast alle der zuvor erwähnten Elemente in sich zu versammeln vermag: das Sinnhafte, seine Übersteigerung und Vollendung, den Genuss der Betrachtung, die Distanzierung vom Realen, die Vollkommenheit von Formen und Proportionen, die Praxisferne, den Phänomenalismus, die wundersame Fügung von Elementen zum versöhnten Ganzen, und natürlich ebenso den Subjektivitäts- und Schönheitsakzent sowie das kosmetische und das poetische Moment.«

---

<sup>710</sup> Siehe DUDEN-Fremdwörterbuch: *virtuell* als *die Möglichkeit* zu etwas in sich begreifend.

<sup>711</sup> Siehe STOWASSER: Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch: *virtus* als Tüchtigkeit, *Kraft*.

<sup>712</sup> i.c.: *virtus* als Wunderkraft, *Wunder*.

<sup>713</sup> Wie wundersam diese Kraft des Gehirns selbsttätig arbeitet, wurde am 05. Juli 2012 in der Dokumentation *Musik – Feuerwerk im Gehirn* auf 3sat eindrucksvoll am Beispiel des Cochlea-Implantates gezeigt: Dieses reduziert die ca. 300-400 schallsensiblen Sensoren in der „Schnecke“ des Innenohres, die je für bestimmte Schallfrequenzen empfindlich sind, auf das heute technisch machbare wesentlich gröbere Raster von nur acht Sensoren. (Das ergibt ein Reduktions-Verhältnis von überschlägig 50:1!) Nach anfänglich kratzend-krächzender Sprachwiedergabe und metallisch dröhnendem, kaum nach Tonhöhen unterscheidbarem Klavier-Lärm interpoliert das Gehirn im Laufe von ca. vier Wochen die vergrößerten Schallmuster derart, dass ein einigermaßen natürliches Klangbild entsteht.

*Virtualität* taucht dabei nicht auf, kann aber angesichts der zunehmenden Bedeutung „virtueller“ Kunst mit Hilfe der digitalen Medien ebenfalls als Schnittmenge gelten.

Auch die vorher erwähnte *Sensibilität* ist nicht aufgeführt, obwohl man Künstlern seit eh und je besondere Empfindsamkeit und feinfühliges „Antennen“ (in verschiedenen Richtungen) zuspricht, mit der sie zwischenmenschliche Schwingungen und Spannungen, gesellschaftliche Verwerfungen, und „Zeitgeist“-Phänomene aufspüren und zur Darstellung bringen, über die andere hinwegsehen bzw. hinweggehen. Folglich bildet auch der Aspekt *sensibel* eine Schnittmenge mit *artistisch i.S.v. kunstbezogen*.

*Artistisch* wird jedoch nicht nur in Bezug zu Kunst und Schönheit, sondern auch mit der Bedeutung *kunsthändig* verwendet. Kunstfertigkeit wiederum hängt mit Schönheit zusammen, denn Schönheit zu erzeugen – z.B. einen „edlen“ Ton mit dem Geigenbogen – erfordert ein hohes Maß an „*Artistik*“, d.h. an Kunstfertigkeit, die der Anfänger nur mit großer Motivation, Anstrengung, Disziplin und Ausdauer auf manchmal langen und entbehrungsreichen Wegen erwerben kann. Darin ist wiederum der elevatorische Bedeutungsaspekt enthalten.

Der Begriff *Kunsthändig* seinerseits ist nicht nur in der Kunst, sondern überall verwendbar, wo hohes körperliches und technisches Geschick angestrebt oder notwendig ist (wie z.B. in der Zirkus-Artistik). So kann man auch diesen Begriff wieder als sprachlichen Indikator dafür nehmen, dass *das Ästhetische* als eine Art „Grundwasserschicht“ aller menschlichen Poiesis unterliegt und ihr Lebendigkeit und Form verleiht.

Da es unmöglich erscheint, diese verschiedenartigen, sich wechselseitig überschneidenden Bedeutungselemente des Ästhetischen in ein System zu fassen, bezeichnet WELSCH mit WITTGENSTEIN die Verwandtschaft der Bedeutungen als *Familienähnlichkeit*.

### 8.2.2 Schlussfolgerung: Ein erweiterter Ästhetik-Begriff lässt sich für die Pädagogik fruchtbarer machen als der klassische

Der für die Ästhetik als Gegenstandsbereich der Philosophie geäußerte Gedanke einer Ausweitung des Ästhetik-Begriffs lässt sich nun auf die Pädagogik übertragen: Die Vieldeutigkeit des Begriffsfeldes beinhaltet eine Fülle von Anregungen, was alles in einer Praxis ästhetischer Bildung/Erziehung als Thema bzw. „Stoff“ möglich erscheint. Das gibt der Lehrkraft auf der einen Seite großen Spielraum, auf der anderen Seite fordert es aber auch eine gründliche didaktische Reflexion heraus. *Wenn* diese geleistet wird, besteht der weitere Vorteil darin, dass der Lehrer nicht einfach Vorgefundenes aus dem Bildungsplan an den Schülern „exekutiert“, sondern auswählt, wovon er überzeugt ist und was er deshalb mit größerer Überzeugungskraft an die Schüler herantragen kann. *Dass* diese Reflexionsleistung tatsächlich auch erbracht wird, ist die Aufgabe einer veränderten Lehrerbildung, die sich dann in der zweiten Phase nicht nur darum kümmert, wie gegebene Bildungsplan-Inhalte umgesetzt werden können, sondern die angehenden Lehrkräfte (ganz besonders im Blick auf die Ge-

meinschaftsschule) dazu auffordert, selbst individualisierte „Stoffpläne“<sup>714</sup> zu erstellen und die getroffenen Wahlentscheidungen zu begründen. (Erfahrungsgemäß gehen Lehrer bei der Unterrichtsplanung am liebsten und am häufigsten von der Frage aus, welches Material zu einem bestimmten Stoff in ihrem Umkreis zuhanden ist, und nicht von der Frage, welche Kompetenzen bei diesem oder jenem Kind gefördert werden müssen und anhand welcher Arrangements sich das am besten realisieren lässt.)

*Bildung im intransitiven Sinne* ereignet sich weitgehend über die Sinne und deren Wahrnehmungs- und Gestaltungsprinzipien und muss auch im *transitiven* Sinne über diese betrieben werden. Auch die so genannte höhere oder geistige Bildung bleibt auf die Produkte der Sinnestätigkeit, die Vorstellungen – und die an Produkten der Sinnestätigkeit eingeübten geistigen Operationen – angewiesen. Auch beim abstrakten Denken helfen immer wieder Bilder und deren Modifikationen sowie Beziehungen zwischen Bildern und deren Manipulationen, um den Bezug zum realen Leben zu erhalten oder wieder herzustellen, und vor allem, um die Kommunikation von Experten und Laien überhaupt noch zu ermöglichen. (Und jeder Experte ist auf vielen Gebieten Laie.) Deshalb ist *Ästhetische Bildung* – incl. des ‚*ästhetisch Gebildetseins*‘ – auch im konventionellen engeren Sinne keine Luxusform von Bildung für die „schöngestige“ Freizeit-Betätigung, sondern eine essentielle Teilmenge von Bildung, die ebenso wie jede andere jedem zusteht, und die jeder benötigt. Ästhetische Bildung im konventionellen engeren Sinne bedient sich zwar vornehmlich artifizieller Produkte des Kunstschaffens – betrachtend und erzeugend – betreibt mit diesen aber nichts prinzipiell anderes als Bildung – sofern sie sich nicht durch ihre Gegenstände zu einer Reduzierung auf „Wissen über Kunst“ verleiten lässt.

Der Umstand, dass ästhetische Erfahrung sich nur in einem von Alltagszwängen befreiten Zeit-Raum ereignen kann, macht sie für die »pädagogische Kiste« weder zu sperrig, noch ist diese Freiheit von Alltagszwängen ein Alleinstellungsmerkmal ästhetischer Bildung i.e.S., denn auch die Schule insgesamt wird ja nicht zuletzt mit dem Argument betrieben, dass sie einen Schonraum zu bieten habe, in dem eine vom Ernstcharakter des Lebens entlastete Erprobung eigener Kräfte stattfinden kann.

Ein im Sinne dieser Studie weit gefasster Ästhetik-Begriff vergrößert die didaktischen Möglichkeiten der traditionellen Kunsterziehung, indem er die Hilfe zur ästhetischen Selbstbildung nicht nur an Kunstobjekten erprobt und nicht auf Schönheit einschränkt. Ästhetische Erziehung in diesem Sinne regt einen Modus von Bezugnahme auf die Welt an, in welchem es niemals nur um Sachen geht, sondern immer gleichzeitig um die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Emotionalität im Bezug zu dieser Sache, wie auch um die Frage, inwieweit ich mich für sie verantwortlich fühlen will bzw. soll.

---

<sup>714</sup> Das bedeutet jetzt mehr als nur die üblichen Stoffverteilungspläne.

Auf diese Weise wird jede Welterfahrung als eine *ästhetische Erfahrung* verstanden. Mit einer solchen Haltung der Welt gegenüber verändert sich auch die Didaktik *aller* Fächer, indem didaktische Arrangements niemals nur den Sachbezug allein, sondern immer auch die ästhetischen Aspekte in den Blick nehmen.

Und es verändert sich die Beziehung zur schulischen Umgebung wie zum zwischenmenschlichen Umgang, wenn außer dem Notwendigen und dem eingewöhnt Üblichen immer auch mitgedacht und mitgeföhlt wird, dass jegliches Handeln und Interagieren *Gestaltungsaufgabe* ist, deren Berücksichtigung die Lebensqualität in vielerlei Hinsicht zu steigern vermag.

### 8.2.3 Ästhetische *Bildung* oder ästhetische *Erziehung*?

*Ästhetische Bildung* im transitiven Sinne wird im üblichen Sprachgebrauch mehr oder weniger synonym auch als *Ästhetische Erziehung* bezeichnet. Eine Entscheidung für die eine oder die andere Formulierung hängt davon ab, ob man inhaltliche Differenzen damit zum Ausdruck bringen will. In den 70er Jahren ist *ästhetische Erziehung* noch im Sinne von *Kunsterziehung* beschränkt auf den Gegenstandsbereich der *visuellen* Erfahrung – bis zur Verengung auf *visuelle Kommunikation*.<sup>715</sup> Ästhetische Erziehung wird von *Kunsterziehern* betrieben – ‚*Ästhetikerzieher*‘ gibt es nicht. Nach einer Blickwendung auf die *Wahrnehmung* als Grundlage jeglicher Erziehung im ästhetischen Bereich werden auch die anderen Sinne auf ihren Bildungswert befragt und es beginnt das *Experiment Ästhetische Bildung* (s.u. Kap. 8.2.4.)

„*Ästhetische Bildung*“ eignet sich von daher, um eine ganzheitliche – auf die gesamte Sensorik bezogene – Vorstellung transitiver Bildungsbemühungen im Bereich von Wahrnehmung und Gestaltung zu bezeichnen. Auf die (,deutsche‘) Unterscheidung von Bildung im transitiven wie auch im intransitiven Gebrauch muss dann jeweils hingewiesen werden, soweit sie sich nicht aus dem Kontext ergibt.

Die Absicht dieser Studie ist es, zu dieser ganzheitlichen Auffassung von ästhetischer Bildung einen verstärkenden Diskussionsbeitrag zu liefern. Die Notwendigkeit dazu wird der ästhetischen Grundlage jeglicher Bildung gesehen.

*Ästhetische Erziehung* enthält demgegenüber von der Tradition der Erziehung her bereits seit biblischen Zeiten auch eine negative Konnotation, die sich in dem Bild der Rute kristallisiert, das jeder „schwarzen Pädagogik“ gar als Markenzeichen dienen könnte. Dass die Rute in vielfältigen Formen auch heute noch Anwendung findet, mag mit dem Hinweis auf die chinesischstämmige Amerikanerin und Yale-Professorin Amy CHUA belegt werden, die mit ihren *rabiaten* (von ihr selbst als *chinesisch* bezeichneten) Erziehungsmethoden – wenn auch

---

<sup>715</sup> Vgl. z.B. DAUCHER Hans/SPRINKHART Karl-Peter: *Ästhetische Erziehung als Wissenschaft. Probleme – Positionen – Perspektiven*. DuMont Buchverlag, Köln 1979.

nicht ohne Selbstironie – in unseren Tagen einen Bestseller landete.<sup>716</sup> Allerdings war ihr erklärtes Ziel, ihre Kinder stark zu machen. Darin unterscheidet sie sich wesentlich von Schwarzer Pädagogik, die den Willen „brechen“ wollte. Ihre Töchter scheinen die erlittenen Maßnahmen im Rückblick auch zu billigen. Vielen Lesern steht sie aber für eine repressive, Angst machende, unterdrückende, menschenrechtsverletzende Dressur. Eine solche stünde natürlich geradezu im Gegensatz zum kritischen Potenzial von Bildung im obigen Sinne, und nicht wenige Zeitgenossen pflegen auch aufgrund eigener wie kolportierter Schulerfahrung dieses repressive Bild von Pädagogik, das MOLLENHAUERS Bild von der zu engen »pädagogischen Kiste« plausibel macht, weiter. Die negativen Konnotationen von „Erziehung“ drücken sich natürlich auch in den Stereotypen über den Lehrer aus – vom „Steiß-trommler“ bis zum „Jammerlappen“.

Aus diesen Gründen fällt die Entscheidung für die Bezeichnung *Ästhetische Bildung* mit dem Zusatz *im engeren Sinne*. Dennoch wird hin und wieder, um sprachliche Wiederholungen zu vermeiden, auch *ästhetische Erziehung* synonym verwendet.

Der ästhetische Teilbereich des Bildungssystems ist – wie alle anderen – durch seinen Gegenstand definiert, der hier mit *Wahrnehmung, Gestaltung und Kunst* etikettiert wird. Genauso wie in jedem anderen Gegenstandsbereich kann sich auch hier „*ungeteilt-umfassende*“ und damit auch *kritisch-selbstkritische Bildung* ereignen – hier ganz besonders, weil gerade dieser kunstbezogene Kulturbereich zu einem stromlinienförmigen, ökonomisch zentrierten Selbstkonzept arbeitsmarktgängig-flexibler Kompetenzprofile nicht nur wenig beisteuert, sondern im Gegenteil sogar dazu tendiert, immer virulente Protestpotenziale gerade *gegen* diese Marktgängigkeit zu produzieren. Kunst hat sich gesellschaftlichen Fehlentwicklungen in der Vergangenheit – selbst um den Preis der Verfehlung – stets entgegengestellt und tut dies auch heute noch.

Mit der Förderung dieser Widerständigkeit hat die „pädagogische Kiste“ allerdings ihre Schwierigkeiten, denn jede Lehrkraft, die solches wagt, riskiert damit nicht nur Konflikte mit der Administration, sondern muss auch zulassen, *selbst* in den Fokus jugendlicher Kritik oder gar Protestes zu geraten. Erziehung zur *Kritikfähigkeit*, der man sich als Lehrer dann auch selbst zu stellen hat, ist ein Tabubereich in der Lehrerbildung, der besonders im Kontext Ästhetischer Erziehung (aber nicht nur dort) einer Aufarbeitung bedarf.

**These 8:**

Ästhetische Bildung ist besonders geeignet zur Förderung einer kritisch-selbstkritischen Haltung.

---

<sup>716</sup> CHUA Amy: Die Mutter des Erfolgs. Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte. Nagel + Kimche (Hanser) Verlag AG, Zürich 2011.

Da die »Konfliktstruktur der Lehrerrolle«<sup>717</sup> aber ohnehin ein unhintergebares Moment des Lehrerdaseins ausmacht, sollte es möglich sein, auch das kritische Potenzial von Bildung überhaupt und von ästhetischer Erziehung im Besonderen in der Lehrerbildung zu einem festen Bestandteil zu machen.

Die konkrete Umsetzung ist vor allem ein kommunikatives Problem, das sich jedoch lösen lässt, wenn Kritik auf der Grundlage einer konstruktiven Lehrer-Schüler-Beziehung stattfindet, die nur im wechselseitigen *Kontakt* möglich ist. *Kontakt* und die kommunikativen Formen seiner Anbahnung und Aufrechterhaltung, sind aber kein Thema in der heutigen Lehrerausbildung, ebenso wenig das *Interesse am Schüler* als Möglichkeitsbedingung für Kontakt. Nur auf der Grundlage eines guten Lehrer-Schüler-Kontaktes kann Kritik „kultiviert“ und durchaus wechselseitig geäußert wie auch entgegengenommen werden. Das muss die Lehrkraft jedoch wollen, dazu müssen Ängste abgebaut oder zumindest bearbeitet und überwunden werden – und auch das ist ein Tabubereich in der Lehrerbildung, der (zusammen mit anderen Gründen)<sup>718</sup> dringend die Implementation eines flächendeckenden und kontinuierlichen Beratungs- und Coachingsystems erfordert (s. Kap. 9.7). Ästhetische Erziehung hätte hinsichtlich der Gestaltung von L-S-Beziehungen einschließlich der kritisch-selbstkritischen Dimension eine besondere und spezifische Chance für, da im Kontext schöpferischen Handelns der Zeit-Raum für Selbstreflexion und wechselseitigen Austausch zwischen Lehrer und Schüler noch am ehesten groß genug ist.

Angesichts ihres kritischen Potenzials ist es nicht verwunderlich, wenn sich ästhetische Erziehung auf ministeriellem Glanzpapier und in Festreden wie auch in der schulischen Umsetzung vor allem als affirmative Exzellenzförderung ereignet, in der eine kritische Haltung keinen Platz hat. An entsprechenden Förderkonzepten für musikalische oder anderweitige ästhetische Exzellenz beteiligt sich die Wirtschafts- und Finanzwelt – siehe die Kulturförderprogramme großer Firmen, Banken, Stiftungen – da sich diese gut zur Imagepflege eignen. Natürlich sind sie auch pädagogischerseits gar nicht zu kritisieren, wenn man das Grundrecht auf eine begabungsangemessene Ausbildung und Bildung ernst nimmt. Aber sie fördern eben *nur* Exzellenz und übersehen das kritische Potenzial einer ungeteilt-umfassenden Bildung im obigen Sinne.

---

<sup>717</sup> REINHARDT Sybille: Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. In: ZfP 04/1978. Beltz Verlag Weinheim.

<sup>718</sup> Seit Jahrzehnten läuft die Forderung nach Supervision für alle Lehrberufe ins Leere – und viele Lehrkräfte mutieren zu ‚Leerkräften‘, die sich leer von Kraft von den exponentiell anwachsenden Schwierigkeiten einer im Schulalltag permanent erforderlichen und qualitativ sehr disparaten Interaktionspräsenz überfordert fühlen. Sie werden dazu nicht ausgebildet und sie werden darin berufsbegleitend nicht unterstützt. Folglich ist der überproportional hohe Anteil von Lehrkräften in psychosomatischen Kliniken und unter den Arbeitskräften, die berufsbedingt vorzeitig in den Ruhestand gehen, allzu verständlich. (Selbst beim ‚Klassenprimus‘ Bayern kündigte kürzlich eine noch junge Schulleiterin ihren Beruf, um beidem zuvorzukommen. Der Grund für diese radikale Entscheidung war die Ignoranz der Schulverwaltung angesichts zunehmender Mehrbelastung durch Personalmangel [s. DER SPIEGEL 41/2012, S. 45].

Von einer Stiftung, die sich der Förderung ästhetischen Denkens im Sinne von Wolfgang WELSCH verschrieben hätte, ist demgegenüber nichts bekannt. Diese müsste sich dezidiert um die übersehenen bzw. benachteiligten „anästhetischen“ Dunkelfelder hinter den „ästhetisierten“ Glanzfassaden und ständigen „Fortschritten“ kümmern. Das kritische Potenzial von Bildung<sup>719</sup>, insbesondere ästhetischer Erziehung, dem Götzen des Fortschritts und der Gewinnmaximierung zu opfern, trägt zur Perpetuierung eines Dauerproblems der industriell geprägten Moderne bei, nämlich sich nicht genügend um die Abschätzung der Nebenfolgen des Fortschritts zu kümmern. Hier zeigt sich ganz vehement auch die ethische Dimension sowohl der *Bildung überhaupt* als einer grundlegend ästhetischen, als auch der darin befindlichen Teilmenge einer *Ästhetischen Bildung i.e.S.*<sup>720</sup>

#### 8.2.4 Bildung und die Verschiedenheit der Sinne

Es wäre an dieser Stelle sinnvoll, einer Spur nachzugehen, die MOLLENHAUER in der Befürchtung anzeigt<sup>721</sup>, dass die Berücksichtigung der Verschiedenheit der Sinne es schwierig machen könnte, eine einheitliche Vorstellung von ästhetischer Erziehung zu gewinnen: eine Spur zu H. PLESSNER<sup>722</sup> und E. STRAUS,<sup>723</sup> die über den „Bildungssinn“ der verschiedenen Sinne nachdenken. Das würde hier jedoch zu weit führen. Nur ein paar Überlegungen sollen aufzeigen, dass hierüber nicht nur im Kontext ästhetischer Erziehung, sondern jeglicher Erziehung durchaus reflektiert werden muss. MOLLENHAUER selbst äußert sich ansatzweise dazu in dem schon erwähnten Fernstudienlehrgang des DIFF.<sup>724</sup>

Der evolutionsgeschichtliche „Sinn des Hör-Sinnes“ liegt sicherlich darin, dass er wie kein anderer in der Lage ist, frühzeitig auf Gefahren aufmerksam zu machen, selbst in der Nacht und im dichten Unterholz, wo der Gesichtssinn hilflos ist. Diese Funktion tritt zwar in einer durchzivilisierten Umwelt eher an den Rand, hat aber nach wie vor ihre Bedeutung, wenn man z.B. sieht, wie sicher mancher Blinde abschätzt, wann er eine befahrene Straße überqueren kann, oder wenn man daran denkt, dass der Bruch eines Radreifens an dem 1998 bei Eschede verunglückten ICE 884 schon einige Zeit vor der Katastrophe hörbar war, aber nicht beachtet oder nicht richtig gedeutet wurde.

---

<sup>719</sup> (z.B. als systemisches Denken in größeren Zusammenhängen, als verantwortliche Nebenfolgenabschätzung und Risikominimierung, als Solidarität mit den immer noch Ausgebeuteten und Unterprivilegierten dieser Welt, z.B. in einem Projekt „Fairer Handel“ usw.)

<sup>720</sup> Siehe dazu auch: WELSCH Wolfgang: *Ästhetik des Widerstands*. In: Ders.: *Ästhetisches Denken*. Reclam 8681, S. 156.

<sup>721</sup> MOLLENHAUER Klaus: *Ist Ästhetische Bildung möglich?* S. 455.

<sup>722</sup> PLESSNER Helmut: *Anthropologie der Sinne*. Gesammelte Schriften III. stw 1626, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1980.

<sup>723</sup> STRAUS, E.: *Vom Sinn der Sinne*. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie. Berlin/Göttingen/Heidelberg 2. Aufl. 1960.

<sup>724</sup> MOLLENHAUER Klaus: *Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Unterscheidungen, Perspektiven*. DIFF Tübingen, 1988.

Die traditionelle Bevorzugung des akustischen Sinnes im Schulwesen über die Sprache wird sicher dem „Bildungssinn“ der Hörfähigkeit selbst nicht gerecht, da sie das Ohr lediglich für den Begriff funktionalisiert. Allein schon unter dem Gesichtspunkt der ‚technischen‘ Leistungsfähigkeit des Hörsinns beansprucht die Sprache lediglich einen Bruchteil der Möglichkeiten, die selbst durch Musik nicht ausgeschöpft werden.<sup>725</sup> Die akustisch-sinnlichen Qualitäten der Sprache sind nur ein Teil davon, aber derjenige, der die Verbindung zur Musik in sich birgt – prägnant demonstriert z.B. in der popmusikalischen Stilrichtung des Rap – und der auch in der Poesie gestaltete Sprachstücke zu Kunst macht. Hier steht für die Orientierungs- und genusssteigernde Differenzierung des Hörsinns durch ästhetische Erziehung ein unausgeschöpftes und unerschöpfliches Reservoir zur Verfügung – besonders wenn man daran denkt, welche rudimentäre Klangqualität viele in den Schulen vorfindliche Akustik-Geräte von sich geben, ohne dass dies vielen Lehrkräften überhaupt auffällt. Aber das darf nicht verwundern, denn der Arbeitsplatz Schule ist ohnehin „akustisch verseucht“, so dass hier mit Abstumpfungseffekten zu rechnen ist.

Die Begriffslastigkeit der Schule beginnt sich im Zuge der Entwicklung neuer Medien zumindest in Richtung einer „Visualisierungskultur“ zu verändern – das Tafelbild, die Wandkarte, das altehrwürdige Epidiaskop und der ratternde 16-mm-Projektor bekommen zunehmend und flächendeckend potente Nachfolger.

Es sieht also ganz danach aus, als könnte damit das Auge gegenüber der schulischen „Verbal-Akustik“ endlich auch dort den Stellenwert bekommen, den es nicht erst seit dem *Iconic Turn*<sup>726</sup> sondern seit Beginn der Menschwerdung im phylogenetischen wie im ontogenetischen Sinne des konkreten Weltinnewerdens im „wirklichen Leben“ de facto besitzt.

Dass auch dabei über den Bildungssinn des Sehens genauer nachgedacht werden muss, illustrierte jüngst die Euphorie der Rektorin (m)eines altehrwürdigen Gymnasiums. Sie führte anlässlich des 100-jährigen Jubiläums der Schule eine Gruppe „goldener Abiturienten“ durch das Haus und pries ihre „Smartboards“ mit den emphatisch vorgetragenen Worten an:

„Diese Technik ist wunderbar, meine Herren! Da schaltet man mal eben zwei, drei Dias oder eine kleine Filmsequenz in seinen Vortrag ein, und die Schüler können am Ende alles auf dem Laptop mit nach Hause nehmen! Das ist die Zukunft des Lehrens!“

Ganz abgesehen davon, dass wir anstelle einer Zukunft des Lehrens eher eine Zukunft des Lernens und der Lernbegleitung brauchen, entspricht dieses „Mal-eben-Dazuschalten“ von Bildern ohne Zeit-Raum zum intensiven Wahrnehmen zwar der heutigen medialen Praxis, ist aber genau *diejenige* Art des Umgangs mit Bildern, der eine Ästhetische Erziehung unter

---

<sup>725</sup> Siehe dazu z.B. BRUHN Herbert: Psychophysiologie der Wirkung von Musik. Download von <http://www.stange-elbe.de/grundkurs-musikwissenschaft/artikel/bruhn-psychphysiologie.pdf>

<sup>726</sup> vgl. BACHMANN-MEDICK Doris: Cultural Turns. Neue Orientierungen in den Kulturwissenschaften. Rowohlt's Enzyklopädie 55675, Reinbek bei Hamburg 2007.

dem Ziel von Bildung entgegenzutreten hätte. Dies umso mehr, als gerade der visuelle Sinn eine suggestive Überzeugungskraft besitzt, die es schwer macht, sich dazu kritisch zu verhalten. Siegfried FREY erinnert an das HELMHOLTZ'sche Paradoxon, das nach wie vor auch für uns heutige gilt: Selbst ein halbes Jahrtausend nach der Erfindung des kopernikanischen Weltbildes geht für uns immer noch morgens die Sonne auf, und abends versinkt sie hinter dem Horizont, obwohl wir es besser *wissen*. Aber unser Wissen kann den visuellen Eindruck nicht verändern. So bekommt Ästhetische Erziehung besonders im visuellen Bereich die wichtige Aufgabe, eine dem Augeneindruck gegenüber kritische Haltung anzuregen.

»In einer Zeit, in der sich der gesamte kommunikative Prozess immer mehr in den Bereich des Visuellen verschiebt, wird sich die Wissenschaft der Auseinandersetzung mit den Fragen der visuellen Eindrucksbildung nicht ein weiteres Mal entziehen können, wenn sie zum Verständnis des Kommunikationsgeschehens einen relevanten Beitrag leisten will«<sup>727</sup>

Und nach wie vor erliegen wir den optischen Täuschungen, wie bereits unsere Vorfahren im Altertum.

Die Verbindung von Hören und Sehen ist aber nicht nur eine Frage der Optimierung von Informationsdarbietung, sondern hat auch eine ästhetische Dimension im engeren Sinne, die auch in der ästhetischen Erziehung der Schule genutzt werden kann. Aus Diskotheken sind schon länger die so genannten Lichtorgeln bekannt, die, vom Lärm und vom Takt der Musik gesteuert, Blitzlichtgewitter über den Besuchern ausbreiten, um das Erlebnis von Tanz und Musik auch über den visuellen Kanal zu intensivieren. Im Prinzip ähnlich funktionieren Grafik-Generatoren, die beim Abspielen von Musik über den Computer an den Takt gekoppelte Muster über den Bildschirm flackern lassen. Diese Koppelungen erscheinen allerdings ziemlich maschinell und willkürlich. Weiterentwicklungen solcher Systeme haben sich mittlerweile bei Musik-Events mit Publikum im Fernsehen eingebürgert. So hat z.B. der kürzlich in Baku, Aserbeidschan, durchgeführte *Eurovision Song Contest 2012* Verbindungsmöglichkeiten von Musik und visuell-abstrakten Bewegungsmustern exemplarisch und eindrucksvoll vor Augen geführt – und zwar auf eine Weise, die über pure Zufälligkeit der Zuordnung weit hinauszugehen scheint. Es wäre interessant, dies unter dem Gesichtspunkt der *analogen Gestaltungsprinzipien* genauer zu untersuchen. Bei MOLLENHAUER tauchen diese nur ansatzweise auf, als „Schnittmenge der Sinne“ werden sie dort noch nicht gesehen. Diese aber sind es, welche die Einheit ästhetischer Erziehung begründen.

Den beiden Haupt-Sinnen gegenüber, die dem Menschen den Fernraum erschließen, stellt MOLLENHAUER eine Vernachlässigung der Nahsinne in der Bildung fest und begründet dies anthropologisch:

---

<sup>727</sup> FREY Siegfried: Die Macht des Bildes. Der Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik. Verlag Hans Huber, Bern 1999, S. 146. [nach Lichtenberg und Helmholtz, siehe Kap. 9.4, S. 457 f.]

»In ihnen läßt sich schlechterdings kein organisierbarer Bildungssinn finden.«<sup>728</sup>

Eine solche Einschätzung setzt erstens einen Begriff von Bildung voraus, deren Anfangspunkt offensichtlich erst mit dem Schulbeginn (»organisierbar«) ansetzt. Das aber würde bedeuten, so etwas wie ein „bildungsfreies Aufwachsen“ bis zum Schulalter zu behaupten – was jedenfalls dem hier vertretenen Verständnis von Bildung widerspräche. Zweitens liegt in den Nahsinnen auf jeden Fall *derselbe* Bildungssinn wie auch im Sehen und Hören: dass sie nämlich ihren spezifischen und ganz grundlegenden Beitrag zur Welterschließung bzw. zur Wirklichkeitskonstruktion leisten.

Bildung beginnt (spätestens) mit der Geburt – nicht nur als Ausdifferenzierung der Sinne, sondern auch im Sinne der ersten Berührung mit Kultur, denn es ist zweifellos ein Unterschied, ob das Baby in einer schilfgedeckten Urwaldhütte zur Welt kommt oder in einer modernen Kinderklinik, ob es in einer wohlvorbereiteten und ökonomisch gesicherten Situation zu Hause geboren wird oder unter erbärmlichen Umständen in der verdreckten Wohnung einer drogenabhängigen Mutter.

Abgesehen von der auch von MOLLENHAUER „zugelassenen“ *Ausdifferenzierung* der Nahsinne sollten diese immerhin zu einer „Kultivierung“ der Genussfähigkeit und nicht zuletzt der Beziehungsfähigkeit (!) beitragen – wir sprechen sowohl bei der Gestaltung eines neuen Parfüms als auch eines kulinarischen Events durchaus ‚sinn-voll‘ von einer *Komposition*. Sicher ist der Überlebens-Nutzen der Nahsinne heute geringer als zur Steinzeit und dort schon geringer als bei unseren tierischen Vorfahren. Aber im sozialen Milieu spielen Gerüche nach wie vor eine keineswegs unwichtige Rolle.

Die entscheidende Grenze zwischen schlichtem Aufwachsen und dem Anfang von Bildung scheint für MOLLENHAUER in der Symbolisierungsfähigkeit zu liegen.

»Zwar haben auch sie [die Nahsinne NJ] eine ihr eigene „Ästhetik“; zwar können wir auch mit ihrer Hilfe ästhetisch genießen; zwar lassen sich Geruch, Getast und Geschmack verfeinern, differenzierter ausgestalten. Aber: sind sie zu Symbolbildungen fähig? Kann irgendeine Sinnesempfindung dieser Art über den Wahrnehmungsmoment hinaus Dauer beanspruchen, dergestalt, dass sie, für andere mitteilbar, situationsunabhängig objektiviert wird?«<sup>729</sup>

Abgesehen davon, dass Sinnesempfindungen durch die Assoziation mit einem Zeichen nicht „objektiviert“ werden können, ist die Frage nach der Symbolisierungsfähigkeit der Nahsinne vielleicht ja falsch gestellt: Es geht nicht darum, ob die Nahsinne zu Symbolbildungen *fähig* sind,<sup>730</sup> sondern ob die Menschen Riechbares oder Schmeckbares als Symbole der Nahsinne *benötigt* haben. Symbolisierung dient dem Zweck der Kommunikation i.S.v. Hinweisen auf Bedeutungen. Das prinzipielle Problem einer Symbolisierung von Sinneserfahrungen zum

---

<sup>728</sup> In: Ist Ästhetische Bildung möglich? (S. 455), fast gleichlautend auch in Ästhetische Bildung und Kultur (S. 36).

<sup>729</sup> Ästhetische Bildung und Kultur, S. 37.

<sup>730</sup> – zumindest der Tastsinn ist es –

Zweck der Kommunikation ist beim Riechen, Schmecken<sup>731</sup> oder Tasten dasselbe wie beim Sehen oder Hören – der Umstand nämlich, dass die Qualia, die als Sinneserfahrung im Bewusstsein eines Menschen aufscheinen, nicht in das Bewusstsein eines anderen Menschen übertragen werden können, sondern vielmehr erschlossen werden müssen über die Qualia des Kommunikations-*Empfängers*, die dieser in der konsensuellen Situation *selbst* empfindet. Die Frage ist nur, wie groß der „kultur-evolutionäre Druck“ ist, der zwei Menschen veranlassen könnte, eine konsensuelle Riech-Erfahrung als ein Symbol zu vereinbaren, wie sie das bei ihren Seh-Erfahrungen getan haben. Eine zweite Frage ist natürlich nicht zu übersehen: Wie könnte man einen Riecheindruck analog einem Seheindruck so fixieren, dass er sich als dauerhaftes Zeichen verwenden lässt? (Das schaffen bisher nur die Ameisen – allerdings nicht als Kulturleistung, sondern instinktiv.<sup>732</sup>)

Zwischenmenschliche Kommunikationen werden eben aufgrund der spezifischen Leistungsfähigkeiten des Seh- und des Hörsinns leichter durch diese gesteuert als es durch die Nahsinne möglich wäre. Dennoch gibt es seit alters her auch eine „Sprache der Düfte“, die durchaus Botschaften vermittelt – allerdings nur solche, die *unmittelbar* auf den Geruchssinn wirken und nicht über den Umweg einer sekundär-arbiträren Kodierung. Die Möglichkeitsbedingung für die Entwicklung von Sprachen ist natürlicherweise in erster Linie der Gehörsinn und in zweiter Linie der Gesichtssinn. Diese beiden eignen sich auch wegen ihrer Fähigkeit zur Distanzüberbrückung in besonderer Weise zur Kommunikation, wobei das Instrument zur Erzeugung bedeutender Laute gleich angeboren ist, während für visuelle Kodierungen zunächst einige kulturelle Erfindungen gemacht werden müssen – für das Einkerbten von Runen zumindest ein scharfkantiger Faustkeil, für die ersten flachen Zeichenträger schon die Technik des Tonbrennens oder des Gerbens glatter dünner Tierhäute usw.

Dass der Seh- und der Hör-Sinn insofern eine exponierte Stellung einnehmen, als der Symbolisierung durch die akustische Sprache auch noch eine weitere in visuellen Zeichen hinzugefügt werden kann, ist somit unbestritten. Aber zumindest vom Tastsinn kann dieses grundsätzlich auch geleistet werden, wie die Blindenschrift zeigt. Dieser hat allerdings zwei Nachteile: Seine Reichweite ist geringer, und kommunikative bzw. interaktive Konsensualität funktioniert nur konsekutiv, da mehrere Personen dasselbe Ding zwar mit den Augen gleichzeitig anschauen, nicht aber gleichzeitig an denselben Stellen mit den Händen betasten können.

Eine Symbolisierung durch Geruchs- oder Geschmacks-Zeichen wäre zugegebenermaßen wegen ihrer Flüchtigkeit und geringen Formprägnanz kaum zu realisieren, zumal wir die bei

---

<sup>731</sup> – abgesehen von dem Problem der Flüchtigkeit von Gerüchen gegenüber der relativen Ortsfestigkeit und Beständigkeit von Seh-Eindrücken –

<sup>732</sup> Vgl. SPIEGEL-Gespräch mit Edward O. Wilson: »... Und dann würden sich die Aliens sicher sehr dafür interessieren, dass sich ein ganzes Kolonieleben durch Pheromone organisieren lässt, also mit Hilfe chemischer Kommunikation.« DER SPIEGEL 8/2013, S. 135.

vielen Tieren noch hochgradige Differenziertheit der Nahsinne gar nicht mehr besitzen, die wir zum Überleben kaum noch brauchen. Es könnte allerdings sein, dass uns damit auch zunehmend die ‚Witterung‘, das ‚Gespür‘, das ‚Fingerspitzen-Gefühl‘ (!) verloren gegangen ist, das wir für einen kultivierteren Umgang miteinander gut gebrauchen könnten. Möglicherweise ließen sich solche „intuitiven“ Fähigkeiten durch eine Kultur des *ästhetischen Denkens* im Sinne Wolfgang WELSCHS und vielleicht auch durch eine Reaktivierung der Nahsinne wieder fördern.

Mit dem Tastsinn als Nahsinn haben wir den dichtest möglichen Kontakt zur äußeren Wirklichkeit, er lässt uns wie kein anderer den Wider-Stand, die Gegen-Ständlichkeit erleben, gleichzeitig auch Grenze und Begrenzung spüren: Begrenzung der eigenen Bewegungsmöglichkeit durch die Ausmaße des eigenen Körpers, durch Gegen-Stände, aber auch die Grenzen des ertasteten Gegenstandes (und damit seiner eindeutigen Umschreibung im Raum), sowie schließlich die Begrenzung von Erkenntnis, denn wir fühlen nur die Oberfläche, was darunter liegt bleibt uns verborgen. Die Grenze, an der ich anstoße gibt mir gleichzeitig An-Stoß zu weiterer Nachforschung. Schneide ich ihn in zwei Teile, weiß ich etwas mehr, aber ich stehe wiederum vor zwei neuen Grenzflächen zwischen innen und außen, an denen ich wiederum anstoße – usw.

In Koordination mit dem Gesichtssinn erlaubt der Tastsinn den kollisions sicheren Aufbau eines Raum-Gefühls. Interessanterweise sprechen wir hier von „Gefühl“ und nicht etwa von Raum-Gesicht, obwohl uns auf den ersten Blick der Gesichtssinn für die Raumerfahrung bedeutsamer erscheint als der Tastsinn: Mit einem Blick erfassen wir die Weite des Raumes bis hin zum Horizont. Damit wird die Raumerfahrungsleistung des Tastsinns weit überstiegen (und dies nicht nur in räumlicher Hinsicht, sondern auch im Blick auf die Differenziertheit und Fülle von Details). Wenn wir dennoch von Raum-Gefühl sprechen, liegt dies daran, dass es der Tastsinn ist, der im Babyalter die dritte Dimension erschließt – die Augen haben nur zweidimensionale Bilder zur Verfügung. Dem Tiefe-Sehen geht vermutlich das Tiefe-Spüren voraus und liefert dem Sehsinn gewissermaßen die Vorlage zur Konstruktion auch einer visuellen Raumtiefe.

Gegenüber dem Sehsinn haben die Wahrnehmungen des Tastsinns einen weiteren Vorteil: Während der Gegenstand für den Gesichtssinn unter gegebenen Beleuchtungs- und Standpunktverhältnissen festgelegte Helligkeits- und Farbwerte hat, die durch das Sehen nicht zu beeinflussen ist, können wir die „Dichte“ der Tast-Erfahrungen, auch selber steuern. Wir können einen Gegenstand berühren, so dass wir ihn kaum spüren, können ihn sanft streicheln, kräftig darüber streichen, daran klopfen, darauf klatschen, ihn zusammenpressen und womöglich gar verformen. All das ruft verschiedene Berührungs-Qualia hervor. Gerade diese Steigerbarkeit der Intensität der Nah-Erfahrungen ist es wohl, die uns die Gegenstände so realistisch erleben lässt. Und den Sinnen ist es völlig gleichgültig, ob unser Verstand behauptet, die Gegenstände seien lediglich die »Erscheinungen« der »wirklichen Dinge an sich«...).

Die über den Tastsinn vermittelten Grenzerfahrungen sind es auch, die uns zu der Erkenntnis bringen, dass wir uns selbst als abgegrenzte Einheit in diesem Raum befinden: Die Berührung des eigenen Körpers spüren wir doppelt, einmal an der berührten und zum andern an der berührenden Stelle, die durch den Gegendruck ebenfalls zu einer berührten Stelle wird. Auf diese Weise lernen wir unseren Körper als etwas Eigenes und von der Umwelt Abgegrenztes zu erfahren: Alles was nicht dazu gehört, wird anders, nämlich nur einfach empfunden. Dort, wo die propriozeptive Doppelerfahrung des Berührens aufhört, fängt das Fremde, das Andere an. Alle Teile, die bei der intensiven Erkundung durch Abtasten, eine Doppelerfahrung erzeugen, gehören zu dem, was später ICH zu sich sagt.

Außerdem lernen wir über den Tastsinn in Verbindung mit der Motorik, dass Außenweltgegenstände von unserem Körper entfernt sind, bis wir sie berühren. Entfernung und ihre Verringerung und Vergrößerung liefern basale Erfahrungen, die zum Verständnis von Größen und zu den Operationen des Messens und zur Geometrie führen. Dass gerade Körperbehinderte, denen frühe Raumerfahrungen im Krabbelalter versagt waren, später in raum- und mengenbezogenen Leistungsbereichen (bei sonst normaler Begabung) Schwierigkeiten haben, ist eine geläufige Erfahrung von Sonderpädagogen, mit denen wir anlässlich von Hospitationen mit Lehreranwärtern sprechen konnten.

Hinzu kommt die Eigenschaft der Nahsinne, vor allem des Tastsinns, eine Unmittelbarkeit des Kontakterlebens zu erzeugen, die sowohl für das Lernen als auch für die zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung von zentraler Bedeutung ist. Die schulische Erfahrung mit heutigen Kindern zeigt eine zunehmende Anzahl von solchen, die überhaupt nicht mehr in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit länger als wenige Sekunden bei einem Gegenstand verweilen zu lassen. Sie werden von einer planlosen Daueraktivität umgetrieben und sind ihren ständig fluktuierenden Assoziationsketten mehr oder weniger hilflos ausgeliefert. Sie reagieren beinahe panisch auf Situationen der Stille und der Untätigkeit. Kinder, die gerade noch im Klassenverband die Lehrkraft rüde und unflätig verbal attackiert haben, empfinden es als größte Strafe, wenn sie in den „Arizona“-Raum geschickt werden und dort nichts tun dürfen, außer still dazusitzen und über ihr Verhalten nachzudenken. Solchen Kindern einen Rückweg in verweilendes Spüren zu ermöglichen, gelingt vielfach nur noch in therapeutischer Einzelbetreuung. Im Klassenverband ist der Erfolg besonders fraglich, weil die notwendige Übungsdichte nicht realisiert werden kann. Wenn überhaupt etwas in dieser Richtung gelingen sollte, dann nur durch Übungen zur spürenden Kontaktaufnahme mit Gegenständen (und später Interaktionspartnern), während man gleichzeitig (zumindest) den Gesichtssinn ausschaltet. Die Anzahl solcher aufmerksamkeits-defizienter Kinder ist wesentlich höher als die der wenigen „echten ADHS-Zappelphilippe“ bei denen auch ein entsprechender neurologischer Befund vorliegt. Als erklärende Ursache dafür reicht die schon seit vielen Jahrzehnten beklagte Reizüberflutung und die ebenfalls seit langem in vielerlei Hinsicht „veränderte Kindheit“ nicht mehr aus, dafür ist dieser „unechte“ Aufmerksam-

keitsmangel zu neu. Eine in dieser Hinsicht ganz dringend verdächtige Veränderung besteht heute in der Dauerbenutzung von Videospiele. Wer Kinder im Grundschulalter (und darüber hinaus) dabei beobachtet, kann folgendes feststellen:

- Die Grundstruktur dieser Spiele besteht meistens darin, dass nach gegebenen Regeln auf Reizvorlagen reagiert werden muss, die sich rasch (und mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad in zunehmender Geschwindigkeit und/oder Komplexität) verändern.
- Gefordert ist lediglich eine möglichst schnelle Reaktion.
- Sowohl die Regeln als auch die Reaktionsmöglichkeiten sind vorgegeben und fordern keinerlei konstruktive Eigentätigkeit.
- Die motorische Antwort auf eine Stimulusveränderung beschränkt sich auf minimale Bewegungen (maximal im Millimeterbereich) einer begrenzten Anzahl von Fingern, meistens der Daumen, in immer der gleichen Weise.
- „Spüren“ ist (als Möglichkeit) begrenzt auf die Druckempfindung in der Fingerkuppe und die Körperanspannung. Aber das geht ohnehin in der automatisierten Iteration unter – die Wahrnehmung würde aber auch in seiner stereotypen Monotonie keinen Sinn machen.
- Die Reaktionsmöglichkeiten bestehen in einer eng begrenzten Auswahl – entsprechend den Distraktoren eines Multiple-Choice-Tests.
- Es gibt nur zwei Ergebnis-Zustände: Erfolg und Weiterspiel oder Fehler und Abbruch.
- Das Weiterspiel ist die selbstverstärkende Belohnung, der Fehler die sofortige Strafe für mangelnde Schnelligkeit.
- So entsteht ein fesselnder „Sog“ zum Weitermachen, der viele Kinder nach kurzer Zeit in fiebernde Anspannung versetzt, die den gesamten Körper ergreift.
- Alle Umgebungsreize werden ausgeblendet. (Wenn die Mutter zum Essen oder die Lehrerin zum Pausenende ruft – der Gong war eh schon überhört), wird das gar nicht wahrgenommen (bewusst oder unbewusst) und erst nach lautstarken Weiderholungen und Strafanrohungen mit deutlichen Frustrationsäußerungen und größtem Unwillen befolgt – oder in höherem Alter und je nach Beziehung zur Mutter bzw. zur Lehrerin mit patzigen Bemerkungen eben nicht befolgt. „*Hab kein` Hunger!*“ – „*Lass mich in Ruh, du blöde Kuh!*“ – oder *schlimmer!*
- Die Aktivitätsstruktur ist somit durch folgende Merkmale charakterisiert:
  - Reduktion auf „Maschine-Mensch“,
  - Reduktion auf „Reagieren/Befolgen“,
  - Reduktion auf geringe Auswahl,
  - Reduktion auf minimalsten Aktionsumfang,

- Reduktion auf Monotonie der Aktion,
- Ausfall jeder selbstplanenden Handlungssteuerung
- maximale Absorption.

Damit widerspricht diese Situation durchgängig allem, was ein Lehrer vom Schüler in einer Klassenunterrichtssituation erwarten muss.<sup>733</sup> Und fatalerweise – das wissen wir aus der Neurobiologie des Lernens nun sicher – verstärken sich die häufig benutzten neuronalen Verknüpfungen, und die vernachlässigten schwächen sich ab – bis zur Auflösung, wenn sie gar nicht mehr benutzt werden.

Auf den Punkt formuliert, handelt es sich bei diesen Spielen um einen von der Gesellschaft tolerierten gigantischen Menschenversuch unter der Fragestellung: Wie lässt sich möglichst effektiv und dauerhaft der größte Teil der geistigen Fähigkeiten eines jungen Menschen lahmlegen?

Der gegenwärtige Einbruch der digitalen Medien – für die der Game-Boy hier nur ein Beispiel ist – in das Alltagsleben und in den pädagogischen Bereich von Didaktik und Methodik forciert geradezu die Vernachlässigung der Nahsinne. Trotz aller Faszination von den technischen Möglichkeiten grenzt es an Perversion, wenn die Virtualisierung so weit getrieben wird, dass man über entsprechende Sensor-Effektor-Handschuhe in entsprechenden Cyber-Sex-Arrangements Tastempfindungen mit virtuellen Körpern genießen können soll – eine Übersteigerung der noch wesentlich harmloseren Handy-Reklame mit den Tatort-Kommissaren Stöver und Brockmöller, die nebeneinander her laufend übers Handy miteinander sprechen...<sup>734</sup>

Auch das wäre ein wichtiges Thema für eine ästhetische Erziehung, der daran gelegen ist, dem Verlust der primären Sinnlichkeit entgegenzuwirken, denn nachhaltiges Lernen ereignet sich nun einmal nur durch verweilenden Kontakt – sowohl mit Gegenständen auch mit Menschen: Mit einem Gegenstand, um ihn genau und in seiner Bedeutung für mich wahrzunehmen und auch seine Anmutung zu spüren; mit einer Aufgabe, um deren Struktur zu durchschauen und ihren Sinn zu verstehen, der mich motiviert, sie gründlich und verantwortlich zu lösen; mit einem Problem, um seinen Kontext zu verstehen und mögliche Lösungen zu finden und abzuwägen; mit einem Menschen, der die Aufgabe vermittelt oder bei der Lösung hilft; mit einem anderen, der mich als Mensch interessiert und mit dem ich gerne zusammenarbeiten oder Freizeit verbringen möchte usw.

---

<sup>733</sup> Der einzige positive Effekt des „Dauer-Daddelns“ dürfte eine Erhöhung der so genannten *Ordnungsschwelle* sein (die Zeitspanne in Millisekunden, bei der man zwei aufeinanderfolgende Signale gerade noch unterscheiden kann) – eine Beschleunigung der Reaktionsgeschwindigkeit also. Im Alltag wird das kaum nützen, da sie ja nur beschränkt auf wenige Finger-Millimeter-Bewegungen trainiert wurde.

<sup>734</sup> (Der Nutzen solcher Techniken zum Beispiel für diffizile medizinische Operationen oder in technischen Gefahrenbereichen wird damit natürlich nicht angezweifelt.)

Die Fähigkeit Kontakt aufzunehmen, auszubauen und aufrecht zu erhalten, erscheint mir nach zwei Jahrzehnten Unterrichts- und Erziehungstätigkeit und nach zweieinhalb Jahrzehnten Lehrerbildung als *die* zentrale Fähigkeit des Lehrers überhaupt. Kontakt ist die einzige Chance, mit heutigen Schülern noch konstruktiv zu interagieren – auch und gerade im Konfliktfall. Das Zeitalter der Belehrung ist auch in dieser Hinsicht ein für alle Mal vorbei. Und wer darin glaubt verharren zu können, der hat schon verloren. Die durch die neuen Medien herbeigeführte Situation unterstreicht einmal mehr die Notwendigkeit, dies auch wirklich anzusteuern.

Dass für die Vernachlässigung der Nahsinne bereits vor dem „Boom des Digitalen“ ein Problembewusstsein vorhanden war und dass längst auch erprobte Konzepte vorliegen, zeigen z.B. im Bereich Sport und Bewegung die langjährigen und breit gefächerten Angebote der *Traumfabrik*<sup>735</sup> um Rainer PAWELKE (UNI Augsburg), das Projekt *Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung*<sup>736</sup> von Hugo KÜKELHAUS und Rudolf ZUR LIPPE, das *Experiment Ästhetische Bildung*<sup>737</sup> um Gert SELLE, den *SinnesWandel*<sup>738</sup> von Johannes BECK und Heide WELLERSHOFF oder die *Umorientierungen ästhetischer Erziehung*<sup>739</sup> durch Manfred POLZIN sowie das MKS Baden-Württemberg (!) mit der „transitorischen“ Einführung eines *Musisch-Ästhetischen Gegenstandsbereiches*, zu dessen theoretischer Fundierung Eva BANNMÜLLER,<sup>740</sup> Gottfried BRÄUER und Klaus MOLLENHAUER wesentlich beigetragen haben.<sup>741</sup>

Außerdem sollte die Kultivierung der Nahsinne deshalb als pädagogischer Auftrag angenommen werden, weil sie ein integraler Bestandteil der ganzheitlichen Verfassung des menschlichen Leibes sind und schon dieses Selbstzweckes wegen nicht verkümmern dürfen. Schließlich sind gerade sie ganz besonders in der Lage, jenen selbstbezüglichen ästhetischen Zustand einzuleiten, der nicht nur dem Genuss dient, sondern auch der Bewusstwerdung des eigenen wertenden Weltbezuges. Hier eröffnet sich der ästhetischen Erziehung ein weites Feld methodischer Möglichkeiten.

---

<sup>735</sup> Siehe: [http://www.traumfabrik.de/direct\\_in.php?to=paedagogik/paedagogik.html](http://www.traumfabrik.de/direct_in.php?to=paedagogik/paedagogik.html) - [Stand: 07/2012]

<sup>736</sup> KÜKELHAUS Hugo/ZUR LIPPE Rudolf: Entfaltung der Sinne. Ein „Erfahrungsfeld“ zur Bewegung und Besinnung. fischer alternativ 4065, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M. 1982.

<sup>737</sup> SELLE Gert (Hg.): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. rowohlt's enzyklopädie kulturen & ideen 506; Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1990.

<sup>738</sup> BECK Johannes/WELLERSHOFF Heide: SinnesWandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht. Scriptor Verlag GmbH & Co, Frankfurt a.M. 1989

<sup>739</sup> POLZIN Manfred (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Primarstufe. Handeln im Sport in Theorie und Praxis. Universität Bremen, 1986.

<sup>740</sup> BANNMÜLLER Eva: Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule. Klett Verlag, Stuttgart 1979.

<sup>741</sup> BRÄUER/SCHNEIDER/SCHULZ: Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. Grundbaustein 1 im Fernstudienlehrgang Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF) 1989.

Ein anderer nicht zu unterschätzender Grund für die Differenzierung auch der Nahsinne besteht in der Möglichkeit, damit ein kultiviertes Zusammenleben in der (zukünftigen) Ganztages-/Gemeinschaftsschule zu befördern: mit der bewussten Gestaltung der täglichen gemeinsamen Mahlzeit, besonderer kulinarischer Events, duftender Raumatmosphären o.ä.

Im Übrigen vollzieht Lernen sich auf der biologischen Ebene sinnenübergreifend. Das muss Konsequenzen für das Verständnis der Fächer haben: Auch innerhalb eines jeden Faches, dessen Existenz als Schulfach der sachorientierten Systematik der Wissenschaften geschuldet ist, muss diese Vielsinnigkeit des Lernens um seiner Optimierung willen realisiert werden. Es gibt kein Fach für die Augen und keines für den Tastsinn, sondern jedes Fach muss (cum grano salis) jedem Sinn Rechnung tragen.

### 8.2.5 Bildung und die Verschiedenheit der Fächer

Die Vorstellung von der Unteilbarkeit der Bildung (intransitiv) darf nicht dahingehend missverstanden werden, als würde damit die Gliederung der Welt in Sachkategorien bzw. Fächer überflüssig. Denn ohne die Ordnung der Sachen in Schulfächer lässt sich Bildung (transitiv) kaum organisieren. Bildung sowohl im intransitiven wie auch im transitiven Sinne kann sich immer nur an der Auseinandersetzung mit Gegenständen ereignen, die „naturgemäß“<sup>742</sup> unterschiedlichen Sachbereichen angehören. Und es gibt eben auch den Bereich der „ästhetischen Sachen“. Man kann also nicht um der Einheit der Bildung willen einfach die Fächer aufheben. Natürlich darf man sich über Inhalte, Grenzen und Bezeichnungen von Fächern streiten.

Man wird aber nach wie vor so etwas wie einen Mathematiklehrer von so etwas wie einem Musiklehrer unterscheiden müssen. Aber sowohl dem Unterrichtsfach Mathematik als auch dem der Musik und jedem anderen kann der ganzheitliche Bildungsbegriff (intransitiv und transitiv) unterlegt werden, indem in jedem Fach die verschiedenen Aspekte von Bildung zur Geltung gebracht werden, insbesondere die dezidierte Berücksichtigung ihrer ästhetischen Verfasstheit und ihrer Konsequenzen für die Gestaltung. So ist es vorstellbar, dass ein Mathematiklehrer aufgrund seiner persönlichen Veranlagung (denn in seiner Ausbildung hat er keine „Ästhetisierung“ erfahren) sein Fach mit ästhetischem Gespür unterrichtet und seine Schüler für die Eleganz eines Lösungsweges, die Schönheit einer Kurve oder eines Fraktals begeistert, während sein Musik-Kollege nebenan völlig ohne ästhetisches Gespür den Quintenzirkel, Interpretationstexte zu Musikwerken und die Lebensdaten von Komponisten referiert und auswendig lernen lässt.

---

<sup>742</sup> Im konstruktivistischen Sinne ist *naturgemäß* nicht auf die Sache bezogen, sondern auf die Natur des menschlichen Erkenntnissystems, das in seiner spontanen Aktivität ständig Kategorien bildet.

Im Falle von Selbstbildung anhand eines selbst gewählten Gegenstandes persönlichen Interesses ist dessen Zugehörigkeit zu einem Fach zweitrangig. Im Falle von schulischer Bildung bietet es sich an, die Fachinhalte und -bezeichnungen den zu Grunde liegenden Wissenschaften zu entlehnen und die Vermittlungsbemühungen in den einzelnen Unterrichtsfächern, als je fachbezogene Erziehung zu bezeichnen. Der Erziehungsbegriff lässt sich mit den verschiedenen Gegenstandsbereichen leichter verbinden als der vorher als unteilbar attribuierte Bildungsbegriff. Denn Erziehung als *Erziehung zu etwas* kann, solange es um Sachen geht, immer nur nach Gegenstandsbereichen partikularisiert in konkretes Unterrichtshandeln umgesetzt werden. (Danach ist es dann die Aufgabe des Einzelnen, die Erziehungsbemühungen des Lehrers für sich bildungswirksam zu machen, d.h. die Verbindungen mit bereits Vorhandenem herzustellen und die individuellen Wertungen beizufügen.)

Auch wenn es um Erziehung zu Haltungen und Wertordnungen geht, gibt es fachspezifische Haltungen wie z.B. die überzeugte Disziplin gegenüber fachspezifischen Methoden und ihren Verhaltensanforderungen. Eine Erziehung zu einer am Ende auch fachunabhängigen, wertbezogenen Grundhaltung überhaupt könnte gar nicht ohne „Sachen“ realisiert werden, da sie dann keinen „Stoff“ zur Verfügung hätte, an dem die Haltung „trainiert“ werden kann. Indem sich aber fachspezifische Wertbezogenheit entwickelt, bildet sich gleichzeitig die Einsicht in die Notwendigkeit und die Bereitschaft heraus, sich überhaupt an Werte zu binden.<sup>743</sup>

Das Verbindende, zu dem besonders die „Ästhetizität“ von Bildung beiträgt, liegt in der Modalität des Lernens:

- in dem Willen zu Form und Gestaltung;
- in der Herausforderung einer ästhetischen Haltung, d.h. der Bereitschaft zur emotionalen Bewertung, Anteilnahme und kognitiven Reflexion, der Klärung der persönlichen Bedeutsamkeit einer Sache;
- in dem Zugeständnis, dass der Modus des Lernens nie rein sachlich sein kann;
- in dem Bewusstsein, dass der Andere nötig ist für ein tieferes und kommunizierbares Verständnis von Sachen und dass ich für den Anderen nötig bin;
- in der Bereitschaft zur Verantwortung für das eigene Lernen, für die Mitlernenden und für die dabei in Verwendung genommenen Sachen.

---

<sup>743</sup> Zur Bildung als grundsätzlich religiös verfasst (zu den »religiösen Beinen der Pädagogik«) siehe MIKHAIL Thomas: *Bilden und Binden*. Peter Lang Verlag, Frankfurt 2009.

### 8.2.6 Es geht nicht um Kunst

In *erster* Linie kann es der Ästhetischen Bildung i.e.S. gar nicht um Kunst gehen – nicht aber wegen der von MOLLENHAUER befürchteten Sperrigkeit, sondern weil es um Kunst erst dann gehen kann, wenn die Sinne dafür ausgebildet sind. Damit dies geschieht, muss Ästhetische Bildung schon weit unterhalb der Kunst stattfinden. Man kann sich auch nicht mit Literatur bzw. Dichtung beschäftigen, bevor man mit sprachlicher Bildung ganz unten angefangen hat, nämlich beim Erlernen des Lesens. MOLLENHAUERS skeptische Frage, ob man Kunsterfahrung bzw. Ästhetische Bildung (im trad. Sinne) „in die pädagogische Kiste“ packen kann, war wohl eher die Frage nach den Möglichkeiten der Pädagogik, einen durch die Reminiszenzen idealistischer Kunstvorstellungen überladenen traditionellen Kunstbegriff zu handhaben. Ein erweiterter Ästhetik-Begriff befreit von dieser traditionellen Verpflichtung. Ästhetische Alphabetisierung beginnt nicht erst mit der Betrachtung von Kunstwerken, sondern mit der Anleitung zu mehr Differenziertheit und Bewusstheit in der Sinneserfahrung. Das funktioniert auch ohne Kunstwerke. Sofern ästhetische Erziehung aber Kunstwerke verwendet, macht sie keine Vorschriften für eine bestimmte Interpretation eines Werkes, sondern leitet an zur eigenen Bewertung – und vor allem zur eigenen Gestaltung. Und wenn man, mit Gunther OTTO,<sup>744</sup> die Vorstellung von pädagogischer Lehre als einer begrifflich vorgezimmerten Kiste aufgibt, dann sind offene Arrangements groß genug für jede Art von Erfahrung, im besonderen Glücksfall auch für „ästhetische Erschütterung“.<sup>745</sup>

Die Beschäftigung mit Kunst im Sinne eines Verständnisses ihres anthropologischen Sinns, ihrer historischen gesellschaftlichen Funktion oder bestimmter Werkaussagen (wenn auch nur hypothetisch) ist in ihrem Bildungswert vor der Pubertät ohnehin zweifelhaft. (Damit ist nicht gesagt, man dürfe Vorschulkindern keine Kunstwerke zeigen! Aber dann geht es um etwas Anderes.) Soweit zeitgenössische Kunst gar auf das „Werk“ verzichtet, ist sie für die Schule tatsächlich „Sperrgut“, da Schüler ein Produkt brauchen. Die mediale Vermittlung (z.B. einer Performance) ist heute zwar zunehmend möglich, aber immer nur indirekt und ohne die zugehörige „Atmosphäre“<sup>746</sup> des direkten Erlebens. Außerdem bietet die mediale

<sup>744</sup> Er kritisiert Klaus MOLLENHAUER wegen einer verengten Vorstellung von Pädagogik: »Die Argumentation von MOLLENHAUER irritiert mich, weil sie die schlechte Möglichkeit von Schule für die einzige ... hält. ... Er sieht nicht, dass auch ästhetische Erfahrungsprozesse kognitive Strukturen haben. Er operiert mit einem defizienten Modus von Pädagogik, der sich gegen die Ästhetik sperrt.« Ders.: Lernen und ästhetische Erfahrung. In: KOCH Lutz/ MAROTZKI Winfried/ PEUKERT Helmut: Pädagogik und Ästhetik. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1994, S. 150.

<sup>745</sup> Siehe z.B. den interpretierenden Hinweis von Walter SCHURIAN auf KLEISTS Novelle *Die Gewalt der Musik* in ders.: Kunst im Alltag. Verlag für angewandte Psychologie. Verlagsgruppe Hogrefe, Stuttgart 1992, S. 12 f.

<sup>746</sup> *Atmosphäre* wird hier verstanden als die Vollständigkeit und Dichte der Gesamtheit aller Sinneseindrücke, die eine Situation ermöglicht, incl. der nur unterschwellig wahrgenommenen, einschließlich auch der durch diese ausgelösten emotionalen Reaktionen und fiktionalen Assoziationen, wie es sich nur im Erleben einer Originalsituation ereignen kann.

Darbietung häufig nur einen eher kläglichen Ausschnitt des gesamten Eindrucksspektrums der erlebten Originalatmosphäre.

Allerdings ist der Trend weg vom Werk ebenso wenig durchgängig wie die (vorübergehende) Abwendung von der Figuration mit Beginn der Klassischen Moderne. Für „Bildhauer“-Künstler, die sich die eigene Existenz abschneiden würden, wenn sie nichts handgreiflich Gestaltbares mehr in den Händen hätten, ist sie schon gar nicht realisierbar. Selbst viele Video-Installationen, wie man sie z.B. im ZKM Karlsruhe sehen kann, spielen nicht nur mit den „Botschaften“ ihrer virtuellen Bilder, sondern auch mit der körperhaften Präsenz und Architektur ihrer Geräte.



Abbildung 56 – Körper für virtuelle Bilder

### 8.2.7 Es geht um Struktur, Gestaltung und individuelle Wirkung

Dass Kunst aber nicht nur mit inhaltlicher Deutung, sondern *auch* mit Gestaltung und Gestaltung etwas mit Schönheit (oder zumindest mit Ordnung) zu tun hat, eröffnet schon in der Vorschule die Möglichkeit, den Kontakt der Kinder mit dem gesellschaftlichen Phänomen *Kunst* anzubahnen. Dazu kann man sie mit Kunstwerken konfrontieren, die von ihrer Gestaltung her der Sichtweise und den Gestaltungsmöglichkeiten der Kinder entgegenkommen. Dabei geht es aber nur indirekt um *Kunst* –konkret vielmehr etwa darum zu beschreiben, was zu sehen ist; ebenso darum aufzumerken auf das, was an Gefühlen, an Bewertungen ausgelöst wird, um individuelle Stellungnahme dazu, was gefällt, was nicht gefällt, und um die Suche nach subjektiven Begründungen dafür. Dazu brauchen die Kinder Anregung und Hilfe, zumal viele bereits durch dauerhaften Fernseh- und „Ballerspiel“-Konsum zu verweilendem und differenziertem Sehen gar nicht (mehr) in der Lage sind – geschweige denn zum selbstgesteuerten Innehalten und zur Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die eigenen inneren Bewertungsreaktionen. Hier ist wahrnehmungs-, gestaltungs- und wertungsbezogene *ästhetische Alphabetisierung* im buchstäblichen Sinne nötig. Sie hilft, ein Gefühl dafür und

ein Wissen darüber zu entwickeln, dass Kunstwerke bestimmte strukturelle Ordnungen besitzen, dass diese sehr verschieden sein und sehr verschieden wirken können, und dass sie möglicherweise auch etwas zu „erzählen“ haben. Dabei müssen regelrecht Vokabeln gelernt werden, damit die formale und die emotionale Erschließung von Werken möglich und kommunizierbar wird. Schon bei den eigenen Arbeiten der Schüler bieten sich dazu STAGUHNS Gestaltungsprinzipien als geeignetes Instrumentarium an.

Die subjektiven Urteile zu den verschiedenen gestalterischen Merkmalen müssen – wenn sie nicht von selbst auftauchen – von der Lehrkraft ins Gespräch gebracht werden mit dem Ziel, die Verschiedenheit der Wertungen bewusst erleben zu lassen und respektieren zu lernen. Der Respekt vor dem Werturteil anderer erfordert auch die bewusste Gestaltung einer respektvollen Sprache, die für viele Kinder bisher nicht existiert hat und die sie als fremd empfinden. (Leider ist auch für manche Lehrer eine respektvolle Sprache nicht selbstverständlich.)

### 8.2.1 Es geht *auch* um Kunst

Natürlich muss es in einer jeden ästhetischen Erziehung auch um *Kunst* gehen, insofern, als diese ein ganz wesentlicher Bereich unseres kulturellen gesellschaftlichen Lebens ist.<sup>747</sup> Die wichtigste Art des Umgangs mit Kunstwerken ist die Gestaltung eigener Arbeiten, die natürlich nicht im Kopieren gesehener Vorbilder besteht. Vielmehr geht es, wenn man von der Betrachtung eines Kunstwerkes ausgeht, um die Klärung markanter Merkmale, die dann mit anderen Techniken und Motiven in eigenen Gestaltungen zum Tragen kommen können. Anschließend werden auch die eigenen Arbeiten in einer Betrachtungsrunde analysiert und gewürdigt wie die Werke „großer“ Künstler, die man besprochen hat.

Auf den an dieser Stelle zu erwartenden Aufschrei, man dürfe doch um Himmels willen nicht schon Vorschulkinder in ihrer gestalterischen „Kreativität“ durch solcherlei sauertöpfische Didaktisierung in die pädagogische Kiste zwingen, wird weiter unten eingegangen. Hier nur ein pointierter Satz: Aller „Kreativitätshuberei“ zum Trotz müssen formale und technische Möglichkeiten des Gestaltens erprobt und auf ihre Wirkung hin untersucht werden, damit ein aufbauender Unterricht möglich wird und die Gestaltungen nicht unter dem Deckmantel „Kreativität“ im mehr oder weniger Zufälligen stecken bleiben.<sup>748</sup>

Sinn macht die ausdrückliche Thematisierung von Kunst aber erst dann, wenn die Schüler z.B. in der Lage sind zu begreifen, dass Kunstwerke Objekte sind, mit denen jemand etwas

---

<sup>747</sup> Zu den verschiedenen aktuellen Konzepten einer ästhetischen Erziehung im Sinne traditioneller Kunsterziehung vgl. FRANKE Annette: Aktuelle Konzeptionen Ästhetischer Erziehung. Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, München 2007.

<sup>748</sup> Siehe dazu auch BEICHEL Johann J.: Ästhetische Bildung als Potenzialentfaltung und Kulturererschließung in aufbauendem Unterricht und nachhaltiger Erziehung auf kunstnahen Begegnungs- und Lernfeldern. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010. Hier S. 28 ff.

zum Ausdruck bringen will, die auf etwas hinweisen, die etwas „sagen“ möchten. Auch das kann durch eigene Gestaltungen angebahnt werden, z.B. bereits in der Grundschule mit der Aufgabe, durch Motive, Farben, freie Formen ein aktuelles oder ein persönlich wichtiges Gefühl darzustellen usw.

Erst später wird die Erkenntnis möglich, dass Kunstwerke nicht einfach durch bestimmte Eigenschaften solche *sind*, sondern durch gesellschaftlich bedingte Attribution zur Kunst *erklärt* werden – warum somit und unter welchen Umständen etwa ein Urinal, ein Flaschenständer oder eine Brillo-Box als Kunst betrachtet wird; Ebenso kann bereits in der Grundschule eine Vorstellung darüber angebahnt werden, wie Marktmechanismen funktionieren und was das mit Kunst zu tun hat, indem z.B. eine Ausstellungen gestaltet und mit einer quasi-öffentlichen Auktion verbunden wird u.a.m.

### 8.3 Dimensionen ästhetischer Bildung (i.e.S.)

*Bildung* zunächst im intransitiven („deutschen“) Sinne der selbsttätigen Ein-Bildung von Welt ist nicht anders als ästhetisch möglich. Im *transitiven* Sinne bezieht sich der Begriff Bildung auf alles, was die Erwachsenengeneration unternimmt, um die von ihr aktuell gelebte Kultur an die Heranwachsenden weiterzugeben. Dazu gehört auch die *ästhetische Erziehung* bzw. *Ästhetische Bildung i.e.S.*, die hier jedoch nicht – wie meistens – auf Kunst-erziehung beschränkt gedacht ist, sondern alle „musischen“ Fächer umfasst, Außerdem gehören die Anteile *impliziter ästhetischer Erziehung* dazu, die in jedem *Unterrichtsfach* realisiert werden müssen: Das sind die *gestalterischen Darstellungs- und Aufgabenstellungen*, ohne die kein Fach auskommt, und das sind die Dimensionen einer *ganzheitlichen* Weltzuwendung, welche die *qualitativen* Aspekte der emotionalen Bewertung, des *Angemutetwerdens*, sowie die *transzendentalen* Aspekte des *Sich-verantwortlich-Fühlens* und des *Verantwortens* nicht um einer verkürzten, technisch-funktionalen Rationalität willen ausklammert.

Insofern *Bildung im doppelten Sinne* nur über die Sinne und deren Wahrnehmungs- und Gestaltungsprinzipien sich ereignen wie auch betrieben werden kann, ist *ästhetische Erziehung* im konventionellen engeren Sinne keine Sonderform von Bildung, sondern *einerseits* eine in sich fachlich differenzierte Teilmenge, die sich inhaltlich vornehmlich artifiziereller Produkte des Kunstschaffens bedient. Andererseits ist diese jedoch mit ihren je spezifischen Möglichkeiten in alle Fächer hinein verwoben, da jedes Fach über die Sinne betrieben wird, da sich in jedem Fach ähnliche Gestaltungsprinzipien zeigen und da jedes Fach auch mit spezifisch gestalterischen Methoden der musischen Fächer arbeitet bzw. nach dem in dieser Studie vertretenen Konzept arbeiten *sollte*.

Hier werden die Dimensionen (Blickrichtungen, welche die Unterrichtsplanung leiten können) einer dieserart umfassenden Ästhetischen Erziehung lediglich zu einer knappen Übersicht zusammengestellt, ausführlicher dazu anderer Stelle.<sup>749</sup>

Der Blick auf die neurobiologischen Grundlagen jeder Bildung hat gezeigt, dass die *Wirksamkeit* „ästhetischer“ Betätigung gar nicht mehr im Einzelnen nachgewiesen werden muss: Allein die Betätigung eines neuronalen Sub-Systems bewirkt in einem naturwissenschaftlich kausalen Sinne (wenn auch nicht streng, sondern nur statistisch) die Stabilisierung bzw. Verstärkung dessen, was es kodiert und verarbeitet – sei es Wissen oder Können. Darauf können wir uns verlassen. (Leider gilt das auch für Einflüsse, die unter normativ-pädagogischen wie medizinischen Gesichtspunkten schädlich erscheinen.) Folglich brauchen wir nur – müssen aber auch – normativ die Inhalte und Richtungen von erwünschten Bildungsmaßnahmen festlegen und möglichst optimale Bedingungen für ihre Ausübung schaffen, dann wird die Wirkung nicht ausbleiben.

Grundlegende *anthropologisch-funktionale Dimensionen* sind die der Wahrnehmungsförderung: *Sensibilisierung, Differenzierung, Intensivierung*, aber auch und gerade im ästhetischen Kontext der *Wahrnehmungs-Genuss* dieses ästhetischen Zustandes, in den der Wahrnehmende dann eintritt, wenn sich die Aufmerksamkeit nach innen richtet, wenn er sich einlässt auf die emotionalen Zustände, die Empfindungen, Gefühle, Assoziationen, Erinnerungen, Fantasien, die durch den Gegenstand in verweilender Betrachtung, im konzentrierten Hören, im genießenden Tasten, Riechen, Schmecken ausgelöst werden.

Hinsichtlich des Umgangs mit anderen (und im Blick auf das eigene, auch das soziale Überleben) ist das Wichtigste jedoch die *Wahrnehmungs-Kritik* als die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstdistanzierung, als kritische Haltung gegenüber der eigenen Wahrnehmung, die ständig Gefahr läuft, nicht-viable Konstruktionen zu erzeugen, – sprich: sich zu täuschen.

Die *sensomotorische Dimension* betrifft das Zusammenspiel von Wahrnehmen und Bewegen, im Kontext von Gestaltung, die untrennbare Einheit von Wahrnehmen und Formgeben.

Die *fachlich-sachlichen Dimensionen* sind die Inhalte und Methoden der musischen Fächer, die sich an den verschiedenen Sinnen und den zugehörigen Ausdrucks- und Gestaltungsbereichen orientieren. Der Umstand, dass diese mit ein- und derselben neuronalen Hardware realisiert werden, macht die Existenz der analogen Gestaltungsprinzipien (s. Kap. 4.14.2, S. 243 ff.) plausibel, welche die didaktisch bedeutsamen kunstspartenübergreifenden ästhetischen Projekte vor lediglich additiv-zufälligen Verbindungen bewahren und ihnen innere Struktur verleihen.

---

<sup>749</sup> Siehe dazu: JÜDT Norbert: Die Gemeinschaftsschule braucht Ästhetische Bildung in einem ganzheitlichen Konzept. In BEICHEL Johann J. (Hg.): Idee Gemeinschaftsschule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2012.

Mit der *individuativen Dimension* ist alles gemeint, was der Ich-Stärkung dient, beginnend mit dem Training der Wahrnehmungsfunktionen über die Selbstwahrnehmung bis zum Bewusstwerden der Konstruktivität der Wahrnehmung, vom Gestalten, das die nötige Würdigung (incl. Kritik) erfährt, bis zu Anregungen und Hilfen zur Selbstverwirklichung.

Die *emotionale Dimension* bezieht sich auf Anregungen zur Wahrnehmung, zur Differenzierung und zum Ausdruck von Gefühlen, auf Mutmachen und Stehen zum eigenen Gefühl, auf Bewusstmachen von Analogien zwischen Gefühlen und Ausdrucksmitteln, auf die Forderung von Respekt vor Gefühlen anderer, auf die Achtsamkeit gegenüber der Anmutungsqualität der Dinge, auf Wertschätzung als subjektive Wertsetzung, auf Anregungen zur Verantwortung für das eigene »Wohlfühlen« und das gemeinsam Wohlfühlen in der Gruppe.

Bei der *sozialen, bzw. kommunikativen Dimension*, die bis ins Politische weitergedacht werden muss, geht es um die Sensibilisierung und Differenzierung der sozialen Wahrnehmung (Einübung in Empathie), das Wahrnehmen und Bewusstmachen der Subjektivität von Erfahrung durch Austausch und intersubjektive Verständigung, die soziale Selbstverortung bzw. Identitätsfindung (z.B. das MEAD'sche »I« und »Me«-Modell), um Wahrnehmung und Duldung fremder subjektiver Erfahrung (Toleranz, Respekt), die sich möglicherweise und im positiven Fall von der notgedrungenen Duldung zu dem Gefühl wandeln kann, durch das Fremde bereichert worden zu sein; es geht um Austausch über subjektive Erfahrungen/Wertungen bei der Gegenstandswahrnehmung (subjektiv differente Objektwahrnehmungen und Konnotationen). Über all das kann man reden, das fördert die Ausdifferenzierung der kommunikativen Kompetenz, die mit dem Spüren, dem Kontakt und der Einfühlung beginnt – und anderes mehr.

Zu den *Ethischen Dimensionen* der Ästhetischen Bildung s. Kap. 7 (*Ästhetik und Ethik*).

Die *ökonomisch-ökologische Dimension* ist mit der vorigen verwandt. Sie dreht sich um die Frage, wie die Menschen *Verantwortung* für die Erhaltung ihres Planeten und damit ihrer eigenen Spezies übernehmen können, damit darauf ein menschenwürdiges Leben möglich bleibt bzw. wird. Dazu kann auch die Ästhetische Erziehung wertvolle Beiträge leisten.<sup>750</sup>

Die *kognitive Dimension* orientiert sich an den Zusammenhängen zwischen Wahrnehmen, Gestalten, Kunst und Denken<sup>751</sup> und pflegt vor allem die »reflektierende Urteilskraft«.

Die *imaginative Dimension* schließlich ist die eigentliche Domäne dessen, was Ästhetische Erziehung traditionellerweise zum Ziel hat: Einerseits Einführung in die gesellschaftlich-kulturellen Lebensformen der Künste – was zuweilen zur schwerpunktmäßigen Vermittlung

---

<sup>750</sup> Siehe z.B.: STRELOW Heike/PRIGANN Hermann: Ökologische Ästhetik. Theorie und Praxis künstlerischer Umweltgestaltung. Birkhäuser Verlag für Architektur Basel, 2004.

<sup>751</sup> Vgl. Kap. 4.3 u. z.B. KLEIMANN Bernd (Hg.)/SCHMÜCKER Reinold (Hg.), Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2001.

kulturhistorischen Wissens degeneriert – auf der anderen Seite die Anregung zur Entwicklung der eigenen gestalterischen Kräfte: der Freiheit der Vorstellungskraft, der künstlerischen Kreativität, des Ausprobierens von Neuem: umstrukturieren, in andere Kontexte stellen, umdeuten, experimentieren, umformen, Zufälligkeiten nutzen, sich öffnen für Ungeohntes, sich interessieren für Fremdes, improvisieren, träumen, fantasieren – Fiktionen, Utopien entwerfen, der Logik und der Konventionalität trotzen, protestieren, gar zerstören...<sup>752</sup>) – sowohl als Selbstzweck, wie auch für die konkrete Lebensgestaltung.

Betrifft die imaginative Dimension vor allem die produktiv-gestalterische Seite, so kann man demgegenüber die eher betrachtende, rezeptive, passive, genießende Hinwendung zur Kunst als *kontemplative Dimension* Ästhetischer Bildung bezeichnen, die aber auch Wissen über kunsthistorische Inhalte und über die „Grammatik“ des Gestaltens einbezieht. Ohne diese kognitiven Anteile bleiben die betrachteten Kunstwerke „stumm“, wie sehr man sie auch emotional genießen mag. Es fehlt dann dem »kantisch-harmonischen Spiel« der Verstand.

Im Unterricht kann es nicht in einem normativen Sinne darum gehen zu verkünden, welche Proportionen „schön sind“, sondern lediglich zu zeigen, welche historisch für schön gehalten wurden. Daran können die individuellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten einer Lerngruppe hinsichtlich der Beurteilung von Gestaltungsprinzipien thematisiert werden, um dem Einzelnen die Möglichkeit zu geben, sich seiner persönlichen Präferenzen sensibel bewusst zu werden und sich mit den anderen darüber auszutauschen.

Für den Umgang mit Kunst folgt aus der konstruktivistischen Sicht, dass die Botschaften ihrer Werke auch nur subjektive Konstruktionen sein können, in denen sich etwas nur für mich Wichtiges „offenbaren“ mag, das der andere gar nicht sieht bzw. empfindet. Dass wir beide uns dann gewinnbringend über unsere unterschiedlichen Konstruktionen austauschen können, führt uns aus der subjektiven Beliebigkeit heraus. Denn jeder verkörpert sein *kulturelles Gedächtnis* – und dieses gewährleistet zumindest einen Schnittmengen-Hintergrund, der uns auch in der Kunstbetrachtung gemeinsame Bezugspunkte kommunizierbar macht. Ein Übriges zur Verständigung tragen die Spiegelneurone bei.

Die Behauptung von Meike AISSSEN-CREWETT *Ästhetische Erziehung sei die Erziehung schlechthin* kann nur zur ihrer verdienten Geltung kommen, wenn die Arbeit an der Aisthesis nicht nur »kunstnah« (BEICHEL), sondern zunächst und vor allem als Ausdifferenzierung und Sensibilisierung der Sinne verstanden wird. Die Verfasstheit unseres Sinnessystems führt uns zu den ästhetischen Gestaltungsprinzipien sowie zu ihrer Wirksamkeit nicht nur in allen ästhetischen Ausdrucksbereichen, sondern auch im kommunikativen bzw. interaktiven zwischenmenschlichen Leben. Hier nun erweist sich die Einbindung der ästhetischen Fächer

---

<sup>752</sup> HOLM-HADULLA Rainer M.: Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung. Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen 2011, S. 185.

in den Auftrag der Welterschließung als große Chance, *ästhetische Prinzipien als Gestaltungsregeln des gesamten menschlichen Lebens* und auch auf diesen höheren Ebenen als Grundprinzipien von Bildung zu begreifen. Ob diese Chance allerdings realistisch ist, muss die Zukunft erweisen. Angesichts des weit verbreiteten banalen Verständnisses von ästhetischen »Beschäftigungen« in der Schule (ein bisschen singen, zeichnen und basteln) mag einen zuweilen der Zweifel beschleichen. Vielleicht eröffnet ja die Konzeption der 2012 in Baden-Württemberg beginnenden Gemeinschaftsschule ein kleines Entwicklungsfenster.

## 9 Folgerungen für Schulpädagogik und Lehrerbildung

Im Verlauf dieser Studie wurde an verschiedenen Stellen auf die Bedeutung neurobiologischer Erkenntnisse für die Schulpädagogik hingewiesen. Diese sollen nun zu einem Übersichtskapitel zusammengestellt werden.

### 9.1 Be-Sinn-ung

Eigentlich könnte man das Wort in dieser Schreibweise für sich wirken lassen – als Anregung ästhetischen Denkens und im Vertrauen darauf. Dennoch ein paar Bemerkungen dazu:

Die Vorsilbe beinhaltet den Imperativ der Zuwendung, das Stammwort ist das Ziel der Hinwendung, der *Sinn*, der aus den *Sinnen* entsteht. *Besinnung* im üblichen Verständnis bedeutet Innehalten, Nachdenken, sich rück-*besinnen* auf etwas, das vernachlässigt, gar vergessen wurde, und nach-*sinnen* darüber, wie man es wieder fruchtbar machen könnte – kurz: es geht um die Wiederbelebung des sinnlich Wahrnehmbaren im Sinne erkenntnisfördernder *Prägnanz*, im Sinne erfahrungsfüllender *Empfindung*, im Sinne bedeutsamkeitserzeugender *Wertung* und schließlich auch im Sinne selbsterkenntnisfördernder *Reflexivität*.

### 9.2 Gestaltung

In einem *Handbuch der Erziehungswissenschaft* ist ein Kapitel mit einem ästhetischen Grundbegriff überschrieben, von dem Klaus PRANGE gleichzeitig feststellt, dass er zu den »Leitbegriffen der europäischen Reflexion (gehört).« Die Überschrift lautet: *Formen pädagogischen Handelns*.<sup>753</sup> Hier wird also in einem genuin *pädagogischen* Kontext über den Formbegriff eine Verbindung zwischen Gestalten, Handeln und Denken hergestellt, wie er auch in dieser Studie mit Blick auf die *Neurobiologie* des Gehirns behauptet ist. (Allerdings denkt PRANGE hier nicht an die elementare Basis, sondern an eine höhere Ebene der „gestaltenden Reflexion“.) Er bezieht den Formbegriff nicht nur auf Gegenstände bzw. statisch Vorhandenes, das in seinem vorliegenden Geformtsein lediglich erfasst werden muss, sondern auf die *menschliche Aktivität*, welche dadurch *Sinn* erzeugt, dass sie *Form* gestaltet. Das ist eine überraschende Parallele zu den Ausführungen in Kap. 4.3 über Sinnentstehung durch Formbildung im elementaren Wahrnehmungsprozess.

---

<sup>753</sup> MERTENS Gerhard/FROST Ursula/BÖHM Winfried/KOCH Lutz/LADENTHIN Volker (Hg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft II. Handbuch der Erziehungswissenschaft 2. Ferdinand Schöningh, Paderborn u.a. 2011, S. 345 ff.

»...Form dient ja nicht nur, ja nicht einmal in erster Linie dazu, etwas zu erfassen, sondern Form ist Formung und Gestaltung. Wir geben einer Situation, einem Sachverhalt oder einer beliebigen Gelegenheit dadurch Sinn, dass wir ihnen eine Form geben...«<sup>754</sup>

Damit ist *Form* als Grundbegriff jeglicher Lebensgestaltung charakterisiert. Dem entsprechend ist ja auch in der Pädagogik – worauf PRANGE hinweist – die Rede von Erziehungsformen, von Lehr- und Unterrichtsformen usw. Auch in dieser Studie wird argumentiert, dass *Gestaltung* ein Grundbegriff des gesamten Lebens ist, und dass die im künstlerischen Bereich besonders augenfälligen Gestaltungsprinzipien sich unwillkürlich auch in der Lebensgestaltung auswirken, bei entsprechender Kenntnis und Bewusstheit auch mit Überlegung eingesetzt werden können (wie das im Bereich der Produktgestaltung systematisch geschieht).

Die Folgerung für die Pädagogik, insbesondere die Didaktik, muss daher sein, nicht nur Unterrichtsformen, Medien und Lernergebnisse bewusst zu gestalten, sondern auch den zwischenmenschlichen Umgang (*Kommunikation, Interaktion*), in welchem sich Unterricht unhintergebar artikuliert.

Zwar kann nichts Seiendes keine Form haben; der Begriff *formlos* meint deshalb auch nicht die Negation von Form, sondern einen Mangel an sichtbar willentlicher Gestaltung, die „Vorgefunden-Zufälliges“<sup>755</sup> nach Gestaltungsprinzipien und inneren Vorstellungen bzw. Antizipationen, oft gegen Widerstand *überformt*.<sup>756</sup> Demnach *haben* zwar auch alle pädagogischen Interaktionen zwangsläufig eine Form, und diese ist auch so, wie sie ist, nicht ohne Gründe einfach vorhanden, sondern in ihr haben sich persönliche Neigung, Ausbildung und berufliche Sozialisation zu einem „zufälligen“, d.h. nicht durchschaubaren bzw. durchschaubaren individuellen Stil integriert. Nicht jeder solche Stil ist jedoch gleich gut geeignet, das pädagogische Verhältnis optimal zu gestalten. Allerdings wird um die Formmerkmale, die sich bei der Kommunikation auf der zwischenmenschlichen Beziehungsebene mehr oder weniger förderlich bzw. hinderlich auswirken, bislang in der Pädagogik wenig Aufhebens gemacht. (Unterrichtliche „Funktionssprache“, wie sie etwa Gegenstand der Sprecherziehung ist, sowie Lob, Tadel etc. sind hier nicht gemeint.)

---

<sup>754</sup> Vgl. PRANGE Klaus: Form. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. v. BENNER Dietrich und OELKERS Jürgen, Weinheim/Basel 2004. (Ang. nach PRANGE).

<sup>755</sup> Auch das hat allerdings eine Form, die von „zufällig“ einwirkenden physikalisch-chemischen Kräften „gestaltet“ wurde. Zufällig heißt hier, dass wir diese formgebenden Wirkungen nicht beeinflussen konnten, vielleicht nicht einmal ahnungsweise nachvollziehen können.

<sup>756</sup> Dass auch der Zufall als Gestaltungsprinzip genutzt werden kann, wurde im Kap. 4.14.1 aufgezeigt. Er kann im Blick auf die Adaptivität des Wahrnehmungssystems ein „Zuviel“ an Ordnung reduzieren, um die Lust an neuer Ordnung wieder zu erhöhen (vgl. HERBART) – usw. in ständigem „spiraligem“ Wechsel.

Demgegenüber ist es erstaunlich, wie viele Hinweise zum Gestalten man etwa im Bildungsplan von 1994 für die Grund- und Hauptschulen Baden-Württembergs vorfindet.

Schon die grundlegende Kulturtechnik des Schreibens wird nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Informations-Sicherung und -Übermittlung gesehen, sondern ganz wesentlich unter dem der Gestaltung:

**Klasse 1/2** »Gestalten eines Buches«

»Kinder erfahren das Herstellen und Gestalten von Büchern als Möglichkeit, Informationen, Ereignisse, Erlebtes und Gehörtes auf Dauer festzuhalten und anderen zu übermitteln. Ausgehend von bisherigen Erfahrungen mit Büchern erkennen sie spezielle Eigenschaften von Bild- und Textinformation, lernen diese anzuwenden und nehmen Bücher als ästhetische Objekte wahr.... Ein Buch kann sein:

ein Buch aus Bildern, aus Bildern und Texten, aus Buchstaben und Wörtern.

Büchermachen hat eine inhaltliche und eine gestalterische Komponente. Bildsprachliche Aspekte machen ein Buch zum ästhetischen Objekt: Texte in Bilder und Bildfolgen umsetzen, Texte illustrieren, Spielen mit Buchstaben, Wörtern, Satzteilen und Sätzen

Bildnerische und typographische Verfahren: Zeichnen, Schreiben mit verschiedenen Geräten, Stempeln, Drucken, Malen und Kolorieren

Kleben, Collagieren mit farbigen Papieren und anderen Materialien«

»*Erntedank*«: Ausdruck von Freude und Dank: Erntetanz, Lied, Text, Gestaltung einer Erntedankfeier

**Klasse 4** »Schrift und Schriftkultur«

»Zielsetzung: In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Schriften, ihrer Entstehungsgeschichte und Weiterentwicklung erfahren die Kinder deren Bedeutung und Wirkungsweise für den Menschen, für sich selbst. Sie erkennen Schriften nicht nur als Träger von Informationen, sondern auch als Ausdruck des ästhetischen Gestaltungswillens einer bestimmten Zeit und Kultur. Durch Umgehen mit und Nachdenken über Schrift werden die Kinder zum schönen Schreiben motiviert...«

Gestalten von Schrift – Phantasieschriften – Zeitungen, Friese, Bücher schreiben - drucken, grafisch gestalten« [Seite 175].

Dass es im Fach *Bildende Kunst* um Gestaltung geht, versteht sich natürlich von selbst. Weniger selbstverständlich ist schon der Hinweis auf die Verbindung des bildnerischen Gestaltens mit den anderen Fächern sowie auf seine kommunikative Funktion.

»Bildsprachlicher Unterricht erweitert den vorwiegend mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch um eine wichtige nonverbale Ausdrucksform.« [S. 25]

»Die gestalterischen Grundprinzipien entsprechen vergleichbaren Strukturen in anderen Fächern und ergeben damit die Möglichkeit zum fächerverbindenden Lernen.« [S. 25]

»Gestaltungsmotive ergeben sich aus der kindlichen Erlebnis- und Erfahrungswelt, aus Geschichten, Bildern und dem Spiel. Sie können auch Inhalte aller anderen Fächer der Grundschule aufgreifen.« [S. 25]

»Experimentelles Erproben und Ausdeuten von grafischen Strukturen und Formen, vielfältige grafische Strukturen finden/herstellen und als Bildteile verwenden, Gestalten mit einzelnen Buchstaben und Schrift.... Phantasiebuchstaben, Phantasieschriften erfinden« [S. 206 - Klasse 4]

Auch der Musikunterricht wird nicht als reine Fachveranstaltung zur Förderung musikalischen Wissens und Könnens gesehen, sondern ganz im Sinne dieser Studie als Anlass bzw. Medium für elementare Bildungsprozesse: Er

»trägt dazu bei, die kindliche Wahrnehmung- und Empfindungsfähigkeit zu entwickeln und den Kindern Anreize zu geben, ihr Denken auch auf ästhetische Sachverhalte zu richten....

Singen und Musizieren sollen den Unterricht aller Fächer bereichern....

Liedgestaltung und Klangspiel regen die Kinder an, sich auch durch Bewegung und im Darstellenden Spiel auszudrücken. Der Musikunterricht fördert und entwickelt diese Ausdrucksmöglichkeiten und bezieht sie, wie auch die sprachlichen und bildnerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder in die fächerverbindende Unterrichtsplanung und -Gestaltung mit ein.« [S. 27]

Der Sportunterricht wird ebenfalls nicht fachspezifisch eng gesehen, sondern auch unter ästhetischen Aspekten, die stärker die ganzheitliche Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit im Auge haben als die Vorbereitung auf »Jugend für Olympia«.

»Beim kreativen Lösen von Bewegungsaufgaben, beim ästhetischen Gestalten von Bewegungen, bei der Festigung von Handlungsmustern durch Üben und Trainieren, beim individuellen Bemühen um Leistung und Erfolg, beim entspannten wie beim sportlichen Spiel lernen die Kinder die Vielfalt möglicher Sinngebungen sportlichen Handelns kennen.« [S. 27]

Ebenso hat der muttersprachliche Unterricht nicht nur kommunikative Funktion, sondern die Sprache wird als Ausdrucksmittel betrachtet, das zur Gestaltung herausfordert.

»In allen Klassenstufen sollen das Vorlesen und Vortragen von Prosatexten und Gedichten sowie die Umsetzung geeigneter Texte in Darstellendes Spiel regelmäßig in den Unterricht und in die Gestaltung des Schulleben einbezogen werden.« [S. 20]

»Schreiben heißt Gestalten (Arbeitsgebiet: Schreiben und Gestalten). ... Neben der Beherrschung der Schreibtechnik ist auch der ästhetische Aspekt der Schrift zu beachten.« [S. 21]

»Zur Verbesserung der Schreibgeläufigkeit, der Lesbarkeit und der ästhetischen Gestaltung von Texten müssen auch in den Klassen 3 und 4 gezielte Übungen angeboten werden.« [S. 21]

Die Mathematik bietet Gelegenheit für die Entwicklung grundlegender geistiger Tätigkeiten, die auch in anderen Fächern und in der gesamten Lebensgestaltung eine Rolle spielen. Diese Sichtweise entspricht den Ausführungen zum Zusammenhang zwischen Wahrnehmen und Denken in dieser Studie (siehe Kap. 4.3).

»Klassifizieren, Anordnen und Umordnen, Verallgemeinern und Spezifizieren, Entsprechungen entdecken, Übertragungen vornehmen, Schematisieren, ökonomisches Darstellen und schlussfolgerndes Denken sind wichtige fächerübergreifende Prinzipien.« [S. 23]

Der damals noch aktuelle Heimat- und Sachunterricht war nicht als sachorientierte Wissenschaftspropädeutik angelegt, sondern bot ebenfalls vielfältige Anlässe für fachimmanente Gestaltung wie auch für die Verbindung mit ästhetischen Aktionen und Ereignissen, um so eine ganzheitliche Hinführung zur Lebenswirklichkeit zu ermöglichen.

»Die Verknüpfung mit anderen Lernbereichen trägt dazu bei, daß die Lebenswirklichkeit in ihrer Vielfältigkeit sichtbar wird. Die Dokumentation der Unterrichtsergebnisse kann in Form von Hefteintrag, Wandzeitungen, Ausstellungen und Berichten erfolgen. Solche Absichten werden in besonderer Weise gefördert durch: Lerngänge, Befragungen, Material- und Informationssammlungen, Versuche, Gestaltung von Lernergebnissen, Ausstellungen, Spiele, fächerverbindenden Vorhaben, freies Arbeiten, Feste und Feiern.« [S. 23]

Die damit eindeutig belegte ästhetische Orientierung des damaligen Bildungsplanes war nicht auf die Grundschule beschränkt, sondern sollte auch in der Hauptschule weitergeführt werden. Unter den Grundsätzen für die Arbeit in der Hauptschule ist z.B. die Rede vom *Gestalten der Schulkultur* zur Förderung der Beteiligung, der Identifikation mit der Schule als der eigenen, vom Einzelnen mitgestalteten und damit Förderung des *individuellen Wohlbefindens* – [S. 10]:

»Die bewusste zeitliche und räumliche Ausgestaltung der HS und ein erzieherisches Schulklima erleichtern das Lernen, fördern das Wohlbefinden und die Beteiligung am Schulalltag.« [S. 12]

»Anschaulichkeit, Wahrnehmungsschulung und Sprachförderung ... Mit allen Sinnen sollen die Schülerinnen und Schüler den Lerngegenstand erfassen können. Gezielte Übung und Entwicklung der Wahrnehmung, der Beobachtung, Betrachtung und Beschreibung sind deshalb unerlässlich. Die Lerngegenstände werden in der HS nicht nur im Bild, im Modell, in der Zeichnung, in der Schilderung, im Darstellenden Spiel vergegenwärtigt, sondern auch außerhalb des Klassenzimmers aufgesucht: mit Wanderungen, Lerngängen, Exkursionen, Erkundungen, Bibliotheks-, Museums-, und Theaterbesuchen...« [S. 13]<sup>757</sup>

Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit werden als durchgängige Unterrichtsprinzipien deutlich: Wo gehandelt wird, wird auch gestaltet. Wo ganzheitlich unterrichtet wird, kann die Einheit von Wahrnehmen und Gestalten nicht aufgelöst werden.

Als Hinweise für die verschiedenen Fächer zum Stichwort Gestaltung seien noch die folgenden Stichworte genannt:

*Evangelische Religionslehre*: Mitgestaltung von Festen, Feiern und Gottesdiensten [S. 15]

*Deutsch*: Sprache als kunstvolles Gestaltungs- und Ausdrucksmittel [S. 19]

*Mathematik*: Darstellen von Sachverhalten und Verfahren in verständlicher Sprache und übersichtlicher Form [S.23]

*Bildende Kunst*: Kunst- und Werkbetrachtung als Wahrnehmungsförderung [S. 28] – Klassenzimmer u. Schulhaus ausgestalten [l.c.] – Praktisches gestalterisches Arbeiten als zeitlicher Schwerpunkt [l.c.] –

*Hauswirtschaft/Textiles Werken*: Ansprache aller Sinne und Vertiefung der Wahrnehmungsfähigkeit [S. 32]

Im Zusammenhang fächerübergreifender Themen war explizit auch an die zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung gedacht:

---

<sup>757</sup> Das hört sich zwar sehr gut an, reduziert sich aber meistens auf ein Minimum, weil einfach die Zeit dafür fehlt.

Miteinander leben und lernen: Rituale, Umgangsformen, sprachlicher Umgang, gemeinsam musizieren, spielen, gestalten [S. 41]

Mensch sein als Mann und Frau: Bewegung und Ausdruck

Auch im derzeit noch aktuellen Bildungsplan 2004 gibt es weit über 100 Fundstellen zu den Stichworten *Gestaltung / gestalten / gestaltet / gestaltend*.

Angesichts dessen kann man durchaus feststellen, dass Bildungsplankommissionen *Gestaltung* zumindest als wichtiges „Vorkommnis“ schulischer Praxis berücksichtigen – ob aber als bildungstheoretischen Basisbegriff oder eher in der banalen Bedeutung von *etwas tun, etwas machen, etwas „auf die Reihe bringen“*, das wäre eine genauere Untersuchung wert, für die hier jedoch kein Raum ist.

Anscheinend ganz im Gegensatz zur Häufigkeit der Begriffsverwendung in Bildungsplänen steht die Beobachtung, dass die Qualität des konkreten Gestaltens in der Schule weithin zu wünschen übrig lässt und dass man kaum eine Lehrkraft fragen darf, nach welchen Gestaltungsprinzipien ihre Schüler denn ihre Ergebnisplakate produzieren, oder welche die Lehrkräfte selbst bei der Gestaltung ihrer Unterrichtsmedien berücksichtigen. Mit solchen Fragen erntet man verständnislose Blicke. Der Begriff wird mit einer Selbstverständlichkeit verwendet, als ob das ganz von alleine ginge, als ob man da nichts zu bedenken hätte – das hat man halt so im Gefühl... Hier gibt es einigen Nachholbedarf, obwohl – Bill GATES macht's möglich – viel „Vorgestanztes“ heute die Arbeit erleichtern könnte – wenn man es denn kritisch verwenden würde.

### 9.3 Selbstbestimmtes Lernen

Die Art, wie Kinder und Heranwachsende im Schulsystem lernen sollen, wird unter dem Effizienz-Druck der Konkurrenz auf den globalen Märkten derzeit kontrovers diskutiert, wobei sich ökonomische Interessen und bildungstheoretische Forderungen gegenüberstehen.<sup>758</sup> Seit einiger Zeit erhalten gerade ästhetisch orientierte bildungstheoretische Positionen Unterstützung – ausgerechnet aus naturwissenschaftlicher Perspektive, wie im Kap. 4 dieser Untersuchung aufgezeigt wurde. Aus bildungstheoretischer Sicht dürfen nicht allein ökonomische Gesichtspunkte das definieren, was im Bildungssystem passiert. Die Frage, ob man es sich noch leisten will, dass sich dort über den „Kompetenz-Output“ hinaus auch *Bildung* ereignet, ist *bildungspolitisch* akut. Sie artikuliert sich z.B., während diese Arbeit geschrieben wird, gerade in Baden-Württemberg im Zusammenhang der neu eingeführten *Gemeinschaftsschule*, mit der u.a. nun endlich die Individualisierung des Lernens und eine stärkere Betonung des Ästhetischen realisiert werden sollen. Individualisierung war den

---

<sup>758</sup> Vgl. z.B.: BEICHEL Johann/FEES Konrad (Hg.): *Bildung oder Outcome. Leitideen einer standardisierten Schule im Diskurs*. Centaurus Verlag & Media, Freiburg 2007.

Lehrkräften allerdings auch schon von früher in Auftrag gegeben – ebenso wie das Gestalten. So heißt es zum Beispiel im Bildungsplan von 2004 für die Grundschule in BW:

»Die Entwicklungsunterschiede der Kinder bestimmen den Unterricht und fordern Differenzierung und Individualisierung. Neben einer genauen Eingangserhebung ist auch eine fortlaufende Beobachtung der Entwicklung notwendig, um alle Kinder gezielt unterstützen zu können.« [S. 42]

Allerdings erscheint dieses Bekenntnis ambivalent, denn in der (für alle Schularten gleichlautenden) Einleitung liest man die zwiespältige Passage:

»Sie [die Schulverwaltung NJ] warnt gleichzeitig vor möglichen Fehlentwicklungen, die mit anderen wichtigen Entwicklungen einhergehen könnten – mit der Einführung neuer Medien in den Unterricht, mit der systematischen Überprüfung (Evaluation) durch standardisierte Tests, mit einer vielfach nahegelegten und mit den heutigen technischen Mitteln möglichen radikalen Individualisierung und Materialisierung des Lernens (Arbeitsbögen ersetzen den gemeinsamen Unterricht). Die Ablösung der Belehrung (das Abarbeiten von Stoffplänen) durch eine Anstiftung zum selbstständigen Erwerb von Fähigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensdispositionen vollzieht sich vermutlich eher aufgrund der hier angesprochenen Prinzipien als aufgrund der bisher dargestellten veränderten Lernziele und Kompetenzlisten.« [S. 16]

Hier wird zwar darauf hingewiesen, dass radikale Individualisierung vielfach nahegelegt wird, aber auch vor möglichen Fehlentwicklungen gewarnt.

Wenn man Bildung (im intransitiven Sinne) als einen lebenslangen Prozess des „Sich-selbst-Formens“ versteht, ist es naheliegend, zu dessen Unterstützung in der Schule auch Lernformen zu verlangen, die solche Eigenaktivität beinhalten und habitualisieren. Diese Voraussetzung führt zu Methoden, die den Schülern – in Analogie zu den sich selbst organisierenden biologischen Lernprozessen in neuronalen Netzwerken – erlauben, Inhalte, Aneignungsweisen, Handlungsformen, Medien, soziale Kontexte bei ihrem Zugriff auf die Dinge, Phänomene und Probleme dieser Welt möglichst weitgehend selbst zu wählen. Nur dann wird nicht nur der „Stoff“ gelernt, sondern auch die Steuerung der Eigenaktivität, das Wählen der Wege, der Umgang mit der eigenen Motivation und dem Durchhaltewillen, sowie die Übernahme von Verantwortung gegenüber dem Lernergebnis und dem individuell möglichen Anforderungsniveau. Allerdings ist *selbstorganisiertes Lernen* nicht gleichzusetzen mit *individualisiertem Unterricht*. Individualisierung kann – darauf weist z.B. Karin BRÄU<sup>759</sup> hin – unter zwei Aspekten gesehen werden: Zum einen kann damit gemeint sein, individuelle *Defizite* eines Kindes in Bezug auf vorgegebene Standards durch individuelle Förderung *auszugleichen*, damit es zumindest Anschluss an den Durchschnitt findet. Dies ist der kompensatorische Aspekt, unter welchem es darum geht, benachteiligende *Differenzen* deprivierter Kinder zu *verringern oder zu beseitigen*.

Zum anderen kann Individualisierung aber auch bedeuten, ein Kind nach seinen *individuellen Fähigkeiten* und Interessen optimal zu *fördern*. Dabei spielen vorgegebene Standards

---

<sup>759</sup> BRÄU Karin: Lehrerhandeln im individualisierenden Unterricht. Vortrag auf der Konferenz „Vielfalt in der Schule: Heterogenität nutzen – individuell fördern“ in Dortmund am 22. September 2006

eine untergeordnete Rolle; vielmehr geht es dann darum, selbst gewählten Interessenschwerpunkten und Begabungen nachzugehen und *eigene* Entwicklungsziele zu erreichen. Das läuft auf *Vergrößerung von Differenzen* hinaus. Ein typisches Beispiel dafür ist die so genannte Hochbegabtenförderung. Diese macht im Blick auf gesellschaftlich gesetzte Standards nur dadurch Sinn, dass diese quasi nebenbei mit erreicht werden, während die Schüler in ihren speziellen Interessen- und Begabungsbereichen darüber hinausgehen.

In der Schule müssen beide Aspekte Berücksichtigung finden. In Baden-Württemberg bietet sich derzeit gerade die Chance, über die neue Gemeinschaftsschule Schritte in dieser Richtung zu gehen.

#### 9.4 „Iconic turn“ in den Schulen?

Schon vor der Jahrtausendwende beginnt die öffentliche Bilderflut über die neuen Medien auch in die Schulen zu schwappen. Zwar gab es vorher schon das Epidiaskop, den Diaprojektor, den 16-mm-Tonfilmprojektor, den „Overhead“- bzw. Tageslichtprojektor, aber die Bereitstellung der ersten drei war doch mit genügend Schwierigkeiten verbunden, um die öffentliche Bilderflut an den Schultüren auszubremsen – vom fehlenden Filmraum über die mangelnden Verdunklungsmöglichkeiten in den Klassenzimmern, über die Notwendigkeit, Bildmedien bei den „Bildstellen“ vorbestellen, abholen und zurückbringen zu müssen bis zum Gewicht, dem ratternden Laufgeräusch des Filmprojektors und seiner schlechten Tonqualität. Auch das Schulfernsehen hat nie wirklich eine Breitenwirkung erreicht, und der OHP-Projektor ist nach wie vor für Bildprojektionen ungeeignet.

Nach mehreren „Medienoffensiven“ haben nun viele Schulen mehrere Beamer, die meisten einen Computerraum und viele einen Laptop im Klassenzimmer, oft auch einige, zuweilen sogar ganze Klassensätze – mit W-LAN-Internetanschluss, so dass die ad-hoc-Informations- und Bildbeschaffung nur noch durch größere Zuverlässigkeit und flächendeckende Verbreitung dieser Möglichkeiten verbessert werden kann. (Zu den technischen Schwierigkeiten mit diesen Geräten siehe Kap. 2.8.1.)

Aber ein *iconic turn* als neue wissenschaftlich-didaktische Besinnung über den Stellenwert des Bildes in der Schule und sinnvolle Umgangsmöglichkeiten damit findet nicht statt. Die Hinführung der Schüler an diesen Bereich neuer Medien ist weit überwiegend technisch orientiert und hinkt bei mancher fachfremden Lehrkraft allzu deutlich hinter dem Kenntnisstand und den Fertigkeiten vieler Schüler hinterher. So nennt sich ein entsprechend neu entstandenes Schulfach beispielsweise *Informationstechnische Grundbildung (ITG)*.<sup>760</sup> Ästhetische Gesichtspunkte kommen darin nicht vor, das Thema *Bild* wird nicht einmal unter dem Informations-Aspekt angesprochen, obwohl dies angesichts der öffentlichen Bilderflut und

---

<sup>760</sup> So etwa in: MKJS BW: Bildungsplan 2004 Hauptschule/Werkrealschule, S. 152.

ihrer unterschweligen Wirkungen in Werbung, Politik und Information<sup>761</sup> eminent wichtig wäre. Der Begriff *Bildmedien* kommt gar nicht vor, ebenso wenig das Stichwort *neue Medien: Digitale Medien* findet man einmal, aber nur als Inhaltsstichwort in einer Liste anderer Inhalte. Immerhin sollen die Schüler »die Möglichkeiten der Manipulation mit digitalisierten Bildern erkennen«. <sup>762</sup> So vage formuliert, lässt sich das je nach Einstellung und Problembewusstsein der Lehrkraft notfalls in einer Unterrichtsstunde abhandeln – und die Gefahr, dass es viel mehr auch nicht wird, ist angesichts der Fülle technischer Inhalte nicht gering einzuschätzen. Diese allerdings langweilen viele Schüler, weil sie längst vor Beginn der ITG in der Schule hervorragend medientechnisch sozialisiert aufgewachsen sind.

Die Didaktik hat sich schon im Zusammenhang mit Film und (Schul-) Fernsehen in Form der so genannten Medienerziehung mit Fragen der Erziehung zu einem verantwortlichen Umgang mit den Massenmedien gekümmert.<sup>763</sup> Solche Bemühungen haben eine neue Aktualität gewonnen durch die explosionsartige Verbreitung der neuen digitalen Medien. Die Bilderflut kann nun via Internet auch die Schulen erreichen und ist längst auch als Miterzieher in den Kinderzimmern präsent.

»Die insbesondere über die elektronischen Medien an Kinder und Jugendliche herangetragenen Informationen, Probleme und Wertorientierungen überdecken in ihrer Wirkung oft die Bedeutung familialer Erziehung und schulischer Bildung. Es muss deshalb von einer veränderten Bildungssituation, d.h. auch von veränderten Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten in der Schule ausgegangen werden.«<sup>764</sup>

Aktuell sind verschiedene Fragen zu beantworten. Eine *erste* ist, inwieweit es Sinn macht, das traditionell in der Schule dominierende Wort durch das im Idealfall jederzeit ad hoc verfügbare Bild zu ergänzen und in welchem Verhältnis beide zueinander stehen. Man kann das auch als die Frage nach den didaktischen Funktionen des Bildes bezeichnen. *Zweitens* ist angesichts der digitalen Bilderfluten zu fragen, ob es eine Grenze der Einsatzbreite des Bildes in der Schule geben soll, von der an man sagen müsste: Jetzt wird das Wort durch das Bild verdrängt, oder: Hier ist das Bild für den Bildungszweck ungeeignet (obwohl es doch das Grundwort von Bildung darstellt), weil beispielsweise die eigene Vorstellungskraft durch die grenzenlose Verfügbarkeit von Bildern immer weniger herausgefordert wird und – nach dem, was wir aus der Gehirnforschung lernen – wie alles nicht Benutzte verkümmert. *Drittens* muss darüber nachgedacht werden, inwieweit der Umgang mit dem öffentlichen „iconic turn“<sup>765</sup> auch zu so etwas wie einem Erziehungsziel der „Verweigerung“ bzw. Ein-

---

<sup>761</sup> Vgl. FREY Siegfried: Die Macht der Bilder. Der Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik. Verlag Hans Huber, Bern 1999.

<sup>762</sup> MKJS BW: Bildungsplan 2004 Hauptschule/Werkrealschule, S. 152.

<sup>763</sup> Brauchbare und exemplarische Materialien zur Medienerziehung im Fächerverbund EWG der Realschule unter: <http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/ewg/nm/index.html>

<sup>764</sup> <http://www.bildungserver.de/Medienerziehung-705.html?fbt=8040510-se:3169>

<sup>765</sup> (In Anführungszeichen, weil es eigentlich ja ein kulturwissenschaftlicher Begriff für die *Aufarbei-*

grenzung des „Konsums von Bildern“ führen muss, um einer Abstumpfung des reflektierten Umgangs mit Bildwirkungen und einer weithin schon zu beobachtenden Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit in der Betrachtung entgegenzuwirken.

Dies erscheint umso wichtiger, als Bilder trotz Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit ihres Wahrgenommenwerdens unvermeidliche Sofortwirkungen hervorrufen. Darauf hatten bereits LICHTENBERG (1778)<sup>766</sup> und HELMHOLTZ (1867)<sup>767</sup> mehr oder weniger vergeblich öffentlich hingewiesen. Ihre Meinung konnte sich gegen die von Johann Caspar LAVATER (in Zusammenarbeit mit GOETHE) mit großer Breitenwirkung eingeführte und propagierte „Physiognomik“<sup>768</sup> nicht durchsetzen. Diese wurde beerbt von der Ausdruckspsychologie, die über Ludwig KLAGES<sup>769</sup>, Ernst KRETSCHMER,<sup>770</sup> Philipp LERSCH<sup>771</sup> u.a. den grundlegenden Denkfehler der Ausdrucksdiagnostik bis ins 21. Jahrhundert tradierte. (Ich selbst habe während meines Lehrerstudiums Anfang der 60er Jahre noch gelernt, wie die „Temperamente“ mit dem Körperbau zusammenhängen sollen, und dass man vor einer „Ausdrucksdiagnose“ zuerst die „anatomisch-physiologische Reduktion“ durchzuführen habe. Letzteres zeigte immerhin schon eine kritische Haltung, die aber nach wie vor davon ausging, dass der *Ausdruck* ein mehr oder weniger objektiver Tatbestand sei – während der *Eindruck* beim Empfänger völlig außer Betracht blieb.)

Die meist unkontrollierte Suggestivität visueller wie auch akustisch-musikalischer Wahrnehmung wirft *viertens* die Frage auf, ob und wie man dennoch zu einem selbstkritischen Umgang mit der eigenen Wahrnehmung erziehen kann.

»Die suggestive Kraft, mit der uns der Augenschein beherrscht, macht uns, wie schon Helmholtz erkannte, das Mündigwerden auf diesem Gebiet wohl besonders schwer. ... Aber gerade Helmholtz und Lichtenberg sind selbst das beste Beispiel dafür, welch tiefen Einblick in psychologische Zusammenhänge und welch hohen Grad an Souveränität man gewinnen kann, indem man sich eben gerade nicht mit dem vom visuellen Sinn automatisch angelieferten „physiognomischen Weltbild“ zufrieden gibt. ... Wir sind die erste und bisher einzige Spezies, die mit der Option ausgestattet ist, die unbewussten Schlüsse, die uns unser sensorischer Apparat ungefragt aufdrängt, nicht handlungsbestimmend werden zu lassen. Das sich daraus ergebende ungeheure Potenzial an Autonomie und Innovationskraft können wir freilich überhaupt nur in dem Maße

---

tung der Bilderflut ist und nicht für diese selbst.)

<sup>766</sup> LICHTENBERG G. C.: Goettinger Taschen=Calender vom Jahr 1778. Faksimile-Ausgabe Dietrich'sche Verlagsbuchhandlung, Mainz 1991. [Ang. N. FREY]

<sup>767</sup> HELMHOLTZ H.: Handbuch der physiologischen Optik. In: KARSTEN G. (Hg.): Allgemeine Enzyklopädie der Physik, Bd. 9. Voss Verlag, Leipzig 1867.

<sup>768</sup> LAVATER Johann Caspar: Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe. Vier Bände. Verlag Weidmann Erben & Reich, Leipzig 1775-1778.

<sup>769</sup> KLAGES Ludwig: Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft. Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck. Verlag J.A. Barth, Leipzig 1923.

<sup>770</sup> KRETSCHMER Ernst: Körperbau und Charakter. Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten. Springer Verlag, Berlin 1921.

<sup>771</sup> LERSCH Philipp: Gesicht und Seele. Reinhard Verlag, München 1932.

nutzbar machen, in dem es uns gelingt, das durch unbewusste Schlüsse erzeugte Scheinwissen zu überwinden – und indem wir den Mut finden, uns von der bequemen Pseudogewissheit zu lösen, die uns nur allzu oft daran hindert, den Dingen auf den Grund zu gehen.«<sup>772</sup>

*Fünftens* müssen die Ansprüche gegenüber der technischen und ästhetischen Qualität von Bildmaterial geklärt werden, das wäre insbesondere eine Frage an die Ästhetische Erziehung.

Gefragt ist auch die Bildungspolitik hinsichtlich der Ressourcen, die für den Umgang mit den Bildern bereitgestellt werden sollen. Entscheidend ist nicht die Masse an Bildern in schlechter Qualität, sondern ein verweilender Umgang, der oft wegen der mangelnden technischen Qualität nicht lohnt. Ein unterrichtlicher Umgang, der nicht nur flüchtiger und oberflächlicher Information dient, muss sowohl die Zeit, als auch die Differenzierungshilfen zur Verfügung gestellt bekommen, damit man abwarten kann, was sich angesichts des Bildes, angesichts der Musik (etc.) *emotional* ereignet. Gefragt ist die Ermöglichung und die Anregung der ästhetischen Zugangsweise mit ihrer individuell wertenden Stellungnahme und dem Gespräch darüber. Dazu bedarf es sozialer Lernarrangements, empathischer Kommunikationsmuster und ästhetischer Aktionsmöglichkeiten für eigenes Gestalten. Und das braucht Zeit!

Ob es von daher gesehen ein fruchtbarer Ansatz ist, möglichst früh schon, d.h. in der Grundschule, z.B. ästhetische Experimente mit interaktiven Medien (à la ZKM) zu machen, bevor die eigenen körperlich-sinnlich-manuellen Gestaltungsmöglichkeiten ausgelotet sind, ist eine Frage, die unter verschiedenen Aspekten bildungstheoretisch reflektiert und empirisch begleitet werden muss.

### 9.5 „Ganzheitlichkeit“<sup>773</sup> als Wiederbelebung eines „pädagogischen Ideologems“

Kurt WITZENBACHER, Gründungsrektor am *Seminar für Schulpraktische Ausbildung (GHS) Pforzheim*<sup>774</sup> formulierte auf einer Fortbildungsveranstaltung für Mentoren eine prägnante Gegen-Definition von ganzheitlichem Unterrichten:

»Im traditionellen Unterricht verhandeln Fragmente eines Lehrers mit Fragmenten von Schülern über Fragmente von Sachen«.

Notwendig dagegen sei für einen humanen Unterricht, dass *ganze* Lehrer mit *ganzen* Schülern über *ganze* Sachen verhandeln. Jörg-Dieter WÄCHTER dekonstruiert demgegenüber

---

<sup>772</sup> FREY Siegfried: Die Macht der Bilder. Der Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik. Verlag Hans Huber, Bern 1999, S. 152.

<sup>773</sup> Siehe hierzu auch Kap. 4.11. und 9.5.

<sup>774</sup> So lautete die anfängliche Bezeichnung, die später im Zuge der Vereinheitlichung des Referendariats der verschiedenen Schularten umbenannt wurde in *Seminar für Didaktik und Lehrerbildung*.

den Begriff *Ganzheitlichkeit* im Blick auf seine Diffusität im historischen Kontext und attribuiert ihn als »pädagogisches Ideologem«.<sup>775</sup>

Der Bedeutungskomplex, den das Wort bezeichnen soll, charakterisiert jedoch einen Typus von Unterricht, der die neurowissenschaftlichen Bestätigungen reformpädagogischer Ansätze ernst nimmt, und der sich an vielen besonders erfolgreichen Schulen seit langem bewährt hat. Die Begründung liegt in der neuronalen Vernetztheit der Assoziations-Cluster und -Ketten der denotativen „Ebene“ einerseits und deren zwangsläufiger Verbindung mit den emotionalen Bewertungen andererseits. Zum Gedanken der Ganzheitlichkeit von Unterricht hat der Verfasser ein Modell<sup>776</sup> entwickelt, das hier nur in Form einer grafischen Zusammenfassung mit kurzen Erläuterungen dessen skizziert ist, was sich nicht einfach selbst erklärt – das sind die verschiedenen Modi, hier *Dimensionen* genannt, im Unterricht auf Sachen zuzugreifen [Abb. 57].

Die *quantitative* Zugriffsweise entspricht der üblichen Präferenz der meisten Lehrkräfte und Lehrpläne, die Sachen unter dem Aspekt ihrer Nützlichkeit zu betrachten – und diese bemisst sich in der heute *maß-*geblichen ökonomischen Rationalität vor allem nach Quantitäten, mit denen die Sache ‚zu Buche schlägt‘. Diese ist jedoch dringend ergänzungsbedürftig durch die Berücksichtigung des Umstandes, dass es zur Natur des Menschen gehört, sich von den Dingen und Phänomenen der Welt auch *anmuten* zu lassen, d.h. emotional bewertend darauf zu reagieren – die *qualitative* Dimension – und das ist die ästhetische Zugangsweise im Sinne dieser Studie. Auch hierfür muss der Unterricht Anregung und Raum bieten.

Da wir bei allem, was wir im Zuge der Entwicklung unserer Kultur tun, auch mit (möglicherweise schädlichen) Nebenfolgen zu rechnen haben, ist immer auch die Frage nach der Verantwortlichkeit der Sache und dem Mitmenschen gegenüber zu stellen. Diese Blickrichtung wird hier als *transzendente* Dimension bezeichnet,<sup>777</sup> die im Kontext von Unterricht in jedem Fach sichtbar gemacht werden muss und nicht an Religions- oder Ethikunterricht delegiert werden darf. Denn jedes Fach hat seine spezifischen Verantwortlichkeiten. Die ‚funktionale‘ und die ‚topologische‘ Dimension betreffen nicht die Art der Gegenstandszuwendung bzw. -aufbereitung, sondern die Unterrichtsvorbereitung der Lehrkraft.

---

<sup>775</sup> WÄCHTER Jörg-Dieter: Zur Dekonstruktion eines pädagogischen Ideologems. In: karlsruher pädagogische beiträge 51/2001, S. 49 ff.

<sup>776</sup> Siehe dazu: JÜDT Norbert: Die Gemeinschaftsschule braucht Ästhetische Bildung in ihrem ganzheitlichen Konzept. In: BEICHEL Johann J. (Hg.): Idee Gemeinschaftsschule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2012.

<sup>777</sup> - ohne dass damit Bezug auf KANT genommen wird. Der Begriff eignet sich aber auch hier, um darauf hinzuweisen, dass jeder Mensch mit seinem Handeln nicht nur sich selbst im Blick haben darf, sondern immer über sich hinaus verwiesen ist auf die Konsequenzen und Zusammenhänge, in die sein Handeln eingeflochten ist.

Ein Modell für »Ganzheitlichkeit« im Unterricht

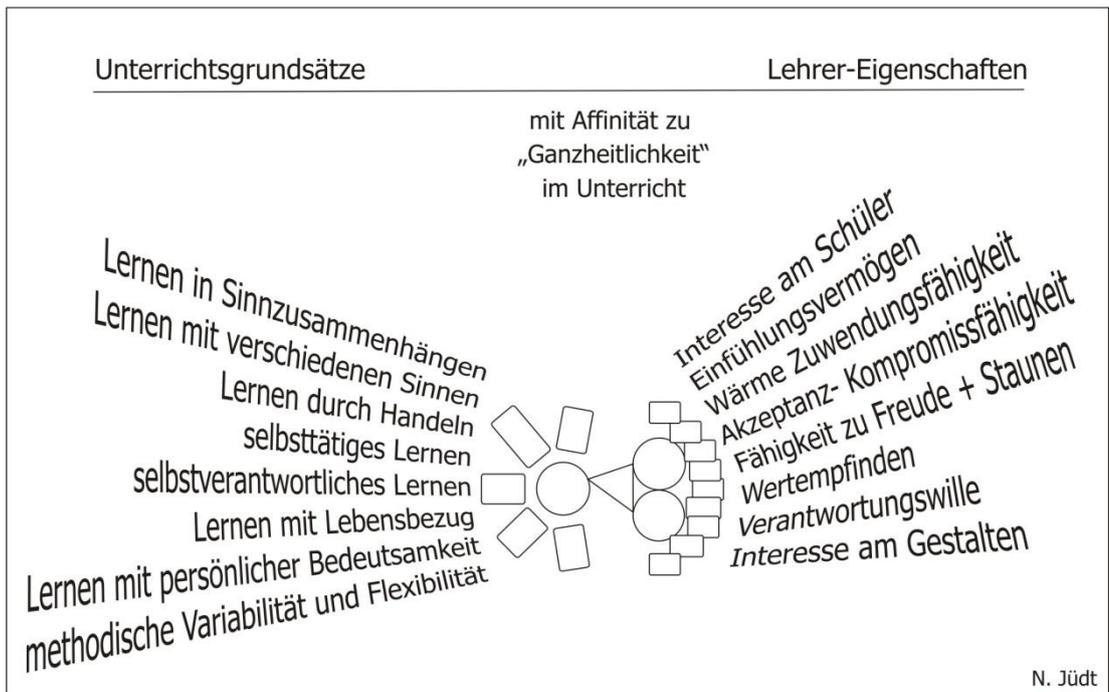
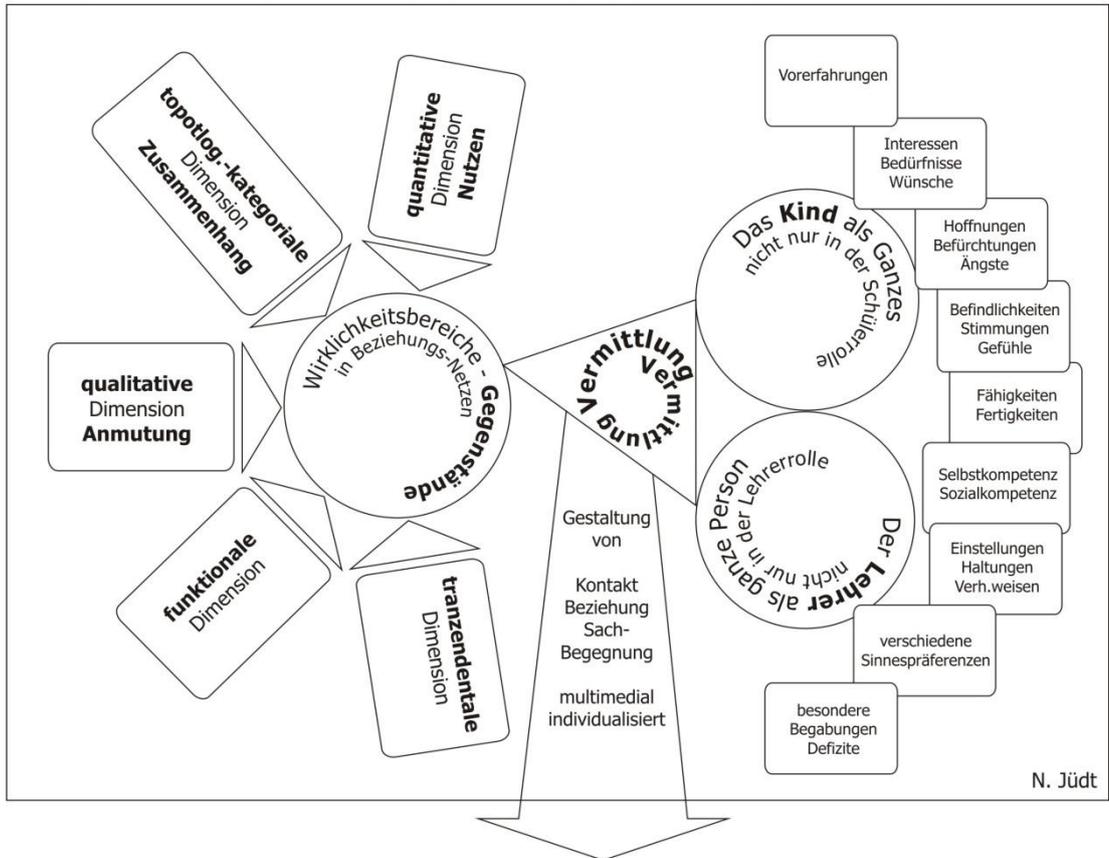


Abbildung 57 – Ein Modell für Ganzheitlichkeit

*Funktional* soll auf die formale Bildung verweisen, d.h. auf die Frage, welche Kräfte, Fähigkeiten („Kompetenzen“) durch die Beschäftigung mit dem betreffenden Gegenstand beansprucht und damit gefördert werden. Die *topologische* Dimension betrifft die methodische Ebene und bezeichnet eine Suchbewegung bei der Erschließung eines Gegenstandsfeldes: Wo (an welchem Ort = Topos/τόπος) findet sich etwas Ähnliches, das hilfreich sein könnte bei der Erschließung eines Objektes oder eines Objektbereiches? Findet sich eines, ist die Frage zu klären, ob es sich um eine prinzipielle Ähnlichkeit (auch bei oberflächlichen Unterschieden) handelt oder nur um eine oberflächliche Ähnlichkeit bei unterschiedlichem Prinzip. Die Berücksichtigung dieser Dimension verhindert schmalspurig-lineares Lernen und fördert das Verstehen von Zusammenhängen und die geistigen Grundfunktionen des Differenzierens und des Generalisierens.

### **9.6 Einführung eines didaktischen Teilbereiches „Interaktik“**

Nimmt man – wie das in dieser Studie zugrunde gelegt wird – das COHN'sche Balance-Dreieck als Grundstruktur von Unterricht, so sind von vorn herein zwei Positionen *menschlicher* Natur und beanspruchen damit, metaphorisch gesprochen, bereits mehr Raum als der Faktor SACHE. Das ist auch eine angemessene Metapher, denn die Sache kommt wegen ihrer Bedeutung für den Menschen in den Unterricht und nicht umgekehrt. Und sie kommt nicht von selbst, sondern sie taucht (in ursprünglich-natürlichen Lernsituationen ebenso wie in künstlichen Schulsystemen) im Wahrnehmungsbereich des Edukanden meistens sozial vermittelt auf.

Speziell der Lehrer ist mit dieser Aufgabe ständig beschäftigt – und er ist nicht lediglich der Transporteur von Sachen, sondern auch „Transformator“, der die Sachen auf das „Anschlussniveau“ der Edukanden hin anzupassen (zu „didaktisieren“) hat. Damit wird er unvermeidlich zu einem wesentlichen Bestandteil des Prozesses der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand.

Joachim BAUER, Autor der sogen. „Freiburger Schulstudie“, formuliert das im Kontext der Frage nach der Verbesserung der Schule folgendermaßen:

»Der entscheidende Ansatz zur Verbesserung der Situation an den Schulen liegt nicht in neuen Leistungsstandards, sondern in Hilfestellungen, die zu einer Verbesserung der innerschulischen *Beziehungsgestaltung* führen. ... [Hvh. NJ]

In wenigen Berufen spielt das zwischenmenschliche Beziehungsgeschehen eine derart zentrale Rolle wie im Lehrerberuf. Anders als in Industrie und Verwaltung ist der Arbeitsprozess der Schule, also Lehren und Lernen vollständig eingebettet in *zwischenmenschliche Beziehungsabläufe*. Da das menschliche Gehirn die Qualität des Beziehungsgeschehens evaluiert und entsprechend dieser Evaluation die Aktivität neurobiologischer Stress- bzw. Alarmsysteme eingestellt werden, unterliegen Human-Dienstleistungsberufe wie der Lehrerberuf einem besonderen gesundheitlichen Risiko. Anstatt als Voraussetzung für eine erfolgreiche Stoff- bzw. Wissensvermittlung erkannt zu werden, wird der Gestaltung des schulischen Beziehungsgeschehens eine oft nur

nachrangige Bedeutung zuerkannt, mit der Folge dass schulische Beziehungsabläufe zwischen Lehrern untereinander, Lehrern und Schülern, aber auch Eltern und Lehrern zu einem Stressfaktor geworden sind. «<sup>778</sup>

Eine Beschäftigung mit Sachen nur mit „sachlicher“ Kognition kann nach den Ergebnissen der Neurobiologie des Gehirns für unmöglich erklärt werden, denn jede Sache ist<sup>779</sup> Gegenstand immer nur für einen Menschen, der ihm Wahrnehmung und Neugier, schließlich Interesse (als Eindringen in die Sache) entgegenbringt.

Auch die Beschäftigung mit Sachen wird hier als „Interaktion“ bezeichnet, da auch Sachen sich uns gegenüber (manchmal sehr unerwartet) „verhalten“, indem sie uns ihre physikalischen (oder sonstigen) Gesetzmäßigkeiten, die wir vielleicht vorher nicht durchschaut hatten, aufzwingen. Nicht von Ungefähr leben kleine Kinder bis zur „Schulreife“ in einem zuerst mehr, später weniger „physiognomischen Weltbild“, in dem die Dinge noch beseelt erlebt werden und „tatsächlich“ handeln können. Sie *erleben* also den Umgang mit den Dingen noch als Interaktion. Aber auch bei Erwachsenen erscheint der Interaktionsbegriff noch zutreffend, weil der Umgang mit den Sachen einerseits in *aktivem In-Verwendung-nehmen* besteht, was PIAGET als *Assimilation* bezeichnet, und andererseits auch *reaktives Beantworten* von Sach-Anforderungen, d.h. Anpassung unserer Verhaltensmöglichkeiten an die Gesetze der Sache nötig macht, was PIAGET *Akkommodation* nennt. Im handelnden Umgang realisiert sich beides.

Zum größten Teil ist der handelnde Umgang mit Sachen kein freies Spiel in selbstvergessener Egozentrität (wie es im Kindesalter noch häufiger vorkommt), sondern in soziale Kontexte eingebunden, in denen sich die Bedeutung von Gegenständen am Erfolg des gemeinsamen Handelns (weiter) validiert.<sup>780</sup> Schon die Beziehung des Einzelnen zur Sache bedarf also auch der interaktiven Absicherung durch die Anderen.

Die WIR-Position *konstituiert* sich selbst ausschließlich durch Interaktion, das ICH ist auf Interaktion mit den anderen lebensnotwendig angewiesen – auf der Sach-Ebene um der Bedeutungsvalidierung willen, auf der emotionalen Ebene für die Absicherung des Akzeptiert- und Eingebundenseins in die soziale Gruppe.<sup>781</sup> In Verbindung mit der konstruktivistischen Sichtweise verabsolutiert sich geradezu die zwischenmenschliche Interaktion zu einem – wenn schon nicht einzig – so doch zumindest ganz überwiegend den Unterricht bestimmenden Faktor.

---

<sup>778</sup> BAUER Joachim: Freiburger Schulstudie - Kurzfassung. Abteilung Psychosomatische Medizin Uniklinikum Freiburg, 2004. PDF-Download von: <http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/Freiburg.pdf>.

<sup>779</sup> - insbesondere als *selbst-konstruierte* aus konstruktivistischer Sicht -

<sup>780</sup> So entsteht z.B. die Bedeutung des Fläschchens für das Baby durch das koordinierte Handeln zwischen Mutter und Kind.

<sup>781</sup> „Exkommunikation“ bedeutet den „sozialen Tod“.

Die Frage nach der *Form* zwischenmenschlicher Interaktion ist trotz ihrer Bedeutsamkeit als Inhalt der Lehrerausbildung randständig und beschränkt sich in aller Regel auf den berufsethischen Imperativ des immer freundlichen (was nicht funktionieren kann) und immer gerechten (was auch nicht funktioniert, da man u.a. „Gerechtigkeit“ nicht normieren kann) und immer hilfsbereiten (was die belastenden Rahmenbedingungen von Unterricht verhindern) Lehrerhandelns. Wie man allerdings ganz konkret mit einem pöbelnden Vater auf dem Elternabend umgehen kann, muss jeder selbst herausfinden.

Die Didaktik im weiteren Sinne kümmert sich seit Jahrhunderten außer um Inhalte auch um Lehrformen und entwickelt immer ausgefeiltere Methoden; seit langem bietet sie auch eine Ausbildung in Sprecherziehung an, (um wenigstens die „biotechnischen“ Voraussetzungen für Interaktion einigermaßen „absturz sicher“ zu machen). Der eine oder andere Lehrender nimmt auch das Angebot für ein Kommunikationstraining während des Studiums wahr, aber es gibt keinen gesicherten Ort innerhalb der Didaktik, der sich theoretisch-systematisch sowie in Form von Übung mit Interaktionsgestaltung beschäftigt.

Einen solchen einzurichten und mit einem eigenen Begriff auch „administrationsfähig“ zu machen, erscheint im Zuge der augenblicklich wieder virulenten Schulreformbestrebungen als ein dringendes Gebot der Zeit. Als Bezeichnung dafür wird hier der Begriff *Interaktik* vorgeschlagen.

Es ist nicht akzeptabel, dass jemand, der Lehrer werden will, das Interaktionsproblem aus sich heraus als zentral erkennen muss, um sich dann, wenn er sich auf eigene Faust in dieser Richtung weiterentwickeln will, auf autodidaktische Lektüre zu beschränken (die keine Übung bringt) oder sich Angebote außerschulischer Anbieter zu suchen und diese dann auch noch selbst zu bezahlen. Auf der Ebene schulinterner Fortbildung gibt es in Baden-Württemberg sporadische Angebote in Form der vom Regierungspräsidium finanzierten „Fallbesprechungsgruppen“,<sup>782</sup> bei denen allerdings von Flächendeckung und Kontinuität keine Rede sein kann. Anregungen für schulinterne Fortbildung auf der Beziehungsebene gibt es z.B. in Form der Bücher von Reinhold MILLER,<sup>783</sup> der als Fortbildungsbeauftragter des Stuttgarter Kultusministeriums bis zu seiner Pensionierung selbst auch ständig entsprechende Einführungsveranstaltungen durchgeführt hat. Anscheinend handelt es sich dabei um eine eher singuläre Erscheinung, wenn man liest, dass MILLER in einer Dissertation an der Universität zu Köln prominent hervorgehoben wird:

»Die Ausblendung emotional-motivationaler Qualitäten wie des Fühlens und des Wollens machen sich sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung als auch in der päd-

---

<sup>782</sup> und sogar einen »Verband Pädagogisch Psychologischer Fallbesprechungsgruppen«, siehe <http://www.vppf.de/vppf/Willkommen.html>

<sup>783</sup> MILLER Reinhold: Beziehungsdidaktik. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 2. Aufl. 1998 – ders.: 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen – Impulse – Empfehlungen. Kallmeyer Verlag, Seelze 2004.

gogischen Praxis bemerkbar. So bestehen in Deutschland deutliche Unterschiede zwischen in der Praxis gefragten Konzepten und empirisch-pädagogischer Forschung zum Wissen und Können von Lehrpersonen. Beispielsweise zielen Veröffentlichungen von Reinhold Miller ... darauf ab, Lehrpersonen in ihrer praktischen Arbeit Anstöße zur Rückbesinnung auf die eigene Person zu geben und die eigene Einbindung in Beziehungsstrukturen wahrzunehmen. ... Jedoch fehlt seinen Arbeiten die Anbindung an empirische Forschung und eine wissenschaftliche Systematik.«<sup>784</sup>

Ein zentrales Anliegen MILLERS – angeregt und immer wieder bestätigt durch seine eigenen Erfahrungen als Lehrer, Lehrerausbilder und -Fortbildner – ist die Verbesserung von zwischenmenschlichen Beziehungen durch Veränderung der Kommunikation. Wenn Saskia ERBRING die fehlende Anbindung an empirische Forschung beklagt, so belegt dies einmal mehr das mangelnde Problembewusstsein der Schuladministration, die MILLER einerseits in die Zuständigkeit der Kultusbehörden für die Lehrerbildung hineinnimmt und ihn als Fortbildner durch die Lande schickt, diese wichtige Arbeit aber nicht wissenschaftlich begleitet. Aber dieser Mangel ist auch in Bezug auf Schulreform-Konzepte symptomatisch und für Lehrerausbilder ist Kommunikation als zentraler Erfolgsfaktor für einen Beziehungs-Beruf derart evident, dass man sich über ihre marginale Bedeutung in der Lehrerausbildung nur wundern kann. Umso mehr ist es ERBRING als Verdienst anzurechnen, sich genau mit diesem Problem zu befassen.

Ihre empirischen Untersuchungen zeigen, dass Training zur Professionalisierung des Kommunikationsverhaltens tatsächlich „messbare“ und signifikante Effekte hat. Sie verwendet (unter Rückgriff auf verschiedene in der Literatur vorliegende Konzepte zur Sprachanalyse) ein selbst entwickeltes Kategorienschema zur Kodierung der verschiedenen Kommunikationsmuster. Zur generellen Abschätzung des Trainingserfolges fasst sie die Kategorien in die beiden Klassen *habituelle* und *professionelle* Kommunikation zusammen. <Dabei zeigt sich nach 15 über ein Jahr verteilten Sitzungen zahlenmäßig folgender Effekt:

»Der Anteil habitueller Kommunikation beträgt am Ende des Jahres nur noch 16 %, obwohl er anfangs mit 72 % den größten... Anteil pro Sitzung einnahm. Der abnehmende Verlauf habitueller Kommunikation ist... deutlich sichtbar. Die professionelle Kommunikation, welche anfangs anteilig 9 % entspricht, steigt dagegen bis zur 15. Sitzung deutlich an und erreicht gegen Ende des Jahres 68 %.«<sup>785</sup>

Interessant ist die Schwerpunktsetzung, die sie bereits in der Formulierung des Untertitels vornimmt: Die Professionalisierung von Lehrpersonen *besteht* demnach in der Professionalisierung ihrer Kommunikation. Und diese wiederum wird genau dadurch professionell,

---

<sup>784</sup> ERBRING Saskia: Pädagogisch professionelle Kommunikation. Eine empirische Studie zur Professionalisierung von Lehrpersonen unter Supervision. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007. S. 15 f.

<sup>785</sup> l.c., S. 184.

dass sie in der Lage ist, die *Beziehungsebene* angemessen zu artikulieren. Kann eine Lehrkraft *das*, wird nach ERBRINGS Konzept der Unterricht professioneller.><sup>786</sup>

Im Bereich von Interaktion und Kommunikation geht es der Pädagogik als Philosophie der Erziehung anscheinend ähnlich wie der Ästhetik als Philosophie der Kunst: Beide haben den Anschluss an eine Praxis verloren, die sich mit großer Eigendynamik in Richtungen entwickeln, die von der Theorie nicht mehr oder noch nicht erfasst werden. So findet man z.B. in einem schulpädagogischen Wörterbuch von 2001<sup>787</sup> keines der Stichworte, die in dieser Studie als wesentliche Voraussetzungen für das Gelingen von Unterricht und Erziehung postuliert werden: *Beziehung – Interaktion – Kommunikation – Kontakt*.

Zwar ist ein Artikel zum Stichwort *Lehrer-Schüler-Verhältnis* vorhanden. Zwar wird dieses Verhältnis auch bezeichnet als

»Beziehung zwischen zwei Personen«, die sich gemeinsam, aber mit unterschiedlichen Aktivitätsformen dem pädagogischen Prozess des Unterrichts zuwenden.«

Aber während *Beziehung* und *Verhältnis* im Wörterbuch synonym verwendet werden, soll in dieser Studie eine Differenz konstruiert werden, um auf einen Umstand aufmerksam zu machen, der heute ausdrücklicher Beachtung bedarf.

Ein *Verhältnis* bezeichnet eher eine gegebene, mehr oder weniger feste *Struktur*, in der die Teile einander mit definierten Aktivitäten zugeordnet sind. *Verhältnis* ist eher statisch konnotiert und bezieht sich auf eine zu vermittelnde Sache, ohne die das Verhältnis nicht existiert. Das *Lehrer-Schüler-Verhältnis* wird zwar in diesem Wörterbuchartikel flexibel gedacht, indem es nicht auf eine unveränderliche Zuordnung von Person und Funktion festgelegt wird, denn diese Zuordnung zwischen spezifischer Aktivität und Person kann sich auch umkehren. Es ist auch flexibel gedacht, indem der Begriff nicht an eine bestimmte Institution gebunden ist, denn das Verhältnis kann sich überall konstituieren, wo zwischen Personen eine »Differenz an Wissen, an Haltung und/oder an Handlungskompetenz vorliegt«. Diese Differenz impliziert jedoch eine Geber-Nehmer-Struktur, deren Dynamik immer ein Gefälle vom Geber zum Nehmer hat – wobei die Personen austauschbar sind.

Eine *Beziehung* in dem hier gemeinten Sinne ist jedoch nicht über diese Differenz an „(Aus-)Gebildetheit“ definiert, betrifft auch zunächst überhaupt nicht die Sache, sondern meint lediglich die wechselseitige Bereitschaft, im Kontext von Lernen miteinander Kontakt aufzunehmen: aufeinander zu hören, einander an- und zuzusehen, auf einander zu achten, aufmerksam füreinander zu sein, einander verstehen zu wollen.

---

<sup>786</sup> Passage in <spitzer Klammer> übernommen aus JÜDT Norbert: Die Gemeinschaftsschule braucht Ästhetische Bildung in ihrem ganzheitlichen Konzept. In: BEICHEL Johann J. (Hg.): Idee Gemeinschaftsschule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2012.

<sup>787</sup> HINTZ Dieter/PÖPPEL Karl Gerhard/REKUS Jürgen: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Juventa Verlag, Weinheim und München 2001.

Erst wenn dieser Kontakt „steht“, kann darüber verhandelt werden, ob in der Struktur eines traditionellen „*Lehrer-Schüler-Verhältnis-Gefälles*“ weiter interagiert werden, oder ob es sich nur um eine *Beratungsstruktur* handeln soll, in welcher der Schüler selbst auch sein eigener Lehrer sein will, der nur Hilfen bzw. Anregungen dafür braucht, um die *in ihm selbst* bestehende Differenz zwischen aktuellem Lernstand und gewünschtem Ziel mit geeigneten Medien auch *selbst* zu übersteigen.

Es wird hier also nicht gegen den Begriff des Lehrer-Schüler-Verhältnisses argumentiert, sondern lediglich diesem ein Prozess vorgeschaltet, der traditionell einfach als gegeben vorausgesetzt wird, nämlich der Prozess der Anbahnung von Beziehung als wechselseitiger Austauschbereitschaft durch den Aufbau von Kontakt. Und nach der Herstellung des Kontaktes wird auch nicht quasi automatisch das traditionelle Muster des Lehrer-Schüler-Verhältnisses „abgespielt“, sondern es gibt zumindest diese oben erwähnte Wahlmöglichkeit.

Damit wird auch nicht behauptet, wie es Reinhold MILLER zuweilen unterstellt wird, *Erziehung* müsse durch *Beziehung* ersetzt werden, sondern *Beziehung* soll als *Möglichkeitsbedingung* für Erziehung fokussiert werden. Was MILLER tut, ist ein Repertoire an methodisierten Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, das dem Lehrer für eine aktive Beziehungsgestaltung hilfreich sein kann – im Vorfeld des traditionellen Lehrer-Schüler-Verhältnisses, das weiter bestehen kann (und in vielen Fällen nötiger Fürsorge auch weiter bestehen *muss*) – jedoch nicht als einzige Verhältnisstruktur. Je selbständiger Schüler werden, desto mehr kann sich diese Struktur auflösen. (Es wird ja ohnehin als konstituierendes Merkmal des Pädagogenhandelns gesehen, sich selbst überflüssig zu machen.) Was dann noch bestehen bleibt, ist die Möglichkeit einer Beziehung, die aber eine Beratungs-Struktur aufweist, in der es nicht (in erster Linie) um Belehrung entlang eines Kompetenzgefälles geht, sondern um methodisch-instrumentelle (zuweilen auch motivationale) Hilfestellung bei der Überwindung eines intrapersonalen Kompetenzgefälles zwischen eigenen Zielen und aktuellem Niveau, sowie bei der Freilegung intrapersonaler wie auch bei der Beschaffung externer Ressourcen.<sup>788</sup>

Vielleicht war es vor einigen Jahrzehnten tatsächlich noch selbstverständlicher, dass Schüler mit der Grundeinstellung zur Schule kamen, dort etwas vermittelt bekommen zu wollen; vielleicht war es auch noch selbstverständlicher, dass Schüler mit der Bereitschaft zur Schule kamen, für die Aneignung des vom Lehrer Vermittelten (Lernen) auch noch mehr oder weniger bereitwillig Energie und Ausdauer zu investieren. Das ändert aber nichts daran, dass

---

<sup>788</sup> Dies ist übrigens die Grundstruktur der von ROGERS Carl entwickelten „klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie“, die als „klientenzentrierte Beratung“ bezeichnet wird. Vgl. ROGERS Carl R.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Fischer TB 42175; Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 1983 (1951). Das Buch ist eine Erweiterung von ROGERS' früherer Schrift: Die nichtdirektive Beratung. Für die Pädagogik adaptiert wurde das Konzept von seinem Schüler Thomas GORDON: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg 1977 (1974).

auch früher schon der Kontakt die Voraussetzung für gelingenden (erziehenden) Unterricht war – wenngleich dieser früher möglicherweise leichter herstellbar war.

Kontakt- und Lernbereitschaft kann heute nicht mehr als Selbstverständlichkeit erwartet werden – so die Erfahrung, die Lehrer meiner Generation mit steigender Tendenz seit dem letzten Viertel des vergangenen Jahrhunderts gemacht haben, und über die auch mit jüngeren Lehrergenerationen Konsens besteht. Die möglichen Gründe sollen hier nicht untersucht werden. Aber man kann davon ausgehen, dass der Beruf des Lehrers sich von dem traditionellen Bild des Wissensvermittlers und Erziehers wegentwickelt hat zu einem Interaktionsberuf, dessen „interaktiver Dauerstress“ von Joachim BAUER<sup>789</sup> durch seine schon erwähnte »Freiburger Schulstudie« eindrucksvoll belegt wird.

Wenn das so ist, bedeutet dies für den Lehrer, dass er erstens die neue Rolle des *Lernberaters* lernen muss und dass er auf seine Bringschuld vorbereitet werden muss, mit Schülern zuallererst Kontakt aufzubauen und eine Beziehung zu gestalten, bevor entschieden werden kann, ob die traditionelle Struktur des asymmetrischen Geber-Nehmer-Verhältnisses abgerufen oder die Beraterbeziehung aktualisiert werden soll.

Damit ist das Aufgabengebiet des hier vorgeschlagenen neuen Teilbereiches der Didaktik, der *Interaktik*, angegriffen. Man kann davon ausgehen, dass die Kommunikationsformen, die in diesem Kontext reflektiert und geübt werden, sich nicht nur auf die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler positiv auswirken, sondern zu einer Klimaverbesserung des gesamten Schullebens beitragen würden. Nach einer entsprechenden Ausbildungssequenz im Rahmen des GHS-Vorbereitungsdienstes sagte eine Lehreranwärterin: „Das Training hat sich sogar positiv auf meine Partnerbeziehung ausgewirkt.“

### **9.7 Flächendeckende „Pädagogische Berufsbegleitung“**

Bereits in der ersten Ausbildungsphase muss ein Problembewusstsein für die Notwendigkeit einer *aktiven Beziehungsgestaltung* durch den Lehrer geschaffen werden. Dies kann allerdings aller Voraussicht nach in Anbetracht der vielfältigen anderen Ausbildungsinhalte nur eine begrenzte Zeit beanspruchen.

Ein erster geeigneter Ort wäre das Praxissemester, in dem gerade die Frage der persönlichen Interaktionsfähigkeit durch die ersten eigenen Unterrichtsversuche und persönliche Kontakte mit den Schülern hautnah virulent ist. Hier kann ein entsprechendes Einzel-Coaching einsetzen, das nicht durch zufällig zugeordnete Mentoren geleistet werden kann, sondern nur durch speziell dazu ausgebildete Pädagogen. Diese sollten eine professionelle Fortbildung in akti-

---

<sup>789</sup> BAUER Joachim: Freiburger Schulstudie - Kurzfassung. Abteilung Psychosomatische Medizin Uni-Klinikum Freiburg, 2004. PDF-Download von: <http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/Freiburg.pdf>.

ver Beziehungsgestaltung genossen haben. Das Coaching muss dann in der zweiten Ausbildungsphase, dem Referendariat, nahtlos weitergeführt werden.<sup>790</sup>

Da die Ausbildung nicht (beliebig) verlängerbar ist und da außerdem viele Lehrer-Handlungen auch erst in der selbstverantwortlichen Praxis überhaupt sinnvoll erprobt, auf die individuelle Lehrerpersönlichkeit hin angepasst und geübt werden können, erscheint es im Blick auf diesen sehr sensiblen zwischenmenschlichen Bereich dringend nötig, eine lange schon erhobene Forderung endlich zu realisieren: Der Lehrer braucht endlich eine kontinuierliche beratende Begleitung seines beruflichen Handelns durch eine geeignete Form von „Supervision“.

Man sollte allerdings diese Bezeichnung nicht übernehmen: Sie klingt ganz so, wie man es wörtlich zu übersetzen hätte, nämlich nach Auf-Sicht bzw. Beaufsichtigung – und das gerade ist nicht gemeint. Denn es geht im Gegenteil (auch) darum, die *Autonomie* des Einzelnen gegenüber Kontrollansprüchen jeder Art (auch der Gruppe selbst) zu *stärken*.

Der bisher im schulischen Bereich gängige Name *Fallbesprechungsgruppe* scheint auch nicht besonders geeignet, da er eine einschränkende Konnotation hat, die vornehmlich an Konflikte mit Schülern denken lässt: Der Schüler wird vom Lehrer leichter als „Fall“ betrachtet als die Kollegin oder der Schulleiter, und man selbst erklärt sich erst recht nicht gerne zum *Fall*.

Es wird deshalb hier vorgeschlagen, diese einzurichtende Institution einfach als „*Pädagogische Berufsbegleitung*“ und die Gruppe schlicht als „*Begleitgruppe*“ zu bezeichnen. In dem Begriff des *Begleitens* kommt zum Ausdruck, dass der Einzelne selbst die Richtung bestimmt, in die er begleitet werden möchte, aber auch die Konnotation des Schutzes und der unaufdringlichen Unterstützung durch die Gruppe.

Für ein solches System gibt es schon lange gewichtige Gründe: Der Lehrer steht unter ständigem Interaktions- und Entscheidungs-Stress, und es kann eigentlich niemandem zugemutet werden, die vielen Konflikte und Probleme, die damit verbunden sind, ständig allein zu verarbeiten. Hier kann die Gruppe Entscheidungshilfe, Rückhalt, Bestätigung, Denkanstöße, Unterstützung, Auswege, Trost anbieten.

Die divergierenden Ansprüche an das Lehrerhandeln liegen erstens in der Konfliktstruktur seiner Rolle begründet, und zweitens hat sich die Art, in der sie dem Lehrer zugemutet werden, dem ‚Zeitgeist‘ entsprechend verschärft. Kontrollierenden ‚Auf-Sichten‘ ist der er heute rücksichtsloser denn je ausgesetzt:

---

<sup>790</sup> Vgl. zu diesem Komplex auch das Themenheft der Zs. SEMINAR 4/2010: Beratung – Coaching – Supervision.

- denen von Eltern, die „Lehrerhasserbücher“ schreiben und dafür auch einen renommierten Massenverlag finden, während das Manuskript einer Lehrerin mit dem kontrastierenden Arbeitstitel „Elternhasserbuch“ von demselben Verlag zwar als „amüsant zu lesen“ bezeichnet, aber abgelehnt wird;<sup>791</sup>
- denen der öffentlichen Medien, die häufig genug Lehrerschelte betreiben, auf der anderen Seite aber auch auflagen- und quotenfördernde Schlagzeilen damit machen, dass der Beruf des Lehrers heute nicht selten zu einem »Horrorjob« verkommt;
- denen der Schüler, die bei einem Konfliktfall im Schullandheim mitten in der Nacht mit dem Handy ihre Eltern anrufen und von diesen auch postwendend abgeholt werden, oder die den Lehrer zu „Wohlverhalten“ in ihrem Sinne nötigen, indem sie mit dem Rechtsanwalt drohen, der zufällig ihr Vater ist – beide Beispiele sind nicht fiktiv und durchaus keine Ausnahmefälle.
- denen der Schuladministration, welche die Lehrer seit Jahrzehnten ununterbrochen mit organisatorischen Veränderungen und personellen wie ressourcenbezogenen Engpässen überfordert und der gegenüber sich viele Lehrkräfte lediglich als Verfügungsmasse empfinden, die den pädagogischen Mangelbetrieb aufrecht zu erhalten hat;
- denen der Politiker, die mit Schulthemen Wahlkampf und Parteipropaganda betreiben.
- Hat sich all das im Laufe eines Berufslebens in Richtung zunehmender Belastung verändert, war *eine* Auf-Sicht in den Kollegien immer schon gegeben, nämlich der skeptische Blick einer durch gemeinsame Erfahrungen geeinten Mehrheit auf alle, vor allem die Jungen, die neu dazukommen und durch neue Ideen, andere Gewohnheiten, höhere (oder niedrigere) Standards eventuell Unruhe ins Kollegium bringen könnten. Diese Mehrheiten üben durch subtile Kommunikationspraktiken teilweise einen immensen Anpassungsdruck aus.

All diese Faktoren lassen es dringend geboten erscheinen, jedem Lehrer einen kontinuierlichen ‚Rückzugsraum‘ anzubieten, in dem angeleitete vertrauensvolle und sanktionsfreie Gespräche unter Kollegen gepflegt (!) werden. Ob man ihn auch dem Desinteressierten oder gar Widerwilligen im Sinne einer allgemeinen Verpflichtung zur Teilnahme zumuten sollte, ist eine andere Frage.

---

<sup>791</sup> Lotte KÜHN: Das Lehrerhasserbuch. Eine Mutter rechnet ab. Knauer Taschenbuch Verlag (77 834), München 2005.

Lotte KÜHN: Elternsprechtag. Wie schlimm ist Schule wirklich? Was Eltern, Schüler und Lehrer täglich erleben. Das Lehrerhasser-Buch und die Folgen. Knauer Taschenbuch Verlag (77958), München 2006. Es wäre interessant, beide Bücher daraufhin zu analysieren, wie sich die verschiedenen Beschwerden gegenüber Lehrkräften verteilen. Mein (vorläufiger) Eindruck ist, dass diese sich schwerpunktmäßig auf die Interaktionsgestaltung beziehen, deren „Sanierung“ mit dem Respekt vor der Würde der Person des Schülers zu beginnen hätte.

Mit dem Stichwort *Autonomie* ist gleichzeitig ein erstes und kontinuierliches Thema der Arbeit in solchen Gruppen markiert: Stärkung der eigenständigen Entscheidungsfähigkeit und Entscheidungsbegründung gegenüber Eltern, Vorgesetzten, Schülern.

Autonomie heißt dabei auch Übernahme von Selbstverantwortung für die eigene *Problemdefinition*. Denn jedes berufliche Ereignis wird nur dadurch zu einem Thema, dass man es als belastend, irritierend, verstörend, beängstigend, schwierig zu handhaben, (vielleicht, leider selten, auch einmal beglückend) empfindet. Mit dieser Einschätzung des Ereignisses geht es *immer* auch um die eigene Person, denn diese ist es schließlich selbst, die darüber befindet, was sie als Problem betrachtet und wie sie dieses einstuft. So erweist sich die Beantwortung der Frage, warum ich etwas zu einem Fall erklärt habe, als wichtigste Phase in der Bearbeitung eines „Falles“. Das diesbezügliche Problembewusstsein ist nicht selbstverständlich, denn die meisten Lehrkräfte betrachten Ereignisse, die sich aus der Alltagsroutine besonders herausheben, als ärgerliche Widerfahrnisse, auf die sie mit dem Reflex reagieren: *Aber das ist doch jetzt wirklich unerhört!* – oder so ähnlich. Unerhört ist es aber nur aufgrund meiner eigenen Einschätzung. Das sei an einem (nicht fiktiven) Beispiel verdeutlicht:

Der Lehrer bemerkt, dass hinten in der letzten Reihe eine Achtklässlerin unter der Tischplatte anscheinend eine Illustrierte liest und fordert das Mädchen auf, bitte wieder aufzupassen und mitzuarbeiten. Die Bitte wird auch befolgt. Nach kurzer Zeit wiederholt sich die Situation, das Mädchen wird ermahnt und beteiligt sich wieder für ein Weilchen, dann ist es erneut von ihrer Illustrierten gefangen, ihre Mitschülerinnen rechts und links lehnen sich zurück und spielen ebenfalls hinein.

Jetzt ist der Lehrer verständlicherweise ärgerlich. Und er könnte einen Fall daraus machen, zumindest einen Bestrafungsfall, zumal wenn diese Mädchen solche sind, die ihm immer wieder Probleme machen.

Verständlicherweise – aber nicht notwendigerweise. Die Alternative wäre, lediglich *interessiert* zu sein, wovon diese Mädchen da gerade so nachhaltig absorbiert sind. Dies umso mehr, als der Lehrer in einer Fortbildung zufällig (!) Ruth COHNs wichtigstes Postulat gelernt hat: *Störungen haben Vorrang* – und zwar *de facto*. Sie fragen nicht um Erlaubnis, sie sind einfach da.

Ok – sie sind als Störung nur dann da, wenn ein anderer Ablauf, nämlich der Fortgang des Vortrags oder das Unterrichtsgespräch für wichtig erklärt ist. (Und das ist natürlich selbstredend der Fall.) Dennoch erklärt Ruth COHN: *Störungen haben Vorrang* – diesmal *normativ*, als Aufforderung an den Lehrer: *Du musst deinen Unterrichtsfortgang (auch wenn du ihn für noch so wichtig hältst) jetzt unterbrechen und dich um diese Störung kümmern!*

Der Lehrer hört auf die innere Stimme und fragt das Mädchen mit echtem Interesse... (wehe aber, die Frage enthielte nun einen drohenden, ironischen, zynischen Unterton und wäre nicht echt!) ...was sie denn da gerade so gefangen nimmt. (Diese Frage direkt und in verschiedenen Varianten auszuformulieren und im Rollenspiel zu erproben, wäre eine Möglichkeit der Bearbeitung in der „Begleitgruppe“.) Das Mädchen hebt die Illustrierte hoch und zeigt ein doppelseitiges Foto von blutverschmierten Robbenbaby-Kadavern, die auf einem Haufen im Schnee liegen, während ein Fänger im Hintergrund ein weiteres mit seinem Eisenpickel erschlägt. „Die Klasse erstarrt in betroffener Stille, und der Lehrer sagt nach einer Weile: *Ja, das kann ich gut verstehen, dass ihr davon nicht losgekommen seid.*“

Jetzt muss er eine Entscheidung treffen. Er könnte sagen: „Ok – das ist zwar schlimm, aber das tut jetzt hier nichts zur Sache, ich bitte euch, das jetzt wegzustecken und euch wieder auf unser Thema zu konzentrieren.“ Das wäre die konventionelle, die »habituelle« Reaktion.

Doch der Lehrer entscheidet sich anders. Er spürt die Stimmung der Klasse und räumt dieser Emotion den Vorrang ein in der Gewissheit, dass seine „Sache“ (und natürlich hat er diese für wichtig gehalten!) ohnehin keine reale Chance mehr hat, und fragt: „Was wollt ihr denn jetzt machen?“ – Und aus dieser Frage entwickelt sich über mehrere Wochen ein weitgehend von den Schülern gesteuertes Tierschutzprojekt inklusive öffentlicher Aktionen mit Plakaten Flugblättern, Passantenbefragungen, Unterschriftensammlung und schriftlichen Eingaben bei der betreffenden Illustrierten, Tierschutzorganisationen und Ministerien.

Ein wesentliches Thema der Arbeit in der Begleitgruppe ist *psychische Entlastung*. Diese kann sich allein schon dadurch ereignen, dass jemand Gelegenheit hat, eine Konfliktsituation lediglich darzustellen und die eine oder andere empathische Reaktion zu hören. Umso besser, wenn die Reaktionen der Kollegen implizit auch noch Anregungen für den weiteren Umgang mit dem Konflikt enthalten. Dies kann außerdem explizit angefordert werden, so dass sich im Idealfall die ganze Gruppe imaginativ (Fantasien), simulativ (Rollenspiele), planend (Hilfsangebote), der eine oder andere vielleicht sogar konkret helfend, an der Konfliktlösung beteiligt. Die Gruppe bietet Rückhalt und einen Stimulationsrahmen gleichermaßen, damit im aufreibenden Alltagsgetriebe die Motivation nicht abflaut und die Verantwortlichkeit nicht auf der Strecke bleibt (was leicht parallel zur Entstehung von Resignation geschieht).

Damit die Gruppe tatsächlich als Entlastung empfunden wird, braucht sie unumgänglich einen akzeptierenden, nicht-bewertenden, erst recht nicht-sanktionierenden Kommunikationsstil, der gegenseitiges Vertrauen ausdrückt. Ein solcher muss gelernt werden und wird sich in der Folge auch positiv in der Lehrer-Schüler-Interaktion auswirken.

Dass gerade unter Lehrern „wertungsneutrale Kommunikation“ selten ist und deshalb bewusst gemacht und geübt werden muss, ist angesichts der Breite des Rollensegments *Beurteilen und Bewerten* kaum verwunderlich. Der Lehrer muss dies und tut dies nach der traditionellen Rollenvorstellung ständig, ja das Beurteilen wird neben der Informationsvermittlung geradezu als konstituierendes Merkmal der Lehrerrolle betrachtet. Gerade in diesem Verhaltensbereich zeigt sich häufig eine ‚*deformation professionnelle*‘, die sich bis ins Privatleben auswirkt, wenn Lehrer zum Gespött ihrer Umgebung werden, weil sie das Beurteilen anderer Leute auch in ihrer Freizeit nicht lassen können, ohne dass ihnen dies selber als problematisch bewusst wird. „*Typisch Lehrer!*“. Unter burteilungsneutraler Kommunikation können sich folglich (allzu) viele Lehrkräfte überhaupt nichts vorstellen. Das entspricht meiner Erfahrung aus der Arbeit in verschiedenen Kollegien, vor allem aber aus der Lehrerbildung, und das kann auch kaum anders sein, weil es bisher dort ebenso wenig vorkommt wie in der Alltagssprache.

Durch die Bearbeitung dieses zunächst gruppenintern notwendigen Themas wird sich auch die unhintergehbare Beurteilungs-Kommunikation des Lehrers gegenüber seinen Schülern positiv verändern.

*Thema* ist jedenfalls *nicht* die pädagogische Theorie, auch wenn sie im Hintergrund immer tangiert ist. Selbst wenn sie aktuell in den Vordergrund tritt: Sie spielt dann immer nur eine Rolle in Bezug auf die eigene Betroffenheit. Als Beispiel sei die Frage nach der Autorität angeführt, die von den Schülern nicht respektiert wird. Bringt jemand dieses Thema in die Gruppe, ist er persönlich davon betroffen. Es muss dann an der Betroffenheit gearbeitet und nicht allgemein über das ‚Wesen‘, die Fragwürdigkeit des Begriffes, die Notwendigkeit oder Berechtigung, die Erreichbarkeit von Autorität diskutiert werden, sondern darüber, was sie für den Themengeber bedeutet, was er sich wünscht und was er tun kann und will, um seine persönliche Autorität zu stärken. Eine solche Gesprächsgruppe ist also keinesfalls ein pädagogisch-philosophischer Diskurs-Zirkel.

Durch die notwendig nicht-direktive Kommunikation bietet die Begleitgruppe eine paradoxe Situation, nämlich einerseits anstelle kontrollierenden Gruppendrucks – wie so häufig in Kollegien – ein wohlwollendes Verständnis für die Probleme des Einzelnen; andererseits übt sie gleichzeitig aber allein durch ihre Existenz dennoch einen gewissen Veränderungsdruck aus, der keine Kontrolle beabsichtigt und gerade deshalb indirekt als solche wirkt – denn der Themengeber will natürlicherweise irgendwann berichten können, dass sein Problem nun gelöst ist. Dafür bekommt er, nebenbei bemerkt, in der Gruppe wie selten irgendwo sonst positive Verstärkung durch die anderen Teilnehmer („warme Dusche“). Auf Dauer gesehen will keiner der Gruppe gegenüber zugeben müssen, dass er einer bestimmten Anforderung wieder und immer wieder nicht gerecht werden konnte.

Mit dem Begriff *Anforderung* ist unversehens die berufsethische Ebene angesprochen, und das führt zu der Frage zurück, ob ein solches berufsbegleitendes Angebot verpflichtend oder auf freiwilliger Basis eingeführt werden sollte. Hinter der ersten Modellvorstellung steht der Gedanke der Unterstützung von Qualitätssicherung und Schulentwicklung, d.h. ein öffentlich-institutionelles Interesse.

Beim zweiten Modell steht das „Fürsorge-Interesse“ gegenüber dem Einzelnen im Vordergrund,<sup>792</sup> und es entspricht dem, was im Beratungswesen wohlbegründeter Standard ist. Das Prinzip der Freiwilligkeit hat im Kontext von Beratung höchste Priorität. Das entscheidende Argument dafür ist die Annahme, dass jemand, der gezwungenermaßen teilnimmt, sich erstens nicht beteiligt und zweitens von den anderen als Störfaktor empfunden wird, der insgesamt die Offenheit und die Arbeit der Gruppe hemmt.

---

<sup>792</sup> Das verspricht allerdings auch dem Arbeitgeber Vorteile, weil sein Personal unter besseren psychohygienischen Arbeitsverhältnissen weniger Ausfallzeiten produziert, weniger interaktive und organisatorische Reibungsverluste und weniger Frühpensionierungen wegen „Burnout“ erzeugt.

Dies entspricht auch dem konstruktivistischen Verständnis, wonach Lernen nur mit eigener Motivation nachhaltig funktioniert. Beratung hat demnach nur für jemanden Sinn, der auch beraten werden will, sonst handelt es sich um „Ansprachen“, wie sie bei Rügen bzw. Maßregelungen vorkommen und über die es so treffend heißt: *Zum einen Ohr herein, zum andern wieder hinaus*. Aber wenn sich jeder mit seiner Individualität akzeptiert fühlen kann – auch mit seinem möglicherweise dauerhaften Schweigen – dann wird er vielleicht irgendwann bereit sein, auch von seinen Schwierigkeiten zu reden, weil er den persönlichen Gewinn derjenigen miterlebt, die sich bereits früher eingebracht haben.

Die Freiwilligkeit dagegen könnte zu „Zwei-Klassen-Kollegien“ führen, in denen die „Innovativen“ den „Entwicklungsverweigerern“, die „Problemsucher“ den „Alpha-Tieren“ gegenüberstehen, die ihren Beruf mit der demonstrativen (Schein-)Überlegenheit einer „*Ach-hat-hier-etwa-jemand-ein-Problem?-Haltung*“ abhandeln. Dann kann sich nur schwer eine „corporate identity“,<sup>793</sup> ein Schulleitbild entwickeln, das von möglichst allen mitgetragen wird. Hier kollidieren Ansprüche der Schulentwicklung mit dem eisernen Beratungsgrundsatz der Freiwilligkeit – ein Bestandteil der Konfliktstruktur der Lehrerrolle.

Der wahrscheinlich größte und mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwartende Nachteil der freiwilligen Variante ist eine so geringe Beteiligung, dass lediglich für Wenige persönlicher Nutzen entsteht, der aber ohne positive Nebenwirkungen auf die Weiterentwicklung einer konkreten Schule bleibt. Die Belastung der Lehrkräfte ist ohnehin hoch genug – wenn auch oft sehr ungleichmäßig verteilt, denn wer seinen „Job“ auf die leichte Schulter nimmt und damit andere Kollegen zusätzlich belastet, hat mit keinerlei Sanktionen zu rechnen und bekommt weiterhin dasselbe Geld. Die freiwillige Variante müsste deshalb mit hohen Anreizen gekoppelt werden (z.B. eine spürbare Unterrichtsentlastung gegenüber den Nicht-Teilnehmern).

Im Blick auf die bereits in der Rollenstruktur angelegten Konflikte sollte es wiederum auch niemandem *gestattet sein* die zwangsläufig auftauchenden Probleme ohne kollegialen Aus-

---

<sup>793</sup> »Über die Entwicklung eines deutlichen „Wir-Bewusstseins“ soll das Corporate Identity-Konzept nach innen eine [Unternehmenskultur](#) als Netzwerk von gelebten Verhaltensmustern und Normen etablieren und sicherstellen, dass die Vielzahl der Entscheidungsbeteiligten auf der Basis eines einheitlichen Unternehmensbildes bzw. Firmenimages und Unternehmensleitbildes entscheidet und handelt. Dadurch wird eine wesentlich höhere Kompatibilität und Synergie der Unternehmensaktivitäten ermöglicht sowie über die Identifikation mit dem Unternehmen und deren Politik erhebliches Motivationspotenzial freigesetzt (vgl. auch [Behavioral Branding](#)). Nach außen geht es darum, dass die durch verbales und nonverbales Verhalten gesendeten Signale mit dem erarbeiteten Konzept übereinstimmen und so bei den verschiedenen Adressatenkreisen wie Öffentlichkeit, Kunden, Presse, Kapitalgeber, Lieferanten, potenzielle Arbeitnehmer etc., den Aufbau eines Firmenimages ermöglichen, die mit dem Corporate Identity-Konzept übereinstimmen; man kann hier von *Image-Fit* sprechen.« Diese Definition aus Gablers Wirtschaftslexikon [<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/corporate-identity.html>] kann sinngemäß auf die Schule übertragen werden, die ja zunehmend nicht mehr als obrigkeitstaatlich verwaltetes Exekutivorgan verstanden wird, sondern als selbständige und selbstlernende Organisation.

tausch unter professioneller Leitung nur mit sich selbst und damit ohne „strukturelle Kopplung“ auszumachen, zu überspielen oder gar zu verdrängen. Die Folge ist nämlich eine Minderung der Arbeitsqualität, die im Lehrerberuf lange verborgen bleiben kann, da der „abgeschottete“ Arbeitsplatz hinter der verschlossenen Klassenzimmertür immer noch der Regelfall ist. Der Schulleiter wird oftmals erst aufmerksam, wenn sich Elternbeschwerden häufen, da er derart mit verwaltungsorganisatorischen Aufgaben eingedeckt ist, dass er nur die wenigsten Kollegen im Unterricht besuchen und beraten kann.

Ein anderes Argument für verpflichtende Teilnahme ist folgendes: Wer Schülern ständig abverlangt, sich mit persönlichen Leistungen z.B. an der Tafel „auszuziehen“ und sich für jede Verhaltensweise unter Rechtfertigungsdruck zu fühlen, dem muss auch abverlangt werden, sich in professioneller Selbstdistanz in einer Kollegengruppe den Reaktionen der anderen Teilnehmer zu stellen und dabei an der eigenen Seele zu spüren, wie wichtig es dafür ist, dass in der Gruppe ein sanktionsfreies Klima herrscht und wie man ein solches fördern kann. Anders kann er die emotionale Situation, in der sich seine Schüler ständig befinden, nicht verstehen. Er muss ein selbstreflexives und wohlwollend-kritisches, unterstützendes Gruppenklima konkret erlebt haben, damit er es auch in seiner Schulklasse entsprechend gestalten kann. Ein Klima, in dem der Einzelne sich aufgehoben und geschützt weiß, aus dem er auch gestärkt herausgeht, um sich dann mit den Anforderungen des Berufsalltags wieder selbständig und persönlich angemessener auseinandersetzen zu können.

Die Argumente für verpflichtende Teilnahme gehen über die Voraussetzung einer ‚Freiwilligen-Gruppe zum eigenen Nutzen durch interkollegiale Beratung‘ hinaus, weil sie eigentlich berufsethische Ansprüche stellen. Unter diesen bekommt die Gruppe den Charakter einer „Standesorganisation“, die sich für die berufsethische Integrität ihrer Mitglieder verantwortlich fühlt– und damit auch für die Unangreifbarkeit von außen. Dass man damit das Risiko des Abrutschens in ‚Tugend-Terror‘ eingeht, ist ein Problem, das in der Gruppe ständig wach zu halten ist – eine Bringschuld des Gruppenleiters.

Ein organisatorisches (und nicht zuletzt auch finanzielles) Problem ist die Gruppengröße, die 10-12 Teilnehmer nicht überschreiten sollte. Größere Kollegien müssten also mehrere Gruppen bilden – verbunden mit dem Vorteil, dass sich die Zuordnung zu den Gruppen wenigstens teilweise nach Sympathie regelt, was die Vertrauensbildung innerhalb der Gruppen erleichtern kann.

Die Einführung einer solchen Einrichtung müsste in jedem Fall wissenschaftlich begleitet werden, so dass die Erfahrungen mit verschiedenen denkbaren Varianten systematisch ausgewertet werden können.

## 9.8 Die Schnittmenge zwischen Pädagogik und Therapie

Betrachtet man Psychotherapie u.a. als Bemühung, unangemessene emotionale Reaktionen auf Objekte, Anforderungen, soziale Situationen abzubauen, so haben Therapie und Pädagogik eine Schnittmenge (s. dazu auch Kap. 3.3.17) schon allein darin, dass auch Schüler häufig unangemessene Realitätskonstruktionen produzieren, die nicht nur durch fehlerhafte Anpassungen an äußere Realitäten bedingt sind, sondern auch durch innere Probleme, die mit der Sache gar nichts zu tun haben müssen. Hier reichen in den meisten Fällen „pädagogische“ bzw. „fürsorgliche“ Maßnahmen (wiederholtes Erklären, Bitten, Aufforderungen, Befehle, Appelle, Lob, Tadel, Ermutigung, Belohnung, Sanktionierung) aus, um eine angemessene Akkommodation zu bewirken. Es gibt aber immer wieder auch Schüler, bei denen die pädagogischen Bemühungen erfolglos bleiben, so dass eine Überweisung an die therapeutische Praxis angeraten ist. Die Existenz eines Überschneidungsbereiches beider Praxen lässt es notwendig erscheinen, dass beide auch ein wechselseitiges Grundverständnis von einander besitzen, da sie im konkreten Einzelfall auch miteinander kooperieren müssen. Dass dies bisher in der Praxis selten funktioniert, unterstreicht die Notwendigkeit eines wechselseitigen besseren Informationsstandes (der in der Ausbildung geschaffen werden muss) und interkollegialen Respektes, der zu kooperativem Handeln auf Augenhöhe führen sollte. Dies gilt umso mehr, als es ohnehin schon hier und da zumindest Nachbarschaften unter einem Dach gibt – soweit Schulen einen so genannten Schulpsychologen zur Verfügung haben. Allerdings ist die Arbeit des Schulpsychologen an der Schule überwiegend Beratung und weniger Psychotherapie im engeren Sinne. (Prinzipiell sind die Übergänge fließend, schon allein wegen des *Faktors Therapeutenpersönlichkeit*, der ja in beiden Fällen identisch ist.)

Genau das ist ein zweiter Grund für die Pädagogik, Scheuklappen gegenüber der Psychotherapie abzulegen. Denn die Persönlichkeitsmerkmale, die dem Therapeuten zum Erfolg verhelfen, sind dieselben, die auch für den Lehrer eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende, Erfolgsbedingung für Erziehung und Unterricht darstellen: Kontaktfähigkeit und -Bereitschaft, „Wärme“, Beziehungsfähigkeit, persönliches Interesse, „Echtheit“ bzw. Selbstkongruenz, Offenheit und emotionale Ausgeglichenheit. Selbst im Psychotherapiebereich scheint sich zunehmend die Erkenntnis durchzusetzen, dass diese so genannten „Therapeutenvariablen“ für den Therapieerfolg wichtiger sind als die von Schule zu Schule je unterschiedlichen Interventionstechniken. Analoges gilt für den Lehrer, der sich vom Therapeuten vor allem darin unterscheidet, dass er Leistungsanforderungen stellen und Bewertungen abgeben muss.

Ein besonderes Augenmerk gilt in beiden Praxisfeldern dem Umgang mit Gefühlen, besonders den negativen. Dass diese nicht verdrängt werden dürfen, sondern bearbeitet werden müssen, wurde bereits erwähnt (Kap. 5.11.3). Bearbeiten heißt nicht, sie „moralinsäuerlich“ zu ächten und suggestiv „gute Vorsätze“ herbeizubeten, um die Zöglinge dagegen zu wapp-

nen – damit ist nur, wie das Sprichwort weise sagt, der Weg zur Hölle zu pflastern. Vielmehr gilt es, negative Gefühle als berechtigt anzuerkennen, sie zum Ausdruck zu bringen, vielleicht in Ritualen zu kanalisieren, vielleicht in musikalischen, tänzerischen, medialen Gestaltungen auszudrücken und ihnen damit die Kraft zu nehmen, sich in Zukunft unkontrolliert auszuwirken.

Ebenso gehört die vernünftig reflektierende Verarbeitung dazu, die zu der Einsicht führt, dass solche Gefühle zwar berechtigt sind und dass man sich für sie nicht schämen muss, dass sie aber nicht handlungsbestimmend werden dürfen, wenn nicht ein neuer Teufelskreis entstehen soll.

Es gibt im Paradigma der humanistischen Psychologie genügend Modelle für zwischenmenschliche Interaktion, die lange vor dem Boom der Neurowissenschaften im therapeutischen Kontexten entwickelt wurden und die nicht von einer ohnehin unerreichbaren emotionslosen Rationalität ausgehen, sondern dieser grundsätzlichen Einbettung von Denken und Handeln in Emotionalität Rechnung tragen.

Allerdings stoßen Ansätze aus dieser Richtung unter Pädagogen auch auf Widerstand,<sup>794</sup> obwohl es gar nicht darum geht, Pädagogik durch Therapie zu ersetzen, sondern lediglich darum, solche interaktiven Verhaltensweisen zu kultivieren, die im therapeutischen wie im pädagogischen Kontext gleichermaßen geeignet sind, zwischenmenschliche Beziehungen konstruktiv zu gestalten und dem Einzelnen zu helfen, seine persönlichen Ressourcen zu entfalten – und das ist ja ein genuin pädagogisches Anliegen. Im therapeutischen Kontext geht es darüber hinaus darum, überdurchschnittliche bzw. „krankhafte“ Hindernisse für solche Selbstaktualisierung abzubauen. Dass man zwischen Pädagogik und Therapie keine Widersprüche konstruieren muss, zeigt z.B. Horst SCABARTH:

»Mein Konzept einer personorientierten, dialogischen Pädagogik im Kontext einer sich demokratisierenden Gesellschaft ... verdankt ... wesentliche Impulse zwei einander ergänzenden Denk- und Erfahrungslinien: Zum einen den pädagogisch-anthropologischen und bildungsphilosophischen Konzept Johann Heinrich Pestalozzis, Wilhelm von Humboldts und Martin Bubers, wie sie mir erstmals durch Hans Scheuerls Vermittlung begegneten. Zum andern, und nicht minder, der Psychoanalyse Sigmund Freuds.«<sup>795</sup>

---

<sup>794</sup> Siehe z.B. HEITGER Marian in *Pädagogik als Therapie – Therapie als Pädagogik?* »Das Vordringen therapeutischer Konzepte in Schule und Lehrerbildung, in fast alle Bereiche der Pädagogik hat natürlich seine Gründe. Sie sind zu erforschen, wenn man die Entwicklung kritisch beurteilen will.«. Oder in *Die Schule der Gefühle*: »Empfindungen, besonders wenn sie "aus dem Bauch" kommen, das heißt wenn sie möglichst wenig mit Rationalität zu tun haben, sind besonders geschätzt. Die Berufung auf sie zählt vielfach mehr als die auf rationale Argumente.« HEITGER Marian (Hg.): *Schule der Gefühle*. Tyrolia Verlag Innsbruck - Wien, 1994.

<sup>795</sup> SCABARTH Horst: *Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes Verstehen* Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1992.

Die interaktionsfördernden Persönlichkeitsmerkmale des Therapeuten wie des Pädagogen sind, wie gesagt, dieselben. Dass solche Eigenschaften – wie sie in den fünfziger Jahren schon der Begründer der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie, Carl ROGERS, herausgestellt hat<sup>796</sup> – durch die neuere Psychotherapieforschung empirisch bestätigt werden, zeigt z.B. ein Übersichtsartikel von Kathrin KELLER.<sup>797</sup> Die übereinstimmende Tendenz der Untersuchungen geht dahin, dass die spezifischen Interventionsmethodiken der unterschiedlichen therapeutischen Schulen gegenüber dem Faktor „Therapeutenpersönlichkeit“ nur zweitrangig sind.

Dass die Bedeutung von Methoden auch in der Schule überschätzt wird, hat mir bereits in meinen frühen Berufsjahren als Lehrer eine eigene (unveröffentlichte) empirische Untersuchung bestätigt.

Damals hatte ich Gelegenheit, zwei erste Klassen gleichzeitig als Klassenlehrer zu übernehmen. Beide Gruppen parallelisierte ich anhand eines Intelligenztests nach Mittelwert und Streuung und unterrichtete sie so weit wie möglich gleich. Der einzige systematische Unterschied betraf die Mathematik, indem ich zwei damals konkurrierende Methoden verwendete. („operatives Rechnen“ nach FRICKE-BESUDEN und „Mengenlehre“ nach Zoltan P. DIENES) Nach zwei und nach vier Jahren führte ich mit beiden Klassen erneut einen Intelligenztests durch und verglich systematisch die Schulleistungen – mit dem Ergebnis, dass sich keinerlei signifikante Unterschiede feststellen ließen, weder bei den Schulleistungen, speziell auch in Mathematik, noch in der Intelligenzentwicklung.

Der Psychotherapeut Allen GUGGENBÜHL, der viele Schüler und Lehrer gleichermaßen zu seiner Klientel zählt, bestätigt aus seiner Praxiserfahrung die Überzeugung, dass der „gute“ Lehrer sich nicht in der Perfektion seiner Methodik und der Exzellenz seiner Fachkenntnis artikuliert, sondern vor allem in der Fähigkeit zu Einfühlung, Beziehungsaufnahme und Begeisterung.

Im Übrigen schließe ich mich der Meinung von Friedrich Salomon PERLS an, der schon 1969 forderte, dass

»die artifizielle Trennung zwischen dem Philosophen, Pädagogen und dem Psychotherapeuten aufgehoben werden soll; denn all diesen Disziplinen (...) geht es um Wachstum, um Lernen und Integration. Sie stellen die Grundformen menschlichen Denkens und Handelns dar, die jedem Menschen eigen sein sollten. Jeder Mensch sinnt über das Leben nach, jeder kann lehren, jeder kann heilend wirken und Wachstum fördern«<sup>798</sup>

---

<sup>796</sup> ROGERS Carl R.: Client-Centered Therapie. Verlag Houghton Mifflin Co., Boston 1951.

<sup>797</sup> Siehe dazu z.B. den Übersichtsartikel von KELLER Kathrin: Der Psychotherapeut im Fokus der Psychotherapieforschung. <http://therapeutennews.de> - <http://www.kathrin-keller.com>

<sup>798</sup> PERLS Friedrich Salomon: Gestalt Therapy. Verbatim, Lafayette 1969. (Ang. nach: PETZOLD Hilarion G./BROWN George I.: Gestalt-Pädagogik. Verlag J. Pfeiffer, München 1977.)

## 9.9 Elementar-ästhetische Anteile aller Fächer

In jedem Unterrichtsfach gibt es *erstens* einen Kanon spezifischer *Inhalte* und Fachbegriffe, die mit Bedeutungsvorstellungen verknüpft werden müssen. Hier geht es einerseits um die Differenzierung der Wahrnehmung bzw. Vorstellung und andererseits um die jeweils neuen „Vokabeln“ für ihre Versprachlichung.

*Erstens* geht es somit um fachspezifische Darstellungsformen für die Sachbegegnung und die Ergebnissicherung. Die Schüler lernen<sup>799</sup> eine angemessene Gestaltung, die einerseits die Ordnung und die Struktur des Themas zeigt und dies andererseits auf eine Weise tut, die den Erfordernissen des Wahrnehmungssystems entgegenkommt: nämlich unter Berücksichtigung von Gestaltungsprinzipien und Prägnanz. Man kann dies als ästhetische Absicherung von Bedeutungsvorstellungen bezeichnen. Die bildungsgrundlegende Bedeutung der Wahrnehmung für den Aufbau von prägnanten Vorstellungen über die Welt ist eine Aufforderung an jedes Unterrichtsfach, ständig auf die Verbindung von Begriffen mit den zugehörigen primären sinnlichen Wahrnehmungen zu achten, damit die Wörter nicht nur Wörter bleiben. Viele Lehrkräfte vertrauen allzu schnell darauf, dass die Schüler sich „*darunter schon etwas vorstellen können*“.

Dies gilt nicht nur für die untere Ebene konkreter Wahrnehmungen; vielmehr ist auf jeder Abstraktionsstufe zu überprüfen, inwieweit die Schüler einen neuen Begriff „untermauern“, d.h. in das Netzwerk der bereits vorhandenen Vorstellungen eingliedern können. Die Lehrkraft muss sich um das Denken der einzelnen Schüler kümmern und darf nicht einfach voraussetzen, dass dies schon irgendwie von selber klappt, und bei wem es das nicht tut – nun gut, „*der ist eben für diese Schulart nicht geeignet*.“ – Auf diese Möglichkeit verzichtet nun endlich die Gemeinschaftsschule. Jeder hat ein Anrecht auf eine *seinen Fähigkeiten* angemessene Bildung – und die individuellen Profile lassen sich nicht einfach in drei Schulkategorien sortieren.

*Zweitens* geht es um die emotional-wertende Stellungnahme zu den Dingen, das Wahrnehmen im ästhetischen Modus der selbstreflexiven Haltung, um den qualitativen Zugriff auf die Sache und die Verantwortlichkeit ihr gegenüber. Auch hierfür muss die Lehrkraft nicht nur Zeit-Raum zur Verfügung stellen können, sondern sie muss auch dieser emotionalen und ‚transzendentalen‘ Ebene ins Bewusstsein helfen.

### 9.9.1 Gestaltung von Sachbegegnung und Ergebnissicherung

Wir sind es gewöhnt, jedem präsentierten Zeichen eine Bedeutung und eine Mitteilungsabsicht zuzuschreiben, folglich löst jedes unbekannte Zeichen eine Suchbewegung aus.

So fragt man sich auch bei dem Plakatausschnitt „Der 2. Weltkrieg“ [Abb. 58], was die

---

<sup>799</sup> - und die Lehrkraft muss es eben auch gelernt haben -

spiral- und girlandenförmigen, gezackten und geschlängelten Linienzüge bedeuten sollen, die den größten Teil der Fläche füllen. Eine nicht ganz unwahrscheinliche Deutung: »Ich wusste nichts mehr und habe mir mit rhythmischen Bewegungen die Zeit vertrieben«... Jedes Plakat löst auch unabhängig von seinem Inhalt einen Gesamteindruck und damit Vorstellungen über denjenigen aus, der es produziert hat.

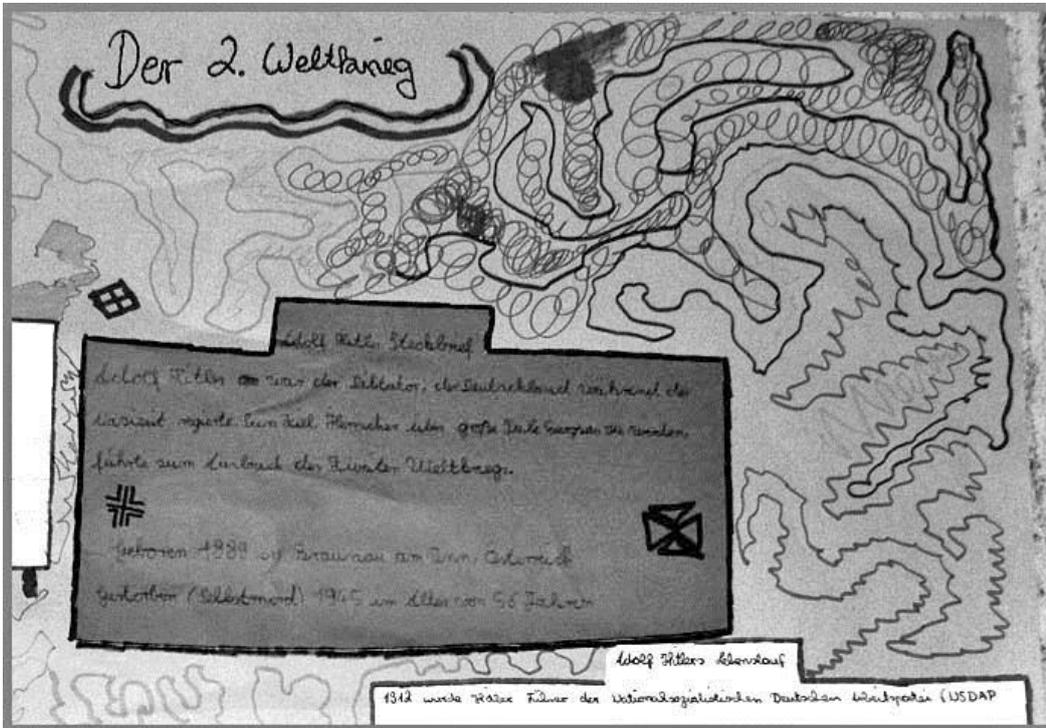


Abbildung 58 – Plakatausschnitt Kl. 9 - Der zweite Weltkrieg

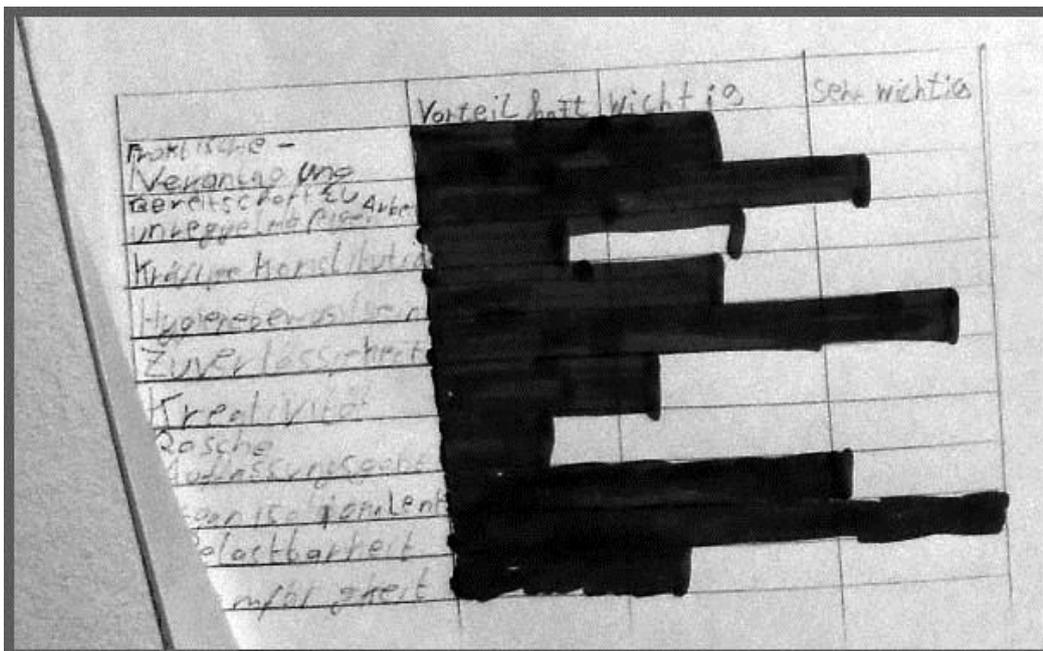


Abbildung 59 – Plakatausschnitt Kl. 9 - Berufsorientierung

Natürlich wirkt nicht jedes Plakat auf jeden Betrachter gleich, aber es dürfte eine hinlänglich große Schnittmenge geben, die sich von diesem Plakat zumindest nicht angesprochen fühlt. Hier hat ein Schüler oberflächlich am Unterricht teilgenommen, seine Präsentation zeigt aber nicht nur Desinteresse am Stoff, sonst hätte er nicht einen Teil der Zeit mit informationsfreiem Gekritzeln verbracht; sie zeigt auch Desinteresse am Betrachter, dessen Urteil ihm eher gleichgültig sein dürfte; erst recht wohl auch daran, was der Betrachter über die Lehrkraft denkt, unter deren Augen das Werk nicht nur entstanden ist, sondern die es auch präsentationswürdig genug fand, um es an die Wand zu hängen (vielleicht ja auch in kritischer Absicht). Wahrscheinlich hat sie ihn auch nicht nach dem Sinn der Linien gefragt, denn sonst hätte sie ihm vielleicht Hilfestellung für eine eindeutiger Darstellung dessen, was er möglicherweise zum Ausdruck bringen wollte (wechselnde Frontverläufe, Chaos der Zerstörung, der Rauch brennender Trümmerlandschaften?), anbieten können. Gerade wenn es sich um Leerlaufaktivität gehandelt hat, wäre ein Gespräch angebracht gewesen. Hat die Lehrerin die Langeweile des Schülers nicht bemerkt? *Warum* hat sie das nicht? Darf man die vorgetragenen Gründe tolerieren? Ein Gespräch hätte jedenfalls klären können, dass ein Plakat einen Informationsauftrag hat und nicht mit einem Kunstwerk zu verwechseln ist, das Rätsel aufgeben darf. Das Beispiel-Plakat könnte aber jetzt im Unterricht zum Anlass genommen werden, um diesen Unterschied ins Bewusstsein zu heben. Daraus könnte sich eine erneute zweigleisige Aufgabenstellung ergeben: *Wer möchte ein informierendes Plakat gestalten, und wer möchte das Thema künstlerisch in Angriff nehmen?* Worin liegen die Unterschiede? Gestaltet werden müssen beide Produkte. Welche Gestaltungsprinzipien stehen beim Plakat, welche beim Kunstwerk – *deinem* Kunstwerk – im Vordergrund?

### 9.9.2 Faszination von den Schönheiten des Faches

Ebenso wichtig wie die erkenntnisfördernde Prägnanz der Stoffgestaltung ist die emotionale Seite der ästhetischen Empfindungen die sich mit dem Fach, insbesondere einzelnen Stoffgebieten und Themen verbinden.

Den Beginn des Lernens motiviert die Neugier. Man wird von etwas angemetet und beginnt es zu untersuchen. Bei instinktgebundenen Lebewesen sind die auslösenden Reize mehr oder weniger fest programmiert und beschränken sich im Wesentlichen auf Nahrung und potentielle Paarungspartner. Was ihre Aufmerksamkeit fesselt, passt mutmaßlich immer ins Nahrungs- bzw. ins Paarungsschema. Ob dabei auch schon ästhetische Aspekte im engeren Sinne des Gefallenen oder Missfallens eine Rolle spielen, lässt sich nur vermuten. Immerhin scheint das Balzverhalten vieler Tiere darauf hinzudeuten – das Weibchen hat die Wahl und entscheidet möglicherweise auch nach ästhetischen Kriterien. Auch wenn ich meine Katzen beobachte, wie sie aufgereiht am Fenster sitzen und offensichtlich fasziniert das Schneetreiben draußen verfolgen, erscheint es mir so, als gäbe es auch bei Tieren schon so etwas wie eine »Ästhetik des Erscheinens« (SEEL), eine Faszination von zweckfrei-kontemplativer

Wahrnehmung im ästhetischen Modus. Und dass Menschenaffen sogar so etwas wie bewusste Gestaltungen produzieren, wie sie 1957 erstmals im Institut für zeitgenössische Kunst in London ausgestellt wurden, legen die Untersuchungen z.B. von Desmond MORRIS nahe.<sup>800</sup> Beim Menschen jedenfalls ist die Zuwendung zu und die Beschäftigung mit einem unbekanntem Gegenstand ohne Zweifel auch beeinflusst von dessen Schönheit. Es lohnt sich deshalb unter didaktischen Gesichtspunkten, Gegenstände nicht nur aufgrund ihres systematischen Stellenwertes in der betreffenden Wissenschaft auszuwählen, sondern (auch) unter dem Gesichtspunkt der Faszination, die sie aufgrund bestimmter ästhetischer Merkmale ausüben. Dass selbst wissenschaftliche Theorien zuweilen unter ästhetischen Gesichtspunkten beurteilt werden, wurde bereits erwähnt.<sup>801</sup> Nur wenn der Lehrer ein Empfinden für die Schönheiten seines Faches hat, kann er auch bei der Einführung bzw. Erarbeitung eines neuen Gegenstandes die Begeisterung zeigen, die sich als »positiver reziproker Affekt« auf die Lerngruppe überträgt.<sup>802</sup>

Aber auch hier ist Vorsicht geboten: Gespielter Enthusiasmus wird sofort als nicht-authentisch durchschaut – man spürt die Absicht und ist verstimmt!

Es ist hier nicht der Raum und muss auch Aufgabe jeder Fachdidaktik sein, in den verschiedenen Unterrichtsfächern nach Beispielen zu suchen. Die ästhetischen Fächer haben es hier am einfachsten – aber man braucht ja nur an die musikalischen Merkmale von Sprachen zu denken, an die Schönheiten der Natur, deren formale Qualitäten als Grundformen und Strukturen auch in den ästhetischen Fächern wieder auftauchen, an geometrische Konstruktionen, wie sie in Architekturen sinnlich erfahrbare Gestalt gewinnen, oder an die Eleganz von Lösungswegen, die auch mich im Mathematikunterricht begeistern haben, obwohl ich in diesem Fach nie ein guter Schüler gewesen bin.

### 9.9.3 Motivation durch allmählich entstehende Faszination

Das Feuerwerk der Schönheiten eines Stoffes muss nicht einmal unbedingt beim Einstieg gezündet werden. Manchmal entsteht und wächst die Faszination von einem Stoff erst mit seiner Erarbeitung. Manche Schönheit entdeckt man erst, wenn man gründlicher arbeitet und genauer hinschaut. Es lohnt sich also auch, die Schüler zum Aushalten von Durststrecken zu ermuntern und ihnen die Erfahrung zu ermöglichen, dass die Götter vor den Preis den Schweiß gesetzt haben.

---

<sup>800</sup> MORRIS Desmond: Biologie der Kunst. Ein Beitr. zur Untersuchung bildnerische Verhaltensweisen bei Menschenaffen und zur Grundlagenforschung der Kunst. Karl Rauch Verlag, Düsseldorf 1963.

<sup>801</sup> (s. Kap. 5.12, S. 339 und 1.5.4, S. 34.)

<sup>802</sup> GRELL Jochen und Monika: Unterrichtsrezepte. Verlag Urban & Schwarzenberg, München/Wien/Baltimore 1981, S. 105.

#### 9.9.4 Befriedigung durch gelungene Strukturierung des Stoffes

Zuweilen ist es nicht einmal die faszinierende Ästhetik des Stoffes selbst, die Begeisterung oder zumindest Befriedigung auslöst, sondern erst die selbst produzierte gelungene Darstellung. Dies ist ein wichtiges Argument dafür, von den Schülern Sorgfalt und Sauberkeit zu fordern, sowie gestalterische Überlegungen anzustellen, damit die Ergebnissicherung eine ansprechende Form erhält. Viele Schüler sehen das während des Arbeitsprozesses überhaupt nicht ein. („*Mir gefällt das so – mir reicht das aber – es geht doch darum, dass ich es verstanden habe, oder?*“) Mit solchen und ähnlichen Formulierungen versuchen sie, sich die Anstrengung und den scheinbaren Zeitverlust durch die Beschäftigung mit der formalen Gestaltung der Inhalte zu ersparen. Hat man dies jedoch als Lehrer erzwungen, ist die nachträgliche Begeisterung der Schüler für ihr eigenes Ergebnis oftmals frappierend, und sie sind selber froh, dass der Lehrer nicht nachgegeben hat! Als Beispiel sei die (Kurz-) Geschichte eines problematischen Neuntklässlers geschildert. Man muss etwas weiter ausholen, um den Jungen zu verstehen – und dabei werden noch einige Lehrereigenschaften deutlich, die zum Erfolgsprogramm der Lehrerin gehören.

Patrick ist bereits von neun Schulen „geflogen“, weil er unter Drogeneinfluss seine Aggressionsneigung nicht unter Kontrolle hat. Der Situation entsprechend tendieren auch seine Schulleistungen gegen Null. Seit einiger Zeit nimmt er am Methadonprogramm teil.

Die jetzige Klassenlehrerin leitet eine sogenannte S-Klasse<sup>803</sup> und ist bekannt dafür, dass sie bisher jedes „S-Modell“ doch noch durch die HS-Abschlussprüfung gebracht hat – mit klarer Ansage, wer hier „der Boss“ ist, ohne Scheu, Fehlverhalten auch beim Namen zu nennen und dafür keine Entschuldigungen zu akzeptieren (wie z.B. „*Ich hab' halt eine schwere Kindheit gehabt...*“ o.ä.), auf der anderen Seite ohne die moralisierende Lehrerrolle „vor sich herzutragen“, bereit zur individuellen Hilfe und Ermutigung, bereit auch, es den Arbeitsunwilligen unkomfortabel zu machen, d.h. ihre Freizeit zu beschneiden, damit sie das nachholen, was sie am Vormittag nicht erarbeitet haben; bereit auch, dafür eigene Freizeit zu opfern und damit zu signalisieren, dass ihr der Erfolg dieser Schüler wichtig ist, die vorher von allen aufgegeben worden waren; bereit auch, sich im Konfliktfall hinter ihre Schüler zu stellen und sie gegen ungerechtfertigte, meist vorurteilsbedingte Vorwürfe in Schutz zu nehmen.

Mehrfach muss auch Kevin von dem „Verlängerungs-Angebot“ Gebrauch machen, bis er verinnerlicht hat, dass diese Lehrerin ihm keine Bummelei und keine Schludrigkeit durchgehen lässt und dass er nur dann wieder seine gewohnte Freizeit haben wird, wenn er den Unterrichtsvormittag, an dem er schließlich ohnehin anwesend sein muss, von vorn herein für konzentriertes Arbeiten nutzt.

Mehrfach steht auch an dieser Schule, die ihm seine letzte Chance bietet, sein weiterer Verbleib auf der Kippe, mehrmals kann die Klassenlehrerin bei Konfliktsituationen wie den folgenden gerade noch rechtzeitig eingreifen:

<sup>803</sup> Die Abkürzung für „*Strukturklasse*“, ein Euphemismus für eine Hauptschulklasse, mit einem vom Kultusministerium festgelegten Prozentsatz von „*Schülern mit erhöhtem Erziehungsbedarf*“ (im Lehrerjargon „*S-Modelle*“), die an anderen Schulen nicht mehr tragbar waren und teilweise sogar ärztlicherseits als „*unbeschulbar*“ etikettiert wurden.

Für die Projektprüfung hat Kevin sich das Thema *Pyramiden* ausgewählt. Dazu will er auch ein Pyramiden-Modell basteln, wozu er eine Anleitung benötigt. Er fragt seine Klassenlehrerin. Die schickt ihn weiter zum Techniklehrer, der sich mit so etwas besser auskennt. Da es gerade zur Pause geläutet hat, wartet Kevin, bis Herr Ulrich aus seinem Klassenzimmer die Treppe zur Pausenhalle hinunter kommt. Dann spricht er den Lehrer für seine Verhältnisse sehr höflich an: „Herr Ulrich, ich will sie was fragen.“ – „Du redest so leise, ich versteh dich nicht.“ Die Klassenlehrerin, noch oben an der Treppe stehend, hat den Jungen aber sehr gut verstanden. Kevin wiederholt seinen Satz etwas lauter. – „Wenn du nicht anständig reden kannst, so dass man dich versteht, dann geh' ich ins Lehrerzimmer.“ – Kevin packt den Lehrer am Arm, hält ihn fest und schüttelt ihn wütend. Schnell kommt die Klassenlehrerin hinzu und trennt die beiden. – „Das wird ein Nachspiel haben! Wir gehen jetzt sofort zum Rektor und ich werde ihm sagen, dass du mich angegriffen hast!“ – „Das würde ich mir noch mal genau überlegen“, mischt sich die Klassenlehrerin ein, „denn ich werde ihm dann sagen, dass du den Jungen bewusst provoziert hast!“ Herr Ulrich geht grollend in die Pause und nicht zum Rektor.

In der nächsten großen Pause kickt Kevin eine Plastikflasche durch den Flur. Der Schulleiter sieht das, stellt ihn zur Rede und befiehlt ihm, die Flasche aufzuheben. „Schnauze!“ grummelt Kevin, geht weiter und lässt die Flasche liegen. Der Schulleiter hebt sie auf, gibt sie der Klassenlehrerin und verlangt, dass sie den Jungen dafür bestraft. „Das ist aber jetzt nicht ihr Ernst!“

Natürlich spricht sie mit dem Jungen: „Kevin, ich hab's schon oft gesagt: Wir schaffen das nur gemeinsam – überleg' dir mal, dass zu dem gemeinsam auch der Schulleiter gehört. Er wird doch auch an deiner Prüfung teilnehmen! Was meinst du wohl, wen er wohlwollender beurteilen wird – einen, der ihm ‚Schnauze‘ anhängt und ihm nicht gehorcht, oder einen, der die Flasche aufhebt und sich entschuldigt?“ Kevin schaut etwas betreten auf den Boden und sagt nichts. Frau Feder boxt ihm kameradschaftlich gegen die Schulter und fragt: „Also, was ist, Kerlchen?“ – „Kommt nicht mehr vor.“ (Die Verkleinerungsform nimmt er keineswegs übel.)

Die Vorbereitungen auf die Projektprüfungen laufen auf vollen Touren. Die Klassenlehrerin achtet sorgsam darauf, dass Kevin sein Wunschthema ordentlich gliedert, gibt ihm angemessen-positive Rückmeldung auch für kleine Gestaltungsleistungen und erfolgreiche Internetrecherchen, so dass er zunehmend schneller und selbständiger arbeitet, und ermutigt ihn, so weiterzumachen.

Jetzt hat er seinen Projektordner fast fertig. Gegen Ende der heutigen Vorbereitungszeit sitzt er mit der Stuhllehne an die Wand gekippt hinten in einer Ecke, hat die Beine mit den Füßen auf der Kante eines zweiten Stuhles hoch gestellt und blättert geradezu andächtig versonnen den Ordner durch – mit einem sichtlichen Lächeln auf den Lippen. Die Klassenlehrerin beobachtet ihn ein Weilchen und meint dann: „Na Kevin, gefällt dir dein Werk?“ – Kevin nickt und murmelt etwas Zustimmendes. – „Ich finde auch, dass du dir sehr viel Mühe gegeben hast und dass die Anstrengung sich gelohnt hat. Dein Ordner ist wirklich sehr ordentlich geworden.“ – „Hätte gar nicht gedacht, dass ich so was hinkriege.“ Patrik, ein Freizeit-Kumpel aus wilden Zeiten, selbst ein „S-Modell“, der von der Realschule zurück, jetzt auch in dieser „Chaotenklasse“ sitzt, kommt dazu, schaut sich den Ordner ebenfalls an und meint: „Hey, Alter, hätt' ich dir auch nicht zugetraut!“ Mehr Lob wäre peinlich gewesen. Und die Projektprüfung haben beide dann auch noch erfolgreich ‚hingekriegt‘.

### 9.9.5 Befriedigung und Anerkennung durch gelungene Präsentationsgestaltung

Es lohnt sich also auch deshalb, die Schüler zu gut gestalteten Präsentationen anzuregen, weil die Befriedigung über das Ergebnis durch den sozialen Kontext vervielfacht wird. Die Anerkennung der Mitschüler mag sich z.B. in spontanem Beifall ausdrücken – vielleicht sogar noch aufgewertet durch ein bisschen Inszenierung, die der Lehrer anzuregen hätte – oder auch nur dadurch, dass jemand unerwartet auch zur nächsten Party der ‚Stars‘ der Klasse eingeladen wird usw.

Nicht verschwiegen sei an dieser Stelle, dass es Klassen gibt, in denen von den Wortführern gute Leistung mit hämischen Bemerkungen wie „*Streber*“ oder „*Schleimer*“ abqualifiziert, „ausgebuht“ oder gar mit Mobbing gestraft wird. Muss man als Lehrer eine solche Klasse übernehmen, hat man es schwer, das Rad der Entstehung dieser misslichen Situation zurück zu drehen. Entstehen kann sie nur auf dem Hintergrund einer missglückten Lehrer-Schüler-Beziehung und mangelnder Achtsamkeit der Lehrkraft gegenüber den Anfängen. „*Principiis obsta, sero medicina paratur!*“ Wird dieser OVID'sche Imperativ nicht beherzigt, entwickelt sich eine wechselseitig feindselige Grundstimmung und etabliert sich zur üblen Gewohnheit – und die Medizin wird zu spät bereitet. Hier muss *einerseits* zuerst Beziehungsarbeit geleistet werden. Und nur wenn diese gelingt, besteht *andererseits* eine Chance, das Wertsystem in Bezug auf Leistung umzupolen. Dazu muss man auch solchen Schülern ermöglichen, mit eigenen Leistungen (und seien sie anfänglich auch noch so klein) Selbstwirksamkeitsüberzeugung und soziale Anerkennung zu gewinnen. Notfalls muss man ihnen das Ausweichen vor der Leistungsanforderung unkomfortabel machen. Auch dafür war die oben geschilderte Geschichte ein Beispiel – ebenso auch dafür, dass der Lehrer authentisch sichtbar macht, was ihm selber wichtig ist und was er dafür, dass die Schüler ihr Bestes geben, einzusetzen bereit ist. Meistens wird es gelingen, »weil sie wirklich lernen wollen«, <sup>804</sup> wenn sie merken, dass dadurch sowohl die soziale Anerkennung und die eigene Befriedigung über den Lohn der Anstrengung zunehmen. In ganz hartnäckigen Fällen von habituell gewordener Leistungsverweigerung hilft dann nur noch die Methodik der amerikanischen Boot-Camps – aber auch die sind immer noch das kleinere Übel gegenüber den Alternativen „Sozialhilfe“ oder gar „Knast“.

---

<sup>804</sup> SCHEUFELE Ulrich (Hg.): Weil sie wirklich lernen wollen. Bericht von einer anderen Schule. Das Altinger Konzept. Beltz Quadriga Verlag, Weinheim/Berlin 1996.

### 9.10 Die Rolle der ästhetischen Fächer

Die ästhetischen Fächer müssen sich im Blick auf die gegenwärtige Diskussion über eine Verengung des Bildungsbegriffes auf messbare Kompetenzen darüber Gedanken machen, wie sie ihre Bildungsziele so formulieren können, dass ein ganzheitliches Verständnis von Ästhetischer Bildung aufrecht erhalten werden kann, ohne sich der Forderung nach wenigstens partieller Messbarkeit völlig zu verschließen; denn der Zwang zur Operationalisierung wenigstens eines Teiles der Bildungsziele kann auch konstruktiv als Aufgabe angenommen werden, um den Begriff der Ganzheitlichkeit vor der von Jörg-Dieter WÄCHTER zu Recht kritisierten Diffusität zu bewahren (s. Kap. 9.5). Für das Fach Musik (ansatzweise auch mit Querverweisen auf literarische Bildung) hat Christian ROLLE diesbezügliche Vorschläge unterbreitet,<sup>805</sup> die auch für die anderen ästhetischen Fächer nutzbringend aufgegriffen und weiterentwickelt werden können. Notwendig ist die Entwicklung von Kompetenzmodellen, die sich nicht einfach auf künstlerische Techniken und Fertigkeiten beziehen, sondern die *ästhetische Erfahrung* und *ästhetische Urteilsfähigkeit* einbeziehen. Hier können sich wieder die Gestaltungsprinzipien als hilfreich erweisen, da sie sowohl für das Sprechen über die formale Gestaltung von Kunstwerken ein Vokabular zur Verfügung stellen, als auch für das fachspezifische wie auch und besonders für das kunstspartenübergreifende Gestalten Strukturierungshilfen anbieten.

Nur wenn sich die ästhetischen Fächer gegen das Übergewicht von *literacy*-Konzepten behaupten, können sie nach wie vor Bildung des Einzelnen am ästhetischen Gegenstand befördern und auch als Beispiel- und Impulsgeber für eine ganzheitliche Erfahrung mit Lerngegenständen, vor allem ihrer emotionalen Verankerung wirken.<sup>806</sup> Sie gestalten das Gesicht der Schule, mit dem diese sich der Öffentlichkeit präsentiert, sie gestalten Feste, Feiern, Ausstellungen, ästhetische Projekte; sie machen damit den *Lebensraum Schule* zu einem wohnlichen Ort, aus dem man nicht mit dem Gongschlag hektisch flüchtet, in dem man sich vielmehr gerne aufhält, mit dem man sich identifizieren kann, den man deshalb auch pflegt und nicht beschädigt.

Um das leisten zu können, benötigen sie mindestens die *doppelte Stundenzahl* gegenüber dem, was heute weithin kläglicher Standard ist – auch auf Kosten einer Ausweitung der Stundentafel, was im Blick auf die Ganztageschule kein Problem sein dürfte, auch auf

---

<sup>805</sup> ROLLE Christian: Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel der Musik. Vortrag ... an der Universität des Saarlandes am 26.1.2011.

<sup>806</sup> Ansätze dazu findet man durchaus im Grundschulbereich, wenngleich eher in zufälliger Abhängigkeit von der je unterschiedlich ausgeprägten „Emotionalität“ der einzelnen Lehrkraft, denn als reflektierte Konzeption. Konzeptionelle Versuche in Baden-Württemberg (MÄG) waren organisatorisch inkonsequent. (Vgl. JÜDT Norbert: Ästhetische Elementarerziehung zwischen Integration und Fächerung – oder: Mit Widersprüchen leben. In: SEMINAR PFORZHEIM (Hg.): Anregungen für die Lehrerfortbildung. Neckar-Verlag, Villingen 2003.

Kosten anderer Unterrichtsstunden, was ebenfalls ohne Leistungsverlust möglich erscheint, wie die Helene-Lange-Schule beweist [s. Kap. 2.7.2].

Und sie benötigen die *Kooperation mit allen Fächern*, die das Ihre zur Ausgestaltung des Schulhauses beitragen: Mit ästhetisch ansprechenden Visualisierungen ihrer Arbeitsergebnisse, die auch in einem angemessenen Rahmen vorgestellt werden (in einer festgelegten Stunde und für alle Schüler einer geeigneten Zielgruppe); mit der akustischen Gestaltung

von Fluren und Rückzugsräumen, mit einem geschmackvollen Essensangebot, das appetitlich und „alltags-festlich-stilvoll“ angerichtet, zu einem würdigen und achtsamen Essen einlädt; mit Angeboten für Spiel und Bewegung u.a.m.

### 9.10.1 Kooperation und Integration

Die anthropologische Verfasstheit des Wahrnehmungssystems (Unimodalität des Reiz-Verarbeitungssystems) fordert die Entfaltung der Aisthesis heraus und betrifft damit alle Sinne. Das macht die Kooperation der ästhetischen Fächer zu einer Selbstverständlichkeit. Außer ihrer (notwendigen!) fachspezifischen Arbeit bieten sie deshalb in einem Wahlpflichtbereich regelmäßig kunstspartenübergreifende ästhetische Projekte an, die organisatorisch so auf einer Zeitschiene liegen, dass Schüler verschiedener Lerngruppen und Altersstufen daran teilnehmen können.

### 9.10.2 Spezifität und Expertentum

Dennoch braucht jedes Fach auch seine Spezifität, die sich ebenfalls im Schulleben darstellt, z.B. in fachspezifischen Präsentationen, Ausstellungen, Konzerten, Performances, in denen sich auch besondere Begabungen mit ihren besonderen Hochleistungen darstellen können. Die Schule muss es auch als ihren Auftrag sehen, Hochbegabungen zu entdecken und zu fördern – einerseits in der Schule selbst, soweit es die Ressourcen erlauben, andererseits durch Vermittlung in weiterführende Ausbildungsmöglichkeiten, und nicht zuletzt durch Ermöglichung entsprechender Präsentationen, sei es als Solist im Schulorchester oder als Einzel-Auftritt, für den ein „ästhetisch grundiertes“ Schulleben genügend Anlässe findet.

## 9.11 Verantwortung

Die Ethik des Aufeinander-Angewiesenseins (*Interdependenz* im 1. Axiom der TZI / *Liebe* bei MATURANA), die *Ehrfurcht vor dem Lebendigen* und seinem Wachstum (2. Axiom der TZI), die *ästhetischen Imperative* (WELSCH) und das Prinzip des *symmetrischen Anspruchsausgleichs* fordern von jedem, sein Bestes zu geben *und* das Beste des Anderen als dessen Bestes zu würdigen. Aus der anthropologischen Gegebenheit einer *Vertikalspannung* (SLO-

TERDIJK) bzw. eines *elevatorischen Prinzips* (WELSCH), wie es im Rückblick auf die gesamte Evolution konstruiert werden kann, in Verbindung mit dem Bedürfnis des Einzelnen, in seiner Leistung sozial bestätigt zu werden, entsteht Wettbewerb, der sich im Wettstreit artikuliert. Dieser muss nicht dem Kult des „Besten“ dienen, sondern sollte eine Begrenzung erfahren durch die Rücksicht auf die Würde des Schwächeren und den sozialen Zusammenhalt des Ganzen. Gemeinsam kann nicht jeder der Beste sein, aber gemeinsam können alle besser werden – sofern jeder (auf) jeden achtet und »keiner verlorenght«. Das ist die Möglichkeitsbedingung für eine gelingende Inklusion.

### **9.12 Schlussfolgerung:**

**Basale Ästhetische Bildung als Grundlage, Rückgrat und Seele jeglicher Bildung artikuliert sich in sämtlichen Schulfächern – insbesondere den ästhetischen – als ein Prinzip, das dem gesamten Schulleben unterliegt und alle Fächer durchdringt. Sie ist nur als kooperatives und ganzheitliches Gesamtkonzept realisierbar und erweist sich dann als eine „Kraft“, die allem poetischen und sozialen Handeln mehr Prägnanz, Qualität und Gestalt verleiht.**

## 10 Anforderungen an den Lehrer und die Lehrerausbildung

Aus den vorangegangenen Ausführungen werden nun die Folgerungen hinsichtlich bestimmter Anforderungen an den idealtypischen Lehrer und damit auch an die Lehrerausbildung zusammengestellt.

### 10.1 Verantwortung für den Aufbau gemeinsamer Wirklichkeiten

Die Konstruktivität unserer Weltbilder und die Unmöglichkeit, die kognitiven und emotionalen Qualia der Anderen zu empfinden, erfordert einen sorgsamsten Umgang zunächst mit der *Wahrnehmung* und dann ganz besonders mit der *Kommunikation* in dem Bemühen, mit den Anderen „gemeinsame Wirklichkeiten“ herzustellen, d.h. sich zu vergewissern, dass man über hinreichend ähnliche Vorstellungen spricht.

Da die Kommunikation im Alltag wie im Beruf üblicherweise als geläufige Routine praktiziert wird, widmet man ihr meistens eben so wenig Aufmerksamkeit wie etwa dem routinieren Gehen oder dem Gebrauch der Hände. Man tut es einfach, und es funktioniert ja auch meistens. Und wenn etwas schief geht? „*Nun, ich kann ja auch nichts dafür, wenn der nichts versteht! – Man kann mich doch nicht verantwortlich machen für das begrenzte Verständnis dieses Schülers!*“ Demgegenüber ist es eine pädagogische Bringschuld, so weit wie irgend möglich sicherzustellen, dass der Schüler die Informationen, die er lernen soll, auch tatsächlich so rekonstruiert, dass man von einer hinreichenden Übereinstimmung seiner Vorstellungen mit der Vorlage reden kann. Und dazu reicht nicht einfach die Klassenarbeit, sondern das erfordert von der Lehrkraft ständige Rückfragen und die Aufforderung an die Schüler, rückzumelden, was sie verstanden haben.

Natürlich fragen die meisten Lehrer nach der Einführung eines neuen Stoffes: „*Habt ihr das jetzt alle kapiert?*“ Möglichst noch verbunden mit dem ungeduldigen Zusatz: „*Können wir dann endlich weitermachen?*“ – Keiner meldet sich. – „*Prima, dann also zum nächsten Punkt.*“ Das eben ist zu wenig, und es impliziert gleichzeitig die Standardvorstellung vom Fortschreiten der Phalanx im Gleichschritt. Schüler können oft nicht selbst entscheiden, ob und inwieweit sie etwas verstanden haben oder nicht. Ob dies in ausreichendem Maße<sup>807</sup> der Fall ist, lässt sich aber nur „kommunikativ validieren“, also dadurch, dass man ihn immer

---

<sup>807</sup> – Lernen vollzieht sich meistens nicht im Modus digitaler Entweder-Oder-Entscheidungen, sondern in der Form statistischer Annäherungen –

wieder auffordert zu formulieren bzw. darzustellen, *was* er verstanden hat. Das muss zu einem festen rituellen Bestandteil werden, mit dem jede Einführungsphase abschließt – auch auf die Gefahr hin, dass man dann eben nicht weiter kommt.

Spätestens hier muss die Individualisierung einsetzen: Wer sich schon sicher ist, versucht die Anwendung des Neuen auf eigene Faust, für die anderen gilt: Einer nach dem andern versucht zu erklären – soweit wie er kommt. Und die Bringschuld des Lehrers ist es dabei, in falschen Rekonstruktionen den Punkt zu erkennen, an dem der entscheidende Wahrnehmungs- oder Denkfehler liegt. Bei *teilweise* richtigen Rekonstruktionen ist das Zutreffende hervorzuheben und nicht mehr als genau die Hilfe zu geben, die den Schüler in die Lage versetzt, in der richtigen Richtung weiterzugehen – nicht aber die Lösung vorzugeben.

Die nächste Kontrollmöglichkeit sind die Hausaufgaben, in denen die Schüler Gelegenheit bekommen müssen, das Gelernte selbstständig zu reproduzieren. Deshalb dürfen sie nicht nur auf ihr Vorhandensein überprüft werden, sondern einzelne Schüler müssen Gelegenheit bekommen, ihre Ergebnisse noch einmal vorzutragen und zu erläutern. Keinesfalls darf die Lernkontrolle bis zur nächsten Klassenarbeit hinausgeschoben werden.

Vorausgesetzt war hier das traditionelle Muster einer frontalen Erarbeitung. Bei einer individualisierten Annäherung an einen neuen Stoff sieht die Sache anders aus, hier hat der Lehrer von vornherein die Aufgabe der *Lernbegleitung* – und das ist wörtlich gemeint, er kann nicht Zeitung lesend hinter dem Pult sitzen, während die Schüler sich etwas Neues erarbeiten...

### 10.1.1 Lob des Fehlers<sup>808</sup>

Die Verantwortung für die Herstellung gemeinsamer Wirklichkeiten erfordert eine andere Einstellung zum Fehler und folglich auch einen anderen Umgang mit Schülern, die Fehler machen. Wie die Wirklichkeit der Lehrerin und die der Schüler auseinander laufen kann, zeigt das nachfolgende Praxisbeispiel aus dem Grundschulunterricht. Es wird hier angeführt, da es sowohl prägnant die sprachliche Kreativität, als auch die unzweckmäßige Reaktion der Lehrkraft illustriert, die hier eine fruchtbare Lerngelegenheit vorübergehen lässt und sich den Kindern gegenüber nicht gerade als verständige und verständnisvolle Lernbegleitung darstellt.

---

<sup>808</sup> »Die vierteilige Serie „Lob des Fehlers“ ist eine eindrucksvolle Dokumentation der Übergänge von der belehrten zur lernenden Gesellschaft. Gedreht wurde in Schulen, Betrieben und Kindergärten in Deutschland, Dänemark, in der Schweiz und in Italien. Lob des Fehlers ist nicht zu verwechseln mit einer Apologie des Falschmachens. Es ist vielmehr die Wiederentdeckung des Irrtums als Entwicklungsprinzips, ein Plädoyer dafür, dass nur Umwege zu neuen Zielen führen. Es geht um eine neue Moral des Lernens in Schulen, Hochschulen und Betrieben: das Spielerische, das Selbst-Entdecken wird immer wichtiger als das Anwenden immer gültiger Lösungen und Muster. Diese gesellschaftlichen Umbrüche belegt Reinhard Kahl mit sensiblen und lebendigen Studien.« <http://www.archiv-der-zukunft.de/Filmuebersicht/Lob-des-Fehlers.php>

Frau Esser behandelt im Fächerverbund Welt–Zeit–Gesellschaft (WZG) die Region *Schwarzwald* und hat gerade die typische Form des Schwarzwaldhauses besprochen, besonders das große Walmdach mit den weit überhängenden Traufkanten. Als Timo das am nächsten Tag wiederholen soll, sagt er, das Besondere am Schwarzwaldhaus sei das große ‚Qualmdach‘ mit den ‚Laufkanten‘. Einige Schüler lachen, die meisten aber haben gar nichts gemerkt. Frau Esser herrscht den Jungen ärgerlich an: *„Aber Timo! Was redest du denn da für einen Unsinn!? Hast du denn gestern überhaupt nicht zugehört? Ich habe doch die unbekanntenen Wörter extra deutlich ausgesprochen und an die Tafel geschrieben! Das heißt nicht Qualmdach, sondern Walmdach und das heißt nicht Laufkante, sondern Traufkante!“*

Die ärgerliche Reaktion der Lehrerin zeigt, dass sie von der traditionellen Vorstellung ausgeht, Kommunikation sei »Informationsübermittlung«. Besonders deutliche Artikulation (das hat die Lehrerin gelernt) der unbekanntenen Wörter ist natürlich wichtig, kann aber *nicht* verhindern, dass Timo den „gesendeten“ Wörtern trotzdem keine Bedeutung zuordnen konnte, weil er keine entsprechenden Vorstellungen reaktivieren konnte, an die er hätte anknüpfen können. Er hatte beim Zuhören kein Problem mit der Lautgestalt, sondern mit der richtigen Bedeutungszuweisung und korrigiert die gehörte Lautgestalt anhand derjenigen Vorstellungen, die für ihn einen Sinn ergeben.

Es hat auch nichts genützt, dass die Lehrerin das Bild eines Schwarzwaldhauses gezeigt hat, um dann einfach dessen spezifische Dachform mit einem neuen Wort zu belegen. Ihr Fehler war, nicht an Bekanntem anzuknüpfen, nämlich dem üblichen Satteldach, die Kinder nicht nach ihren Vorkenntnissen über Dächer zu befragen (und diese jeweils durch Bilder verschiedener Dachformen zu illustrieren > Unterrichtsvorbereitung!), dann die Unterschiede zum Schwarzwaldhaus-Dach herauszuarbeiten. So blieb dem Schüler nur übrig, einen eigenen Sinn für die neuen Worte zu konstruieren, indem er in seinem bisherigen Kenntnishorizont nach Vorstellungen suchte, an denen er die unbekanntenen Worte andocken konnte.

Das Beispiel zeigt deutlich, wie sprachlicher Sinn nicht einfach übertragen, sondern neu aufgebaut werden muss, indem Gehörtes so konstruiert wird, dass es mit bereits bekannten Vorstellungen zu *subjektiv sinnvollen* Begriffen (!) verbunden (assoziiert) werden kann.

Mit anderen Worten, Timo hat die unbekanntenen Wörter *»für sich anschlussfähig«*, das heißt zu persönlichen Begriffen, gemacht. Auf dem Foto, das Frau Esser zeigte, war schließlich deutlich der *Qualm* zu sehen, der aus dem Dach in den blauen Himmel steigt. Und die weit überhängende Dachkante hatte doch den Sinn, dass man darunter auch dann noch ums Haus *laufen* kann, wenn es im Winter, wie im Schwarzwald üblich, kräftig geschneit hat. Von einer *»Walm«*<sup>809</sup> („Wölbung“ – Grimm’sches Wörterbuch) hatte er bisher nichts gehört.

<sup>809</sup> Die zusätzlichen Dachflächen auf den Giebelseiten und der schräg nach hinten angeschnittene Dachüberhang lassen das große Dach wie eine hügelartige Überwölbung des Baukörpers erscheinen. Bei Wikipedia finden sich unter dem Stichwort »Schwarzwaldhaus« geeignete Illustrationen, insbesondere ein Ölgemälde von Hermann Dischler, das diesen Eindruck gut wiedergibt.

Ebenso wenig wusste er, dass „Traufe“ mit T/tropfen und triefen verwandt ist – und in seiner persönlichen Milieukultur hätte er problemlos auch ein ganzes Leben lang darauf verzichtet.

Frau Esser hätte nun nachlegen müssen, indem sie Timo ein großes Lob ausspricht dafür, dass er die Sprache „kreativ“ benutzt und mitgedacht hat! Das beinhaltet natürlich auch, ihn erklären zu lassen, was er sich bei seiner Deutung gedacht hat. Dann muss sie, möglichst mehrfach in verschiedenen Formulierungen *Walm* und *Traufe* in den zusammengesetzten neuen Wörtern erklären. Schließlich sollte Timo noch Gelegenheit bekommen, sein nachgebessertes Verständnis nun selber zu formulieren.

### 10.1.2 Die Unkultur der Beschämung

Wohl jeder kennt aus seiner eigenen Schulzeit Situationen der Beschämung, die er im Zusammenhang mit Fehlern erleiden musste. Es ist geradezu ein konstituierendes Merkmal unserer schulischen Interaktions-Tradition, dass wir auf kaum etwas so konsequent *negativ*, d.h. mit Sanktionen, konditioniert werden, wie auf Fehlervermeidung – stereotypisch rituell zelebriert im *Diktat*, das dann als Form der *Leistungsmessung*<sup>810</sup> rationalisiert wird. Dann gibt es der Lehrer bei entsprechender Häufigkeit falsch geschriebener Wörter mit deutlichen „Wutspuren“ in Rot und möglicherweise auch noch mit bissigem Kommentar versehen – auch in Rot, versteht sich – zurück. Auch der nicht gerade unerhebliche Einfluss der *pädagogischen Verhaltensmodifikation*, die das Gegenteil vorschlägt, nämlich anstelle der Sanktionierung von Fehlern die positive Leistung zu belohnen, hat nicht die Breiten- bzw. Tiefenwirkung erzielt, die nötig wäre, um die „Dressur zur Fehlervermeidung“ zu beseitigen. Dazu folgendes Praxisbeispiel:

Frau F. Hat die Viertklässler von Herrn H. zu Beginn des Schuljahres als Klassenlehrerin der fünften Klasse übernommen. Am ersten Tag fällt ihr gleich unangenehm auf, dass die Schüler es offensichtlich gewöhnt sind, sich gegenseitig auszulachen, wenn jemand einen Fehler macht. Sie sagt den Schülern unmissverständlich, dass sie dieses Verhalten missbilligt und dass sie das nicht mehr erleben möchte. Die Schüler versuchen zwar, das Auslachen zu unterdrücken, können das aber nicht lange durchhalten. Deshalb hält es die Lehrerin für nötig, mit ihnen ein längeres Gespräch darüber zu führen. Dabei stellt sich heraus, dass der frühere Klassenlehrer diese Verhaltensweise nicht nur nicht unterbunden, sondern sogar gefördert hat – z.B. dadurch, dass er mehrfach einen Schüler, der einen seiner Meinung nach besonders dummen Fehler machte, auf den Tisch stellte und die Klasse aufforderte: »So, den lachen wir jetzt alle mal kräftig aus«. Dass es sich bei diesen Berichten nicht um missgünstige Schüler-Phantasien handelte, bestätigt der betreffende Lehrer auf Nachfrage ganz ungeniert. Er hält das Auslachen für ein probates Mittel zur Besserung. (Nebenbei war er übrigens Lehrbeauftragter an einer Pädagogischen Hochschule und an einem Seminar für Didaktik und Lehrerbildung.)

Dieses Beispiel erniedrigender Kommunikation ist also ganz eindeutig nicht nur unbedacht passiert, sondern illustriert, vielleicht in dieser Form besonders drastisch, die Erfahrung mit

---

<sup>810</sup> - eine der unsinnigsten noch dazu -

Kollegen, dass die „schwarze Pädagogik“ heute keineswegs ausgerottet ist. Eine andere Einstellung zum „Fehler“, nämlich ihn als einen Schritt zur besseren Lösung zu sehen, könnte dies ändern.

### 10.1.3 Sensible Wahrnehmung (»Empfindsamkeit«)

Die Herstellung gemeinsamer Wirklichkeiten fordert eine sensible und aufmerksame zwischenmenschliche Wahrnehmung.

Es geht weniger um eine individualisierende Methodik, als vielmehr um die Frage der inneren Einstellung und der äußeren Aufmerksamkeit bzw. Achtsamkeit der Lehrkraft gegenüber dem, was im Schüler vorgeht. Gerade das aber wird durch die unübersichtliche Situation, die individualisierender Unterricht zur Folge hat, nicht gerade erleichtert, weil ein großer Teil der Aufmerksamkeit der Lehrkraft bereits durch organisatorische Umsicht absorbiert wird.

Um die inneren Lernwege wahrzunehmen, benötigt die Lehrkraft außerdem die Erlaubnis des Schülers, eine sensible Intimsphäre zu betreten, um Einblick in seine Denkwege zu bekommen. Und damit diese erteilt wird, muss ein ausgesprochen vertrauensvoller Kontakt bestehen – d.i. die wechselseitige Bereitschaft, in einem konsensuellen Bereich gemeinsam zu denken. Individualisierender Unterricht erfordert diese beiderseitige Öffnung, zu der nur solche Lehrkräfte in der Lage sind, die nicht mit vorgefassten Rollenklischees in den Beruf gehen, sondern als empfindsame Menschen empfindsamen Menschen begegnen wollen. Schüler fassen nur zu solchen wirklich Vertrauen – nicht zu „Lehrfragmenten“, deren Handeln nur von Rollenklischees bestimmt wird.

Konkret kommt es bei *der Entwicklung einer sensiblen zwischenmenschlichen Wahrnehmung* darauf an, beim Schüler Anzeichen für Hilflosigkeit, Unverständnis, Hilfesuche wahrzunehmen und kommunikativ im Sinne von Denkanregungen, Erklärungen und Rückfragen aufzugreifen. (*Du ziehst gerade eine Augenbraue hoch – willst du versuchen, mir dein Problem zu erklären?*). Das erfordert ein grundsätzliches habitualisiertes Interesse am Schüler, das in der Performance ständig wach gehalten wird.

Andere Zielfelder sensibler Wahrnehmung sind z.B. Anzeichen für

- Gehemmtheiten, Unterlegenheitsgefühle gegenüber Mitschülern und Lehrkräften;
- Abneigungen; Unlustgefühle;
- Aufmerksamkeitsstörungen (vor allem von der stillen Art);
- Beeinträchtigungen von Sinnesleistungen; (*„Hey, dich meine ich! Sag mal, bist du taub?!“* – Peinlich, dass diese Schülerin tatsächlich schwerhörig war!)
- Rivalitäten zwischen Schülern, etwa Anzeichen für häufig (und allzu gern) übersehenes Mobbing (Entsprechende Lehrer-Sprüche: *„Die müssen sich selbst zusammenraufen.“* –

*Die müssen sich auch selbst zu wehren lernen“ – „Der ist aber auch wirklich komisch, der Kerl“ – „Ein bisschen kann ich das ja verstehen, dass die keiner mag.“);*

- besondere emotionale Ansprechbarkeit oder Ausdrucksfähigkeit;
- soziale Sensibilität; Gefühl für ausgleichende Gerechtigkeit; Hilfsbereitschaft;
- Führungsqualitäten; Organisationstalent; Verantwortungsbereitschaft;
- künstlerische Begabungen; u.a.m.

All das sind entweder *Defizite*, für welche die betreffenden Schüler besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung brauchen, oder *besondere Fähigkeiten*, die in keinem Curriculum auftauchen, die aber für ein konstruktives Klassenklima äußerst wertvoll sind und in einer humanen Schule ebenso Anerkennung finden müssen wie fachliche Leistungen.

Möglicherweise ist diese Fähigkeit nur begrenzt und nicht von jedem gleichermaßen lernbar. Bisher ist zwischenmenschliches Wahrnehmungstraining auch kein Thema in der Lehrerbildung, obwohl sich Unterrichten und Erziehen im Medium von Wahrnehmung und Kommunikation konstituiert.

Käufliche Angebote zum Lehrertraining, z.B. im Rahmen oder im Umfeld universitärer Ausbildungsgänge<sup>811</sup> betreffen durchweg allgemeinere Fragen wie: Erwartungen an den Beruf, Umgang mit schwierigen Situationen und Konflikten im Schulalltag, mit Stress und der organisatorischen Planung des Berufsalltags. Damit bewegt sich die Selbstreflexion gewissermaßen im „Makro-Bereich“ der Interaktion. Im Blick auf das hier angesprochene Problem *sensibler Wahrnehmung* sind sie zu unspezifisch. Hier besteht sowohl Forschungs-, als auch Trainingsbedarf zum interaktiven „Mikrobereich“ in der Eins-zu-Eins-Begegnung.

Für die Vorbereitung entsprechender Übungen wäre ein Archiv mit geeignetem Videomaterial notwendig, in dem Klassen- und Gruppensituationen sowie Einzelschüler mit und ohne Interaktion dargestellt sind. Diese könnten dann jeweils mehreren Trainingsteilnehmern gleichzeitig vorgestellt und mit konkreten Beobachtungsaufgaben verknüpft werden. Damit wären identische Beobachtungsvorlagen als gemeinsamer Ausgangspunkt gegeben, die auch einen Vergleich der verschiedenen Teilnehmerreaktionen möglich und fruchtbar machen. Ein solches Archiv könnte man aus vorliegendem Videomaterial zur Unterrichtsmitschau an Pädagogischen Hochschulen oder sonstigen Lehrerbildungseinrichtungen generieren, indem signifikante Ausschnitte aus solchen Filmen digital gespeichert werden.

Die Fähigkeit zu differenzierter zwischenmenschlicher Wahrnehmung scheint nach den Erfahrungen aus der Lehrerbildung auch ein Diskriminationskriterium zu sein, welches geeig-

---

<sup>811</sup> Als Beispiel sei hier genannt: Das *Münchener Lehrertraining (MLT – [www.muenchener-lehrertraining.de](http://www.muenchener-lehrertraining.de))*, das von Norbert HAVERS entwickelt wurde und schon auf eine langjährige Praxiserfahrung und Weiterentwicklung zurückblickt. Es arbeitet schwerpunktmäßig mit Rollenspielen, deren Aufzeichnung und Analyse im Rahmen von Kompaktseminaren..

nete von weniger geeigneten Berufsaspiranten unterscheidet. Notwendig wären deshalb empirische Studien zur Operationalisierbarkeit der Wahrnehmungsfähigkeit und zum Erfolg spezifischer Trainingsangebote. Ergebnisse aus solchen Studien könnten dann auch für die Konstruktion entsprechender Testverfahren verwendet werden, um Studierende hinsichtlich dieser essenziellen Fähigkeit sowohl besser einschätzen, als auch beraten zu können.

Training an Videomaterial kann natürlich nur ein vereinfachender Einstieg in das Problemfeld sein, bei dem die zu interpretierende Situation bereits isoliert ist. Damit wird zunächst die Schwierigkeit ausgeschaltet, die in der Unterrichtswirklichkeit durch die hochgradige Komplexität des Wahrnehmungsfeldes gegeben ist. Ergänzt werden muss das Wahrnehmungstraining spätestens im Referendariat durch entsprechendes videogestütztes Coaching in Realsituationen, in denen die je aktuell relevanten Ansteuerungspunkte für die Fokussierung der Wahrnehmung immer erst unter Interaktions- und Entscheidungsstress ausgewählt werden müssen, so dass nicht einfach schon vordefinierte Ausschnitte isoliert und konserviert vorliegen.

#### 10.1.4 Überlappende Weitwinkel-Aufmerksamkeit

Von Jacob S. KOUNIN<sup>812</sup> und seinen Analysen vieler Kilometer von Videobändern mit Unterrichtsaufzeichnungen schon gegen Ende der 60er Jahre stammt die Erkenntnis einer der wesentlichsten Fähigkeiten, die ein Lehrer lernen muss, nämlich die *überlappende Aufmerksamkeit*. Ohne diese löst sich jeder Unterricht, soweit er als Gesamtgruppen-Veranstaltung geplant ist, ins Chaos auf. Mit einer (meist zu großen) Lerngruppe überhaupt eine gemeinsame Wirklichkeit herzustellen und aufrecht zu erhalten, ist eine Sisyphus-Aufgabe und eigentlich utopisch. Trotzdem läuft der Großteil von Unterricht nach wie vor als Großgruppen-Veranstaltung ab. Folglich muss man die Augen davor verschließen, dass es sich häufig nur noch um den mehrfach erwähnten „Als-ob-Unterricht“ handelt.

Es passiert immer so viel Verschiedenes gleichzeitig! Worum soll ich mich jetzt als erstes kümmern, ohne die anderen Wahrnehmungen aus den Augen zu verlieren? Während ich gerade etwas vortrage, beobachte ich die Entstehung einer Störung und, ohne den Vortrag zu unterbrechen, denke ich darüber nach, ob ich einschreiten soll, wie ich einschreiten soll, entscheide mich *für* eine bestimmte Intervention, wobei ich von der Kommunikationsebene *Information* auf *Steuerung* wechsele; während dessen sehe ich, dass sich hinten links eine weitere Störung anbahnt, entscheide mich dennoch, vom Kommunikationsstil *Steuerung* wieder zurück zu schalten auf *Information*, trage einige Sätze weiter vor, entscheide mich währenddessen, die zweite Störung weiter zu ignorieren, weil eine dritte gravierender geworden ist, reagiere auf diese mit einem erneuten Wechsel der Kommunikationsebene... usw. usw.

Da sagte eine Gymnasiallehrerin auf dem Elternabend, als sie wegen dauernder Unruhe in ihrem Physikunterricht angegriffen wurde, die es den lernwilligen Schülern unmöglich mache, dem Unterricht zu folgen: „Ja, wissen sie, wenn ich mich da vorne auf die Durchführung meiner Versuche konzentriere, dann bekomme ich nicht mit, was da hinten passiert“.

---

<sup>812</sup> KOUNIN Jacob S.: Techniken der Klassenführung. Waxmann Verlag, Reprint 2006 (1970/1976).

Sie fand das auch ganz in Ordnung so. „Schließlich sind ihre Kinder ja auf dem Gymnasium, weil sie etwas lernen wollen, und wer das nicht will, der sollte sich am besten eine andere Schule suchen.“

(Zugegebenermaßen hat diese dezente Spitze der Lehrerin gegen Eltern, die ‚unerzogene‘ Kinder in die Schule schicken und sie dann auf solchen Elternabenden verteidigen, indem sie den Spieß gegen die Lehrerin wenden, heute zunehmend ihre Berechtigung!)

Wenn man dann von den Neurobiologen hört, dass das menschliche Gehirn eigentlich gar nicht für „Multitasking“ eingerichtet ist, kennt man eine der wesentlichen Ursachen für die gegenüber anderen Berufen überdurchschnittliche Burn-Out-Gefährdung der Lehrer: den *Dauer-Interaktionsstress*, der durch den ständig notwendigen Wechsel der Aufmerksamkeitsfokussierung und die entsprechenden Reaktions- und Handlungsentscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen (Prozesssteuerungs- Sach- und Beziehungs-Ebene) gegeben ist.

## 10.2 Sensibel-authentische Kommunikation

Das auf Seite 58 wiedergegebene Zitat von Konrad FIEDLER (1841-1895) zur Vernachlässigung der Anschauung könnte man geradezu auf die Kommunikation bezogen abwandeln:

„Aber die Fähigkeit zur *Kommunikation* verfällt fast allenthalben der Verkümmern und bleibt auf einen nahezu unbewussten und zufälligen Gebrauch beschränkt“.

Tatsächlich wird *Kommunikation* üblicherweise unreflektiert, quasi als automatischer Mechanismus praktiziert, und als solche ist sie selbst nicht Gegenstand der Aufmerksamkeit. Auch von Verkümmern der Kommunikation muss heute die Rede sein, wenn man an die Tendenz zu „grammatikfreier“ Sprache in Internet-Foren und im SMS-Verkehr denkt, oder an die Sprachprobleme von Migranten, die auf die deutsche Umgangssprache auch in der Schule abfärben, und an Studenten, die keine deutsche Syntax mehr zustande bringen.<sup>813</sup> Zwischenmenschliche Verständigung funktioniert außerdem (schon allein ‚technisch‘) umso schlechter, je unterschiedlicher der kulturelle, insbesondere auch der sprachliche Erfahrungsraum der Interaktionspartner ist. Folglich ist die Gefahr der Ausgrenzung dessen, den man nicht versteht, erheblich. Sensible Kommunikation erfordert nicht nur differenzierte Wahrnehmung, sondern auch eine differenzierte Sprache. Hat das „Volk der Dichter und Denker“ die Ansprüche an die eigene Sprache zu sehr abgesenkt? Die von Gerhard WOLF festgestellte und durch eine Befragung von ca. 70 deutschen Universitätslehrern bestätigte

---

<sup>813</sup> So »entlassen wir Lehrer, die bei ihren Schülern nach meiner Schätzung maximal die Hälfte aller Fehler überhaupt noch erkennen können. ... Die Studenten kommunizieren auf eine Art, die dem sorgfältigen Lesen und Schreiben im Wege steht. Damit meine ich vor allem Kurznachrichten per SMS und Twitter. Die können sich kaum noch längere Zeit auf eine Sache konzentrieren. Ihr Manko ist ihnen zwar bewusst, trotzdem scheint sie unser Anspruch an Sorgfalt zu nerven.« So Gerhard WOLF von der Uni Bayreuth in einem SPIEGEL-Interview. [DER SPIEGEL 40/2012, S. 49]

Tendenz lässt sich auch an den Veränderungen der Anforderungen der Hauptschulabschlussprüfung im Fach Deutsch ablesen. Die Hinweise in Richtung einer fortschreitenden Sprachverarmung müssten dringend gründlicher untersucht werden, um Anhaltspunkte für ein offensichtlich notwendiges Gegensteuern zu gewinnen.

### 10.2.1 Sensible Kommunikation – Disziplin und Führung

Es mag vielleicht überraschen, dass hier die Sensibilität in der Kommunikation mit der Frage nach Disziplin und Führung gekoppelt ist. Führung scheint auch im Widerspruch zu stehen mit der in dieser Arbeit immer wieder herausgehobenen Selbststeuerung. Aber Feinfühligkeit hat nichts mit einer negativ konnotierten „Gefühligkeit“ zu tun, die in der Gefahr steht, den „Verstand abzuschalten“. Sensible Kommunikation meint nur eine Form des sprachlichen Umgangs, die nicht ungefragt durch *vorschnelle Hilfe, ungeprüfte Interpretation* bzw. *Unterstellung*, Überstülpen von *Wertungen*, *suggestive Manipulation*, *pseudo-kameradschaftliche Vereinnahmung* o.ä.<sup>814</sup> überwältigt, sondern die auf Kontakt aufbaut, nach den eigenen Möglichkeiten und Zielen des Schülers fragt und Zeit gibt für eigenes Nachdenken und Entscheiden.

Dem widerspricht nicht, dass es notwendig sein kann, mit anderen, nämlich *steuernden*, *disziplinierenden*, „*führenden*“ Kommunikationen zunächst einmal die Voraussetzung dafür zu schaffen,<sup>815</sup> dass für die skizzierte Art der *sachbezogenen* Kommunikation überhaupt Raum gegeben ist – so dass nicht Schüler zum Lehrer sagen müssen: *Jetzt greifen sie doch endlich mal ein – da kann man sich doch überhaupt nicht konzentrieren!*. Es ist ein Stück Authentizität, wenn die Lehrkraft in solchen Situationen deutlich (aber unaufgeregt) ihren Willen zum Ausdruck bringt, die für das Lernen notwendigen Umstände auch gegen den Widerstand von Lernunwilligen durchzusetzen.

An dieser Stelle kann die „strukturelle Gewalt“ ihre positive Seite zeigen, indem sie „Disziplinarmaßnahmen“ zur Verfügung stellt, die notfalls bis zum endgültigen Ausschluss von „Widerständlern“ führen. Denn die Lehrkraft kann in aller Ruhe auf diese Möglichkeiten verweisen und diese „verhängen“, ohne sich lächerlich machen zu müssen dadurch, dass sie – was Schüler immer wieder zu provozieren versuchen – vor der Klasse „ausflippt“ und herumtobt, in Tränen ausbricht, oder fluchtartig das Klassenzimmer verlässt, um den Rektor zur Hilfe zu holen. Vor dem Ausbruch solcher „negativer Authentizität“ kann die „Exekutivgewalt“ der Institution schützen. (Aber sie kann nicht ‚Autorität‘ verschaffen.)

---

<sup>814</sup> Vgl. Thomas GORDONS „Straßensperren der Kommunikation“ in: ders.: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hoffmann und Campe, Hamburg 1977<sup>3</sup>. Oder MUCCHIELLI Roger: Das nichtdirektive Beratungsgespräch. Otto Müller Verlag, Salzburg o.J. (ca. 1972).

<sup>815</sup> Dass dies u.U. mehr Zeit beansprucht, als die lernbezogene Kommunikation, ist eine bedauerliche Erfahrung, die ganz besonders Hauptschullehrer zunehmend machen.

Wenn der Lehrer Disziplinarmaßnahmen einsetzt, muss er das mit der *persönlichen* und nicht mit der ‚institutionell legitimierten‘ Überzeugung tun, durch die das schlechte Gewissen hindurchscheint. Schüler sind dafür seismografisch sensibel. Ist der Lehrer authentisch, respektieren sie durchaus, dass es im Moment keinen anderen Ausweg gibt, und dass die „Maßnahme“ zum Schutz der anderen Schüler (wie zu seinem eigenen!) gerechtfertigt ist.

Viele Lehrkräfte senden dabei allerdings anstelle authentischen Überzeugtseins zwiespältige Botschaften, weil sie meinen, dass Sanktionen „unpädagogisch“ sind und ein Eingeständnis eigenen Versagens darstellen. Hier beugt die traditionelle Lehrerausbildung nicht genügend vor, soweit sie durch Idealisierung des Begriffes der „Erzieherpersönlichkeit“ solche Versagens-Überzeugungen fördert. Natürlich sind disziplinierende Maßnahmen im ‚strengen‘ Sinne ‚unpädagogisch‘, wenn man Disziplinmaßnahmen nicht in den Erziehungsbegriff einschließt. Sie sind auch ‚unpädagogisch‘ in dem Sinne, dass sie sich gegen jemanden richten, der sich vorher *selbst* entschieden hat, durch seine Störversuche das pädagogische Verhältnis zu verlassen, die pädagogische Beziehung<sup>816</sup> aufzukündigen. Ein Versagen der Lehrkraft liegt deswegen nicht vor – schon allein deswegen nicht, weil das erzieherische Einwirken *grundsätzlich* und per definitionem „Scheitern“ impliziert, denn Erziehen bedeutet eben gerade nicht Überwältigen, wie das in der Fußnote noch einmal wiederholte Zitat belegt.<sup>817</sup> (Ob die Lehrkraft vorher alles Erdenkliche getan hat, um solche Konflikte gar nicht erst entstehen zu lassen, ist eine andere Frage, die im Einzelfall genau betrachtet und geklärt werden muss.)

### 10.2.2 Kommunikation und Inklusion

Die zunehmende Ungleichheit der Lebenswelten, aus denen die Schüler heute in die Schule kommen, um in einer „Klasse“ zu einem Zufallsaggregat via Schulpflicht zusammen gezwungen werden, hat prägnant Rolf SILLER beschrieben:

»... zu Beginn ihrer Schulzeit werden Kinder aus verschiedenen Lebenswelten zusammengewürfelt, teils kommen sie aus Familien, die fest in Traditionen verwurzelt sind, teils aus völlig offenen Beziehungen und Lebensverhältnissen. Ihre Eltern verstehen sich als Christen, Freigeister oder Muslime, die ihre Kinder vielleicht autoritär oder liberal erzogen haben, die sie überbehüten oder vernachlässigten. Manche Schüler schwimmen in Luxus und Reichtum, während andere von der Sozialhilfe leben; die einen glauben an ihren Schutzengel und wieder andere an Geld und an Macht; die einen erwarten den endgültigen Kollaps der Umwelt, und wieder andere sind vom Erfolg des technologischen Fortschritts überzeugt; es gibt Kinder, die beim Einschlafen vom Sandmännchen träumen, solche, die eigentlich nur in den neuen Wirklichkeiten ihrer Computer

---

<sup>816</sup> Zu *Verhältnis* und *Beziehung* siehe Kap. 9.6., Seite 465 f.

<sup>817</sup> »Erziehung als interpersonalen Prozess kann nur legitimiert werden, wenn die (Entscheidungs-) Freiheit des Subjekts in allen erzieherisch gemeinten Situationen anerkannt und gewahrt bleibt. Es geht in der Erziehung eben nicht um die Bindung an herrschende Normen, Sitten und Gesetze, sondern einzig und allein um die Bindung an das eigene Gewissen« [HINTZ Dieter/PÖPPEL Karl Gerhard/REKUS Jürgen: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Juventa Verlag, Weinheim und München 2001, S. 89.]

leben, und solche, die sich bis Mitternacht Pornofilme „reinziehen“; so mancher Schüler kommt schon geschlagen und verprügelt zur Schule, während andere in Tränen ausbrechen, wenn sie der Lehrer nicht gleich beim ersten Anlass beachtet. ... Lässt sich Kindern, die in einem solchermaßen pluralistischen Nebeneinander das Klassenzimmer bevölkern, durch eine gleiche und neutrale Behandlung gerecht werden?«<sup>818</sup>

In der Lehrerausbildung muss Kommunikation heute – auch unter dem Postulat der Inklusion und im Blick auf ihre zunehmende Pluralität und „Diffusion“ zu einem zentralen Inhalt werden. Es muss ein Bewusstsein geschaffen werden sowohl für die grundsätzliche Nicht-Trivialität von Kommunikation, die sich durch die zunehmende Pluralität der zwischenmenschlichen Verständigung verschärft, als auch für die Notwendigkeit einer professionellen Achtsamkeit gegenüber den verschiedenen Interaktionspartnern, denen man nicht gerecht wird, wenn man lediglich das Vokabular und die Decodierungsgewohnheiten des gehobenen (und gesitteten) deutschen Mittelstandes beherrscht.

Der Lehrer benötigt heute eine *metakommunikative* und *transkulturelle* Grundhaltung. *Meta-kommunikativ* insofern, als er ein Bewusstsein dafür entwickeln muss, dass seine Unterrichtssprache der Reflexion und des Trainings bedarf, damit sie die flexibel-anpassungsfähige Sprache eines Lernbegleiters werden kann; *transkulturell* insofern, als er darüber nachdenken muss, mit welchen Sprachvarianten er die unterschiedlichen Schüler am besten erreichen kann. (Da kann unter Umständen allein schon die Begrüßung eines Migrantenkindes in seiner Muttersprache ein beziehungsstiftendes Lächeln auf das Gesicht zaubern.) Dazu benötigt jede Lehrkraft auch eine Grundinformation über die verschiedenen Kulturen, denen ihre Schüler entstammen und in denen sie teilweise gettoartig innerhalb unserer Gesellschaft weiterleben. Außerdem sollten Lehrer etwas wissen über den Konflikthintergrund, der die betreffenden Schüler zu Migranten gemacht hat. (Solche Informationen lassen sich natürlich nur im Rahmen schulinterner Fortbildung an der konkreten Schule vermitteln.) Und schließlich benötigt jede Schule Lehrkräfte und/oder pädagogische Assistenten, die selbst Migrationshintergrund haben.

### 10.2.3 Kommunikationstraining in der Ausbildung

Da Kommunikationstraining in der Lehrerausbildung kaum vorkommt, werden die Lehrkräfte hinsichtlich eines wesentlichen Erfolgsfaktors ihres beruflichen Handelns praktisch überhaupt nicht ausgebildet! Kommunikation lässt sich aber nicht durch Lesen trainieren, sondern eben nur durch Kommunizieren und das muss man – wie alle Fertigkeiten – üben. Insofern gilt dasselbe, was schon zum Wahrnehmungstraining festgestellt wurde.

Der Lehrer hat ständig die *Bringschuld für die Effekte* seiner Kommunikation – womit wie-

---

<sup>818</sup> SILLER Rolf: Orientierung durch Verbindlichkeiten. In LORENZ Thorsten/ABELE Albrecht (Hg.): Pädagogik als Verantwortung. Zur Aktualität eines unmodernen Begriffs. Beltz – Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, S. 226.

derum die Wahrnehmungs-Sensibilität angesprochen ist, die bei vielen Lehrkräften generell niedrig ist und häufig gerade dann völlig ausgeblendet wird, wenn sie beim Schüler Schaden angerichtet hat. („*Der soll sich doch nicht so anstellen!*“ – „*Meine Güte, bist du aber auch empfindlich!*“)

Neben den Grundkategorien zwischenmenschlicher Kommunikation, wie sie in sozialen Berufen heute mehr oder weniger Allgemeingut geworden sind,<sup>819</sup> und wie sie auch und gerade vom Lehrer beherrscht werden muss(t)en, ist bei einem Kommunikationstraining *speziell* für Lehrer (unter anderem) die bereits im Abschnitt *sensible Wahrnehmung* erwähnte Unterscheidung zwischen *sachbezogener* und *steuernder Kommunikation* von Bedeutung.

Konkret lässt sich die Problematik an Praxisbeispielen mit *transkribierten Gesprächsausschnitten* einführen; diese sind ein geeignetes Medium für eine vergleichende *Kommunikationsanalyse* als Einführung in ein *Ausbildungsmodul Lehrerkommunikation*, welches dann mit video-begleitetem Training weiterzuführen wäre.

Leider werden kommunikative Situationen häufig auch seitens der Lehrkräfte unnötig belastet, z.B. durch anbietendes Kontaktaufdrängen, unsensible Vereinnahmungs-Kommunikation („*Wir wollen doch...*“), herablassende, abwertende, ironischen, sarkastische Bemerkungen, „rollenstereotypische Sprechblasen“ („*Du willst doch nicht in der Gosse landen!*“ – „*Ohne Fleiß keinen Preis!*“ – „*Na, von dir habe ich auch gar nichts anderes erwartet, dein Vater war ja auch schon nicht besonders helle!*“ – „*Wie wär’s, wenn du vor dem Reden auch noch dein Gehirn einschaltest?*“), die den Lehrer distanzieren und Kontakt-Barrieren aufbauen, wo noch keine sind, bzw. erhalten und verfestigen, wo sie schon bestehen.

Das ist unbedacht schnell passiert und hat langdauernde Folgen, denn ein Rückweg danach in eine „symmetrische“ Kommunikation mit betroffenen Schülern wäre nur über eine Erklärung und Entschuldigung der Lehrkraft wegen ihres ungeschickten Kommunikationsverhaltens möglich. Ein solcher Schritt aber erfordert entsprechendes Problembewusstsein, das aber wahrscheinlich nicht vorhanden ist, weil sich die Lehrkraft sonst nicht in diese Situation gebracht hätte. Außerdem erfordert es Mut, einen Fehler zuzugeben, den viele Lehrkräfte „habituell“ auch nicht besitzen.

Solche „rollenstereotypischen“ Kommunikationsmuster werden von den Schülern sofort durchschaut und führen sehr schnell dazu, diese Lehrkraft in die Vorurteils-Schublade mit dem Etikett „*typischer Lehrer*“ einzusortieren. Die Folge ist, dass zu ihr kein persönliches vertrauensvolles Verhältnis aufgebaut wird.

---

<sup>819</sup> Vgl. die *vier Aspekte der Kommunikation*, wie sie Friedemann SCHULZ VON THUN aus dem WATZLAWICK’schen Grundaxiom und seiner Unterscheidung zwischen Sach- und Beziehungsebene weiterentwickelt hat: Ders.: *Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. rororo sachbuch 980/7489. Reinbek bei Hamburg, 1988 (1981).

Persönliche Neigungen zu reellenstereotypischen Reaktionen (z.B. *zu allem und jedem einen besserwisserischen Kommentar zu geben* oder *ein stets belehrender Grundton in der Kommunikation*) sind nicht nur und erst eine Folge der Berufsausübung, sondern möglicherweise bereits vor der Berufswahl vorhanden und für diese mitentscheidend. Deshalb braucht bereits die erste Ausbildungsphase Gruppenangebote zur Selbstwahrnehmung, zur biografischen Selbstreflexion und, soweit möglich zur Aufarbeitung solcher Muster.

Vertrauensfördernd wirken im Gegensatz dazu authentische Kommunikationen, die etwas von der Person der Lehrkraft spüren lassen und die auch durchaus „kreativ“ sein dürfen, indem sie sich von den traditionellen Rollenvorstellungen des Belehlers und Moraliseurs abheben als unaufdringliche, ungezwungene, echte Botschaften eines *Menschen*, der sich in einer möglichst unsichtbaren Rolle bewegt. („*Dass sie Lehrerin sind, hätte ich nie gedacht! Sie reden überhaupt nicht wie ein Lehrer.*“ – „*Die ist cool – die quatscht nicht so aufgeblasen daher, die sagt einfach, was Sache ist.*“ – „*Wenn die etwas sagt, dann meint sie das auch so, und dann kann man sich darauf verlassen.*“)

Nur wenige ‚Naturtalente‘ bringen diese Fähigkeit zur kommunikativen Selbstdistanz von selber mit, die anderen haben in der Ausbildung nicht viel darüber gelernt – und eine schwer zu beziffernde Teilmenge wird möglicherweise auch von einem entsprechenden Training in der Ausbildung nicht wesentlich profitieren.

#### 10.2.4 Kommunikation und Eignungs-Diagnostik

Damit eignet sich die diesbezügliche Lernfähigkeit als Diskriminationskriterium bei der Frage nach der Berufseignung. Auch in diagnostischer Hinsicht ist deshalb Kommunikationstraining in einer lehrerspezifischen Form notwendig, damit sich die Chance vergrößert, solche Bewerber zu identifizieren, die man den Schülern – auch bei noch so großer fachlicher Exzellenz – nicht zumuten sollte.

### 10.3 Kontakt- und Beziehungsfähigkeit

In dieser Arbeit wurde an verschiedenen Stellen auf die Bedeutung der Kontaktfähigkeit hingewiesen. *Wirksamer Unterricht* vollzieht sich nur, wenn die Schüler mit den Sachen „in Kontakt treten“. Konkret bedeutet dies, dass sie sich darauf einlassen, sich zunächst verweilend und immer differenzierter wahrnehmend mit ihnen zu beschäftigen, bevor die Dinge vorschnell auf den Begriff gebracht und damit abstrakt werden. Das ist es, wovon Martin SEEL sagt:

»Die ästhetische Erkenntnis ist nach Baumgarten auf die Wahrnehmung komplexer Phänomene spezialisiert - nicht um sie in ihrer Zusammensetzung zu analysieren, sondern um sie in ihrer anschaulichen Dichte zu vergegenwärtigen. Hier wird etwas nicht *als etwas* bestimmt es wird in der Fülle seiner Merkmale vernommen. Ziel dieses Erkennens ist nicht das – durch Klassifikation und Generalisierung zu erfassende – Allgemeine, sondern die Beachtung des Besonderen«.<sup>820</sup>

Diese ästhetische Erkenntnis muss der begrifflichen vorausgehen.

Die Sachen bzw. Phänomene sind im Rahmen des organisierten Lernens – das heißt in einem Aggregat zwangsweise und zufällig einander zugewiesener Lehrer und Mitschüler – eher selten selbst gewählte Gegenstände eigenen Interesses. Noch dazu will bzw. muss die Lehrkraft sie auch noch in einem vorher festgelegten Zeitraum „beibringen“. Deshalb ist bei der je unterschiedlichen Auffassungsgeschwindigkeit der Schüler die Zeit zur Auseinandersetzung für den Einzelnen entweder nicht lang genug, oder sie ist zu lang. Und vor allen Dingen ist das Thema meist von der Lehrkraft verordnet.

In derartigen Situationen braucht die Beschäftigung mit solchen „ungeliebten“ Stoffen wenigstens den „sympathischen“ Kontakt zur Lehrperson – (*„Wenn mich schon der Stoff nicht interessiert, so lerne ich wenigstens für den Lehrer und dessen positive Zuwendung, die auch meinen Status in der Gruppe positiv beeinflusst.“*) – Und sie braucht individuelle Zeit für die individuelle Rekonstruktion im Kopf des Einzelnen.

*Wirksame Erziehung* benötigt ebenfalls diesen personalen Kontakt. Er ist notwendig, damit die Schüler die Wertbezogenheit des Lehrers *spüren* (Modell-Lernen auf der Basis der Spiegelneurone) und darauf reagieren können. Der Kontakt festigt sich, wenn die Schüler ihn als „echt“, als mit sich selbst in Übereinstimmung, als kongruent im Sprechen, Werten und Handeln erleben. *„Was ihr wichtig ist, dafür steht sie auch ein! Und wenn sie uns beim Rektor gegen fadenscheinige Vorwürfe des Fachlehrers verteidigt, dann spüren wir, dass wir ihr wichtig sind, sie riskiert für uns sogar einen Konflikt! Wenn wir für sie wichtig sind, dann mag ja auch das wichtig sein, was sie von uns verlangt. Auch wenn wir das momentan nicht so ganz verstehen.“*

Für alle pädagogischen Veranstaltungen zur Förderung von Bildung (als Unterricht und Erziehung) ist die Feststellung von besonderer Wichtigkeit, dass sprachliche Kommunikation nur dann eine Chance zur gezielten Einwirkung auf den Edukanden hat, wenn die Lehrkraft zuvor sicherstellt – und das ist ihre professionelle Bringschuld und eine Aufforderung an die Lehrerbildung – dass dieser bereit ist sich einzulassen und dass beide sich in einer »gemeinsamen Wirklichkeit« befinden. Das erste betrifft die *Motivation* und die *Beziehung*, das zweite betrifft die *Sache*, um die es geht. Über das zweite kann nur verhandelt werden unter der Voraussetzung gelungener Kontaktaufnahme und des Willens etwas zu lernen, und außerdem nur unter der Bedingung der Vergewisserung, dass beide sich an demselben

---

<sup>820</sup> SEEL Martin: Ästhetik des Erscheinens. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 2003, S. 17.

Ausgangspunkt innerer Vorstellungen befinden. Im konkreten Unterricht heißt dies für die Lehrkraft, den bisherigen Denk- bzw. Arbeitsweg des Schülers mit ihm zusammen zu rekonstruieren und von da aus weiter zu denken. Entscheidend dabei ist, ob der Schüler das Gefühl hat, dass der Lehrer es gut mit ihm meint und seine bisherigen Bemühungen nicht abwertet – auch nicht unterschwellig und ‚verkniffen‘<sup>821</sup> – gleichgültig wie ‚dumm‘ sie gewesen sein mögen. Vielmehr müssen vergebliche Versuche als eigene Konstruktionsversuche würdigt werden, um dann daraus neue Versuche abzuleiten.

Das ist die Grundstruktur einer konstruktivistisch orientierten pädagogischen Interaktion. Und diese beginnt entweder auf der emotionalen Ebene, oder sie beginnt überhaupt nicht, bzw. sie entartet zu der oberflächlichen Pseudokommunikation des „Als-ob-Unterrichts“, in dem keine wirklichen Neukonstruktionen beim Schüler entstehen.

*Konstruktiver*<sup>822</sup> Unterricht ist idealerweise keine Belehrungs- und Überredungsveranstaltung, sondern eine Aufforderung zur selbsttätigen Aneignung. Dennoch kann eine kompakte frontale Informationssequenz in bestimmten didaktischen Situationen die effizienteste Methode sein – und sie wird dann auch funktionieren, wenn die Schüler mit dem Lehrer in Kontakt stehen d.h. wenn sie sich mit ihm darin einig sind, dass dieses „Belehrtwerden“ jetzt sinnvoll ist, um Kontakt mit dem Stoff aufzunehmen. Dann wird der Lehrervortrag auch nicht wirklich als Belehrtwerden empfunden, sondern im Idealfall als eine Situation, in der man dem Lehrer begeistert an den Lippen hängt. „Belehrtwerden“ hat immer die negative Konnotation des Überwältigt- bzw. des Manipuliertwerdens. Diese Konnotation entfällt im Kontakt.

#### **10.4 Unterlaufen systembedingter Vorurteile**

Allerdings muss der Lehrer als Vertreter eines Machtsystems von vornherein mit Vorurteilen rechnen, die in eine kommunikative Situation mitgebracht werden und Kontaktbarrieren aufbauen. Diese stellen den Lehrer vor eine schwierige Aufgabe, nämlich diese „systematische“ innere Abwehr des Schülers zu unterlaufen. Hier erst recht ist besondere *Kontakt-Sensibilität* gefordert. Voraussetzung dafür ist wiederum die oben angesprochene *feinfühlig Wahrnehmung* in Verbindung mit einem unaufdringlichen Interesse am Wohlergehen und an der Entwicklung der Schüler.

Die Lehrerin muss daher in der Lage sein, die innere Bereitschaft des Schülers abzuschätzen, um überhaupt mit ihm in Kontakt treten zu können. Dies wird ihr umso besser gelingen, als

---

<sup>821</sup> Die Beeinflussung zwischenmenschlicher Beziehungen durch nonverbale „Botschaften“ – auch schon ein älteres pädagogisches Thema – findet durch die Gehirnforschung Bestätigung. S. z.B. ROTH Gerhard: *Bildung braucht Persönlichkeit*. Klett Cotta Verlag, Stuttgart 2011, S. 188.

<sup>822</sup> - durchaus mit der Konnotation „konstruktivistisch orientierter“ Unterricht -

sie den *Stereotypen vom Lehrer* gerade *nicht* entspricht; das heißt indem sie sich verhält wie ein „normaler“ Mensch, der das, was er will und was er von den Schülern verlangt, deswegen verlangt, weil er es selbst für richtig hält, und nicht deswegen, weil er als Vertreter einer Institution auftritt, hinter der er sich mit seiner persönlichen Überzeugung verschanzt – wahrscheinlich die häufigste Ursache für das, was die Schüler sofort als *Unechtheit* wahrnehmen und was ihnen willkommener Anlass für gezielte Provokationen ist. („*Der Arsch, der glaubt doch selber nicht, was er da quatscht!*“)

Dazu wiederum bedarf es bestimmter kommunikativer Muster, die als solche zwar auch lernbar sind, für eine erfolgreiche Performanz jedoch zusätzlich einer zugewandten und *am Anderen interessierten* inneren Einstellung bedürfen, sonst wirken sie auswendig gelernt und aufgesetzt und sind wirkungslos.

Typische Situationen, in denen Lehrkräfte sich in dieser Hinsicht oft „unzweckmäßig“ verhalten, sind solche wie die folgende:

Ein Schüler hat während der Stunde mehrfach massiv gestört und schließlich eine Strafarbeit bekommen. Im nächsten Moment gongt es. Die Lehrerin fügt schnell noch hinzu, bevor die Klasse hinaus stürzt: „*Ich habe mit dir noch ein Hühnchen zu rupfen! Du gehst jetzt gleich mal mit mir ins Sprechzimmer!*“ Dort hängt er dann mit weit von sich gestreckten Beinen und gesenktem Kopf auf dem Stuhl, nestelt an den Schnüren seiner Kapuze herum und macht ein grimmiges Gesicht.

Die Lehrerin sagt mit immer noch angespannt-ärgerlicher Stimme: „*So, jetzt wollen wir uns mal in aller Ruhe unterhalten. Du weißt genau, dass dein Verhalten gegen die Regeln verstößt, die in dieser Schule gelten. Ich verstehe dich einfach nicht! Du hast kaum noch eine Chance, die Fünf im Zeugnis abzuwenden – und anstatt im Unterricht aufzupassen, damit du die letzte Klassenarbeit nicht auch noch verhaust, bringst du nichts anderes fertig, als ständig zu stören! Es kann doch eigentlich gar nicht sein, dass jemand so blöd ist, sich mit Gewalt die Zukunft zu versauen! Das möchte ich jetzt bitte mal von dir erklärt haben! Also los, sag was dazu!*“

Der Schüler nestelt weiter an seinen Schnüren herum und sagt – nichts. Nach weiteren vergeblichen Versuchen, ihn zum Reden zu bringen, gibt die Lehrerin auf und schickt ihn nachhause mit den Worten: „*Also, du musst ja selber wissen was du tust! Und vergiss die Strafarbeit nicht!*“

Ein anderes Beispiel:

Nach langer Vorgeschichte ist die Geduld der Lehrkräfte und der Schulleitung endgültig am Ende. Nach einem letzten Zwischenfall mit zertrümmertem Stuhl beschließt die Klassenkonferenz einstimmig, dass Ottos Aufnahme in die eigene fünfte Klasse nicht in Frage kommt – mit anderen Worten: einen endgültigen Schulausschluss.

Den Eltern wird vorgeschlagen, wenn sie schon therapeutische Hilfe sowie eine Überweisung an die Schule für Erziehungshilfe ablehnen, ihren Sohn bei der Schule im Nachbarort anzumelden – eine ganz normale Grund- und Hauptschule in dörflichem Umfeld, die jedoch in dem Ruf steht, schon manchen schwierigen Schüler dennoch zu einem erfolgreichen Hauptschulabschluss geführt zu haben.

Das Vorgespräch des Rektors und der potentiellen Klassenlehrerinnen mit Otto und seinen Eltern findet in großer Runde statt, da noch nicht fest steht, in welche der beiden fünften Klas-

sen Otto aufgenommen werden soll. Die eine ist mit zwei jungen Klassenlehrerinnen besetzt,<sup>823</sup> so dass sich jeweils eine besonders um Otto kümmern könnte. Allerdings sind diese ganz neu im Schuldienst und haben dementsprechend wenig Erfahrung. Der Schulleiter tendiert eher zu der anderen Klasse, da diese von einer im Umgang mit schwierigen Schülern besonders erfahrenen älteren Kollegin geleitet wird. Die aber reißt sich natürlich nicht um den neuen Problemschüler, da sie bereits einige »S-Modelle«<sup>824</sup> in ihrer Klasse hat.

Während sich die Erwachsenen unterhalten, legt Otto wie üblich den Kopf auf seine verschränkten Arme, als habe er keinerlei Interesse an diesem Gespräch. Frau Feder, die ältere Klassenlehrerin wird lange nicht in das Gespräch einbezogen und beobachtet während dessen, dass Otto irgendwann den Kopf ein wenig dreht, um in ihre Richtung blicken zu können. Sie tut nichts, als diesem verstohlenen Blick mit einem kleinen Lächeln so lange standzuhalten, bis Otto sein Gesicht wieder ganz versteckt.

Schließlich wird auch sie um ihre Meinung gefragt. Sie geht jedoch nicht darauf ein, sondern sie spricht Otto an: *„Was meinst du, Otto, magst du mir mal die Geschichte erzählen, die dazu geführt hat, dass wir heute hier mit dir zusammensitzen?“* – Otto rutscht ein wenig auf seinem Stuhl hin und her, sagt zunächst nichts, murmelt dann aber etwas Unverständliches in die überkreuzten Arme. Als er fertig ist, sagt die Lehrerin: *„Allzu viel habe ich leider nicht verstanden. Du siehst ja fast so aus, als wolltest du mit deiner Zunge den schmutzigen Tisch sauber lecken. Herr Maier hätte sicher nichts dagegen, vielleicht könnte er so die Putzfrau sparen. Wenn du aber nicht die Absicht hast, mit deiner Zunge den Tisch zu putzen, könntest Du mich vielleicht doch anschauen, während du erzählst – du hast mich doch vorhin schon mal ganz vorsichtig angeblinzelt – ich kann dich dann einfach besser verstehen. Was meinst du dazu?“*

Tatsächlich hebt der Junge den Kopf und grinst ein bisschen. Dann erzählt er die Geschichte.

Es sei noch hinzugefügt, dass dieser Blickkontakt für den betreffenden Schüler buchstäblich lebensentscheidend geworden ist. Er hatte im schreibmotorischen Bereich ein partielles Leistungsdefizit, das sich bei mangelnder Aufmerksamkeit und Geduld der Lehrkräfte während des ersten Schuljahres generalisierte. Hinzu kam ein traumatisches Erlebnis: Bei einem Wohnungsbrand musste er tatenlos dabei stehen, wie seine geliebten Tiere in den Flammen umkamen. Danach verstummte er im wörtlichen Sinne, redete außer mit seinen Eltern mit niemandem mehr, war deshalb auch keiner Therapie zugänglich und wurde nach verschiedenen psychiatrischen Untersuchungen für unbeschulbar erklärt. Dieser Blickkontakt öffnete ihn nach Jahren des Schweigens zum ersten Mal wieder für einen fremden Menschen, und der Lehrerin gelang es, diesen Kontakt so auszubauen, dass der Junge zumindest einen befriedigenden Hauptschulabschluss erreichte.

Der hier beschriebene Blick-Austausch ist ein Kontakt-Ereignis, das in der gegebenen Situation direkt zum Erfolg geführt hat. Aber selbst dann, wenn es nur nebenbei passiert – beispielsweise während die Lehrerin durch die Reihen geht, um zu sehen, wie die Schüler in der Einzelarbeit mit ihrer Aufgabe zurechtkommen – schafft es für künftige Situationen ein Stückchen positives Beziehungs-Kapital, das auch später noch dazu beitragen kann, eine

<sup>823</sup> Beide unterrichten nur ein Teil-Deputat und teilen sich das Amt des Klassenlehrers.

<sup>824</sup> - eine saloppe Bezeichnung der Lehrkräfte, die ihre liebe Not mit diesen »Sonder-Modellen« haben. Die eigentliche Bedeutung des »S« ist jedoch von dem vor vielen Jahren mit dem Versprechen zusätzlicher Deputatsstunden eingeführten »Strukturklassenmodell« abgeleitet, das jedoch dank der Rotstift-Politik im Bildungswesen inzwischen wieder mehr oder weniger »eingeschlafen« ist. Die Problemschüler natürlich sind geblieben.

kommunikativ diffizile bzw. kritische Situation positiv zu entscheiden, denn jeder Blickkontakt in Verbindung mit einem kleinen Lächeln beeinflusst die *Beziehungsdefinition* des Schülers gegenüber dieser Lehrerin.

Mit *Beziehungsdefinition* ist das Ensemble von Gefühlen gemeint, die ein Interaktionspartner dem anderen spontan und unvermeidbar entgegenbringt, und das für die Performance der nonverbalen Kommunikationsanteile den einfärbenden Hintergrund darstellt. Diese Gefühle, können mitunter sehr widersprüchlich sein. Es ist außerdem zu vermuten, dass sie den meisten Lehrkräften nicht bewusst sind, sofern sie sich nicht speziell mit diesem Problem auseinandersetzen. Denn häufig handelt es sich um Gefühle die man sich „*als Pädagoge ja eigentlich nicht leisten darf*“, weil sie den „stereotypischen“ berufsethischen Grundsatz verletzen, demzufolge man alle seine Schüler gleichermaßen und unterschiedslos „lieben“ müsse.

Gefühle fragen aber nicht um Erlaubnis, und das, was man als Echtheit oder Selbstkongruenz bezeichnet, besteht gerade darin, solche Gefühle wahrzunehmen und zuzulassen, damit sie nicht aus dem Unbewussten heraus verdeckten Schaden anrichten (zum Beispiel unbegründete Unfreundlichkeit aus einer diffusen schlechten Laune, die nur deshalb diffus (d.h. ohne konkreten Bezug) erscheint, *weil* man sich nicht eingestehen kann, dass sie eigentlich durch diesen Schüler verursacht ist. Es darf nicht darum gehen, aversive Gefühle zu ächten und zu verdrängen, sondern im Gegenteil darum, sie bewusst zu machen, dazu Stellung zu beziehen, sich damit auseinander zu setzen und dafür zu sorgen, dass sie sich nicht zum Nachteil des betroffenen Schülers auswirken. (Eine solche emotionale Konfliktsituation ist ein typisches Thema in pädagogischen Fallbesprechungsgruppen.)

Sensible Wahrnehmung achtet nicht nur auf Signale von Kontaktbereitschaft bzw. Verweigerung, sondern auch auf die vielen verbalen und nonverbalen Zeichen, mit denen Schüler (natürlich auch Eltern, Kollegen und Vorgesetzte) ihre Beziehungsdefinitionen zum Ausdruck bringen. Die Erfahrung aus der Lehrerbildung zeigt, dass der Beziehungsaspekt der Kommunikation im Vergleich zu den anderen drei Aspekten (nach SCHULZ VON THUN) am schwierigsten verstanden wird. Von daher wäre in einem *Modul Lehrer-Kommunikation* im Rahmen der Ausbildung hierauf ein besonderes Augenmerk zu legen.

Im Kasten auf der folgenden Seite sind einige Beispiele wiedergegeben, die sich auf Schüler beziehen.<sup>825</sup>

---

<sup>825</sup> Zuerst veröffentlicht in JÜDT Norbert: Erziehen – Lernen aus der Praxis, Folge II, PMP-Grundschule 39. Lfg. 1/2011, Neckar-Verlag Villingen.

### **Beziehungsbeispiele gegenüber Schülern**

Ich mag dich (nicht), weil du mich an meinen Bruder erinnerst, den ich so gern gehabt habe (der mich immer so sehr geärgert hat). – Ich mag dich nicht, weil du immer so schnippisch (arrogant / vorlaut / hinterhältig / aggressiv / faul / langsam / träge...) bist. – Ich mag dich nicht, weil du immer so ungepflegt aussiehst (aus dem Mund riechst / nach kaltem Zigarettenrauch riechst / nach Schweiß riechst...). – Ich freue mich immer, wenn ich dich sehe, weil du immer so freundlich und liebenswürdig bist. – Ich bin besonders vorsichtig dir gegenüber, weil deine Mutter mir gegenüber so kritisch eingestellt ist. – Ich habe Angst vor dir, weil du immer versuchst, mich mit unverschämten Bemerkungen oder Fragen in Verlegenheit zu bringen. – Ich beneide dich, weil du ein eigenes Pferd hast, das ich mir nie leisten konnte, und das du eigentlich gar nicht verdient hast, so herrisch und arrogant wie du bist, genau wie deine Mutter! – Im Grunde hasse ich dich, weil du ein rücksichtsloser Rüpel bist, der ständig Kleinere drangsaliert. – Ich kann dich nicht leiden, weil du so faul und träge bist und immer versuchst, dich auf Kosten anderer durchzuschnorren. – Ich kann dich nicht leiden, weil du dauernd petzt. – Ich mag dich sehr, weil ich selber gerne ein so hübsches und intelligentes Kind hätte. Eigentlich mag ich dich, weil du clever und aufgeweckt bist, aber ich ärgere mich auch über dich wegen deiner großen Schlampigkeit. – Ich bin ein bisschen neidisch auf dich, weil du ein viel besseres Gedächtnis hast als ich und ärgere mich, weil du mich immer auf meine Fehler hinweist.. – Ich freue mich mit dir für deinen Erfolg, weil du dich so sehr dafür angestrengt hast. usw.

### **10.5 Transparente Selbst-Positionierung in einem rollenkonstitutiven Konfliktfeld**

Dass der Lehrer unhintergebar Vertreter eines Machtsystems ist, führt zu einem erneuten Blick auf die mehrfach erwähnte Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Die Machtstruktur ist institutionell gegeben und wird auch nicht durch Aushandlungsprozesse, wie sie z.B. In der kooperativen Verhaltensmodifikation vorgeschlagen werden, und auch nicht durch „überkleisternde Freundlichkeit“ im Umgang mit den Schülern beseitigt. (Im Gegenteil kann gerade solche „professionelle“ Freundlichkeit als penetrant, „schleimig“, manipulativ, gar hinterhältig empfunden werden.) Selbst die hier vorgeschlagene *authentische Beziehungskultur* kann an der Tatsache nichts ändern, dass derjenige, der solche Beziehungen anbietet, eben gleichzeitig auch Vertreter der staatlichen Exekutive ist.

Aber diese Ambivalenz durch zwei widerstrebende Rollensegmente, die durch ein und dieselbe Bezugsperson beide *gelebt* werden müssen, ist den Schülern ja nicht unbekannt: Sie

kennen das aus der Familie. Auch hier ist der Vater (oder die Mutter) einmal derjenige, der verständnis- und liebevolle Beziehung anbietet, zum andern derjenige, der die Normen der Familie notfalls mit Sanktionen durchsetzt.<sup>826</sup>

Es kann also nicht darum gehen, durch „weich gespültes“ Interaktionsverhalten ein unechtes Klima der Konfliktfreiheit vorzutäuschen. Es gehört auch zur Authentizität des Lehrerhandelns, diesen Konflikt offen zu legen und im Bewusstsein der Schüler wachzuhalten.

„Ich habe zwar Verständnis dafür, dass ihr entgegen meiner klaren Ansage versucht habt, Alkohol in die Jugendherberge zu schmuggeln – es gab auch in meinem Leben Entwicklungsphasen, in denen ich über die Stränge schlagen musste – aber ich stehe auch gegenüber euren Eltern und meinem Arbeitgeber in der Pflicht, die Regeln durchzusetzen, die euch allen bekannt sind. Es tut mir leid, aber ihr wisst, welche Folgen das für euch hat.“

Der Lehrer braucht also ein klares Bewusstsein von der Konfliktstruktur seiner Rolle und muss sich in diesem Koordinatensystem von Situation zu Situation für die Schüler transparent verorten, das heißt er muss klar legen, welche der konfligierenden Ansprüche er momentan aus welchen Gründen vertritt. Schon in der Ausbildung muss er lernen, dass er unvermeidlich in einem dynamischen Konfliktfeld arbeiten wird und eine entsprechende Ambiguitätstoleranz entwickeln muss, um die Spannungen auszuhalten, die (u.a.) dadurch entstehen, dass er einerseits die gute Beziehung zu den Schülern aufrechterhalten möchte, andererseits aber sie mit einschränkenden und disziplinierenden Anforderungen bzw. Konsequenzen konfrontieren muss. In der Regel kann der Lehrer, wenn die Schüler ihn auf diese Weise als authentisch erleben, dafür mit Verständnis rechnen – was sich mit ungezählten Beispielen belegen ließe, in denen Schüler geradezu die wertende Stellungnahme und die entsprechenden disziplinierenden Maßnahmen fordern. („*Greifen Sie doch endlich mal durch!*“)

Klare, selbstverantwortliche und situationsgerecht-transparente Positionierung in diesem Konfliktfeld ermöglicht somit einen anderen Umgang mit Widerstand, der nicht geprägt ist von den üblichen Machtkämpfen, die Schüler gerade denjenigen Lehrkräften liefern, deren unentschiedenes Lavieren zwischen Anbiederung und Machtausübung sie sofort verspüren. Die Provokationen folgen nahezu unvermeidlich.

„O.k. Leute, ich hab's verstanden, ihr wollt mich provozieren – da müssen wir wohl unseren Stoff zunächst einmal aufschieben und uns grundsätzlich darüber unterhalten, wie wir in Zukunft miteinander umgehen wollen.“

---

<sup>826</sup> Das Erleben dieser innerfamiliären Konfliktstruktur, die von Familie zu Familie unterschiedlich gelebt wird, gehört auch zu den Hintergründen, die Schüler in ihrem „kulturellen Gedächtnis“ als Quelle von Vorurteilen dem Lehrer gegenüber mitbringen – gleichzeitig auch zu denen, die der Lehrer aus seiner kulturellen Vergangenheit in die Schule mitbringt, und die sich ebenfalls in der Art der Umsetzung des intrapersonalen Konfliktes äußert. [Siehe zum Konzept der „Ganzheitlichkeit“ Kap. 9.5 und JÜDT Norbert: Die Gemeinschaftsschule braucht Ästhetische Bildung in ihrem ganzheitlichen Konzept. I.c.]

Und jetzt darf eben die lehrertypische Standpauke und Moralverpflichtung *nicht* folgen! Jetzt ist als erstes nötig, zu klären dass das „wir“ nicht ein ungefragter Vereinnahmungsversuch ist, sondern eine echte Frage impliziert, über die es nun zu verhandeln gilt:

„Wie wollt Ihr mit mir umgehen? Wie wollt ihr, dass ich mit euch umgehe? Wie will ich, dass ihr mit mir umgeht?“

Damit sind die „autopoietischen Schülersysteme“ aufgefordert, das Beziehungs-Umfeld zu beschreiben, mit dem sie gerne leben möchten. Und da sie nun einbezogen sind in die weitere Regelgestaltung, sind sie auch eher bereit, diese Regeln zu respektieren und bei Verstößen Sanktionen als „Hilfen zur Selbstverpflichtung“ zu akzeptieren. Die „strukturelle Kopplung“ ist gelungen.

»Frau F., ich habe vorhin in der Englischstunde bei Frau A. Scheiße gebaut, und zwar...(so und so)..- Ich melde mich, bevor sie's von ihr erfahren. Was soll ich machen?«

### 10.6 Ein ästh-et(h)isch fundiertes Lehrerleitbild

Die gewöhnungsbedürftige Schreibweise beinhaltet keinen Vorschlag für die nächste Rechtschreibreform, sondern sie soll lediglich einen leseunfreundlichen Stolperstein bilden, der noch einmal auf die These (aus Kap. 7) dieser Studie verweist, wonach Ästhetik selbst ethische Implikationen hat, die natürlich auch in einem entsprechenden Lehrerleitbild zum Ausdruck kommen müssen.

Der Begriff Lehrer-Leitbild sollte nicht so verstanden werden, als wäre es ein irgendwie idealtypisches Bild, das anderen – insbesondere angehenden – Lehrkräften als leuchtendes Vor-Bild zu dienen hätte.

Es geht auch nicht darum, ein solches an bestimmten Koordinaten-Punkten innerhalb einer Lehrer-Typologie<sup>827</sup> zu verorten und diese zu einem „ästhetisch“ akzentuierten Profil zu verbinden.

Eine Grundwerte-Bindung allerdings ist präskriptiv postuliert und muss von jeder Lehrkraft auch administrativ eingefordert werden: die *Ehrfurcht vor allem Lebendigen und seinem Wachstum* (Ruth COHN). Diese Bindung kann jedoch konkrete Handlungsentscheidungen nicht normieren,<sup>828</sup> sondern dem Einzelnen immer nur als regulatives Prinzip für eigenverantwortliches Handeln dienen.

Demgegenüber können hier nur ohne systematischen Anspruch solche Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeiten sowie Haltungen hervorgehoben werden, die nach dem entwickelten Erkenntnishintergrund in besonderer Weise geeignet erscheinen, Bildung im oben akzen-

---

<sup>827</sup> Zum Nutzen von Lehrertypologien vgl. z.B. die bewertende Übersichtsdarstellung von Johann J. BEICHEL: Personale Qualitäten in Lehrerleitbildern und Typologien. Typoscript.

<sup>828</sup> - nach dem Muster: *Wer die christlich-abendländischen Werte verteidigen will, muss CDU wählen.*

tuierten Sinne zu begünstigen, und zwar so, dass jeder Schüler möglichst sein persönliches Optimum erreichen kann.

Die Entfaltung solcher Fähigkeiten beim Lehrer zu befördern, ist die vornehmste und vorrangigste Aufgabe der Lehrerbildung. Inwieweit die einzelne Lehrkraft solche Anregungen für sich fruchtbar machen, das heißt in ihr persönliches Handlungsrepertoire integrieren kann, muss sich in ihrer Berufsausübung zeigen und bleibt ihr als Daueraufgabe (unter ebenso dauerhafter beratender Begleitung – s. Kap. 9.7) überantwortet.<sup>829</sup> Die stete Bemühung um verantwortliches, d.h. ethisch-rationales Handeln darf keiner Lehrkraft erlassen werden.

Die Konsequenzen dieser Studie für ein ästhetisch fundiertes Lehrerleitbild sind auch nicht als Alternative zu verstehen, welche die derzeit bestehenden Leitvorstellungen ersetzen sollen. Vielmehr geht es darum, das positiv Vorhandene zu ergänzen und „ästhetisch einzufärben“ – allerdings nicht im Sinne eines oberflächlichen Übertünchens, sondern im Sinne „echter Färbung“, bei der die Farbe die gesamte Substanz durchdringt.

Dabei wird auch die konstruktivistische Orientierung für die Modifikation einiger Formulierungen sorgen müssen, die noch zu sehr das technokratische Paradigma der „Machbarkeit“ von (Aus-) Bildung erkennen lassen.

### 10.6.1 Jahrtausendwende-Leitbilder

Zunächst muss deshalb noch ein Blick auf derzeitige Lehrerleitbilder geworfen werden, um ihre eingangs behauptete Einseitigkeit aufzuzeigen. Dazu werden exemplarisch die Leitlinien der OECD, das Leitbild der KMK und das des Arbeitgeberverbandes kurz betrachtet.

#### *Die Leitlinien der OECD*

Im Jahre 2002 legt die OECD eine Studie mit dem etwas umständlichen Titel auf:

*Anwerbung, berufliche Entwicklung u. Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern*

Deren Ergebnisse führen 2004 auch zu einem »Länderbericht: Deutschland«. Darin wird das bisherige gesellschafts-immanente deutsche Lehrerbild, wie es die Kommission sieht, als Qualitätsentwicklungs-Hindernis kritisiert:

»Die herkömmliche deutsche Sichtweise der Lehrtätigkeit als einer gesetzlich geregelten Dienstleistung der Länder ist nicht besonders förderlich, um Veränderungen in der Einrichtung herbeizuführen, die bei den Bemühungen um eine Verbesserung der Bildungsqualität zum wichtigsten Instrument werden muss, nämlich in der Schule.«<sup>830</sup>

---

<sup>829</sup> Dass für die und von der Schulverwaltung Wege gefunden werden müssen, solche Kompetenzen zumutbar und rechtssicher einstellungsrelevant werden zu lassen, ist eine zentrale Aufgabe unserer Forschungsgruppe.

<sup>830</sup> OECD (Hg.): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. 2004, S. 51. – Download von: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany\\_Country\\_Note\\_Endfassung\\_deutsch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_Country_Note_Endfassung_deutsch.pdf).

Dieser externe Blick von „critical friends“ hat konsequenterweise die Forderung nach der »Schaffung eines neuen Lehrerleitbilds« zur Folge, denn die Lehrer sind (auch) nach Meinung der OECD die entscheidende Ressource für eine gelingende Bildung. In Bezug auf Deutschland scheint dieser Hinweis besonders wichtig zu sein, da hierzulande eine bestimmte Lehrer-Haltung auffällig wird, die weder der Qualität der Arbeit noch dem Image des Berufsstandes förderlich ist:

»Ein hoher Grad an Arbeitsplatzsicherheit hat zwar einen bedeutenden Stellenwert, kann sich aber als kontraproduktiv erweisen, wenn zu viele Lehrerinnen und Lehrer darin das wichtigste Motiv für die Ergreifung dieses Berufs sehen und sich zu wenige für diesen Beruf entscheiden, weil es sich um eine kreative Tätigkeit handelt, die mit einem hohen Grad an Arbeitszufriedenheit und gesellschaftlicher Anerkennung verbunden ist. Die Attraktivität des Lehrerberufs sollte künftig viel mehr auf einem Berufsimagen beruhen, bei dem Werte im Vordergrund stehen wie die Bereitschaft, Schülerinnen und Schülern sowie der Öffentlichkeit durch Kreativität, unternehmerische Initiative und eine innovative Einstellung zu dienen.« [l.c.]

Das Hauptmotiv vieler junger Deutscher, den Lehrerberuf zu ergreifen, hat sich also europaweit herumgesprochen. Da die Untersuchung von einer Organisation zur Förderung der Wirtschaft durchgeführt wurde, ist es nicht verwunderlich, dass die Richtung für die notwendig erachtete Veränderung eines Lehrerleitbildes dezidiert an der Vorstellung eines eigeninitiativen und risikobereiten *Unternehmers* festgemacht wird, der sich nicht nach erfolgter Verbeamtung »auf seinen Lorbeeren ausruhen kann« (S. 38 im Bericht), sondern der seine *Kreativität*<sup>831</sup> engagiert für *Innovationen* einsetzt.

In der Wirtschaft übt der Markt einen immanenten Druck zur stetigen Verbesserung der Qualität von Produkten aus. Folgerichtig ergibt sich daraus das zweite zentrale Stichwort für ein neues Lehrer-Leitbild. Die OECD betrachtet auch die Arbeitsergebnisse Lehrerberufes als Produkte, deren Qualität sich der Überprüfung nicht entziehen darf:

»Der Berufsstand muss anerkennen, dass die ständige Evaluation und Verbesserung seiner Tätigkeit eine entscheidende Voraussetzung für die fortdauernde Unterstützung der Schulen durch die Öffentlichkeit ist.« [l.c.]

Bemerkenswert, aber von der ökonomischen Position aus folgerichtig, erscheint die in diesem Zitat implizierte Sichtweise vom Verhältnis zwischen dem Berufsstand und der Gesellschaft. Dieses ist *nicht* so, dass eine Gesellschaft sich ein Bildungssystem leistet, um differenzierte Aufgaben des Unterrichts und der Erziehung an Spezialisten zu delegieren, um ihren eigenen Fortbestand und die Weiterentwicklung ihrer Kultur zu sichern – koste das, was es kosten muss; vielmehr wird hier die Lehrerschaft als eine Berufsgruppe angesehen, die der Gesellschaft ihr Produkt anbietet – und die nur dann fortdauernde Unterstützung durch die Öffentlichkeit erwarten darf, wenn die Produzenten von Bildung ihre Produkte

---

<sup>831</sup> Der Wortstamm *krea-tiv* taucht in diesem Bericht zehnmal auf, allerdings kein einziges Mal im Zusammenhang mit Ästhetik – was natürlich bei einer Gesellschaft für wirtschaftliche Entwicklung auch nicht verwundert.

ebenso einer ständigen Evaluation und Verbesserung unterziehen wie andere Produzenten dies auch tun. Allerdings verbessern Produzenten ihre Produkte aus dem Eigeninteresse, dass diese gekauft werden.

Die *Merkmale* der Qualität des „Produktes Bildung“ werden dann natürlich ebenso von den Abnehmern bestimmt, wie diese auch selbst darüber entscheiden, welche Qualitätsmerkmale eines Bügeleisens oder eines Rasenmähers ihnen passt oder nicht. Das allerdings sind je *individuelle* Kaufentscheidungen, die in ihrer zufälligen Verteilung den Markt und die Produktinnovationen bestimmen, ohne dass über die Qualitätsmerkmale des Rasenmähers ein gesamtgesellschaftlicher Diskurs geführt und ein mehrheitsfähiger Konsens herbeigeführt werden müsste.

Spätestens an dieser Stelle zeigt sich, dass man das „Produkt Bildung“ nicht mit Waren vergleichen, bzw. dass man *Bildung* überhaupt nicht als *Produkt* begreifen kann – auch dann nicht, wenn man die Bedeutung von Bildung auf die transitive Verwendung wie in Schulbildung und Ausbildung beschränkt,<sup>832</sup> denn was in der öffentlichen Schule geschehen *soll*, muss von politischen Gremien beschlossen werden, und das geht nicht ohne Diskurs und Abstimmung.

(Allerdings könnte man folgerichtig, die „Bildungsanbieter“ durchgängig privatisieren – dann wäre die Analogie zwischen Bildung und Rasenmäher als Produkt und der Schule als Betrieb stimmig.)

Für Jürgen REKUS

»zeigt sich inzwischen, dass die Schule ihren bisherigen Aufgabencharakter als Bildungsanstalt zunehmend gegen den eines Kompetenzausstatters eintauschen soll.«<sup>833</sup>

Der Kompetenzbegriff verträgt sich besser mit einem *Produkt* als mit *Bildung*. Die privatisierten Kompetenz-Anbieter könnten untereinander konkurrieren, welche Kompetenzen sie anbieten (z.B. fremdsprachliche oder volkswirtschaftliche usw.) und welche Qualitätsmerkmale sie aufweisen (z.B. welche Niveaustufe eines Kompetenzmodells erreicht werden kann, oder wie die Qualität der Aneignung überprüft und zertifiziert wird).

Zwar umfasst die immer wieder zitierte Definition von *Kompetenz* aus der KLIEME-Expertise<sup>834</sup> durchaus mehr als nur Wissen und Können – denn beides wird ja nur nützlich, wenn

---

<sup>832</sup> Genau das ist im OECD-Bericht durchweg der Fall: Der Begriff *Bildung* taucht – meist in Zusammensetzungen – über 600 mal auf, immer in dieser transitiven Bedeutung und ohne inhaltliche und wertbezogene Orientierung.

<sup>833</sup> REKUS Jürgen: Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff? Einführungs-Artikel des Themenheftes zum Stichwort *Kompetenz*. In: Zs. *engagement* 3/2007.

<sup>834</sup> BMBF (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin 2007, unveränderter Nachdruck 2009, S. 72: »In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27 f.) verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit ver-

auch die Motivation und der nachhaltige Wille vorhanden sind, dies in anstehende Problemlösungen einzubringen. So schreibt Manfred SIEBURG:

»Kompetent sein heißt also nicht nur, zu etwas fähig zu sein, sondern auch zu etwas gewillt zu sein. Das ist aus bildungsökonomischer Sicht höchst bedeutsam. Denn die Heranbildung einer Kompetenz gilt in dieser Perspektive als eine volkswirtschaftliche Investition, die sich rechnen soll. Sollte der Träger der Kompetenz nach kritischer Reflexion zu der Entscheidung gelangen, sein Humankapital nicht in der ihm zugedachten Weise arbeiten zu lassen, ginge die Rechnung nicht auf. Insofern sind die Bildungsstandards affirmativ, sie verlangen nach einer unkritischen Bereitschaft, erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten in jedwedem Kontext auch tatsächlich anzuwenden.«<sup>835</sup>

Entscheidend ist die Zielrichtung, mit der die neue Sprachregelung forciert wird: Die *Kompetenzen* sollen deshalb inhaltliche Bildungsziele ablösen, weil über Inhalte in einer pluralistischen und zunehmend transkulturellen Gesellschaft kaum noch Konsens erzielt werden kann, und weil der Konkurrenzdruck der globalen Wirtschaft die Maximierung derjenigen Problemlösungsfähigkeiten erfordert, die konkurrenzfähig machen. Die Steigerung solcher Fähigkeiten muss „messbar“ sein, um den nötigen Erfolgsdruck auf die Produzenten von Kompetenz ausüben zu können. Folglich müssen sich die Lehrkräfte am Leitbild des Unternehmers orientieren.

Die „durchschlagende“ Einführung des Kompetenzbegriffes ist gleichzeitig ein beeindruckendes (und „konstruktivistisches“) Beispiel dafür, wie Worte Wirklichkeiten schaffen.

Hinter der Vorstellung von *Bildung als Produkt* scheint das „anästhetische“<sup>836</sup> Fortschritts-Paradigma technischer Machbarkeit auf, das via Kompetenz als Produkt auf den Menschen anwendbar wird. Jürgen REKUS schreibt:

»Denn das Menschenbild der Kompetenzvermittler beruht auf dem Gedanken der beliebigen Formbarkeit des Menschen, was - ... - nicht seiner Natur entspricht.« [l.c.]

Will man dem Menschen gerecht werden, muss man demgegenüber an einer ganzheitlichen Vorstellung von »Bildung der Person« festhalten. Dieses Ziel zu erhalten bzw. zurückzugewinnen, ist das gemeinsame Interesse der Autoren der von REKUS redigierten und eingeleiteten Themen-Ausgabe der *Zs. engagement*. Sie

»... liefern mit ihren Analysen und Kritiken gute Argumente, um sich im Reformprozess und dem damit verbundenen Druck zu behaupten, ... und Schule so zu gestalten, dass die Bildung der Person gewährleistet wird. Rezepte zum Umgang mit den wohlfeilen Kompetenz-Konzepten der Schulreform wollen die Autoren nicht liefern. Aber sie leisten einen notwendigen Beitrag zur Schärfung der pädagogischen Urteilskraft, die allein über die vernünftige Gestaltung von Unterrichts- und Erziehungspraxis entscheidet.«

---

bundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.«

<sup>835</sup> SIEBURG Manfred: Kompetent oder gebildet? In: *Zs. engagement* 3/2007, S. 186.

<sup>836</sup> Im Sinne WELSCHS, weil es die Nebenfolgenproblematik übersieht.

Leider entscheidet über die de-facto-Umgestaltung des Bildungswesens aber nicht die Urteilskraft der Pädagogen, sondern die Pragmatik der (Bildungs-) Politiker. Und diese tendieren immer dazu, „dem Volk aufs Maul zu schauen“ – durchaus auch dem „Völkchen“ der Wissenschaftler, zumal derjenigen, die sich als „Trendsetter“ und „opinion-leader“ auf dem öffentlichen Markt der Meinungen sichtbar machen. Und das sind zurzeit nun einmal diejenigen, die mit der Verengung des Bildungsbegriffes auf das „Literacy- und Kompetenz-Paradigma“ die globale Wirtschaftswelt retten wollen.

Das Anliegen ist ehrenwert – aber für wen tun sie das? Für Heerscharen von marktkonformen Arbeitskräften, die dem Arbeitgeber mit 24-Stunden-Handybereitschaft zu Diensten sind und sich auch in ihren 30 Urlaubstagen „all inclusive“ noch stromlinienförmig rund um die Uhr animieren lassen? Oder für „ganze“ Menschen mit ihrer individuellen Sehnsucht nach Selbstverwirklichung und persönlichem Lebenssinn?

Schließlich ist deshalb die Frage zu stellen, ob *Innovationsbereitschaft* als bedenkenlos zu fordernder Schlüsselbegriff für die Bildung am Anfang des Jahrtausends gelten darf, der den *Fortschritt an sich* zum ethischen Imperativ erhebt – oder ob nicht eher *Innovationskritik* das Überleben fördern würde.<sup>837</sup>

Im Blick auf das Bildungssystem kann man ja auch keineswegs davon sprechen, es sei in den vergangenen 50 Jahren nicht innovativ gewesen – wenn auch, wie mehrfach und kritisch erwähnt, nur auf der organisatorischen Ebene. Die Forderung nach Qualitätskontrolle, deren Umsetzung bereits landesweit in Angriff genommen wird, geht allerdings über organisatorische Veränderungen hinaus, weil sie von den Lehrkräften ein ganz anderes Selbstverständnis einfordert.

Grundsätzlich ist es begrüßenswert (und nach dem schleichenden Rückzug der Schulaufsicht sowohl aus der Unterrichtsberatung als auch aus der Aufsichtsfunktion auch überfällig), dass Lehrer es sich zur Selbstverständlichkeit machen, ihre Arbeit an Qualitätsmaßstäben zu orientieren und damit sich demselben Rechenschaftsprinzip zu unterwerfen, mit dem sie ständig ihre Schüler konfrontieren.

Für Lehrer mit „Versorgungsmentalität“ stellt allerdings Evaluation in jeder Form schon im Ansatz eine Bedrohung dar, da sie bisher, nachdem sie einmal im Schuldienst waren, in aller Regel Konkurrenzprodukte und Qualitätskontrollen nicht zu fürchten hatten. Die so genannten Regelbeurteilungen erfüllen diese Aufgabe ebenso wie die Beurteilungen aus Anlass von Bewerbungen für Funktionsstellen nicht wirklich.

Und die am ehesten noch „konkurrenzhaltige“ Parallelklassen-Situation wird dadurch entschärft, dass man untereinander kooperiert und identische Leistungskontrollen durchführt. Ist

---

<sup>837</sup> Allerdings brauchen wir Innovationen – vor allem um die Fehlentwicklungen „zurückzubiegen“, wie sich an den Bemühungen um eine Energie-„Wende“ aufzeigen lässt.

das Ergebnis gut, kann man sich freuen; ist es schlechter als in der Parallelklasse, heißt es auf dem Elternabend: *Das liegt an ihren Kindern, die sind besonders faul oder renitent oder beides zusammen – denn wir haben schließlich genau das Gleiche durchgenommen, am Unterricht kann es also nicht liegen.* Die Eltern haben dabei das ungute Gefühl, dass an der Argumentation irgendetwas nicht stimmt, aber sie können wenig dagegen ins Feld führen, obwohl ihre Kinder häufig über Unruhe im Unterricht oder unverständliche Erklärungen klagen – doch wie soll man das beweisen?

Ich selbst habe einen besonders krassen Beispielfall für die völlige Unabhängigkeit des Unterrichtserfolges vom Faktor *parallele Unterrichtsführung* aus unmittelbarer Nähe mitverfolgt:

Zwei Kolleginnen übernehmen je eine fünfte Klasse und führen ihren Unterricht nicht nur inhaltlich genau parallel durch sondern auch mit identischen Arbeitsmaterialien und Methoden. Davon profitiert insbesondere die Lehrerin der A-Klasse, da sie meistens die Arbeitsblätter der in dieser Hinsicht fleißigeren Kollegin in Kopie übernehmen kann.

Die A-Klasse sinkt im Laufe der nächsten beiden Schuljahre von anfänglich durchschnittlichen Leistungen auf einen dramatischen Tiefstand ab, den die Eltern am Ende des sechsten Schuljahres nicht mehr tolerieren. Der Schulleiter sieht keine andere Lösung, als die Klassenlehrerinnen einfach auszutauschen. Auch nach dem Wechsel arbeiten sie parallel und mit mehr oder weniger identischem Material. Die Folge ist, dass nun die Leistungen der B-Klasse bis in den Unterdurchschnittsbereich absinken, während sich die A-Klasse nicht nur innerhalb eines halben Schuljahres aus ihrem Tiefstand herausarbeitet, sondern am Ende des neunten Schuljahres die Abschlussprüfung auf einem weit überdurchschnittlichen Niveau absolviert, wie es das an dieser Schule bisher noch nie gegeben hatte – und zwar nicht nur bei den Leistungen in Haupt- und Lernfächern, sondern auch hinsichtlich der ästhetischen Darbietungen auf der Abschlussfeier.

Das Beispiel ist wieder ein Beleg dafür, dass der entscheidende Faktor für den Unterrichtserfolg in der Lehrperson liegt. Dies sieht die OECD-Studie übrigens genauso:

»Die Lehrerinnen und Lehrer sind die wichtigste Ressource der Schulen, und die Qualität der Schulbildung hängt entscheidend davon ab, ob sichergestellt ist, dass fähige Kräfte den Lehrerberuf ergreifen und in ihm verbleiben wollen.« [Seite 50 im Bericht] - Oder:

»Wenn der Lehrerberuf von fähigen Menschen nicht als attraktiv betrachtet wird, besteht andererseits die Gefahr, dass die Qualität der Schulen nachlässt.« [Seite 7]

Im Übrigen kann die Wirtschaftsorganisation auch mit Zufriedenheit feststellen, dass die größte Lehrgewerkschaft sich mit ihrem Qualitätsanspruch identifiziert, indem der Kommissionsbericht die Überzeugung der GEW zitiert, dass

»Qualität wesentlicher Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses der Lehrerinnen und Lehrer« ist (GEW, 2003).

Die ungestellte Frage ist nur, woran sich die Qualität von Bildung zeigen soll und wer welche Qualitätsmerkmale festlegt. Einfach bessere Testergebnisse als Indikator für bessere Qualität der Lehrarbeit, sagen gar nichts, außer dass „Leistung das ist, was der Test misst“, und – dass die Lehrkräfte zunehmend lernen, das „beizubringen“, was der Test abfragt.

Für die Schuladministration gelte es,

»klare Richtlinien für Leistungsnachweise seitens der Schulen entsprechend den Strategien von Bund und Ländern auszuarbeiten, die darauf abzielen, das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler anzuheben. Die Festlegung von Prinzipien der Rechenschaftslegung mit dem Ziel, die Qualitätsstandards zu steigern und die Bildungsqualität zu sichern, unter Rückgriff auf Evaluationen als grundlegendes Instrument für die Diagnose der Effektivität des Bildungsprozesses, würde die bereits eingeleiteten Initiativen ergänzen und stärken.« [S. 59 des Berichtes]

Die Leistung der Schule zeigt sich also an der Verbesserung der messbaren Schülerleistungen. Worin die Schüler „besser“ werden sollen, lassen die Autoren des Kompetenzkonzepts inhaltlich mehr oder weniger offen, so dass die Gefahr besteht, dass sich die Schule zu einseitig an dem orientiert, was die Wirtschaft als Abnehmer fordert, und das wird in „nationalen Bildungsstandards“ festgelegt, denen konsequenterweise auch Standards für die Lehrerbildung folgen.<sup>838</sup> Andererseits wird sich an den Papieren der KMK zeigen, dass dieses Gremium den Auftrag der Schulen durchaus umfassender sieht, als das, was sich in operationalisierbare Kompetenzkonzepte fassen lässt.

*Das Leitbild der KMK –*

*„Bremer Erklärung“ - „Standards für die Lehrerbildung“*

*„Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz“<sup>839</sup>*

Bereits vor der OECD-Studie hatte die KMK zusammen mit den Bildungs- und Lehrerverbänden die so genannte Bremer Erklärung [vom 05.10.2000]<sup>840</sup> herausgegeben.

Bemerkenswert ist, dass in dieser Runde die Wissenschaft überhaupt nicht vertreten war. Wenigstens die Pädagogik als Philosophie der Erziehung und Bildung und Vertreter der Lehrerausbildungsinstitutionen hätten doch einbezogen werden müssen, wenn es um ein Lehrerleitbild gehen soll. Verhandelt haben aber nur die Dienstherren mit den Funktionären der Lehrerschaft.

In der Erklärung bekennt man sich zu einem Berufsbild, das einerseits in Einklang steht mit den Bildungs- und Erziehungszielen der Schulgesetze der Länder, andererseits aber auch mit den OECD-Leitlinien insofern, als die ökonomische Orientierung und Vorbereitung für das Berufsleben (1), das Bekenntnis zur Evaluation (2) und die Beteiligung der Lehrkräfte an der Entwicklung der Schule als lernender Organisation (3) bereits vorweggenommen sind.

---

<sup>838</sup> KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)

<sup>839</sup> Vgl. dazu auch die Übersichtsdarstellung von Botho PRIEBE: Was müssen Lehrerinnen und Lehrer wissen und können? Neue Professionsanforderungen an Lehrkräfte. Zs. Lernende Schule 44/2008, S. 20 ff.

<sup>840</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf)

(1) »Den Anschluss an wissenschaftliche, ökonomische und technologische Entwicklungen in der Berufswelt zu halten, ist eine Aufgabe, der sich in besonderer Weise die Lehrkräfte verpflichtet fühlen.«

(2) »Lehrerinnen und Lehrer unterstützen die interne und externe Evaluation der Lehr- und Lernprozesse, der Gestaltung des Schulprogramms und des Schullebens.«

(3) »Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung und der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas.« [Alle Zitate auf S. 3 der Bremer Erklärung]

Im Blick auf den in dieser Studie hervorgehobenen Paradigmenwechsel von der Belehrung zum selbstbestimmten Lernen ist es interessant festzustellen, dass die Erklärung mit der Überschrift III

»Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen« [S. 1]

auf diesen Wechsel zu reagieren scheint, wenngleich sich im Text wieder die altgewohnte Kombination „Lehren und Lernen“ findet, welche eher die traditionelle Vorstellung transportiert, dass die Schüler lernen, was der Lehrer lehrt.

Positiv zu vermerken ist, dass die Qualität einer Schule nicht nur am Lernleistungs-Outcome festgemacht wird, sondern auch an den *menschlichen* Qualitäten der Lehrkräfte:

»Die Qualität einer guten Schule und die Wirksamkeit eines guten Unterrichts werden entscheidend durch die professionellen und die *menschlichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern* geprägt.« [Hvh. NJ]<sup>841</sup>

Die menschlichen Qualitäten werden allerdings den *professionellen* parallelgesetzt, so als ob sie etwas seien, das nicht unter den Begriff der Professionalität fällt. Muss man diese folglich als Eignungsvoraussetzung mitbringen? Braucht sich darum die Ausbildung infolgedessen nicht zu kümmern? Oder handelt es sich vielleicht nur um eine sprachliche Nachlässigkeit?

In der Nachfolge zu der *Bremer Erklärung* werden sukzessive Bildungsstandards für verschiedene Fächer und Schularten entwickelt. Am 16.12.2004 stimmt die KMK der Vorlage einer Broschüre *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz - Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*<sup>842</sup> zu und verabschiedet *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*.

Deutlich wird in diesen Veröffentlichungen, dass einerseits das eingeschränkte Konzept der Kompetenzen und ihrer Standards für notwendig erachtet wird, damit Effekte von Bildungsbemühungen überhaupt messbar und vergleichbar werden, deutlich wird aber auch, dass die KMK damit keineswegs die gesamte Bildung abgedeckt sieht.

»Die vorgelegten Standards konzentrieren sich damit auf überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen und *vermessen keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung*. [Hvh. NJ]

---

<sup>841</sup> Bremer Erklärung, S. 2.

<sup>842</sup> Pdf-Download von der Internetseite der KMK.

Kompetenzen sind abgrenzbar, d.h. man kann bestimmen, ob eine Schülerin oder ein Schüler über eine bestimmte Kompetenz verfügt oder nicht. Deshalb werden die Kompetenzen möglichst konkret beschrieben, so dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.«<sup>843</sup>

Nach wie vor werden jedoch der schulischen Arbeit allgemeine Bildungsziele zugrunde gelegt, wie sie bereits 1973 formuliert wurden:

»Die Kultusministerkonferenz hat bereits mit Beschluss vom 25.05.1973 gemeinsam allgemeine *Bildungsziele der Schule definiert, die unverändert aktuell* sind... In der Zielsetzung für Unterricht und Erziehung zeigt sich in den Landesverfassungen, Gesetzen, Rechts- und Verwaltungsvorschriften einschließlich der Bildungspläne bei zum Teil unterschiedlichen Formulierungen eine weitgehende Übereinstimmung: Die Schule soll [Hvh. NJ]

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (i.S. von *Kompetenzen*) [Hvh. NJ] vermitteln,
- zu *selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln* und *schöpferischer Tätigkeit* befähigen,
- zu Freiheit und Demokratie erziehen,
- zu Toleranz, *Achtung vor der Würde des anderen Menschen* und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen, friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen,
- über die Bedingungen in der Arbeitswelt orientieren.«<sup>844</sup>

Bereits 1973 wurde also der Kompetenzbegriff gebraucht, und zwar als Synonym bzw. Oberbegriff für *Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten*, also für das, was am einfachsten messbar ist. Heute ist der Bedeutungsumfang erweitert um »die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.«<sup>845</sup> Damit nähert sich der Kompetenzbegriff dem Bildungsbegriff an, wenngleich Antriebs-, Willens- und Kooperationsbereitschaften, wie Manfred SIEBURG schreibt (s. S. 535), durchaus gänzlich affirmativ, auf „stromlinienförmige“ Anpassung ausgerichtet sein können, d.h. es fehlt dem Kompetenzbegriff das kritische Potenzial. *Einstellungen/Haltungen/ Überzeugungen* sind eben noch etwas anderes als *Bereitschaften*, denn eine bestimmte *Haltung* kann ja gerade eine Bereitschafts-Verweigerung zur Folge haben.

Die Standards und ihre Überprüfung durch Evaluationsmaßnahmen werden als »ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung« betrachtet. Wenn man die Anzahl der allgemeinen Bildungsziele dem eingeschränkten Bereich der messbaren Kompetenzen gegenüberstellt, ist es wenig einleuchtend, dass mit der Überprüfung von Standards ein *wesentliches Element* der Schulentwicklung gewonnen sein soll.

---

<sup>843</sup> Bildungsstandards der KMK, S. 16.

<sup>844</sup> L.c. S. 7.

<sup>845</sup> BMBF: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Expertise (Klieme-Gutachten). Bonn/Berlin 2009 (2007) S. 72.

Nimmt man dazu noch den großen zeitlichen Aufwand, der für die Evaluationsmaßnahmen nötig ist, zeigt sich deutlich die Gefahr einer „optischen“ Überbewertung, die das Nachdenken über Relevanz und Umsetzung der wesentlich umfangreicheren anderen Bildungsziele in den Hintergrund drängt. Deshalb muss mit der Argumentation für eine „ästhetische Durchfärbung“ aller Bildungsziele auch auf diese ungerechtfertigte Gewichtsverschiebung hingewiesen werden.

Wenn also heute durchaus die Gefahr gesehen werden muss, dass die Vorstellung von Bildung sich im öffentlichen und im Bewusstsein der Lehrkräfte auf den Kompetenzbegriff verengt, so handelt es sich doch – nachdem man dieses Bekenntnis der KMK zu einem über Kompetenzen weit hinausreichenden »*Spektrum von Bildung und Erziehung*« zur Kenntnis genommen hat – ‚lediglich‘ um ein kommunikatives Problem: Der rechtliche Rahmen für das, was in den Schulen geschehen soll, hat sich keineswegs verändert. ‚Lediglich‘ soll nicht suggerieren, dass es sich um ein einfaches Problem handelt. Aber es ist ein Problem, dessen Lösung keine *grundsätzlichen* Hindernisse entgegenstehen. Wer auf Bildung in einem umfassenden Sinne besteht, hat die KMK auf seiner Seite. Aber er muss die große Trommel rühren, um sich öffentlich und in den Lehrerkollegien, bei den Eltern und den Schulträgern mit der Botschaft und für die Botschaft stark zu machen:

*Wir dürfen den Blick auf den ganzen Menschen nicht verlieren, und wir haben dazu das Schulrecht auf unserer Seite, und wir lassen die „Menschlichkeit“ der Bildung nicht durch die Messbarkeit von Kompetenzen ausdünnen!*

Die *Bremer Erklärung* enthält eine Liste von Zukunfts-Problemfeldern, die Bildung und Erziehung prägen werden. Darin findet sich wenigstens *ein* Stichwort, das den *Einzelnen* als Subjekt der Erziehung in den Blick nimmt: »*die Stärkung von individueller Identität*«. [Hvh. u. Zählung NJ]

- den Wandel zur Wissensgesellschaft (1) und die neuen Medien (2),
- den sich beschleunigenden Fortschritt in Wissenschaft und Forschung (3),
- die Entwicklung einer europäischen Dimension (4),
- die Dynamik der Globalisierung (5) und der Interkulturalität (6),
- die Weiterentwicklung der demokratischen Kultur (7),
- die Bedeutung einer sozialen (8) und ökologischen (9) Nachhaltigkeit,
- die Gestaltung gleichwertiger Lebens- und Bildungschancen (10),
- die *Stärkung von individueller Identität* (11) und gesellschaftlicher Integration (12),
- die Sicherung von Frieden (13) und Gewaltfreiheit (14).

Zwar ist das nur ein Gesichtspunkt unter insgesamt vierzehn, aber jedes dieser Problemfelder muss ja zum Gegenstand von Unterricht werden, wenn die heranwachsende Generation in die Lage versetzt werden soll, sie zu bewältigen. *Stärkung der Identität* ist selbst ein Thema, das u.a. auch explizit im Unterricht behandelt werden kann – aber darüber nachzudenken und zu diskutieren ist das Eine. Das Andere aber ist, dass sich dieses Thema in der Arbeit an den übrigen ständig wiederholt: In der *Auseinandersetzung*, d.h. in der geistigen Durchdringung

der Problemfelder und in der rational-emotional-ethisch wertenden Stellungnahme und Selbstverortung, *geschieht* diese Stärkung der individuellen Identität immer wieder. Insofern können die anderen Zukunftsaufgaben der Liste auch als thematische Erprobungsfelder für die Identitätsbildung betrachtet werden.

Entsprechend den Bildungszielen von 1973 dürfen, können und müssen wir darauf insistieren, dass die Schule die jungen Menschen auch »zu *schöpferischer Tätigkeit befähigen soll*« und dafür den nötigen Freiraum einfordern. Ein erweiterter Ästhetikbegriff im Sinne dieser Studie ist also zunächst einmal kein Fremdkörper, sondern kann sich in diesen Auftrag von 1973 einklinken, um ein Gegengewicht zu der beginnenden ökonomistischen Schiefelage des Bildungswesens aufzubauen. Sodann unterstützt die Erweiterung des Ästhetikbegriffs auch das Bestreben, der schöpferischen Tätigkeit in allen Fächern Raum zu geben – und wo es nicht *schöpferisch* sein kann oder muss, da kann wenigstens *gestaltet* werden.

Damals war die *Arbeitswelt* der KMK nur eine Zeile wert und der Auftrag lautete auf nicht mehr, als eine *Orientierung* darüber zu bieten.

Heute tritt natürlich die Arbeitswelt angesichts von Wirtschafts- und Finanzkrisen, von Arbeitslosigkeit der Eltern und vergeblicher Suche nach einer Wunsch-Lehrstelle viel drängender und oftmals ganz existentiell ins Bewusstsein und muss von daher auch einen größeren Raum in der Schule einnehmen als 1973.<sup>846</sup>

Gerade die Lebensnähe dieses Themas fordert auch die „ästhetische“ Stellungnahme heraus – einerseits unter der Frage: *Was macht das mit mir, wie empfinde ich das?* Andererseits unter der Frage: Wie kann ich „schöpferisch“ damit umgehen? Wie wünsche ich mir eine lebenswerte Zukunft und wo und wie kann ich wenigstens eine Kleinigkeit zur „Zerstörung“ lebensfeindlicher Strukturen und zu ihrer Umgestaltung beitragen?<sup>847</sup> Hier findet auch die Ästhetische Bildung i.e.S. Motive und Themen für gestalterische Aufgaben und Projekte.

Hervorzuheben ist auch, dass 1973 die *schöpferische Tätigkeit* in einem Atemzug genannt wird mit *selbstständigem kritischem Urteil* und *eigenverantwortlichem Handeln* – was genau der in dieser Studie vertretenen These von der besonderen Eignung ästhetischer Bildung zur Beförderung kritischer Haltung entspricht. Es gilt also, diesen Zusammenhang wieder öffentlich in die Diskussion zu bringen und in unterrichtliches Handeln umzusetzen.

---

<sup>846</sup> Die *Orientierung in Berufsfeldern* hat sich allerdings derart ausgeweitet, dass man die Frage stellen muss, ob der organisatorische Aufwand und die Zeit, die dafür benötigt wird, die gewünschten Effekte rechtfertigt – und ob die tatsächlich erreichten Effekte diejenigen sind, die gewünscht werden. Dies wäre eine Untersuchung wert, deren Legitimation unter dem heute aktuellen Stichwort *Effizienz-Evaluation* von vorn herein gegeben wäre.

<sup>847</sup> Vgl. HOLM-HADULLA Rainer: *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung*. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co KG, Göttingen 2011.

*Das Leitbild der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA)*<sup>848</sup>

Ein kurzer Blick sei auch noch auf die Vorstellungen der Arbeitgeber geworfen, die als Abnehmer des „Produktes Bildung“ großen Einfluss nehmen auf die Politik und die Meinungsbildung in der Öffentlichkeit.

Für die BDA sind Lehrer pädagogische Führungskräfte im „Unternehmen Schule“.

»Sie sind Manager für die Lern- und Entwicklungsprozesse ihrer Schüler; sie fördern und beraten sie und beurteilen und bewerten ihre Leistungen.«

Der konstruktivistischen Orientierung von Unterricht im Sinne dieser Studie kommt es entgegen, wenn Lehrkräfte als Manager von Lern- und Entwicklungsprozessen bezeichnet werden. Sie organisieren das *Lernen*, und das „Belehrer-Image“ klingt nicht mehr an.

Darin drückt sich schon aus, dass Arbeitgebern deutlich an einer Verbesserung der öffentlichen Wertschätzung des Lehrerberufes gelegen ist – noch dezidierter in folgendem Zitat:

»Eine herausfordernde Tätigkeit mit vielfältigen Möglichkeiten und mit entsprechender Anerkennung wird für die Besten eines Jahrgangs eine Option sein. Die pädagogische Führungskraft im Unternehmen Schule wirkt als attraktives Leitbild für Menschen, die zur Verantwortung für Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen bereit sind.«<sup>849</sup>

Ob auch Entwicklungsprozesse „gemanagt“ werden können, darf bezweifelt werden, aber das ist nur eine Frage der Wortwahl. Jedenfalls haben der BDA-Vorstellung zufolge die Lehrerinnen und Lehrer die Aufgabe, sich um die Entwicklungsprozesse ihrer Schüler zu kümmern. Das erfordert sensible Aufmerksamkeit und ebensolche Kontaktfähigkeit, damit der notwendige Einblick in die eigentlich der Intimsphäre vorbehaltenen Denk-, Vorstellungs- und Empfindungsvorgänge gewährt wird. Dieser Bereich ist im Fokus der Arbeitgeber ebenso „unterbelichtet“ wie beim Arbeitgeber-Komplex der Lehrkräfte, der Schuladministration.

Wesentliche Aspekte stimmen mit den ministeriellen Vorstellungen überein (Mitwirkung an der Erziehung, an der Schulprogramm- und Qualitätsentwicklung, kontinuierliche Fortbildung, Kontakt zum schulischen Umfeld, insbesondere den Eltern und den Betrieben, Akzeptanz von Evaluation und Beratung).

Der letzte Aspekt, die Bereitschaft sich beraten zu lassen, wird ausdrücklich in den Kontext von Karriereplanung gesetzt. Das ist ein Gedanke, der traditionell in der Schule eher randständig ist, und der eine andere, positivere Konnotation erzeugen könnte als die bei vielen Lehrkräften übliche, die sich durch „Evaluiertwerden“ eher unangenehm in die Schülerrolle zurückversetzt fühlen.<sup>850</sup> Allerdings muss man sehen, dass Funktionsstellen für Karrierepla-

---

<sup>848</sup> BDA: Führungskraft Lehrer. Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild. Pdf-Download über [www.bda-online.de](http://www.bda-online.de) – Weitere Veröffentlichungen der BDA siehe Literaturverzeichnis

<sup>849</sup> BDA: Leitlinien für die Lehrerbildung. S. 6. Flyer o.J. pdf-Download August 2012 von [www.bda-online.de](http://www.bda-online.de).

<sup>850</sup> Dass dies für manche Lehrkräfte, die ihre rollenbedingte Überlegenheit den Schülern gegenüber

nung im Schulwesen nicht besonders üppig und die im folgenden Zitat angepriesenen Perspektiven eher unattraktiv sind.

»Lehrer entwickeln Perspektiven für sich und ihre Laufbahn, lassen sich beraten und beurteilen; sie nutzen – wenn möglich – Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen.«

Außerdem muss die Frage gestellt werden, wohin denn die Karriere gehen soll. Für Lehrkräfte, die mit Leib und Seele Pädagogen sind, ist ein Aufstieg schon allein in die Schulleitung wenig attraktiv, da die pädagogische Arbeit durch die (tendenziell seit Jahren zunehmende) Fülle der Verwaltungsaufgaben an den Rand gedrängt wird. Eine Schule unter pädagogischen Gesichtspunkten zu leiten, ist ohnehin unter den gegebenen administrativen Rahmenbedingungen eher eine Illusion, da sich seit Jahrzehnten an einem Umstand nichts geändert hat: Pädagogische Entscheidungsgründe haben gegenüber administrativen Restriktionen so gut wie niemals eine Chance (es sei denn der Schulleiter traut sich z.B. am Rande der Legalität mit ‚Karteileichen‘ eine Klassenzusammenlegung zu verhindern oder wenigstens hinauszuzögern). ‚Pädagogische Aufstiegsstellen‘ gibt es kaum, wenn man einmal von der Möglichkeit einer Weiterbildung zum sog. Beratungslehrer absieht. Auch die Zusatzfunktionen der sogenannten Fachberater für verschiedene Fortbildungsaufgaben sind wenig attraktiv, da die kleinen Anrechnungen und Zulagen kaum den Mehraufwand aufwiegen und ein Statusgewinn damit auch nicht verbunden ist (abgesehen von der Wahrscheinlichkeit, für Bewerbungen Pluspunkte zu sammeln. Allerdings hat sich die mangelnde Attraktivität der Schulleitungsfunktion derart herumgesprochen, dass zuweilen potentielle Bewerber regelrecht gesucht und Stellen mehrfach ausgeschrieben werden müssen – was für die Qualität der Schulleitungen nicht gerade förderlich ist. Abgesehen davon ist die Ausbildung zum Lehrer ohnehin keine geeignete Qualifikationsgrundlage für einen Verwaltungsberuf – und als solchen muss man den des Schulleiters heute bezeichnen.

Karriereplanung im Sinne eines Durchmarsches durch die Schulleitung zu höheren Verwaltungsfunktionen wird sich eher auf ‚geborene Funktionäre‘ als auf ‚geborene Lehrer‘ beschränken. Bei letzteren ist es auch schade, wenn sie den Schülern durch Aufstieg in die Verwaltung verloren gehen. Über Aufstiegsmöglichkeiten in pädagogischer Funktion denkt m.W. bisher keiner nach.

Der optimistische Indikativ in dem obigen BDA-Zitat – *lassen sich beraten* – setzt natürlich voraus, dass es ein Beratungsangebot gibt. Mitarbeitergespräche mit dem Schulleiter erscheinen dazu nur begrenzt geeignet, da dieser aufgrund seiner Überfülle von verwaltungsbezogenen Aufgaben kaum die nötige Zeit finden dürfte,<sup>851</sup> sich mit den Problemen eines Mitarbeiters so gründlich zu befassen, dass für diesen eine konstruktive Beratung dabei heraus-

---

in unpädagogischer Weise ausspielen, durchaus „heilsam“ sein kann, wurde schon erwähnt [S. 512].

<sup>851</sup> Man denke nur an die ganz neue Zusatzbelastung, die durch die (durchaus wünschenswerten) zunehmenden schulscharfen Stellenausschreibungen auf die Schulleiter zu (ge)kommen (sind).

kommt. Nicht von ungefähr macht das BDA-Papier die Einschränkung – *wo möglich* –. Dies verweist wieder auf die oben erhobene Forderung nach einer flächendeckenden und kontinuierlichen Berufsbegleitung durch pädagogische Gesprächsgruppen incl. der Möglichkeit zu individuellem Coaching im Bedarfsfall. Aber auch das darf nicht von beurteilungsberechtigten Personen durchgeführt werden – Beratung und Beurteilung müssen strikt getrennt werden.

### 10.6.2 Elemente für ein ästhetisch fundiertes Lehrerleitbild

Im Folgenden werden die *Standards der KMK für die Lehrerbildung* zur Grundlage genommen und unter Berücksichtigung der Ergebnisse dieser Studie umgearbeitet. Um die Veränderungen dabei transparent zu machen, sind die beibehaltenen Passagen in normaler Schrift wiedergegeben (entsprechend der Vorlage ‚Standard‘ und ‚Kursiv‘), die Ergänzungen in ‚Fett‘ und ‚Fett Kursiv‘. Gestrichene und ersetzte Passagen des Originaltextes bleiben sichtbar, sind aber durchgestrichen ~~und grau gedruckt~~.

---

#### *Kompetenzen und Standards für eine **ästhetisch fundierte** Lehrerbildung*

Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein ~~wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung~~ **dazu ist** ~~stellt~~ die Einführung von Standards und deren Überprüfung ~~dar~~. **Dabei ist sich die KMK bewusst, dass messbare Parameter als Indikatoren erworbener Kompetenzen lediglich einen Ausschnitt der schulischen Bildungsarbeit repräsentieren, die nicht nur Ausbildung, sondern auch Erziehung und Persönlichkeitsbildung umfasst. Gerade letzteres ereignet sich am ehesten in ästhetisch-gestalterischen Kontexten, wie z.B. fächerübergreifenden kunstnahen Projekten, der Einbindung gestalterischer Aufgabenstellungen und Präsentationen in den Unterricht aller Fächer oder der Förderung und Vorstellung besonderer Begabungen und Hochleistungen.**

Mit den Standards für die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen. Die Kultusministerkonferenz bezieht sich dabei auf die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele, **wie sie diese auch 1973 schon beschlossen hat**.

Den dort beschriebenen Zielen von Schule entspricht das Berufsbild, das in der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände (Okt. 2000- „**Bremer Erklärung**“) beschrieben worden ist. ~~Dort heißt es u.a.:~~

*1. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist*

die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen **sowie darin sich artikulierende Erziehung und Anregung zur persönlichkeitsbezogenen Bildung. Messbare Kompetenz-Indikatoren werden ihre individuelle Bewertung bewertet und systemische-Evaluation evaluiert. In der Gesamtbeurteilung eines Schülers werden diese allerdings hälftig verrechnet. Die andere Hälfte ergibt sich aus der freien Würdigung nicht messbarer Leistungen, vor allem im sozialen und gestalterischen Bereich. Im Unterricht fördern die Lehrerinnen und Lehrer von Anfang an den selbständigen Zugriff, die verantwortliche Durchführung, Dokumentation und Selbstbewertung von Lernaufgaben durch die Schüler.**

Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts sowie an ihrer **Fähigkeit, zwischenmenschlichen Kontakt anzubahnen und Kommunikation und Interaktion situationsangemessen zu gestalten, d.h. ebenso sensibel und empathisch wie auch bestimmt und führend.**

2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem sich im Unterricht und dem im Schulleben verknüpft ist artikuliert. Dies Erziehung* gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. *Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen. Dazu bedarf es besonderer kommunikativer Fähigkeiten, welche in der Ausbildung erworben und in berufsbegleitenden pädagogischen Gesprächsgruppen weiterentwickelt werden.*

3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind brauchen die Lehrkräfte außer hohen pädagogisch-psychologischen und diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften insbesondere sensible Kontaktfähigkeit und Achtung vor der Würde der Person. Ihre verantwortungsbewusste Haltung zeigt sich darin, wie sie sich um den Einzelnen, die Interaktionen in den Lerngruppen, die Erfordernisse der Sache, das Schulleben, aber auch um die eigenen Belange kümmern, um in ihrem systematisch konflikthaltigen Arbeitsfeld nicht auszubrennen.*

4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen.*

**Die Schulverwaltungen fördern die Qualität von Fortbildungen durch bedarfsgerechte und individualisierbare Angebote unter wissenschaftlicher Begleitung.**

**Um in der prinzipiellen Konfliktstruktur ihres Aufgabenfeldes und in dem ebenso unvermeidlichen wie belastenden stetigen Interaktionsstress gesund und immer neu moti-**

**viert bleiben zu können, nutzen sie die flächendeckend angebotenen pädagogischen Gesprächsgruppen unter fachkundiger Leitung.**

Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.

*5. Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung*, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. **Denn Erziehen heißt nicht nur auszubilden, sondern auch Selbstbildung anzuregen. Dies wird besser gelingen, wenn der Einzelne im Unterricht und im Schulleben erfährt, reflektiert und verinnerlicht, dass die eigene Lebensumwelt wie die Kultur im Allgemeinen etwas Gestaltetes ist und ständiger Gestaltung bedarf, und dass alles, was wir tun, an Qualität gewinnt, wenn es im Bewusstsein und unter Berücksichtigung ästhetischer Erfordernisse, insbesondere des Prägnanzprinzips, geschieht.**

**Dies gilt auch für das Lernen selbst, wenn man es als Gestaltung der verinnerlichten Welt begreift. Lernen wird sowohl effizienter als auch lustvoller, wenn es in ästhetisch prägnant modellierten Lernlandschaften stattfinden kann, wenn die Lehrerinnen und Lehrer Begeisterung für die eigenen Fächer und Interesse für die Lernwege der Schüler zeigen.**

**Deshalb gewinnen sie in einem *Modul Basale Ästhetik* elementare gestalterische Kenntnisse und Fertigkeiten und erfahren Anregungen, um**

**sensibel, differenziert, genießend und kritisch zu *empfinden* und zu *denken*, mit *Sprache* umzugehen, die Lern- und Interaktionsprozesse sowie die Welt ihrer Schüler *aufmerksam wahrzunehmen* und sie zu *prägnanter Gestaltung* ihrer Lernergebnisse anzuhalten.**

Zur Schulentwicklung gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen, **in die auch ästhetische Gesichtspunkte einbezogen und an denen auch Schüler beteiligt werden.**

---

## **10.7 Eine Modul-Skizze »Basale Ästhetik« für alle Lehramtsstudiengänge**

Zum Schluss werden nun essentielle Inhalte für ein Ausbildungsmodul zusammengestellt, das von allen Lehramtsbewerbern im Masterstudiengang Pädagogik verpflichtend zu belegen wäre.

### **10.7.1 Grundverständnis neuronaler Funktionen der Wahrnehmung**

Zum Verständnis der ästhetischen Grundverfassung jeder Bildung sowie der Notwendigkeit, gestalterische Grundprinzipien bewusst zu berücksichtigen (z.B. *Kontrast, Kohärenz,*

*Bewegung...*), wird ein Grundwissen über die konstruktiven Funktionen neuronaler Signalverarbeitung erworben (z.B. *unimodale Kodierung, Frequenzmodulation, Netzwerkstruktur, Adaptivität...*).

### 10.7.2 Wahrnehmen und Gestalten als Grunddimensionen menschlichen Lebens erkennen

Die Lebensbewältigung beginnt mit dem Wahrnehmen, das bereits *aktive Gestaltung* eines inneren Modells der Außenwelt bedeutet. Wahrnehmend handeln wir – ohne Wahrnehmen ist Handeln nicht möglich. Und sobald wir handelnd auf unsere Umwelt einwirken, gestalten wir sie – ob wir lediglich die Stühle zu einer Sitzgruppe arrangieren (*GP Reihung*), einen Stuhl herstellen (u.a. *GP Strukturierung, Material- und Funktionsgerechtigkeit*), ein paar Stühle zu einer Skulptur arrangieren (u.a. *GP Verfremdung*), eine Oper komponieren (viele *musikalische GPn*) oder ein Gesetz zum Täter-Opfer-Ausgleich erfinden (*GP Symmetrie*).

### 10.7.3 »Elementare Ästhetik« als Prinzip im Unterricht und in der gesamten Lehrerbildung (innerhalb der Fachlichkeit, bezogen auf jedes Fach)

*Gestalten* als Lebensprinzip ist eine durchgängige Tätigkeit unseres Erkennens und Handelns, die bei den frühesten Wahrnehmungs- bzw. Gestaltungsvorgängen beginnt und sich in jeder Wissenschaft und in der Folge in jedem Unterrichtsfach sowohl in der systematischen Ordnung der Inhalte (*Gestaltungsprinzipien: »gliedernde Unterscheidung«, Reihung, Gruppierung, Hierarchisierung...*) als auch in den Formen ihrer Darstellung (*Gestaltungsprinzipien Ordnung, Prägnanz, Blickfang...*) ausdrückt.

Die eigenen Fächer der Studierenden werden daraufhin untersucht, welche spezifischen gestalterischen Möglichkeiten sie anbieten bzw. auch verlangen, um einzelne Inhalte und deren strukturellen sowie fachüberschreitenden Zusammenhänge in prägnante Form zu bringen – sei es für Darbietungen im Unterricht, Arbeitsmaterialien für die Hand der Schüler oder die Präsentation von Arbeitsergebnissen.

Hierzu lassen sich fachgemischte Gruppen zusammenstellen, in denen die gleichen gestalterischen Regeln und Techniken (z.B. Plakatgestaltung) auf ihre Eignung und ihre fachspezifischen Anforderungen hin untersucht und erprobt werden.

### 10.7.1 Prägnanz und Kreativität als antinomische Überlebensstrategien

Prägnanz bzw. Formklarheit ist eine vorherrschende Grundtendenz unseres Erkenntnisystems, die in ihrer höchsten Form in der Wissenschaft präsent ist und sich auch als didaktisches Prinzip äußerst fruchtbar erweist. Das Prinzip der Formklarheit wird deshalb an Beispielen und durch praktische Übungen bewusst gemacht und erprobt – von der Artikulation der Sprache über die Gestaltung von Unterrichtsmedien, die Ordnung und Klarheit in Heften

und Plakaten bis zu übersichtlichen Archivierungssystemen und einprägsamen, aber auch zu künstlerischen Präsentationsformen als Beitrag der „Kunsterziehung“ bzw. der Ästhetischen Bildung i.e.S. (siehe dazu Kap. 8.1.2).

Kreativität dagegen ist gefordert, wenn Problemlösungen anstehen und wenn altgewohnte Verhaltensmuster hinterfragt und geändert werden sollen. Das schließt auch ihr destruktives Potential ein, das zuweilen nötig ist, um verhärtete Strukturen zunächst einmal aufzubrechen, bevor etwas Neues entwickelt werden kann.

### 10.7.2 Grundverständnis über Gestaltungs-/ Strukturierungsprinzipien in der Lebenswelt und in den ästhetischen Fächern

Ausgehend von einer Übersicht der analogen Gestaltungsprinzipien (s. Kap. 4.14.2), die in allen gestalterischen Ausdrucksbereichen eine verbindende wie auch eine spezifische Rolle spielen, werden einige exemplarisch daraufhin untersucht, wie sie sich nicht nur in Kunstwerken, in Gebrauchsgegenständen, sondern auch im gesamten Leben ausdrücken (z.B. *Rhythmus, Symmetrie, Kontrast, „Ordnungen“* ...)

### 10.7.3 Beziehungsgestaltung und interessiertes interpersonales Wahrnehmen als berufsethische Haltung („awareness“)

Gestaltungsprinzipien zeigen sich auch im zwischenmenschlichen Zusammenleben. So z.B. Das Prinzip der *Formklarheit* in der „Klärung“ von Beziehungen, in der Feststellung von *Gemeinsamkeiten (GP Gruppieren)*, Unterschieden (*GP Differenzieren*), *Gegensätzen (GP Kontrast)*, im Aushandeln von wechselseitigen Ansprüchen (*Symmetrie*)...

Zur Beziehungsgestaltung bedarf es der sensiblen und empathischen Wahrnehmung des Anderen, aber auch der klaren Wahrnehmung und Artikulation eigener Bedürfnisse, Ansprüche, Wünsche, Hoffnungen u.a. Beides muss in seiner Bedeutung für das zwischenmenschliche Zusammenleben bewusst gemacht und geübt werden.

Vor allen Dingen muss empathische Wahrnehmung als berufsethische Verpflichtung und Bringschuld erfasst und akzeptiert werden.

### 10.7.4 Ergänzungen für Studierende mit ästhetischen Fächern

Für angehende Lehrkräfte in den ästhetischen Fächern enthält das Modul *Basale Ästhetik* spezifische Ergänzungen:

- Information und Praxis zu den »analogen Gestaltungsprinzipien« (den inneren Verwandtschaften) der künstlerischen Fächer, ausgehend vom jeweils eigenen Fach;
- Einübung in kooperativer Planung und Durchführung multi-ästhetischer Projekte;
- fachspezifische ästhetische Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen künstlerischen Faches in anderen Schulfächern sowie im Schulleben.



## 11 Literatur

- AISSSEN-CREWETT Meike: Ästhetisch-ästhetische Erziehung: Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne. Universitätsverlag, Potsdam 2000.
- AISSSEN-CREWETT Meike: Rezeption als ästhetische Erfahrung: Lehren aus der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik für die Bildende Kunst. Universitätsverlag, Potsdam 1999/2007<sup>3</sup>.
- AISSSEN-CREWETT Meike: Paideia und bildende Kunst bei Plato. Universitätsverlag, Potsdam 2000.
- AISSSEN-CREWETT Meike: Platos Theorie der bildenden Kunst. Universitätsverlag, Potsdam 2000.
- ALBET Montserrat: Moderne Musik. Von den Regeln der Klassik zum freien Experiment. rororo sb 7092 – 680. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1977.
- ALLESCH Christian: Einführung in die psychologische Ästhetik. Wiener Universitätsverlag WUV (Reihe UTB 2773), Wien 2006.
- ALTENMÜLLER Eckart/GREWE Oliver/NAGEL Frederik/KOPIEZ Reinhard: Der Gänsehaut-Faktor. In: G&G 1-2/2007.
- AMELUNXEN Beke u.a. : Sprung in die Zeit: Bewegung und Zeit als Gestaltungsprinzipien in der Photographie von den Anfängen bis zur Gegenwart. Berlinische Galerie, Berlin 1992.
- ANTENBRINK Horst: Psychologische Didaktik. Verlag Dr. Kovac, Hamburg 1993.
- ARNOLD Rolf.: Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H.3/2003 (Quellenangabe nach PONGRATZ).
- BACHMANN-MEDICK Doris: Cultural Turns. Neue Orientierungen in den Kulturwissenschaften. Rowohlt's Enzyklopädie 55675, Reinbek bei Hamburg 2007.
- BÄUMLER, A. & SCHRÖTER, M. (Hg.): Handbuch der Philosophie, I. München/Berlin 1934.
- BALLHAUS Thomas: Delirium und Ekstase: Die Aktualität des Monströsen. Milena Verlag, Wien 2008.
- BANNMÜLLER Eva: Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule. Klett Verlag, Stuttgart 1979.
- BARTH Walter: Kunstbetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Peter Lang Verlag, Frankfurt/Bern/New York 1985.
- BASTIAN Hans Günther/ KORMANN Adam/ HAFEN Roland: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Ausgabe mit CD. SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG, Mainz 2001.
- BAUER Joachim: Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Eichborn Verlag – Nachdruck, Frankfurt a.M. 2012.
- BAUER Joachim: Freiburger Schulstudie - Kurzfassung. Abteilung Psychosomatische Medizin Uniklinikum Freiburg, 2004. PDF-Download von: <http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/Freiburg.pdf>.
- BAUER Joachim: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg 2006.
- BAUMGARTEN Alexander Gottlieb: Texte zur Grundlegung der Ästhetik. Hg. H. R. Schweizer Meiner Verlag, Hamburg 1983.
- BECK Johannes/WELLERSHOFF Heide: SinnesWandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht. Scriptor Verlag GmbH & Co, Frankfurt a.M. 1989.
- BECK Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. edition suhrkamp 1365, Frankfurt am Main 1986.
- BEICHEL Johann J.: Brückenschlag Primarstufe. Interdisziplinäre Konzeptionen und Modelle einer schulartenübergreifenden Musikerziehung. Verlag der Buchhandlung Günter Majewski, Bruchsal 1993.
- BEICHEL Johann J. : Lehramtsprüfungen. Zur Praxis und Theorie der personalen Evaluation im Lehramt. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2006.

- BEICHEL Johann J. : Ästhetische Mobilmachung. Zur Praxis und Theorie der Musik- und Tanztheaterimprovisation in der Schule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007.
- BEICHEL Johann J. : Ästhetische Bildung als Potenzialentfaltung und Kulturerschließung in aufbauendem Unterricht und nachhaltiger Erziehung auf kunstnahen Begegnungs- und Lernfeldern. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010.
- BEICHEL Johann/FEES Konrad (Hg.): Bildung oder Outcome. Leitideen einer standardisierten Schule im Diskurs. Centaurus Verlag & Media, Freiburg 2007.
- BEICHEL Johann J. (Hg.): Idee Gemeinschaftsschule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2012.
- BENJAMIN Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. edition suhrkamp 28. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1977 (1963).
- BENNER Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Juventa Verlag, Weinheim/München 2010<sup>6</sup>.
- BENNER Dietrich (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik Bd. 2: Interpretationen. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1997.
- BENNET Maxwell R./HACKER Peter M. S.: Die Philosophischen Grundlagen der Neurowissenschaften. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2010.
- BIEGER Laura: Ästhetik der Immersion: Raum-Erleben zwischen Welt und Bild. Las Vegas, Washington ... Transcript Verlag, Bielefeld 2007.
- BLACKMORE Susan: Gespräche über Bewußtsein. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2007.
- BLUMENBERG Hans: Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher. Frankfurt a. M. 1979.
- BÖHME Gernot: Aisthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. Wilhelm Fink Verlag, München 2001.
- BÖHME Hartmut/ BÖHME Gernot: Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Suhrkamp Verlag, stw 542, Frankfurt a.M. 1985.
- BOESCH Ernst Eduard: Zwischen Angst und Triumph. Über das Ich und seine Bestätigungen. Huber Verlag, Bern 1975.
- BOHRER Karl Heinz: Imaginationen des Bösen: Zur Begründung einer ästhetischen Kategorie. Hanser Verlag, 2004.
- BUETHER Axel: Die Bildung der räumlich-visuellen Kompetenz: Neurobiologische Grundlagen für die methodische Förderung der anschaulichen Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung im Gestaltungs- und Kommunikationsprozess. Nr. 23 der Schriftenreihe der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, 2010.
- BRÄU Karin: Lehrerhandeln im individualisierenden Unterricht. Vortrag auf der Konferenz „Vielfalt in der Schule: Heterogenität nutzen – individuell fördern“ in Dortmund am 22. September 2006.
- VON BRAUNMÜHL Ekkehard: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Beltz Verlag Weinheim und Basel 1975.
- BREUER Reinhard (Hg.): Rätsel der Wahrnehmung. G&G-Dossier, Heidelberg 2004.
- BRANDSTÄTTER Ursula: Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Wißner Verlag, Augsburg 2004/2009<sup>2</sup>.
- BREIDBACH Olaf/ ORSI Giuseppe: Supplementa: Ästhetik - Hermeneutik - Neurowissenschaften. Heidelberger Gadamer-Symposium des Istituto Italiano per gli Studi Filosofici. Münster 2004.
- BRÄUER/ SCHNEIDER/ SCHULZ: Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. Grundbaustein 1 im Fernstudienlehrgang Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF) 1989. darin:
- BRÄUER Gottfried: Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. Otto Friedrich Bollnow, Klaus Giel und Werner Loch zugeeignet. In: BRÄUER/SCHNEIDER/SCHULZ 1989.
- BRÜCKMANN, Artur: Pädagogik und philosophisches Denken bei J. F. Herbart. Morgarten Verlag, Zürich 1961. Zit. n. PsyCONTENT, 29.04.2006.
- BRUHN Herbert: Psychophysiologie der Wirkung von Musik. Download von <http://www.stange-elbe.de/grundkurs-musikwissenschaft/artikel/bruhn-psychophysiologie.pdf>. (Stand: Okt. 2012).

- BUBER Martin: Ich und Du. Reclam 9342, Philipp Reclam junior, Stuttgart 1995.
- BUBNER Rüdiger: Ästhetische Erfahrung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1989.
- BÜTTNER Stefan: Antike Ästhetik. Eine Einführung in die Prinzipien des Schönen. Beck Verlag, München 2006.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin 2007, unveränderter Nachdruck 2009.
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE.: Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbständig denken, verantwortlich handeln. Berlin 2002. pdf-Download August 2012 von [www.bda-online.de](http://www.bda-online.de).
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE.: PROFILeHrer. Handreichung für Lehrer, Schulleiter und Studierende zur Personalentwicklung von Lehrkräften. Berlin 2005 - ISBN 3-938349-09-3.
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE.: Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung. Okt. 2006 (2003). pdf-Download August 2012 von [www.bda-online.de](http://www.bda-online.de).
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE.: Integration durch Bildung. Potenzial von Migrantenkindern entfalten. Berlin 2006. pdf-Download August 2012 von [www.bda-online.de](http://www.bda-online.de)
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE.: Schulsystem neu managen. Berlin 2007. pdf-Download August 2012 von [www.bda-online.de](http://www.bda-online.de).
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE.: Ökonomische Bildung. Resolution Mai 2008 – Flyer. pdf-Download August 2012 von [www.bda-online.de](http://www.bda-online.de).
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE.: Schwache Schüler stark machen. Berlin 2009. pdf-Download August 2012 von [www.bda-online.de](http://www.bda-online.de).
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE.: Führungskraft Lehrer. Empfehlungen der Wirtschaft. Bd. 1 der Reihe BILDUNG schafft ZUKUNFT. Berlin o.J. pdf-Download August 2012 von [www.bda-online.de](http://www.bda-online.de).
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE.: Leitlinien für die Lehrerbildung. Flyer o.J. pdf-Download August 2012 von [www.bda-online.de](http://www.bda-online.de).
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE.: Schule 2015. Ein Besuch in der Schule der Zukunft. Berlin o.J. pdf-Download August 2012 von [www.bda-online.de](http://www.bda-online.de).
- CIOMPI Luc: Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen 2005.
- CLAUSBERG Karl: Neuronale Kunstgeschichte: Selbstdarstellung als Gestaltungsprinzip. Springer Verlag, Wien/u.a. 1999.
- COHN Ruth: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1980.
- CRAMER, K./FULDA, H. F./HORSTMANN, R.-P./POTHAST, U. (Hg.): Theorie der Subjektivität. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1987.
- CWIK Gabriele/RISTERS Willi: Lernen lernen von Anfang an I. Individuelle Methoden trainieren. Für die Klassen 1-4. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, Berlin 210 6 (2004).
- DAHLKE Rüdiger: Aggression als Chance. Bedeutung und Aufgabe von Krankheitsbildern wie Infektion, Allergie, Rheuma, Schmerzen und Hyperaktivität. Bertelsmann Verlag, Gütersloh 2003.
- DAMASIO Antonio R.: Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Paul List Verlag München, Leipzig 19962. Seite 145/146.
- DAUCHER Hans (Hg.): Kinder denken in Bildern. Kunst von Kindern: Die schönsten Bilder aus dem größten Malwettbewerb der Welt. Piper Verlag, München/Zürich 1990.
- DAUCHER Hans/SEITZ Rudolf: Didaktik der bildenden Kunst. Don Bosco Verlag, München 1982.
- DAUCHER Hans: Künstlerisches und rationalisiertes Sehen. Gesetze des Wahrnehmens und Gestaltens. Ehrenwirth Verlag, München 1967.
- DAUCHER Hans/SPRINKHART Karl-Peter: Ästhetische Erziehung als Wissenschaft. Probleme – Positionen – Perspektiven. DuMont Buchverlag, Köln 1979.

- DE CHARDIN, Pierre Teilhard: Der Mensch im Kosmos. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck), München 1959-<sup>6</sup>.
- DE LA MOTTE D.: Harmonielehre, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, Kassel, Basel 1985.
- DELEUZE Gille: Foucault. Übers. v. Hermann Kocyba, Frankfurt a.M. 1987.
- DEWEY John: Kunst als Erfahrung. stw 703, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1988 (Originalausgabe 1958, Copyright 1934 ).
- DOUGLAS Mary: Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Suhrkamp Verlag (stw 353), Frankfurt a.M. 1986.
- DRESLER Martin (Hg.): Neuroästhetik. Kunst – Gehirn – Wissenschaft. E. A. Seemann Verlag, o.J. (2011).
- DWORSCHAK Manfred: Gefangen in der Kreidezeit. DER SPIEGEL 29/2012.
- ECCLES JOHN C.: Wie das Selbst sein Gehirn steuert. Piper Verlag, München/Zürich 1997 <sup>2</sup> (1994).
- ECO Umberto: Die Geschichte der Schönheit. Carl Hanser Verlag, München/Wien 2004.
- EID Klaus/ LANGER Michael/ RUPRECHT Hakon: Kinderkunst. Don Bosco Verlag, München 1983
- ENGEL Birgit: Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht. Waxmann Verlag, Münster 2003.
- ERBRING Saskia: Pädagogisch professionelle Kommunikation. Eine empirische Studie zur Professionalisierung von Lehrpersonen unter Supervision. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007. (Dissertation an der Universität zu Köln.)
- ERLHOFF Michael/MARSHALL Tim u.a. : Wörterbuch Design. Begriffliche Perspektiven des Design. Birkhäuser Verlag, Basel/u.a. 2008.
- FECHNER Theodor: Vorschule der Ästhetik. nabu press (Verlag und Ort unklar, Vertrieb über Amazon, Bestellung hat funktioniert; Näheres findet man unter dem Link <http://www.shaftek.org/blog/2010/07/11/nabu-press-bibliobazaar/> Faksimile-Reprint von 1876.
- FETSCHER-JÜDT Cornelia: Ist die Jahrgangsklasse noch zu retten? PMP HS, Neckar Verlag Villingen, 8. Lfg. II/2000.
- FEYERABEND Paul: Wissenschaft als Kunst. Frankfurt a.M. 1984. (Ang. n. WELSCH).
- FIEDLER Conrad: Über die Beurteilung von Werken der bildenden Kunst. Hirzel Verlag, Leipzig 1876; Neuauflage Henn Verlag, Wuppertal 1970. In der Arbeit wurde zitiert aus einer Ausgabe der Weltgeist-Bücher Verlags-Gesellschaft, Berlin o. J. Die Seitenangaben beziehen sich auf diese Ausgabe.
- FIEDLER Conrad: Vom Ursprung der künstlerischen Thätigkeit. Hirzel Verlag, Leipzig 1887.
- FISCHER-LICHTE Erika: Ästhetik des Performativen. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 2008.
- FOERSTER Heinz von: Entdecken oder Erfinden... Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: GUMIN Heinz/MEIER Heinrich (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. Piper Verlag, München/Zürich 2000 <sup>5</sup> (1992).
- FRANKE Annette: Aktuelle Konzeptionen Ästhetischer Erziehung. Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, München 2007.
- FREY Siegfried: Die Macht des Bildes. Der Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik. Verlag Hans Huber, Bern 1999.
- FRÜCHTL Josef/ZIMMERMANN Jörg, Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 2008.
- FUNK Holger: Ästhetik des Hässlichen. Beiträge zum Verständnis negativer Ausdrucksformen im 19. Jahrhundert. Agora Verlag, Berlin 1983.
- GADAMER Hans-Georg: Die Aktualität des Schönen. Reclam 9844, Stuttgart 1977.
- GELFERT Hans-Dieter: Im Garten der Kunst. Versuch einer empirischen Ästhetik. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1998.
- GEMOLL W./VRETSKA K.: Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch. Oldenbourg Schulbuchverlag, München 2006, 10. Aufl. S. 21.
- GETHMANN-SIEFERT Annemarie: Einführung in die Ästhetik. Fink Verlag (UTB 1875), München 1995.
- GEYER Christian (Hg.): Hirnforschung und Willensfreiheit. Suhrkamp Verl., Frankfurt a. M. 2004-<sup>1</sup>.

- GLASERSFELD Ernst von: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Suhrkamp Verlag (stw 1326), Frankfurt a.M. 1997.
- GLASERSFELD Ernst von: Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H.3/2003 (Quellenangabe nach PONGRATZ).
- GOODMAN Nelson: Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Suhrkamp Verlag (stw 1304), Frankfurt a.M. 2007.
- GOODMAN Nelson: Weisen der Welterzeugung. Suhrkamp Verlag (stw 863), Frankfurt a.M. 1984.
- GORDON Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hoffmann und Campe, Hamburg 1977<sup>3</sup> (1974).
- GRAMMER Karl: Was Gesichter sagen oder Die evolutionäre Psychologie der Schönheit. In: GUTWALD Cathrin/ZONS Raimar (Hg.): Die Macht der Schönheit. Fink Verlag, München 2007.
- GREENE Joshua D.: An fMRI Investigation of Emotional Engagement in Moral Judgement. Dep. of Psychology, Harvard University, Sept. 2001.
- GRELL Jochen und Monika: Unterrichtsrezepte. Verlag Urban & Schwarzenberg, München/Wien/Baltimore 1981.
- GROYS Boris: Kunst als Avantgarde der Ökonomie. In: Andreas GROSZ/Daniel DELHAAS: Kunst als Avantgarde der Ökonomie. Hanser Verlag, München 1999.
- GROYS Boris: Topologie der Kunst. Hanser Verlag, München 2009.
- GRÜNDL Martin: Attraktivitätsforschung: Auf der Suche nach der Formel der Schönheit. In: GUTWALD Cathrin/ZONS Raimar (Hg.): Die Macht der Schönheit. Fink Verlag, München 2007.
- GRUNDSCHULVERBAND (Hg.): Kurzkomentar Grundschrift. [www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de) (08/2012).
- GUMIN Heinz/MEIER Heinrich (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. Piper Verlag, München/Zürich 2000<sup>5</sup> (1992).
- GUMBRECHT Hans Ulrich: Wahrnehmung versus Erfahrung oder die schnellen Bilder und ihre Interpretationsresistenz. In: RECKI Birgit/WIESING Lambert: Bild und Reflexion. Paradigmen und Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik. Wilhelm Fink Verlag, München 1997. S. 160 ff.
- GUTMANN Matthias: Der Begriff der Kultur. Präliminarien zu einer methodologischen Phänomenologie der Kultur in systematischer Absicht. In: HARTMANN Dirk/JANICH Peter (Hg.): Die Kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses. stw 1391, Suhrkamp Taschenbuch Verlag Frankfurt a.M. 1998.
- GUTMANN Mathias: Erfahren von Erfahrungen. Dialektische Studien zur Grundlegung einer philosophischen Anthropologie. transcript Verlag, Bielefeld 2004.
- GUTWALD Cathrin/ ZONS Raimar (Hg.): Die Macht der Schönheit. Fink Verlag, München 2007.
- HAIDT Jonathan: The Emotional Dog and its Rational Tail – A Intuitional Approach to Moral Judgement. University of Virginia, October 2000.
- HARTMANN Martin: Das emotionale Tier. In *DIE ZEIT* Nr. 37 vom 06.09.2012, S. 55.
- HATTIE John A. C.: Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge Chapman & Hall, Abingdon 2008.
- HAUSKELLER Michael: Was ist Kunst? beck'sche reihe, Verlag C. H. Beck, München 2005<sup>8</sup>.
- HECKMANN Heinz-Dieter & WALTER Sven (Hg.): Qualia. Ausgewählte Beiträge. mentis Verlag, Paderborn 2006.
- HELLBRÜCK Jürgen/ SCHLITTMEIER Sabine/ KLATTE Maria: Die Last des Lauten. In: G&G 7-8/ 2011, S. 44 ff.
- HERBART Johann Friedrich: Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie. Mit einer Einleitung hg. von Wolfahrt Henckmann. Meiner Verlag, Hamburg 1993.
- HERBART Johann Friedrich: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. Beltz Verlag, Weinheim/Berlin 1955.
- HANSLICK Eduard: Vom Musikalisch-Schönen – Aufsätze – Musikkritiken. Verlag Philipp Reclam jun., Leipzig 1982.
- HANSLICK Eduard: Vom musikalisch Schönen: Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst. Eduard Hanslicks Schrift in textkritischer Hinsicht. Schott Verlag, Mainz 1990.

- HEID Klaus: Ästhetische Intelligenzen ausbilden - Künstler. Kompetenzen nutzen. In: Joachim Kettel: Künstlerische Bildung nach PISA. Beiträge zum Internationalen Symposium „Mapping Blind Spaces. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung“, Museum für Neue Kunst des ZKM, Karlsruhe und Landesakademie Schloss Rotenfels, 8. - 10.10.2003.
- HEINEMANN Torsten: Populäre Wissenschaft. Hirnforschung zwischen Labor und Talkshow. Wallstein Verlag, Göttingen 2012.
- HEITGER Marian (Hg.): Schule der Gefühle. Tyrolia Verlag Innsbruck - Wien, 1994. Darin: Pädagogik als Therapie – Therapie als Pädagogik?
- HELBIG Marcus: Neighborhood does matter. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 62. Jg., Heft 4, Dezember 2010.
- HELLEKAMPS Stephanie (Hg.): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie – Mit Beitr. von Helmut Arntzen.: Deutscher Studien-Verlag, Weinheim 1998.
- HERRMANN Ulrich: Gehirngerechtes Lehren und Lernen: Gehirnforschung und Pädagogik auf dem Weg zur Neurodidaktik. In: derselbe (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Beltz Pädagogik 2006.
- HINTZ Dieter/PÖPPEL Karl Gerhard/REKUS Jürgen: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Juventa Verlag, Weinheim und München 2001.
- HOFFMAN Donald D. : Visuelle Intelligenz. Wie die Welt im Kopf entsteht. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2001<sup>2</sup>.
- HOLM-HADULLA Rainer M.: Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung. Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen 2011.
- HÜBSCH Stefan: Bewusstsein. Philosophische Bemerkungen zu einem Forschungsprojekt. Unveröffentlichtes Manuskript.
- HÜTHER Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2001/2010.
- HÜTHER Gerald/EICKHOFF Hajo/TEUNEN Jan: Raum Gehirn Schönheit. Thesen zur Wirkung der Raumgestaltung auf die Potenziale des Menschen. Fa. Kembo, Veenendaal (NL) 2010.
- HURTE Michael: Musik, Bild, Bewegung. Theorie und Praxis auditiv-visueller Konvergenzen. Verlag für systematische Musikwissenschaft GmbH, Bonn-Bad Godesberg 1982.
- HUTTERER Robert: Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität. Springer Verlag, Wien/New York 1998.
- JAEGER Werner: Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. I. Bd. 1933, II. Bd. 1944, III. Bd. 1947, I.-III. Band 1973. De Gruyter Verlag, Berlin 1973.
- JAMES William: Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethode. Meiner Verlag, Hamburg 1994.
- JANICH Peter: Konstruktivismus und Naturerkenntnis. Auf dem Weg zum Kulturalismus. (stw 1244) Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1996.
- JANICH Peter: Kein neues Menschenbild. Zur Sprache der Hirnforschung. Suhrkamp Verlag (edition unseld 21), Frankfurt a. M. 2009-1.
- JANICH Peter: Was ist Erkenntnis? Eine Philosophische Einführung. C.H.Beck Verlag (Becksche Reihe Wissen 1376), München 2000.
- JANICH Peter: Was ist Information? Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 2006-<sup>1</sup>.
- JANICH Peter: Was ist Wahrheit? Eine Philosophische Einführung. C.H.Beck Verlag (Becksche Reihe Wissen 2052-<sup>3</sup>), München 2005.
- JOAS Hans: Die Kreativität des Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1996.
- JÜDT Norbert: Ästhetische Elementarerziehung zwischen Integration und Fächerung – oder: Mit Widersprüchen leben. In: Seminar Pforzheim (Hg.): Anregungen für die Lehrerfortbildung. Neckar-Verlag, Villingen 2003.
- JÜDT Norbert: Integrative musisch-ästhetische Elementarerziehung. Zs PMP Neckarverlag, Villingen 1994.
- JÜDT Norbert: Ästhetische Bildung im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur. Zs PMP Neckarverlag, Villingen 2007.

- JÜDT Norbert: Kunstbetrachtung als Ausgangspunkt für Ästhetische Bildung im Fächerverbund Musik–Sport–Gestalten. Zs PMP Neckarverlag, Villingen 2010.
- JÜDT Norbert: Die Gemeinschaftsschule braucht Ästhetische Bildung in ihrem ganzheitlichen Konzept. In: BEICHEL Johann J. (Hg.): Idee Gemeinschaftsschule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2012.
- JÜRGENS Eiko: Offener Unterricht Im Spiegel der empirischen Forschung und auf dem Hintergrund der Klassenführungstechniken von Kounin. Pädagogisch-didaktische Konsequenzen für die Ausgestaltung der Lehrerrolle in offenen Lernsituationen. In Zs: Lehren und Lernen. Neckar-Verlag Villingen, 1999, Heft 10.
- JUNG Werner: Von der Mimesis zur Simulation. Eine Einführung in die Geschichte der Ästhetik. Junius Verlag, Hamburg 2000.
- KAMPER Dietmar: Aufklärung – was sonst? In: Merkur 436 (1984) S. 535-540, hier S. 539. (Ang. n. WELSCH).
- KANDINSKY Wassily: Punkt und Linie zu Fläche. Beitrag zur Analyse der malerischen Elemente. Benteli Verlag, Bern 1955<sup>11</sup> (1926).
- KANT Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. CD-ROM KDB. [Die Seitenverweise der *KDB KANT* beziehen sich auf die Buchausgabe: Immanuel KANT. Werke in zwölf Bänden. Herausgegeben von Wilhelm WEISCHEDL. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1977.]
- KANT Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft CD-ROM KDB.
- KANT Immanuel: Kritik der Urteilskraft CD-ROM KDB.
- KETTEL Joachim: Künstlerische Bildung nach PISA. Athena Verlag, Oberhausen 2004.
- KLEIMANN Bernd (Hg.)/SCHMÜCKER Reinold (Hg.), Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2001.
- KOCH Julia: Abschied vom Schleifen-S. In: DER SPIEGEL 1/2011, S. 126.
- KOCH Lutz/ MAROTZKI Winfried u.a.: Pädagogik und Ästhetik. Dt. Studienverlag Weinheim, 1990.
- KOEBNER Thomas: Ästhetische Existenz - Ethische Existenz: Ein zeitgenössisches Entweder - Oder? Edition Text und Kritik, München 2008.
- KÖHLER Regine: Ästhetische Erziehung zwischen Kulturkritik und Lebensreform. Eine systematische Analyse der Motive ästhetischer Erziehungskonzeptionen. Kovač Verlag, Hamburg 2002.
- KÖNIG Josef : Die Natur der ästhetischen Wirkung. In: Wesen und Wirklichkeit des Menschen. Festschrift für H. Plessner. Hg. von K. Ziegler, Göttingen 1957.
- KÖSEL Edmund: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Verlag Laub, Elz-Dallau 1993.
- KOPP Sheldon B.: Triffst du Buddha unterwegs... Psychotherapie und Selbsterfahrung. Fischer Taschenbuch Spirit 14671, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, Neuauflage 2000 (Originalausgabe Science and Behavior Books, Palo Alto 1972).
- KOPPELBERG Dirk: Arthur C. Danto. In: MAJETSCHAK Stefan: Klassiker der Kunstphilosophie. Von Platon bis Lyotard. beck'sche reihe 1660, Verlag C. H. Beck, München 2005.
- KORFMANN Hans W.: Berlins größter Spielplatz. DIE ZEIT Nr. 39 v. 20.09.2012, S. 59.
- KOUNIN Jacob S.: Techniken der Klassenführung. Waxmann Verlag, Reprint 2006 (1970/deutsch 1976).
- KRAUSS Rosalind/SCHMIDGEN Henning: Das Photographische: Eine Theorie der Abstände. Wilhelm Fink Verlag, München 2009.
- KREMP Matthias: Ästhetik nach menschlichem Maß: Ein postmodernes Konzept ästhetischer Bildung. Tectum Verlag, Marburg 2008.
- KÜHN Rolf: Ästhetische Existenz heute. Zum Verhältnis von Leben und Kunst. Alber Verlag, Freiburg/München 2007.
- KÜKELHAUS Hugo/ZUR LIPPE Rudolf: Entfaltung der Sinne. Ein „Erfahrungsfeld“ zur Bewegung und Besinnung. fischer alternativ 4065, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M. 1982.
- KÜPPER Joachim, MENKE Christoph (Hg.), Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Suhrkamp stw 1640, Frankfurt am Main, 2003.
- KUTSCHERA Franz von: Ästhetik. de Gruyter Verlag, Berlin/New York 1998.

- LALITTE Philippe/BIGAND Emmanuel: Lieben Sie Boulez? In: G&G 1-2/2007
- LANGER Susanne K.: Philosophie auf neuen Wegen. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt/M, 1992.
- LEDOUX Josef: Das Netz der Gefühle. DTV 36253, Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2001.
- LENZEN Dieter (Hg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. (stw 1657) Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2004
- LENZEN Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1990.
- LIEBAU Eckart/ ZIRFAS Jörg (Hg.): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. transcript Verlag Bielefeld 2008, Seite 96/97.
- LIEBAU, Eckart/ZIRFAS Jörg: Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Transcript Verlag, Bielefeld 2009.
- LISSMANN Konrad Paul: Ästhetische Empfindungen: Eine Einführung. UTB 2009.
- LISSMANN Konrad Paul: Schönheit. UTB Profile; Facultas Verlags- und Buchhandels AG, Stuttgart 2009.
- LISSMANN Conrad Paul (Hg.): Vom Zauber des Schönen. Reiz, Begehren und Zerstörung. Paul Zsolnay Verlag, Wien 2010.
- LINDAUER M.S.: Aesthetic experience: A neglected topic in the psychology of the arts. In: O'Hare D. (ed): Psychology and the arts. Harvester, Sussex 1981
- LORENZ Thorsten/ABELE Albrecht (Hg.): Pädagogik als Verantwortung. Zur Aktualität eines unmodernen Begriffs. Beltz – Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998.
- LYOTARD Jean-François [u.a.]: Immaterialität und Postmoderne. Übers. v. Marianne Karbe. Berlin 1985, S. 102. (Ang. n. WELSCH).
- ZUR LIPPE Rudolf: Sinnenbewusstsein - Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Rheinbek Verlag (Row. Enzykl. 423), Hamburg 1987 (2. Auflage bei Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, o.J.)
- MACHO Thomas: Altgriechische Schönheitsideale. Die bunten Götter und der hässliche Sokrates. In: GUTWALD Cathrin/ ZONS Raimar (Hg.): Die Macht der Schönheit. Fink Verlag, München 2007.
- MAHLERT Ulrich: Über Ästhetische Bildung und ihre Funktionen. Conbrio Verlagsgesellschaft, Mainz 2005.
- MAJETSCHAK Stefan: Klassiker der Kunstphilosophie. Von Platon bis Lyotard. beck'sche reihe 1660, Verlag C. H. Beck, München 2005.
- MANTE Harald: Bildaufbau. Gestaltung in der Fotografie. Otto Mayer Verlag, Ravensburg 1977
- MARING Matthias (Hg.): Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Ein Studienbuch. Münster 2005. – Ders. (Hg.): Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Ein Projektbuch. Münster 2005.
- MATURANA Humberto: Kognition. In: SCHMIDT Siegfried J. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. stw 636. Suhrkamp Verlag Frankfurt a.M. 1987.
- MATURANA Humberto R./VARELA Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Fischer TB 17855, Frankfurt a.M. 2009 (Originalausgabe 1984).
- MENNINGHAUS Roland: Das Versprechen der Schönheit. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 2007.
- MENNINGHAUS Winfried: Schönheit- Leben – Tod. Zur Evolutionstheorie von Aussehenspräferenzen. In: GUTWALD Cathrin/ZONS Raimar (Hg.): Die Macht der Schönheit. Fink Verlag, München 2007.
- MIELITYINEN Mari: Das Ästhetische in Schleiermachers Bildungstheorie: Theorie eines individuellen Weltbezuges unter Einbeziehung der Theorie des Ästhetischen bei Schiller. Ergon Verlag, Würzburg 2009.
- MIKHAIL Thomas: Bilden und Binden. Peter Lang Verlag, Frankfurt 2009.
- MILLER Reinhold: Beziehungsdidaktik. Beltz Verlag, Weinheim/Basel , 2. Aufl. 1998.
- MILLER Reinhold: 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen – Impulse – Empfehlungen. Kallmeyer Verlag, Seelze 2004.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BW: Bildungsplan für die Grundschulen, Neckar Verlag Villingen 1994.

- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BW: Bildungsplan 2004  
Hauptschule/Werkrealschule. Neckar Verlag Villingen 2004.
- MITTELSTRASS Jürgen (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Band 3, S. 754.  
Metzeler Verlag, Stuttgart/Weimar 1995/2004
- MOLLENHAUER Klaus: Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Unterscheidungen,  
Perspektiven. DIFF Tübingen, 1988.
- MOLLENHAUER Klaus: Ist Ästhetische Bildung möglich? ZfP Beltz Verlag Weinheim, 4/1988.
- MOLLENHAUER Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. ZfP Beltz  
Verlag, 4 \_ 1990.
- MOLLENHAUER Klaus: Die ästhetische Dimension der Bildung – Zur Einführung in den  
Themenkreis. ZfP Beltz Verlag Weinheim, 4 \_ 1990.
- MOLLENHAUER Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde  
zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Juventa Verlag, Weinheim/München 1996.
- MORRIS Desmond: Biologie der Kunst. Ein Beitrag zur Untersuchung bildnerische Verhaltensweisen  
bei Menschenaffen und zur Grundlagenforschung der Kunst. Karl Rauch Verlag, Düsseldorf  
1963.
- MUCCHIELLI Roger: Das nichtdirektive Beratungsgespräch. Otto Müller Verlag, Salzburg o.J. (ca.  
1972).
- MÜLLER Tobias/ WATZKA Heinrich (Hg.): Ein Universum voller `Geiststaub`? Mentis-Verlag,  
Paderborn 2010.
- NEGT Oskar: Kant und Marx. Ein Epochengespräch. Steidl Verlag, Göttingen 2010.
- NEURATH Otto: Protokollsätze, in: Erkenntnis, Bd. 3 (1932/33). Springer Verlag , Heidelberg 1932.
- NIETZSCHE Friedrich: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden, Hg. von Giorgio  
Colli und Mazzino Montinari, Bd. 1, München 1980. (Ang. n. WELSCH).
- NISSEN Peter/IDEN Uwe: Kurz/s/Korrektur Schule. Ein Handbuch zur Einführung der  
Moderationsmethode im System Schule für die Verbesserung der Kommunikation und des  
miteinander Lernens; mit 20 Fallbeispielen zur aktiven Gestaltung von Unterricht, Konferenzen  
und Elternabend. Windmühle GmbH – Verlag und Vertrieb von Medien. Hamburg 1995.
- NOË Alva: Du bist nicht dein Gehirn. Eine radikale Philosophie des Bewusstseins. Piper Verlag,  
München 2010.
- OELKERS Jürgen: Pädagogische Ethik. Juventa Verlag, Weinheim 1992.
- OELKERS Jürgen/LEHMANN Thomas: Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Agentur für  
wissenschaftliche Literatur Ulf Pedersen GmbH, Braunschweig 1983.
- OERTER Rolf/MONTADA Leo: Entwicklungspsychologie. Beltz Psychologie VU, 4. Aufl.,  
Weinheim 1998
- OTTO Gunter: Rationalität kann ästhetisch sein. In: Ders.: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und  
Ästhetik, Bd. 1, Ästhetische Erfahrung und Lernen. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze-  
Velber 1998, S. 74.
- PAECH Joachim/Schröter Jens: Intermedialität - Analog/Digital. Wilhelm Fink Verlag, München  
2008.
- PARMENTIER Michael: Ästhetische Bildung. in: BENNER Dietrich/OELKERS Jürgen (Hg.)  
Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim 2004.
- PASUCHIN Iwan, Intermediale künstlerische Bildung. Kunst-, Musik- und Medienpädagogik im  
Dialog. kopaed Verlag München, 2007.
- PATZIG G./KÖNIG J. : Vorträge und Aufsätze. Darin: KÖNIG, J. Die Natur der ästhetischen  
Wirkung. Freiburg/München, 1978.
- PAUEN Michael: Ohne Ich kein Wir. Warum wir Egoisten brauchen. Ullstein Verlag, Berlin 2012.
- PERLS Friedrich Salomon: Gestalt Therapy. Verbatim, Lafayette 1969.
- PESTALOZZI J. H.: Sämtliche Werke. 13. Band. Schriften aus der Zeit von 1799-1801. Walter de  
Gruyter Verlag, Berlin 1932. Zitiert nach Walther ZIFREUND: Über Herbarts Ästhetische  
Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung und die Dunkle Seite der Pädagogik -  
Anklänge, Interpretationen, Fehlanzeigen. PsyCONTENT Zeitschriften-Artikel. Hogrefe Verlag,  
Göttingen 2003.
- PETZOLD Hilarion G./BROWN George I.: Gestalt-Pädagogik. Verlag J. Pfeiffer, München 1977.

- PLESSNER Helmut: Anthropologie der Sinne. Gesammelte Schriften III. stw 1626, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1980.
- PÖLTNER Günther: Philosophische Ästhetik. Urban Taschenbücher 400. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart 2008.
- POLZIN Manfred (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Primarstufe. Handeln im Sport in Theorie und Praxis. Universität Bremen, 1986.
- PONGRATZ Ludwig A.: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn u.a. Überarbeitete 2. Auflage 2009.
- POPPER Karl R./ECCLES John C.: Das Ich und sein Gehirn. Serie Piper 1096, München/Zürich 1997-6.
- POTHAST Ulrich: Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1988.
- PRIEBE Botho: Was müssen Lehrerinnen und Lehrer wissen und können? Neue Professionsanforderungen an Lehrkräfte. Zs. Lernende Schule 44/2008.
- RAJEWSKI Irina: Intermedialität. UTB A. Francke Verlag, Tübingen/Basel 2002.
- RAUTERBERG Hanno: Und das ist Kunst?! Eine Qualitätsprüfung. S. Fischer Verlag, Frankfurt a. M 2008.
- RABENSTEIN Reinhold/REICHEL René/THANHOFFER Michael: Das Methoden-Set. 5 Bücher für Referenten und Seminarleiterinnen. AGB – Arbeitsgemeinschaft für Gruppen-Beratung; c/o AGB-Shop, A-1140 Wien, Waldhausenstraße 8/1. Verlag ÖKOTOPIA, Münster, 1. Aufl. 1985, 6. Aufl. 1996.
- REBENTISCH Juliane: Ästhetik der Installation. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 2008.
- RECKI Birgit/ WIESING Lambert (Hg.): Bild und Reflexion. Paradigmen und Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik. Wilhelm Fink Verlag, München 1997.
- REDLICH, Alexander/SCHLEY, Wilfried: Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. Urban & Schwarzenberg, München/ Wien/Baltimore 1978.
- REICHER Elisabeth: Einführung in die Philosophische Ästhetik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2005.
- REINHARD Sybille: Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. In: ZfP 04/1978, Beltz Verlag Weinheim.
- REKUS Jürgen: Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Juventa Verlag, Weinheim/München 1993.
- RICHTER-REICHENBACH Karin S. : Bildungstheorie und Ästhetische Erziehung heute. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1983.
- RICHTMEYER Ulrich: Kants Ästhetik im Zeitalter der Photographie: Analysen zwischen Sprache und Bild. Transkript Verlag, Bielefeld 2009.
- RIESS Werner: Befreiende Verfahren. Experimentieren und Gestalten mit dem Zufall I. ALS-Studio-Reihe 746. Dietzenbach 1996.
- RITTELMEYER Christian: Studien zu einer empirischen Phänomenologie der Schulbau-Architektur. In: ZfP 07-1990, Beltz Verlag, Weinheim 1990.
- RITTELMEYER Christian: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. Juventa Verlag, Weinheim/München 2005.
- RITTELMEYER Christian: Warum und wozu Ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Athena-Verlag, Oberhausen 2010.
- RITTER Helge/ MARTINETZ Thomas/ SCHULTEN Klaus: Neuronale Netze. Eine Einführung in die Neuroinformatik selbstorganisierender Netzwerke. Addison-Wesley Publishing Company, Bonn/München 1991; 2. unveränderter Nachdruck 1996.
- RIZZOLATTI Giacomo/SINIGAGLIA Corrado: Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgeföhls. Edition Unsel, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 2008.
- ROGERS Carl.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Fischer TB 42175; Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 1983.
- ROGERS Carl Ransom: Client-Centered Therapie. Verlag Houghton Mifflin Co., Boston 1951.
- ROLLE Christian: Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Bosse Verlag, Kassel 1999.

- ROLLE Christian: Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel der Musik. Vortrag im Rahmen des 1. Kolloquiums Fachdidaktik zum Thema „Bildungsstandards und Kompetenzen aus überfachlicher Sicht“ des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität des Saarlandes am 26.1.2011
- RORTY Richard: Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie. Übers. v. Michael Gebauer, Frankfurt a.M. 1981, S. 392 f. (Ang. n. WELSCH).
- RORTY Richard: Der Roman als Mittel zur Erlösung aus der Selbstbezogenheit. In: Dimensionen Ästhetischer Erfahrung. Suhrkamp stw 1640, Frankfurt am Main, 2003.
- RORTY Richard: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Übersetzt von Christa KRÜGER, Frankfurt a. M. 1989
- ROSCHER Monika: Ästhetik und Körperbildung: Tagung der dvs-Kommission Gerätturten in Zusammenarbeit mit dem Institut für Sport und Sportwissenschaften der Universität Basel Sept. 2006 in Magglingen (Schweiz). Czwalina Verlag, Hamburg 2008.
- ROSCHER Wolfgang: Polyästhetische Erziehung. Klänge - Bilder - Texte – Szenen. DuMont Schauberg Verlag, Köln 1976.
- ROSENBUSCH Heinz S./ SCHOBER Otto: Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. Pädagogischer Verlag Burgbücherei, Baltmannsweiler 1986.
- ROSENKRANZ Karl/ KLICHE Dieter: Ästhetik des Häßlichen. Reclam Verlag, Stuttgart 2007.
- ROSENTHAL R./ JACOBSON L. F.: Pygmalion in Classroom. Teacher expectation and pupil's intellectual development. Holt, Rinehardt & Winston, New York 1968.
- ROTH Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2001.
- ROTH Gerhard: Bildung braucht Persönlichkeit. Klett Cotta Verlag, Stuttgart 2011
- ROTH Heinrich: Pädagogische Anthropologie Bd. 1., Schroedel Verlag, Hannover 1966.
- SAFRANSKI Rüdiger: Schiller oder die Erfindung des Deutschen Idealismus. dtv 34425 - Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2010<sup>4</sup>.
- SCABARTH Horst: Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes Verstehen Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1992.
- SCHEUFELE Ulrich (Hg.): Weil sie wirklich lernen wollen. Bericht von einer anderen Schule. Das Altinger Konzept. Beltz Quadriga Verlag, Weinheim/Berlin 1996.
- SCHMIDT Siegfried J. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. stw 636, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1987.
- SCHNAIDT Claude: Was man über das Bauhaus weiß, zu wissen glaubt und ignoriert. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar 5/6 1976.
- SCHNEIDER Norbert: Geschichte der Ästhetik von der Aufklärung bis zur Postmoderne: Eine paradigmatische Einführung. Reclam Verlag, Stuttgart 2002.
- SCHULZ Wolfgang: Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. In: OTTO Gunter/LUSCHER-SCHULZ G. (Hg.), Weinheim/Basel 1997.
- SCHULZ VON THUN Friedemann: Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. rororo sachbuch 980/7489. Reinbek bei Hamburg, 1988 (1981).
- SCHURIAN Walter: Kunst im Alltag. Verlag für angewandte Psychologie, Verlagsgruppe Hogrefe, Stuttgart 1992.
- SCHUSTER Martin: Kunstpsychologie. Kreativität, Bildkommunikation, Schönheit. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000.
- SCHUSTER Martin: Psychologie der bildenden Kunst. Eine Einführung. Asanger Verlag, Heidelberg 1999.
- SCHNELL Ralf: Wahrnehmung, Kognition, Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften. Transcript Verlag, Bielefeld, 2002,
- SCHÜTZE Thomas: Ästhetisch-personale Bildung. Dt. Studien-Verlag, Weinheim 1993.
- SCHWERDTFEGGER, Kurt: Bildende Kunst und Schule. 4. Aufl. Schroedel Verlag, Hannover 1960.
- SECKEL Al: Meisterwerke der optischen Illusionen. TOSA Verlag Wien, 2003.
- SEEL Martin: Ästhetik des Erscheinens. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 2003.

- SEEL Martin: Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 1985.
- SEELINGER Anette: Ästhetische Konstellationen. Neue Medien, Kunst und Bildung. Dissertation. kopaed Verlag, München 2003.
- SELLE Gert (Hg.): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. rowohlt's enzyklopädie kulturen & ideen 506; Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1990.
- SEMINAR FÜR DIDAKTIK UND LEHRERBILDUNG (GHS) Pforzheim (Hg.): Anregungen zur Fortentwicklung der Lehrerbildung. Neckarverlag, Villingen 2003.
- SEYLER Axel: Wahrnehmen und Falschnehmen. Praxis der Gestaltpsychologie. Formkriterien für Architekten, Designer und Kunstpädagogen, Hilfen für den Umgang mit Kunst. Anabas Verlag, Frankfurt a.M., 2003.
- SIEBURG Manfred: Kompetent oder gebildet? In: Zs. engagement 3/2007.
- SILLER Rolf: Orientierung durch Verbindlichkeiten. In LORENZ Thorsten/ABELE Albrecht (Hg.): Pädagogik als Verantwortung. Zur Aktualität eines unmodernen Begriffs. Beltz – Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998.
- SINGER Wolf: Ein neues Menschenbild? Gespräche über Gehirnforschung. Suhrkamp Frankfurt a. M., 2003-<sup>1</sup>.
- SINGER Wolf: Vom Gehirn zum Bewusstsein. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2006
- SOENTGEN Jens: Selbstdenken - 20 Praktiken der Philosophie. Gulliver Verlag, Verlagsgruppe Beltz, Weinheim 2007.
- SONNTAG Brunhilde: Ästhetische Theorie und ästhetische Erziehung. Erwägungen zu Konzeptionen. Mösele Verlag, Wolfenbüttel/Zürich 1981.
- SPITZ René: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Klett Cotta, Stuttgart 1967.
- SPITZER Manfred: Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg u.a. 1996.
- SPITZER Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg/Berlin 2002.
- SPITZER Manfred: Landschaft. Ästhetik von Petrarca bis zum Titan. Über Darwin und den Tsunami. Zs. Nervenheilkunde 2005 a. 24: 137-143 Heft 2.
- SPITZER Manfred: Symmetrie und Tanz. Evolution und Ästhetik. Zs. Nervenheilkunde 2006 c, 25: 295 -298. Heft 4.
- SPITZER Manfred: Neuroästhetik. Gibt es eine Gehirnforschung zum Wahren, Schönen und Guten? In: DRESLER Martin (Hg.): Neuroästhetik. Kunst – Gehirn – Wissenschaft. E. A. Seemann Verlag, o.J. (2011). Zuerst veröffentlicht unter dem Titel: Das Wahre, Schöne und Gute. Ideen, Gehirnforschung und Aufklärung. In: Zs. Nervenheilkunde 2008; 27; S. 243 – 249.
- STAGUHN Kurt: Didaktik der Kunsterziehung. Diesterweg Verlag Frankfurt a. M., 2. Aufl. 1972.
- STEFFENS Ulrich/HÖFER Dieter: Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50.000 Studien. In: SchVw BW 2/2012.
- STEVENS John O.: Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen der Gestalttherapie. Chr. Kaiser Verlag, München 1975, 6. Aufl. 1981, S. 193.
- STIEGLER Bernd: Theoriegeschichte der Photographie. Wilhelm Fink Verlag, München 2006.
- STOWASSER J. M./PETSCHENIG M./SKUTSCH F.: Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. Oldenbourg Schulbuchverlag, München 2006.
- STRAUS, E.: Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie. Berlin/Göttingen/Heidelberg 2. Aufl. 1960.
- STRAUß Gerhard (Begr.)/OLBRICH Harald (Hg.): Lexikon der Kunst Bd. 1. E. A. Seemann Verlag, Leipzig 1987-1994, S. 91 – zitiert nach Digitale Bibliothek Band 43: Lexikon der Kunst, S. 689. Lexikon der Kunst
- STRELOW Heike/PRIGANN Hermann: Ökologische Ästhetik. Theorie und Praxis künstlerischer Umweltgestaltung. Birkhäuser Verlag für Architektur Basel , 2004.
- SULZER Johann Georg: Allgemeine Theorie der schönen Künste. [Elektronische Ressource] in:

- Lexikon der Künste und der Ästhetik. Directmedia Publ., Berlin 2004.
- TESCHE-MENTZEN Antje/KOELBL Herlinde: Kunst von Kindern. Frederking & Thaler Verlag, München 2002.
- THEUNISSEN Georg: Basale Anthropologie und ästhetische Erziehung. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1997.
- TRÜMPER Herbert (Begr.): Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Rembrandt Verlag, Berlin
- VON USLAR Moritz: »Glück wird überschätzt. Die Philosophie erobert den Kontinent der Gefühle. *DIE ZEIT* Nr. 37 v. 06.09.2012.«
- VALLENTIN Gabriele: Ästhetische Bildung in der Postmoderne. Schneider-Verl. Hohengehren, 2001.
- VARELA Francisco J.: Autonomie und Autopoiese. In: SCHMIDT Siegfried J. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. stw 636, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1987, S.119
- VIEILLARD Sandrine: Töne mit Tiefenwirkung. G&G 3/2005.
- VELTHAUS Gerhard: Bildung als ästhetische Erziehung. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2002.
- VIRILIO Paul: Ästhetik des Verschwindens. Merve Verlag, Berlin 1986.
- VOLKELT Johannes: System der Ästhetik Bd. I und II. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung Oskar Beck, Leipzig 1905.
- VOß Reinhard (Hg): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Luchterhand Verlag, Neuwied 1997.
- VOß Reinhard (Hg): Schulvisionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Carl-Auer-Systeme Verlag & Verlagsbuchhandlung, Heidelberg 1998.
- WÄCHTER Jörg-Dieter: Zur Dekonstruktion eines pädagogischen Ideologems. In: karlsruher pädagogische beiträge 51/2001, S. 49 ff.
- WALLBAUM Christopher: Das Exemplarische in Musikalisch-ästhetischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. Download: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/218/1238663641194-5760.pdf>
- WEINERT Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001
- WEISS Peter: Ästhetik des Widerstands. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 2005.
- WELSCH Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. Reclam 9612, Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 1996.
- WELSCH Wolfgang: Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1999.
- WELSCH Wolfgang: Ästhetisches Denken. Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 2003.
- WERSCHKULL Friederike: Ästhetische Bildung und reflektierende Urteilskraft: zur Diskussion ästhetischer Erfahrung bei Rousseau und ihrer Weiterführung bei Kant. Dt. Studien-Verlag, Weinheim 1994.
- WESTMEYER H. : Das Kreativitätskonstrukt. In M. Dresler & T. G. Baudson (Hg.): Kreativität. Hirzel Verlag, Stuttgart 2008.
- WICK Rainer K.: Bauhaus-Pädagogik. Dumont Buchverlag, Köln 1994 4 (1982)
- WICK Rainer K.: Johannes Itten. Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik? Verlag edition erlebnispädagogik, Lüneburg 1997.
- WIESING Lambert: Artificielle Präsenz. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 2005.
- WIESING Lambert: Die Sichtbarkeit des Bildes. Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik. Campus Verlag GmbH, Frankfurt 2008 (Neuaufgabe – Erstausgabe 1997 im Rowohlt Taschenbuch Verlag in der Reihe »rowohlts enzyklopädie«.
- WIRTH Uwe: Performanz: Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 2007.
- WITTGENSTEIN Ludwig: Philosophische Untersuchungen. In: L. W., Werkausgabe. Frankfurt a. M. 1984, Bd.1, S. 225-580, hier S. 283 [77]. (Angaben nach W. WELSCH).
- WORRINGER Dieter: Abstraktion und Einfühlung. Gustav Kiepenheuer Verlag, Leipzig/Weimar 1908.

WULF Christoph/ZIRFAS Jörg: Die Ikonologie des Performativen. Wilhelm Fink Verlag, München 2005.

YOUNG Ed: Meister der Täuschung. In: G&G 10/2012, S, 53 ff.

ZIFREUND Walther: Über Herbarts Ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung und die Dunkle Seite der Pädagogik. Anklänge, Interpretationen, Fehlanzeigen. In Zs: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie. April 2003 Vol. 14, No. 2, 81-99. Hogrefe-Verlag Göttingen 2003. (zit. n. <http://www.psycontent.com/query?action=article&queryid=00026788&rank=324>)

ZIMMERMANN Robert: Ästhetik als allgemeine Formwissenschaft (1865), Hildesheim und New York 1973.

---

## 12 Anhang

### 12.1 Bemerkungen zu Schreibweise und CD-ROM

Typografische *Hervorhebungen* werden in der Regel mit *Kursivschrift* vorgenommen, innerhalb von Kursivschrift-Blöcken durch Normal-Schrift. Innerhalb von zitiertem Text stammen Hervorhebungen vom zitierten Verfasser, andernfalls ist dies durch einen Klammerzusatz [Hvh. NJ] als meine Hervorhebung gekennzeichnet.

Zitate stehen zwischen »spitzen Doppelklammern«. Handelt es sich nur um Satzfragmente, werden sie typografisch nicht hervorgehoben.

»Vollständige Sätze und Textpassagen werden außerdem durch andere Schrift und Schriftgröße, sowie durch eingerückten Absatz deutlich gemacht.«

Zitate im Zitat stehen zwischen „Anführungszeichen“.

Fachtermini von zitierten Autoren werden zur Vermeidung vieler Anführungszeichen ebenfalls kursiv gesetzt, wenn sie außerhalb von Zitaten erneut auftauchen. Kursiv gesetzt werden darüber hinaus auch andere Begriffe, wenn eine *Betonung* beabsichtigt ist.

Familiennamen von Autoren sind im Text durchweg in KAPITÄLCHEN gesetzt, damit sie im Text leichter auffindbar sind, ohne die störende Auffälligkeit von GROßBUCHSTABEN zu haben. Innerhalb von Zitaten wird allerdings die Original-Schreibweise beibehalten. Im Literaturverzeichnis dagegen sind die Familiennamen der Autoren in GROßBUCHSTABEN gesetzt, da sie hier ins Auge springen sollen.

Das übliche Komma vor dem nachgestellten Vornamen wird weggelassen, da es nicht wirklich Sinn macht – schließlich wird es bei vorangestelltem Vornamen auch als überflüssig betrachtet.

Da der Computer im Gegensatz zur früheren Schreibmaschine die Bequemlichkeit des »*copy and paste*« bietet, werden die Literaturverweise in den Fußnoten jeweils bibliografisch (mehr oder weniger) vollständig angegeben. Dies erspart beim „springenden“ Lesen das Nachschlagen im Literaturverzeichnis. Tauchen sie in unmittelbar aufeinanderfolgenden Fußnoten auf, dann wird mit <l.c.> auf die vorhergehende Fußnote verwiesen.

Springendes Lesen wird auch durch die beigefügte digitale Fassung erleichtert. Deshalb wurde auch auf ein Stichwort- und Namensverzeichnis verzichtet. Die CD-ROM enthält eine PDF-, eine docx-Datei.

## 12.2 Verwendete Abkürzungen

ADHS	Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitäts-Syndrom
BDA	Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
G&G	Zeitschrift Gehirn&Geist – das Magazin für Psychologie und Hirnforschung aus dem Verlag Spektrum der Wissenschaft
GP	Gestaltungsprinzip(ien)
Hg.	Herausgeber
Hvh.	Hervorhebung
ITG	Informationstechnische Grundbildung
Kant-W	KANT: Werke in zwölf Bänden. Hg. von Wilhelm WEISCHEDEL, 1977.
KDB	kleine digitale bibliothek, ehem. Fa. <i>directmedia</i> , jetzt <i>Versand-As</i> - <a href="http://www.versand-as.de/shop/index.php">http:// www.versand-as.de/shop/index.php</a>
KdU	Kritik der Urteilskraft
KrV	Kritik der reinen Vernunft
l.c.	loco citato
LdK	Lexikon der Kunst (STRAUB e.a.)
NJ	Norbert Jüdt
NMR	Magnetresonanz-Tomografie
ref.	referiert
S.	Seite
s.	siehe
stw	Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft
TZI	Themenzentrierte Interaktion
Vpn.	Versuchspersonen
ZfP	Zeitschrift für Pädagogik, Beltz Verlag Weinheim
ZKM	Zentrum für Kunst- und Medientechnologie Karlsruhe
ZNS	Zentralnervensystem, i.w.S. <i>Gehirn</i> , i.e.S. <i>Neokortex</i>
Zs.	Zeitschrift

### 12.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 – Das 24-Stunden-Museum in Celle (Farbfoto s. Anhang Abb. 62 .....	2-37
Abbildung 2 – Design der Straße (Celle, Pforzheim) – Farbfoto s. Anhang Abb. 63.....	2-39
Abbildung 3 – Individuell gestaltete Wohnhäuser.....	2-39
Abbildung 4 – Edelstahl-Allee (Altena), Skulpturenpark (Oberhausen) – Farbfoto s. Anhang Abb. 64.....	2-39
Abbildung 5 – Einweihung des Skulpturenweges in Maulbronn 2011.....	2-40
Abbildung 6 – Narrenschiffbrunnen Nürnberg.....	2-49
Abbildung 7 – Visualisierung zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle nach Sybille Reinhardt.....	3-113
Abbildung 8 – Modell des SELBST nach H. Mead.....	3-124
Abbildung 9 – Konstruktion einer Grenze.....	4-149
Abbildung 10 – „Virtueller Sinn“.....	4-150
Abbildung 11 – Interface zur Außenwelt.....	4-158
Abbildung 12 – Frequenzmodulation.....	4-162
Abbildung 13 – Unimodale Reizverarbeitung.....	4-164
Abbildung 14 – Koordination – Fokussierung – Gestaltbildung.....	4-168
Abbildung 15 – Simulation der Sehschärfe-Entwicklung.....	4-168
Abbildung 16 – »Geschlossenes System«.....	4-170
Abbildung 17 – Primäre Kodierung.....	4-172
Abbildung 18 – Zusammenschalten von Netzwerken.....	4-173
Abbildung 19 – Die primäre Kodierung.....	4-177
Abbildung 20 – Automatisches Lernen.....	4-178
Abbildung 21 – Systematik von Apperzepten.....	4-179
Abbildung 22 – Die Koppelung von Emotion und Kognition.....	4-184
Abbildung 23 – Fokussierung auf Vordergrund-Hintergrund.....	4-197
Abbildung 24 – Figur-Hintergrund-Unterscheidung.....	4-199
Abbildung 25 – William Turner STAFFA.....	4-207
Abbildung 26 – Farbgewichte - Farbtafel Anhang Abb. 65.....	4-212
Abbildung 27 – Vom Kontrast zum Übergang - Relativität der Farb-Konstruktion.....	4-215
Abbildung 28 – Frottage.....	4-216
Abbildung 29 – Bildordnungen: Vertikal-Horizontal-Diagonal.....	4-218
Abbildung 30 – Bewegungszusammenhang.....	4-220
Abbildung 31 – Rhythmus und Bewegung.....	4-222
Abbildung 32 – Statistisch ermittelte Schönheit.....	4-225
Abbildung 33 – Rational-symmetrische Strenge, aufgelockert durch reichh. Gliederung (Schloss Bruchsal)	4-227
Abbildung 34 – Bewusster Verstoß gegen herkömmliche Statik als Statuarik (Nord-LB Hannover).....	4-227

Abbildung 35 – Symmetrie-Asymmetrie / Einfalt-Vielfalt .....	4-228
Abbildung 36 – Spiel mit der Symmetrie-Erwartung – E. Bausch (Sammlung des Enzkreises) .....	4-228
Abbildung 37 – Unmerkliche Binnengliederung - M Rothko .....	4-229
Abbildung 38 – Sisley - Kompositionsanalyse .....	4-230
Abbildung 39 – Übung: Horizontal-Vertikal .....	4-235
Abbildung 40 – Binnengliederung und Symmetrie .....	4-236
Abbildung 41 – Variation von Kontrast und Klarheit .....	4-249
Abbildung 42 – Kindliche Baumschemata .....	4-251
Abbildung 43 – Gelungene und misslungene Formkontur .....	4-254
Abbildung 44 – Entschiedene - unentschiedene Variationen von Säulenformen .....	4-255
Abbildung 45 – Original u Imitat - dOKUMENTA13 .....	5-309
Abbildung 46 – Wahrnehmung: Objekte und Modi .....	6-371
Abbildung 47 – Interdependenz .....	7-396
Abbildung 48 – Ehrfurcht vor dem Lebendigen .....	7-397
Abbildung 49 – Erweiterung von Grenzen ist möglich .....	7-397
Abbildung 50 – Ausgleich von Ansprüchen bei der Arbeit in Gruppen .....	7-398
Abbildung 51 – Dynamisierung des Balance-Dreiecks .....	7-399
Abbildung 52 – Unterricht – ein Balance-Akt .....	7-400
Abbildung 53 – Ein ästhetisch fundierter Bildungsbegriff .....	8-413
Abbildung 54 – Ein „ganzer“ Mensch muss in beiden Stockwerken leben .....	8-415
Abbildung 55 – Jeff KOONS: „Gelackte“ Oberflächen (Nord-LB Hannover) .....	8-417
Abbildung 56 – Körper für virtuelle Bilder .....	8-438
Abbildung 57 – Ein Modell für Ganzheitlichkeit .....	9-457
Abbildung 58 – Plakatausschnitt Kl. 9 - Der zweite Weltkrieg .....	9-476
Abbildung 59 – Plakatausschnitt Kl. 9 - Berufsorientierung .....	9-476
Abbildung 60 – Farbkreis nach Hölzel .....	12-543
Abbildung 61 – (additiver) RGB- und (subtraktiver) CYM-Farbraum .....	12-544
Abbildung 62 – Das „24-Stunden-Kunstmuseum“ Celle .....	12-545
Abbildung 63 – Design am Straßenrand (Celle, Pforzheim) .....	12-545
Abbildung 64 – Edelstahlallee (Altena), Skulpturenpark auf Industriebrache (Oberhausen) .....	12-545
Abbildung 65 – Farbgewichte (nach J. Itten, modifiziert) .....	12-546
Abbildung 66 – „Gelackte“ Oberfläche (Nord-LB Hannover) .....	12-546

**Abbildungsnachweis:**

Alle Fotos und Grafiken wurden (soweit nicht anders angegeben) vom Verfasser selbst erstellt. Abbildung 32 ist, wie angegeben, ein Bildzitat aus einer Kundenzeitung der DKV.

12.4 Farbtafeln

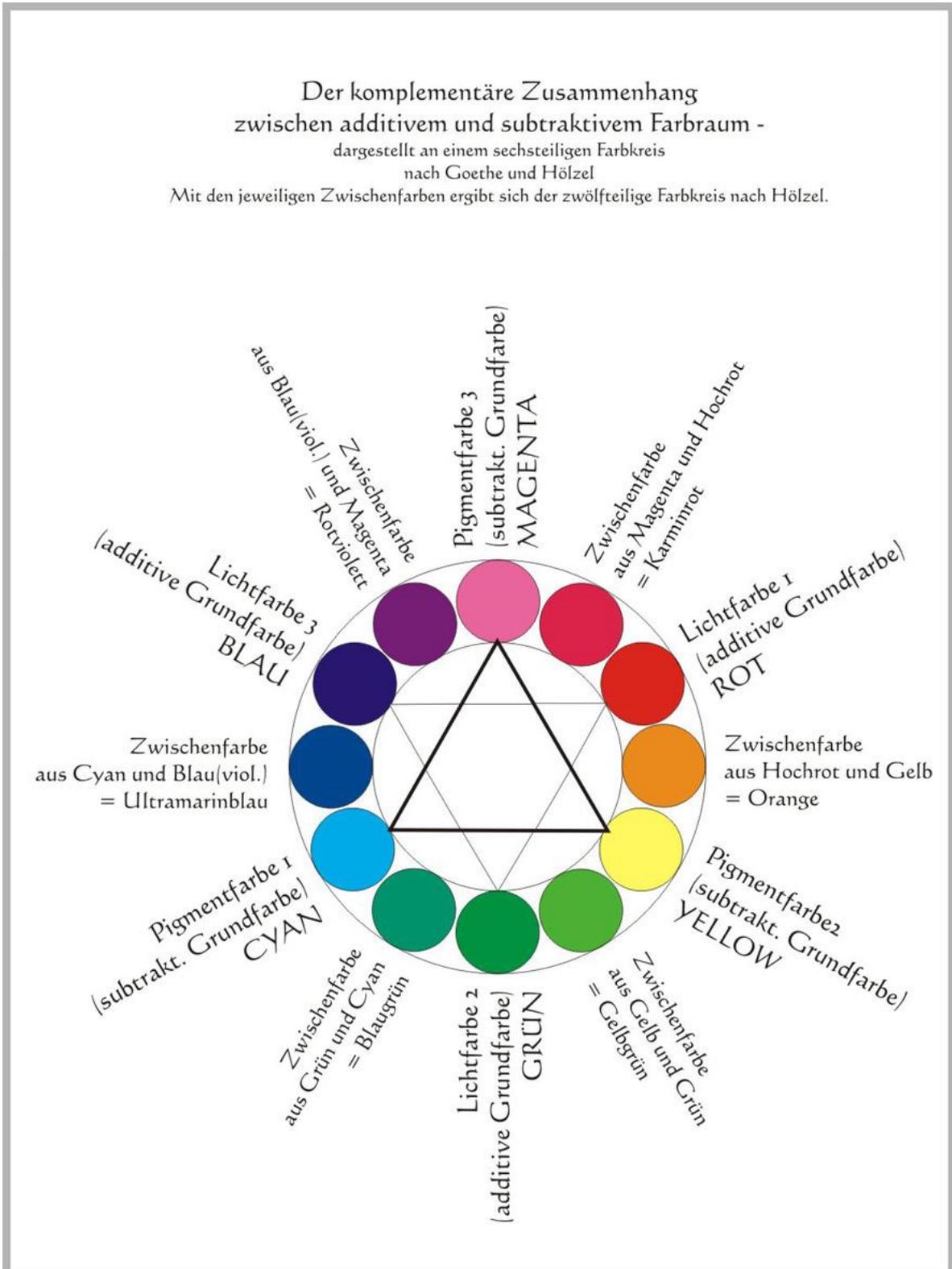


Abbildung 60 – Farbkreis nach Hölzel

Komplementarität der Farbsysteme

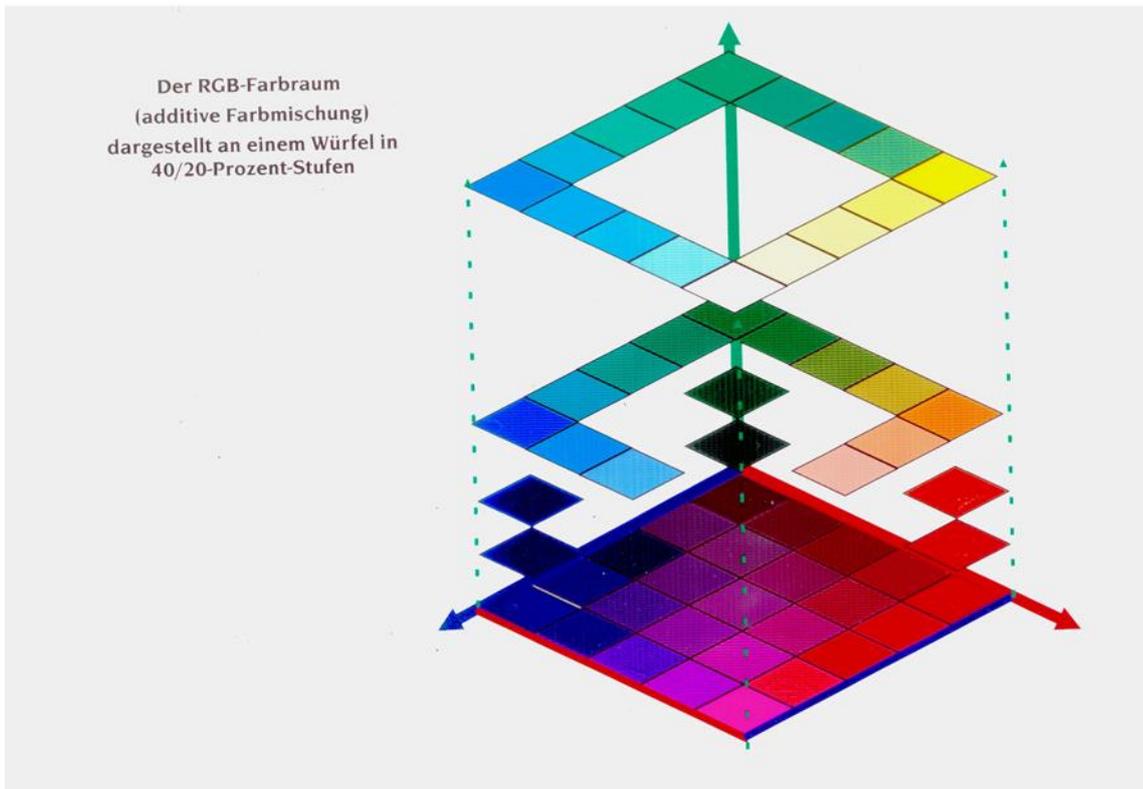
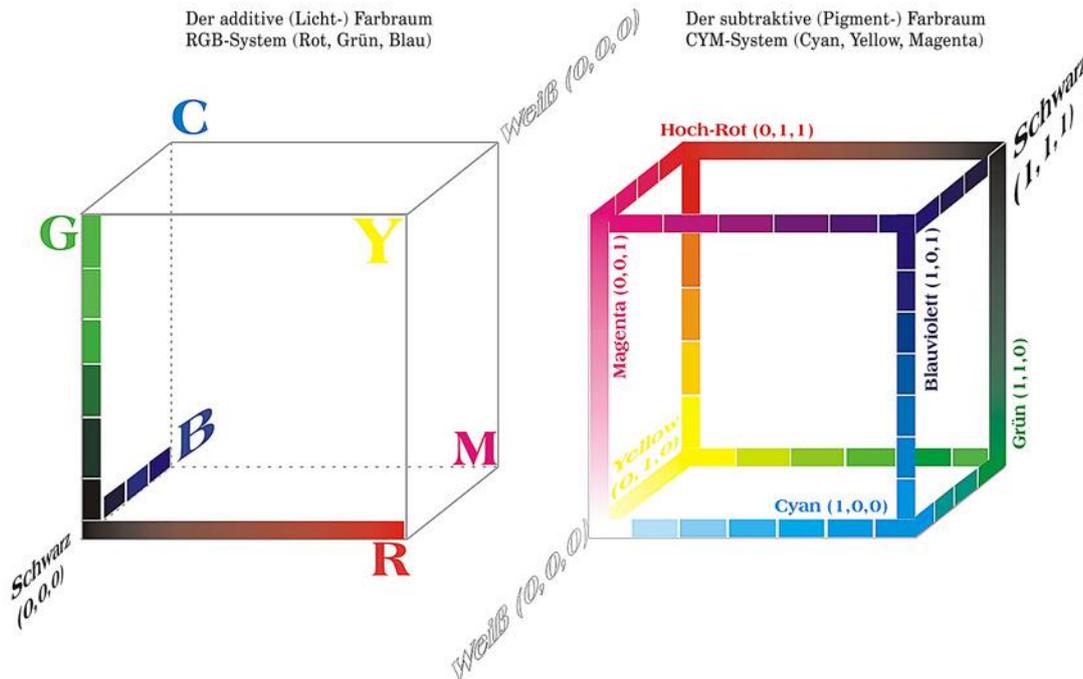


Abbildung 61 – (additiver) RGB- und (subtraktiver) CYM-Farbraum



Abbildung 62 – Das „24-Stunden-Kunstmuseum“ Celle

Das Museum verändert nachts zu jeder Stunde in kontinuierlichem Übergang die Farbe der Fassadenbeleuchtung über den gesamten Farbkreis. In der Seitengasse befinden sich verschiedene Licht-Installationen.

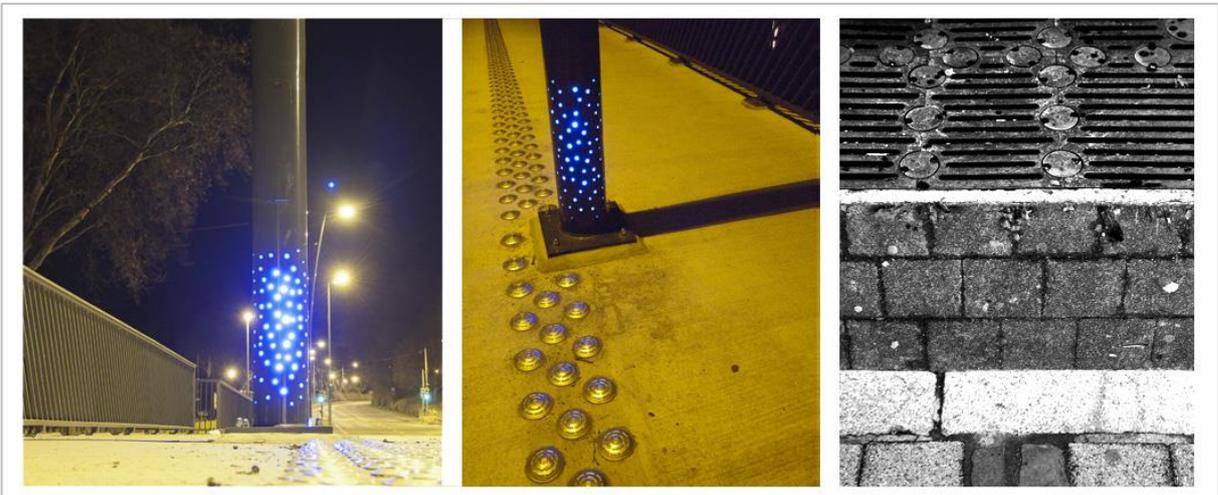


Abbildung 63 – Design am Straßenrand (Celle, Pforzheim)



Abbildung 64 – Edstahllallee (Altena), Skulpturenpark auf Industriebrache (Oberhausen)

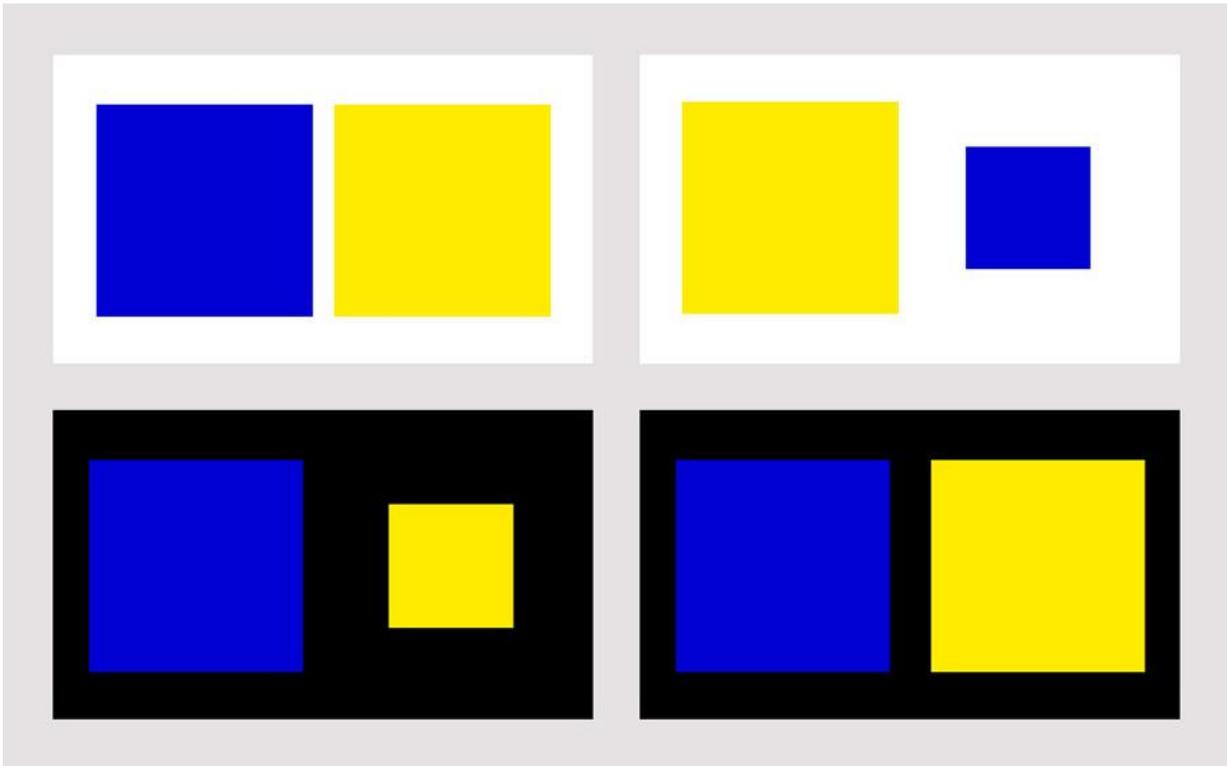


Abbildung 65 – Farbgewichte (nach J. Itten, modifiziert)

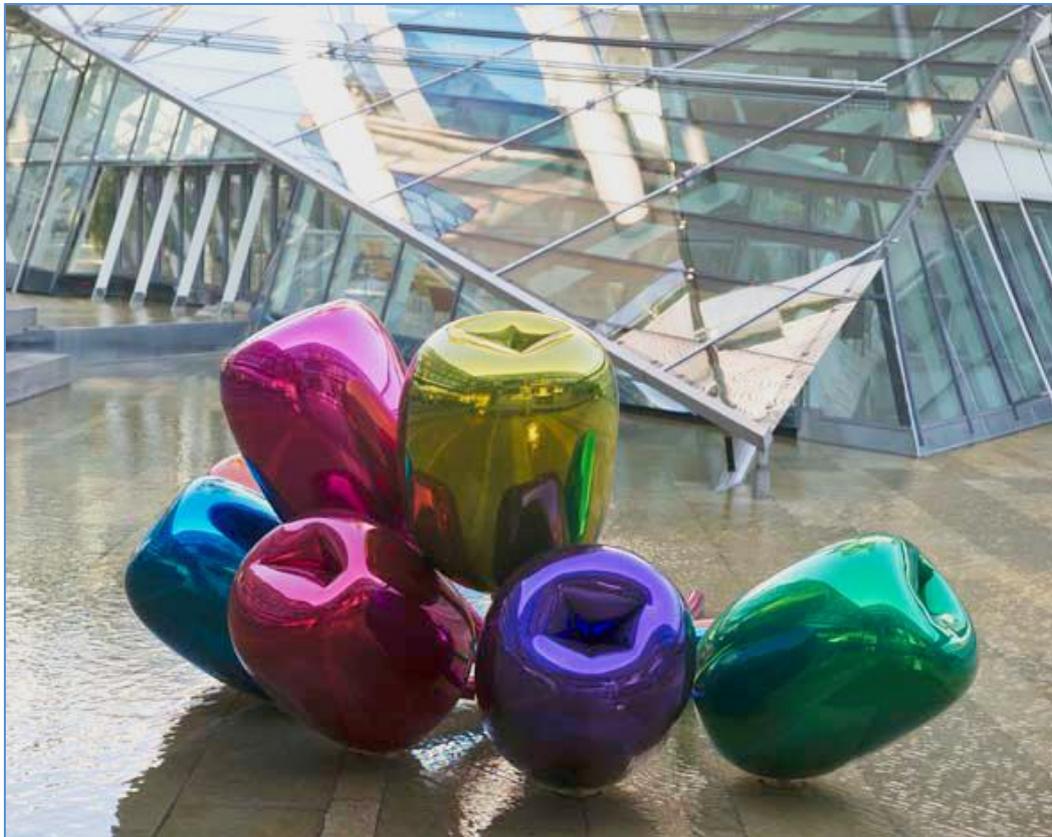


Abbildung 66 – „Gelackte“ Oberfläche (Nord-LB Hannover)

## 12.5 Kant-Zitat zum ästhetischen Urteil

„Ein jedes **bestimmende Urteil ist logisch**, weil das Prädikat desselben ein gegebener **objektiver Begriff** ist.

Ein bloß **reflektierendes Urteil** aber über einen gegebenen einzelnen Gegenstand **kann ästhetisch sein**,

**wenn** (ehe noch auf die Vergleichung desselben mit andren gesehen wird) **die Urteilskraft**, die keinen Begriff für die gegebene Anschauung bereit hat, **die Einbildungskraft** (bloß in der Auffassung desselben) **mit dem Verstande** (in Darstellung eines Begriffs überhaupt) **zusammenhält**

**und ein Verhältnis beider Erkenntnisvermögen wahrnimmt**, welches die **subjektive bloß empfindbare Bedingung des objektiven Gebrauchs der Urteilskraft** (nämlich die Zusammenstimmung jener beiden Vermögen untereinander) **überhaupt ausmacht**.

Es ist aber auch **ein ästhetisches Sinnenurteil möglich**,

wenn nämlich das Prädikat des Urteils gar kein Begriff von einem Objekt sein kann, indem es gar nicht zum Erkenntnisvermögen gehört,

z.B. **der Wein ist angenehm**,

da dann das Prädikat die **Beziehung einer Vorstellung unmittelbar auf das Gefühl der Lust**

und **nicht** aufs Erkenntnisvermögen ausdrückt.

Ein **ästhetisches Urteil im allgemeinen** kann also für dasjenige Urteil erklärt werden, dessen **Prädikat niemals Erkenntnis** (Begriff von einem Objekte) sein kann

(ob es gleich die subjektive Bedingungen zu einem Erkenntnis überhaupt enthalten mag).

In einem solchen Urteile ist der Bestimmungsgrund **Empfindung**.

Nun ist [**gibt es**] aber **nur eine einzige so genannte Empfindung**, die niemals Begriff von einem Objekte werden kann, und diese ist das **Gefühl der Lust und Unlust**. [**Das ist in unserem System die »emotionale Bewertung«**] Diese ist **bloß subjektiv**, da hingegen **alle übrigen Empfindungen zu Erkenntnis gebraucht werden kann**. [**Gemeint sind die objektbezogenen Qualia wie rot, hart usw.**]

**Also ist ein ästhetisches Urteil dasjenige, dessen Bestimmungsgrund in einer Empfindung liegt, die mit dem Gefühle der Lust und Unlust unmittelbar verbunden ist.**

Im ästhetischen **Sinnes-Urteile** ist es diejenige **Empfindung**, welche von der empirischen Anschauung des Gegenstandes unmittelbar hervorgebracht wird, [**zum Beispiel "das Blatt ist grün"**]

im **ästhetischen Reflexionsurteile** aber die [**Empfindung**], welche das **harmonische Spiel der beiden Erkenntnisvermögen der Urteilskraft, Einbildungskraft und Verstand** im Subjekte bewirkt,

indem in der gegebenen Vorstellung  
das **Auffassungsvermögen** der einen [Empfindung]  
und das **Darstellungsvermögen** der anderen [Empfindung] einander wechselseitig  
beförderlich sind,  
welches Verhältnis in solchem Falle durch diese bloße Form eine Empfindung bewirkt,  
welche der Bestimmungsgrund eines Urteils ist, das darum ästhetisch heißt und als  
subjektive Zweckmäßigkeit (ohne Begriff) mit dem Gefühle der Lust verbunden ist.“

(KANT/WEISCHEDEL 1977, Bd. X, S. 37f.)

## 12.6 Tabellarischer Lebenslauf

- Geboren am 6. Mai 1942 in Werdohl, Westfalen;
- Abitur 1962 am altsprachlichen Walram-Gymnasium Menden;
- 1962-1964 Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Abschluss mit der ersten Staatsprüfung für dieses Lehramt;
- 1964 Eintritt in den Schuldienst des Landes Baden-Württemberg;
- 1967 Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen mit einer empirischen Zulassungsarbeit zum Thema *Begabungsreserven in ausgewählten Gemeinden des südlichen Landkreises Karlsruhe*;
- 1969-1970 Ausbildung zum Beratungslehrer und 1970 Bestellung zum Beratungslehrer durch das Oberschulamt Karlsruhe;
- während der Tätigkeit an der GHS Langensteinbach intensivierte Auseinandersetzung mit der Fotografie (Foto-Arbeitsgemeinschaften, VHS-Kurse);
- vd. Funktionen in der Lehrerfortbildung;
- 1982 Beginn der hauptamtlichen Tätigkeit in der Lehrerausbildung am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Pforzheim;
- während der Tätigkeit als Bereichsleiter für Musisch-Ästhetische Erziehung Veröffentlichung verschiedener didaktisch-methodischer und konzeptioneller Aufsätze, in *Praxis - Materialien - Planung (PMP)* sowie in: *Seminar Pforzheim (Hg.): Anregungen zur Fortentwicklung der Lehrerausbildung - Neckar-Verlag Villingen*;
- seit 2002 künstlerische Aktivität mit eigenen Ausstellungen und Ausstellungsbeiträgen, seit 2005 als (Vorstands-) Mitglied der *Künstlergilde Buslat e.V.*;
- 2006 Beendigung des aktiven Dienstes;
- ab 2008 Gasthörer am KIT;
- mit dem SS 2009 Zulassung zum Masterstudiengang Pädagogik, Abschluss 2011 (Note 1,3) mit einer statistischen Analyse ausgewählter PISA-Daten (2004) zu der Frage, welche Aussagen sie über die deutschen Lehrer zulassen.
- Mitarbeit an der Forschungsstelle für Lehrerberufseignung des KIT seit ihrer Einrichtung.