Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 17 (1995)

Heft: 1

Artikel: Die missverstandene Rolle der Künste in der menschlichen Entwicklung

Autor: Eisner, Elliot W.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786090

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Die missverstandene Rolle der Künste in der menschlichen Entwicklung[1]

Elliot W. Eisner

Die vorherrschenden Konzeptionen der Künste basieren auf einem weitgehenden Missverständnis ihrer Rolle für die menschliche Entwicklung. Dieses Missverständnis hat in antiken Konzeptionen des Geistes, des Wissens und der Intelligenz seinen Ursprung und läuft auf eine völlige Verarmung der schulischen Inhalte und Ziele hinaus.

Dieser zunächst ungeschützt vorgetragenen These werde ich mich im Kern meines Artikels widmen. Darüber hinaus werde ich mehrere der Beiträge betrachten, die die Künste – wenn sie richtig vermittelt werden – zur pädagogisch stimulierten Entwicklung junger Menschen als wichtig erachten.

Mein Verständnis der Künste wurde durch meine Erfahrungen als Maler, als Kunstlehrer und Kunstsammler wie auch durch die Möglichkeiten meiner pädagogischen Arbeit bereichert. Im Laufe dieser Arbeit hatte ich Gelegenheit, in mehr als dreissig Ländern Vorlesungen zu halten. Es gibt meines Wissens kein einziges westliches Land, das die Künste, gleichgültig auf welcher Schulebene, als einen grundlegenden Teil des Lehrplans betrachtet. Kein Indikator spricht so sehr dafür wie die Menge Zeit, die ihnen zugeteilt wird (Bernstein 1971). In Amerika erhalten die Künste an den Elementarschulen etwa zwei Wochenstunden der Unterrichtszeit und sind im allgemeinen kein Pflichtfach an den höheren Schulen.

Da das schulische Curriculum symbolisch jene Inhalte repräsentiert, welche Erwachsene im Lernprozess der Kinder für wichtig erachten und damit materialiter die geistigen Fähigkeiten exponiert, die die Kinder erwerben können, gewinnt die Zuteilung der Unterrichtszeit eine zentrale Bedeutung. Zeit repräsentiert Wert und Möglichkeit. Wert, weil er darauf hinweist, was als bedeutsam erachtet wird und Möglichkeit, weil die Schule im gewissen Sinne eine Kultur der Möglichkeiten darstellt. Jeder weiss, was eine Kultur ist, nämlich im biologischen Sinn ein Ort, wo etwas wächst. Schulen sind also Kulturzellen. Sie

sind Kulturen für das Anwachsen des Geistes, und dieses Wachstum wird in seiner Richtung von den Möglichkeiten, die die Schule bereitstellt, beeinflusst. Diese Möglichkeiten sind definiert durch das Schulprogramm, den Lehrplan, und durch die Kunstfertigkeit, mit der die Lehrer dieses Programm vermitteln. Eine Schule, in der Künste angeboten, aber nur schwach vermittelt werden, wird kaum jene ernsthaften Möglichkeiten bereitstellen, die Kinder benötigen, um die Künste für ihre persönliche Entwicklung zu nutzen.

Von einem entwickelten oder noch überspitzter formuliert, von einem allmählich angewachsenen Geist zu sprechen, erscheint möglicherweise eigenartig. Dennoch ist Geist in einem grundlegenden Sinn eine Form kultureller Errungenschaften. Wir werden mit einem Gehirn geboren, doch Geist wird gebildet, und die Form, die er annimmt, wird von der Kultur, in der die Entwicklung stattfindet, beeinflusst. Für Kinder stellt die Schule eine primäre Kultur für die Entwicklung ihres Geistes dar und von daher sind die Entscheidungen, die bezüglich der Schulprioritäten gefällt werden, fundamentale Entscheidungen über die möglichen Entwicklungsrichtungen des Geistes der Kinder.

Meine Betonung der kulturellen Natur des Geistes und der gestaltenden Merkmale des Unterrichts sollte nicht als Ablehnung der Vorstellung interpretiert werden, dass genetische Unterschiede zwischen Kindern existieren oder dass diese Unterschiede unwichtig seien. Meine Absicht ist es zu betonen, dass die Verwirklichung von Begabung Bedingungen erfordert, die ihrer Optimierung dienlich sind: Die Natur verkümmert, wenn sie nicht genährt wird. Schulen, in denen die Künste am Rande mitlaufen oder ganz fehlen, bieten Kindern wenig oder gar keine Möglichkeiten, ihre Begabungen in diesem spezifischen Bereich zu entwickeln. Da unsere pädagogischen Prioritäten – die sich in der Zeit, die wir auf das aufteilen, was wir unterrichten, am lebendigsten widerspiegeln – wesentlich von unseren Vorstellungen von Geist, Wissen und Intelligenz beeinflusst werden, und da ich annehme, dass die vorherrschenden Konzeptionen den Zweck der Künste missverstehen, werde ich den Hauptteil meines Artikels der kritischen Untersuchung fünf grundlegender, aber auf fundamentale Weise mangelhafter Annahmen über Geist, Wissen und Intelligenz widmen, die dennoch richtungsweisend für unsere Schulen sind. Sie verhindern die potentiellen Beiträge, die die Künste zur menschlichen Entwicklung leisten könnten. Ich beabsichtige, unvoreingenommen, eine für Institutionen subversive Funktion zu übernehmen, indem ich einige der fundamentalen Vorstellungen unterminiere, von denen ich annehme, dass sie den Kindern in unseren Schulen nicht dienlich seien.

1. Das begriffliche Denken der Menschen erfordert die Anwendung von Sprache

Vielleicht formt keine andere Annahme unser Verständnis des Kognitiven mehr als die Überzeugung, dass Sprache hierbei eine notwendige Rolle spiele. Tatsächlich wurde vom Denken selbst angenommen, es sei eine Art Subvoka-

lisierung, ein physikalischer Prozess, der die Kette der Sprachaktivitäten begleitete, welche wiederum die höheren geistigen Prozesse am besten repräsentieren. Hören wir dazu beispielsweise Adam Schaff:

> *«Wenn wir bei der Erörterung des Problems von Sprache und Denken den monistischen Standpunkt beziehen, verwerfen wir eo ipso diese These, nach der Sprache und Denken getrennt und unabhängig voneinander existieren können. Es versteht sich von selbst – das sei noch einmal betont – dass hier von dem spezifisch menschlichen Denken, oder anders ausgedrückt vom begrifflichen Denken die Rede ist. Wir behaupten also, dass Denken und Gebrauch der Sprache im Prozess der Erkenntnis und Mitteilung unzertrennbare Elemente eines Ganzen sind. Die Vereinigung ist hier so organisch, die gegenseitige Abhängigkeit so eng, dass keines dieser Elemente je selbständig in ‹reiner› Form in Erscheinung treten kann. Gerade deshalb haben die Funktionen von Denken und der Sprache keinen Sondercharakter; man kann sie nicht getrennt behandeln, geschweige denn sie einander entgegenstellen» (Schaff 1964, S. 140f.)*

Schaff steht natürlich nicht allein. Sowohl Piaget (1973) als auch Jerome Bruner (1964) glauben, Sprache mache die Quintessenz menschlicher Erkenntnis aus. Für Piaget erfordern formale Operationen, die den Endpunkt seiner kognitiven Hierarchie bilden, den Einsatz von Sprache, und Bruner weist in seinem Buch ‹Acts of Meaning› (1990) Erzählungen eine Form zu, die durch Sprache vermittelt wird. Whorf (1963) und sein Lehrer Sapir (1962) verleihen der Sprache im Erkenntnisprozess einen ebenso fundamentalen Ort und behaupten, dass Sprache unsere Welt in ein Gefüge einfasst: Kategorien, die wir in unserer Sprache verwenden, fungieren als gemeinsames Element, durch das Realität konstruiert wird. Sie argumentieren weiter, Sprache rahme nicht nur unsere Welt ein, sondern sei auch grundlegend für unsere Erfahrung: Sprache und Erfahrung sind unzertrennlich.

Zu den Auswirkungen auf unsere Erfahrungen kommt hinzu, so wird die These weitergeführt, dass Sprache die Klassifizierung und Abstraktion des Einzelnen ermöglicht, das nur durch niedrigere Formen der geistigen Aktivität identifizierbar ist. Durch Sprache können wir in Begriffe fassen, was wir nur indirekt erfahren können: die Idee des Stuhls, der Unendlichkeit oder der Wahrheit. Ohne Sprache wären solche Ideen nicht möglich.

Diese Überzeugungen besitzen eine Eindringlichkeit, die sie unsichtbar machen: Sie sind ein mächtiger verdeckter Teil unseres Weltbildes und haben auf unsere Schulen stark eingewirkt. Klug sein in der Schule bedeutet, sich in der Anwendung der Sprache geschickt zu zeigen. Es ist jedoch genau diese Überzeugung – eine Überzeugung von der Unerlässlichkeit der Sprache im Erkenntnisprozess –, die ich in Frage stellen möchte.

Es gibt viele Gründe, warum diese Überzeugung einer kritischen Überprüfung nicht standhalten wird. Erstens, zu behaupten, dass Sprache eine notwendige Bedingung für die Erkenntnis sei, zieht den Schluss nach sich, dass Kinder, bevor sie sprechen können, nicht denken. Aber jeder, der je mit einem Kind vor dem Spracherwerb zusammengelebt hat, weiss aus erster Hand, wie wissbegie-

rig und wie intelligent ein Kind in der Problemlösung sein kann: Ein Kind, das nicht denkt, kann nicht überleben.

Zweitens ist Sprache, wie wir sie üblicherweise benutzen, ein symbolisches Mittel und symbolische Mittel, die keine Referenten haben, symbolisieren nicht. Um zu symbolisieren, muss ein Symbol mit einem Referenten verbunden werden, d. h. mit einer Anordnung von Eigenschaften, die man erfahren kann oder die man erfahren oder sich vorgestellt hat. Sinnvolles Sprechen über Barockmusik oder eine Eiche oder ein Düsenflugzeug erfordert einen Begriff dieser Objekte und Ereignisse, welche in unserer Erfahrung als Eigenschaften vor den Etikettierungen, die wir ihnen zuordnen, existieren. Entgegen der weitverbreiteten Meinung war im Anfang das Bild (image). Das Bild verleiht dem Etikett die Bedeutung. Die Entstehung des Bildes ist ein kognitives Ereignis.

Drittens vermitteln die Menschen, die im Bereich der Künste arbeiten – die beispielsweise Musik komponieren oder Gemälde schaffen –, Qualitäten und fällen Entscheidungen im Hinblick darauf, wie die Qualitäten, die sie schaffen, wahrgenommen werden. Ein Spielfluss ist oft so geschwind, dass Sprache keine Möglichkeit hat, einzudringen: Diejenigen, die bei einer musikalischen oder tänzerischen Aufführung oder im athletischen Bereich improvisieren, denken innerhalb ihres entsprechenden Mediums. Die Sprache ist dafür zu langsam.

Die Überzeugung, Sprache sei eine notwendige Prämisse für das Denken, führt zu einer zweiten Fehlkonzeption. Diese betrifft die Beziehung zwischen den Sinnen und dem Intellekt.

2. Sinnliche Erfahrung steht in der Hierarchie des intellektuellen Wirkens auf einer niederen Stufe

Die Genese dieser Überzeugung lässt sich in Platos Vorstellungen über die Natur des menschlichen Verständnisses auffinden. Man sollte sich dazu das sechste Buch der ‹Politeia› ins Gedächtnis rufen, wo Sokrates versucht, Glaukon verständlich je machen, dass es eine Hierarchie des Wissens gebe. Diese sichert jenen, die in der Lage sind, sie zu beherrschen, den Zugang zu höheren Wahrheiten. Sokrates bittet Glaukon, sich eine einzelne, vertikale Gerade vorzustellen, die ungleich in ein oberes und ein unteres Segment geteilt ist. Die grössere obere Hälfte der Linie repräsentiert die intelligible Welt; die untere Hälfte die sichtbare Welt. Die Wahrheit ruht hauptsächlich in der intelligiblen Welt und zu einem geringeren Grad in der sichtbaren Welt. Wird die obere Sektion der geteilten Geraden noch einmal geteilt und dieselbe proportionale Teilung in dem unteren Segment vorgenommen, befinden sich nun zwei Segmente in der oberen und zwei Segmente in der unteren Hälfte. Das oberste Segment in der oberen Hälfte repräsentiert den Raum, in dem Menschen Vorstellungen über Vorstellungen mit Hilfe der Dialektik untersuchen. Die Wahrheit, die durch einen dialektischen Prozess entdeckt wird, wird nicht durch das

Ansprechen sinnlicher Informationen bestimmt, sondern durch die Ausübung von Rationalität. Im zweiten Segment der geteilten Geraden, dem Segment genau unterhalb des obersten, werden ebenfalls Vorstellungen untersucht, wobei diese jedoch von Dingen handeln, deren Wahrheit durch das Hinabsteigen in das dritte Segment der geteilten Geraden bestimmt wird. Dieses ruht in der sichtbaren Welt und bildet daher eine untergeordnete Form des Verstehens. Für Plato ist dies die Form des Verstehens, welche die empirischen Wissenschaften bereitstellen. Im dritten Segment beschäftigen sich die Menschen mit der Wahrnehmung von Dingen und im vierten und untersten mit der Herstellung von Imitationen von Dingen. Das vierte Segment ist den Künsten zugedacht.

Was Plato uns übermittelt hat, ist eine Hierarchie des Wissens, in der die abstraktesten Formen des Denkens als die höchsten betrachtet werden und die Künste, die er als imitierend einschätzt, als die untersten, folglich als die grundlegendsten Formen. Diese Hierarchie löste sich mit der Ausdehnung des Römischen Reiches nicht auf. Sie ist lebendig und sie prosperiert sowohl in den Schulen und Universitäten des modernen Europa als auch im zeitgenössischen Amerika.

Aber entspricht es der Wahrheit, dass die Wahrnehmung von Eigenschaften eine untergeordnete Ebene der kognitiven Aktivität darstellt? Wenn diese Eigenschaften so komplex und subtil wie in den Künsten sind, dann kann das Erkennen ihrer Beziehungen und Nuancen eine beängstigende Aufgabe sein. Mehr noch: Was wir durch die Wahrnehmung solcher Beziehungen und Nuancen über die Welt lernen, kann eine Form des Verstehens fördern, die nicht auf Worte reduziert werden kann. Unser sensorisches System ist weitaus differenzierter als unsere Sprache. Wir haben keine Worte, um unmittelbare Erfahrungen präzise auszudrücken. Wir erzeugen Metaphern und andere künstlerische Umgangsweisen mit der Sprache, um – paradoxerweise – das auszudrücken, was Worte niemals ausdrücken können. Das sensorische System ist unser erster Weg zum Bewusstsein.

Ich kann mir nicht vorstellen, wie es anders sein könnte. Unsere Fähigkeit zu verstehen, hängt ab von unserer Fähigkeit, uns etwas vorzustellen – d.h. sie hängt von unserer Fähigkeit ab, Bilder zu schaffen oder ‹anzuwenden›, mit deren Hilfe wir Bedeutung ‹erfassen›. Ikone symbolisieren in dem Masse wie Symbole ikonisieren. Die beste Art und Weise sicherzustellen, dass Schüler nicht verstehen, liegt darin, sicherzustellen, dass sie nicht in der Lage sind, sich vorzustellen, worauf die Worte sich beziehen, die wir zur Erklärung benutzen. Es ist genau diese Erkenntnis, die alle guten Lehrer dazu bringt, ein Beispiel nach dem anderen zu benutzen, um die Bedeutung einer Erklärung zu veranschaulichen. Die Erklärung des Lehrers gewinnt erst dann an Bedeutung, wenn der Schüler ‹sieht›, was der Lehrer meint. Dieses Sehen, diese Einsicht, ist ein sensorisches Geschehen, diesmal im Kontext einer phantasievollen Reflexion.

Was hat dies alles mit den Künsten zu tun? Es gehört zu der Art und Weise, wie die Künste die feinen sensorischen Differenzen ausnutzen: das Erlernen der bildenden Künste bedeutet das Erlernen des Sehens und nicht einfach des Schauens. Die Künste kultivieren eine Weltoffenheit, eine Bereitschaft, sich

den konventionellen und vorgegebenen Reaktionen zu entziehen, die unsere Wahrnehmung standardisieren und in Worte fassen. Die Künste laden uns zu einer Reise mit Augen und Ohren ein, so dass das Werk und die Welt in ihren qualitativen Eigenarten erfahren werden können.

Einige könnten widersprechen und behaupten, die Bewusstheit der Eigenart von Qualitäten sei eine Sache der Wahrnehmung, nicht der Erkenntnis, worauf ich antworten würde, Wahrnehmung selbst sei ein kognitives Geschehen. Erkenntnis meint den Prozess, durch den der Organismus bewusst wird, und die Wahrnehmung von Qualitäten ermöglicht ganz sicher das Bewusstsein. Um diesen Sachverhalt in einen Zusammenhang einzurücken, zitiere ich Rudolf Arnheim:

> *«Unter Erkennen möchte ich... alle seelischen Tätigkeiten verstehen, die beim Empfangen, Bewahren und Verarbeiten von Tatsachenmaterial im Spiel sind, also die Sinneswahrnehmung, das Gedächtnis, das Denken und das Lernen. Diese Terminologie ist nicht unbedingt im Einklang mit der, an die manche Psychologen gewöhnt sind und die zum Beispiel alle Sinnestätigkeit vom Erkennen ausschliessen möchte. Gerade dies aber muss ich hier vermeiden, da ich die Trennung zwischen Wahrnehmen und Denken aus dem Weg räumen will. Aus demselben Grund spreche ich vom ‹Denken› in der Wahrnehmung. Es scheint keine Denkprozesse zu geben, die nicht wenigstens im Prinzip in der Wahrnehmung anzutreffen sind. Anschauen ist anschauliches Denken.» (Arnheim 1972, S. 24)*

Ironischerweise war es die Gleichgültigkeit gegenüber der Verfeinerung des Empfindungsvermögens und die Unaufmerksamkeit gegenüber der Entwicklung der Phantasie, die das Wachstum einer ‹Vorratskammer voller Hinweise› (allusionary base) begrenzt, welche Kinder benötigen, um sinnvoll zu lesen. Broudy sagt:

> *«Das Konzept der ‹Vorratskammer voller Hinweise› bezieht sich auf das Konglomerat von Konzeptionen, Bildern und Erinnerungen, um dem Leser oder Hörer Bedeutung zu vermitteln... Wenn die ‹Vorratskammer voller Hinweise› mager und unorganisiert ausfällt, muss der Leser oder Hörer viel von dem Gehörten oder Gelesenen einfach im Sinne von: das sind ‹viele Wörter›, passieren lassen. Das Lesen oder Hören einer Fremdsprache veranschaulicht die Schwierigkeiten, die durch Lücken in der ‹Vorratskammer der Hinweise› hervorgerufen werden. Mit Hilfe eines Wörterbuches kann man die Bedeutung jedes einzelnen Wortes einer Aussage entziffern und sie dennoch nicht wirklich verstehen... Demgemäss verfehlt der Sprachunterricht ohne einen angemessenen Vorrat an Bildern häufig sein Ziel.» (Broudy 1987, S. 18)*

Ich stimme der zentralen These Broudys zu: Unser Vorrat an Bildern ist eine primäre Ressource des Verstehens. Da keine Lehrperson direkten Zugang zum Geist des Kindes hat, liegt es an der Fähigkeit des Kindes, die Verbindungen zu sehen zwischen dem Beispiel, das die Lehrkraft gebraucht hat, und dem, was es schon kennt sowie dem, von dem sich der Lehrer erhofft, dass es verstehen wird. Nur dann wird das Beispiel hilfreich bei der Erschliessung neuer Bedeu-

tungen sein. Kurz, das Verstehen hängt von der Fähigkeit des Kindes ab, durch Analogien zu denken und oft mit Hilfe einer Metapher zu begreifen, was verstanden werden muss. Das Poetische gehört in der Tat wahrscheinlich sehr viel enger in den Bereich der anspruchsvollsten Formen der Erkenntnis als wir vermuten.

3. Intelligenz erfordert die Anwendung von Logik

Die Bedeutung der Logik in der Ausübung von Intelligenz ist dann klar, wenn die Form, die zum Sprechen über die Welt angewendet wird, eine Form ist, in der die buchstäbliche Anwendung von Behauptungen notwendig ist. Die Mathematik und die Naturwissenschaften prämieren eine bestimmte Form von Präzision: die ‹buchstäbliche Aussage›. Die logische Konsistenz ist in solchen Darstellungsformen eine Bedingung für die Bedeutung. Aber die Logik als eine notwendige Bedingung für die Ausübung von Intelligenz zu betrachten, bedeutet, die Intelligenz auf jene Formen der Darstellung zu begrenzen (Eisner 1982), die deren Anwendung benötigen. Das Ergebnis einer solchen Konzeption ist der Ausschluss jener Darstellungsformen der Intelligenz, deren Bedeutungen nicht durch die Anwendung von Logik vermittelt sind und auch nicht von ihr abhängen. Die Dichtung erzielt beispielsweise Bedeutung durch den Einsatz von Sprache auf eine Art und Weise, die nicht von der Logik abhängt; poetische Bedeutung ist oft extra-logisch. Die Bedeutungen, die durch dieses extra-logische Charakteristikum der Poesie vermittelt werden, sollten besser als das Produkt menschlicher Rationalität betrachtet werden. Derselbe Sachverhalt gilt auch für die anderen Künste.

Obwohl Rationalität und Logik in einem engen Zusammenhang gesehen werden, ist Rationalität doch ein weiterreichendes und fundamentaleres Konzept. Logik ist eine der Formen, durch die Rationalität ausgedrückt wird, sie ist aber nicht die einzige. Individuen, die sehr gut menschliche Beziehungen gestalten, die gut zeichnen oder malen, die gut tanzen oder singen können, denken innerhalb des Mediums, in dem sie arbeiten (Dewey 1934; dt. 1980). Wenn sie dies tun, fungieren sie auf eine rationale Weise; d.h. sie übertragen bzw. sie kreieren die Ordnung der Elemente, deren Existenz sie herbeiführen – obwohl die Kriterien, die sowohl sie als auch wir anwenden, um ihre Bemühungen zu würdigen, selten von der Logik abhängen. Wir setzen die Logik nicht ein, um ein grossartiges Gedicht, eine bewegende Symphonie, ein ausdrucksvolles Bild, eine bewundernswerte Architektur, ein hervorragendes Essen oder ein ausgezeichnetes Drama zu erschaffen, zu erfahren oder zu würdigen. Ich glaube, dass die Unterscheidung zwischen Rationalität und Logik wichtig ist. Rationalität bezieht sich auf die Vernunft, auf schlussfolgerndes Denken, auf Ratio, auf Beziehungen. Die Fähigkeit, Beziehungen herzustellen, die dauerhaft halten – oder in Nelson Goodmans (1978) Terminologie, ‹ob etwas zueinander passt› (rightness of fit) – ist von grundlegender Bedeutung in beinahe allen Lebensbereichen: bei der Darlegung einer schlüssigen Argumentation, bei der

Entfaltung einer stichhaltigen juristischen Begründung, bei der Formung eines gut ausbalancierten Kruges und bei der Schaffung einer harmonischen menschlichen Beziehung. ‹Ob etwas zueinander passt› hängt sowohl bei der Kreation als auch bei der Anerkennung von ästhetischen und nicht von logischen Kriterien ab. Logik ist ein relevantes Kriterium, das sich auf Relationen innerhalb von Propositionen anwenden lässt, nicht aber auf Beziehungen innerhalb von Eigenschaften. Die Fähigkeit, Eigenschaften zu selektieren und zu organisieren, dass diese einen solchen passenden Zusammenhang entfalten, ist ein Anzeichen dafür, dass die Intelligenz die Handlungen leitet. John Dewey hat bereits 1934 Bedeutendes zu diesem Thema beigetragen. Er erkannte damals, dass die Intelligenz üblicherweise als das alleinige Eigentum derer betrachtet wird, die wir als Intellektuelle ansehen – insbesondere, aber nicht ausschliesslich, innerhalb der Akademien. Im Hinblick auf diese Haltung formuliert Dewey:

> *«Jede Vorstellung, die die notwendige Rolle der Intelligenz im Kunstschaffen ausser acht lässt, beruht auf der Gleichsetzung des Denkens mit dem Gebrauch einer bestimmten Art von Material, nämlich sprachlichen Zeichen und Wörtern. Gedanklich in sinnvoller Weise mit den Beziehungen von Eigenschaften umzugehen, bedeutet eine ebenso strenge Forderung an das Denken wie Denken mit Hilfe von sprachlichen und mathematischen Symbolen. Da sich Worte leicht mechanisch manipulieren lasse, erfordert ein wahres Kunstwerk in der Tat vielleicht mehr Intelligenz als der grösste Teil des Denkens derer, die sich stolz als ‹Intellektuelle› bezeichnen.» (Dewey 1980, S. 59)*

Das von Dewey in ‹*Art as Experience*› im Jahr 1934 zum Ausdruck Gebrachte taucht nun gerade erst in der Diskussion der Sozialwissenschaften auf, die an der Rekonzeptualisierung der Natur der menschlichen Intelligenz interessiert sind. Obwohl Gardner (1991) in seiner Konzeption von Intelligenz deren mannigfaltige Ausprägungen feiert, weist er in seiner Theorie der vielfachen Intelligenzen der künstlerischen Intellingenz keinen Platz zu; allerdings betrachtet er die feinsinnigsten und phantasievollsten Behandlungen seiner vielfachen Intelligenzen als in ihrer Natur künstlerisch.

4. Loslösung und Distanz sind für wirkliches Verstehen notwendig

Emotionen sind lange als der Feind reflektierten Denkens betrachtet worden. Sokrates wertete, als er Glaukon das Höhlengleichnis erzählte, die Leidenschaften als Lasten und Ketten, die den Menschen daran hindern, zum Licht der Wahrheit emporzusteigen. Das Problem bestand – und besteht – darin, uns von den Verirrungen des Gefühls zu befreien, um die süsse Vernunft, die kühle Rationalität, die Distanz sowie die Loslösung zu sichern. Je mehr wir fühlen, desto weniger wissen wir.

Was drinnen ist, d.h. was subjektiv ist, lenkt von dem ab, was draussen ist, d.h. von dem, was objektiv ist. Da Wissen im traditionellen Sinn als eine genaue Wiedergabe der objektiven Welt idealisiert wird – wie Rorty (1981) sagt als ‹Spiegel der Natur› –, kann die Beachtung des Gefühls nur eine Quelle der Verseuchung sein. Wer hat schliesslich je von einer «leidenschaftlichen Rationalität» gehört?

Da davon ausgegangen wird, dass die Künste sich auf das Gefühl konzentrieren, werden sie als verführerische Verwirrungen, als Kontaminierungen bei der Entwicklung des Intellekts angesehen. Wenn man dieser Überzeugung noch die phantasievollen Eskapaden der Vorstellungskraft hinzufügt, so werden die Künste zu einem noch grösseren Problem. Die Vorstellungskraft, eine enge Verwandte der Phantasie, wird als Weg erachtet, der Realität und dem Gefühl zu entkommen; sie ist eine Quelle der Voreingenommenheit in der Wahrnehmung und der Urteilskraft.

Nun kann sicherlich bewiesen werden, dass Gefühle wie beispielsweise Zorn, die eigene Wahrnehmung und das eigene Urteilsvermögen radikal beeinflussen. Überschiessende Emotionen mögen die Sicht trüben, das Denken beeinträchtigen und zu allen möglichen Schwierigkeiten führen. Aber die Wahrnehmung ohne Gefühl kann dasselbe tun. Nicht in der Lage zu sein, z.B. eine menschliche Beziehung zu spüren, heisst etwas verfehlen, das eines der entscheidendsten Merkmale einer Beziehung sein kann. Nicht in der Lage zu sein, ein Gefühl von Geschichte zu bekommen, nicht in der Lage zu sein, mit Kolumbus an Deck der «Santa Maria» zu stehen und das Hämmern der unruhigen See gegen das Schiff und die Aufregung bei der ersten Landsicht zu erfahren, bedeutet, diesen Aspekt der Geschichte zu verpassen – ihn vielleicht sogar misszuverstehen. In solchen Momenten – und sie sind nicht unüblich – entgeht uns ein Aspekt des Lebens, der das Potential beinhaltet, uns zu informieren. Loslösung und Distanz haben ihre Tugenden, aber sie sind begrenzte Ressourcen für das Verstehen, und gleich welche Konzeption ihnen eine vorherrschende Position im Prozess der Erkenntnis zuweist, jede wird die Art und Weise, wie Verstehen gefördert werden kann, missverstehen.

5. Die wissenschaftliche Methode ist der einzig legitime Weg, Aussagen über die Welt zu verallgemeinern

Die Fähigkeit zu verallgemeinern, d.h. Vorstellungen zu formulieren, die uns erlauben, den Stand der Dinge zu charakterisieren oder die Zukunft vorwegzunehmen, ist eine der zentralen Funktionen des Wissens. Wissen wiederum wird als das exklusive Produkt wissenschaftlicher Tätigkeit betrachtet. Der Begriff ‹künstlerisches Wissen› scheint fast oxymoron. Damit Verallgemeinerungen Gültigkeit bekommen, müssen bestimmte Verfahrensregeln befolgt werden, die beinahe alle Sozialwissenschaftler während ihrer Ausbildung erlernen. Diese Verfahren betreffen die Auswahl einer Grundgesamtheit und die Anwendung einer Methode, um eine Zufallsauswahl aus der Grundgesamtheit

zu treffen. So soll gewährleistet sein, dass Daten gewonnen werden, die Schlussfolgerungen vom Ausgewählten auf die Gesamtheit ermöglichen. Die These lautet, dass – innerhalb verschiedener Bandbreiten der Wahrscheinlichkeit – Schlussfolgerungen, die dem Ausgewählten entstammen, auch auf die Gesamtheit, von der die Auswahl ein Teil ist, übertragen werden können. Verallgemeinerungen hängen von einem Prozess der Zufallsauswahl und dem Einsatz inferentieller Statistik ab.

Die traditionelle und mangelhafte Konzeption der Künste beansprucht für sich, dass, wenn die Künste überhaupt von etwas handeln, dann nur vom Partikularen: Sie bringen keine Verallgemeinerungen hervor. Ihre Tugenden liegen eher in der Freude (delight) als in der tiefen Einsicht (insight). Sie vermitteln nichts, das vernünftigerweise als Wissen oder Verstehen betrachtet werden könnte. Da der instrumentale Wert der Ergebnisse der Wissenschaften höher eingeschätzt wird als die durch die Künste gesicherte Freude (die sowieso nur als eine Sache des persönlichen Geschmacks angesehen wird), ist der Wert der Künste im Vergleich zu dem der Wissenschaften geringer.

Die dargestellte Konzeption der Verallgemeinerung definiert die Quellen, denen Verallgemeinerungen faktisch entspringen, viel zu eng. Erstens ist das Bedürfnis zu verallgemeinern fundamental. Die Menschen verallgemeinerten bereits lange Zeit vor der Erfindung der Wissenschaften oder der Statistik. Ohne Verallgemeinerung wäre das Leben selbst nicht aufrechtzuerhalten. Zweitens verallgemeinern wir ständig, was Stake (1975) und Donmoyer (1980) als naturalistische Verallgemeinerung bezeichnen – und zwar ohne Zufallsauswahl und den Einsatz statistischer Schlussfolgerungen, die in den Sozialwissenschaften Anwendung finden. Drittens sind Verallgemeinerungen nicht nur wissenschaftlich und naturalistisch, sondern gehen ebenfalls aus jenen intensiven Formen der Erfahrung hervor, die wir die Künste nennen: Sie werden mithin als konkrete Universalien bezeichnet, als jene destillierten und mächtigen Ikonen, die uns dabei helfen, Bedeutungen zu erfassen, wenn sie als kanonische Bilder fungieren, durch die wir unser Verständnis der Welt organisieren. Dem Lexikon der wissenschaftlichen und naturalistischen Verallgemeinerungen können wir die künstlerische hinzufügen.

Betrachten wir die Gemälde von Francis Bacon, Velasquez oder Picasso und die Romane von John Steinbeck oder Cervantes. Selbst Romane – vielleicht gerade Romane – können uns dazu verhelfen, die Bedeutung nicht nur Don Quixotes, dieses bestimmten Mannes, zu erfassen, sondern auch das, was wir alle mit ihm teilen bei unserem Versuch, gegen Windmühlenflügel anzukämpfen und scheinbar unbewältigbare Hindernisse zu überwinden (Goodman 1978). Cervantes hilft uns dabei, solche Seelenqualen zu verstehen und weil ihm das so gut glückt, gewinnen wir durch sein Werk eine neue Sichtweise, die es uns ermöglicht, einen der wichtigen Züge unseres eigenen Lebens zu erkennen und darüber nachzudenken. Durch sein Werk sind wir auch in der Lage, diese Züge an anderen Stellen zu erkennen.

Dieselbe Funktion ermöglichten visuelle bildliche Vorstellungen – Vorstellungen, die unsere Wahrnehmung formen, indem sie als Strukturen der Angemessenheit (structures of appropriation) (Eisner 1991) dienen, d. h. als Mittel zur Organisation unserer Erkenntnis. Eines der wichtigen Charakteristika, die

Kunst und Wissenschaft teilen, ist ihr Bemühen, beeindruckende Formen zu schaffen, wodurch die Welt wahrgenommen wird. Tatsächlich liefern uns die Ausdrucksformen der Kunst und die Theorien der Wissenschaft je eigene Elemente, um unterschiedliche Welten zu sehen: jedes Element konstruiert die Realität in ihren eigenen Begriffen.

Diese Fähigkeit der Kunst und der Wissenschaften verleiht dem Menschen Freiheit; wir können unsere Kreativität dazu nutzen, Welten zu erschaffen, an denen wir teilhaben; Welten, die unsere Vorstellungskraft und die Vorstellungskraft anderer ermöglicht haben (vgl. Goodman 1978). Die Paradigmen, die Thomas Kuhn in ‹Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen› (1969) erörtert, sind im wesentlichen welt-herstellende Mechanismen. Kuhn versäumt aber zu sagen, dass sowohl die Kunst als auch die Wissenschaften sie bereitstellen.

Daher ist die Überzeugung, allein die Wissenschaft verhelfe uns dazu, die Zukunft zu verstehen, zu verallgemeinern oder vorherzusagen, eine Vorstellung, die die Art und Weise unterschätzt, mittels derer wir die Welt kennenlernen und in ihr agieren. Wenn einzig diese Überzeugung unsere Bildungspolitik formt und pädagogische Prioritäten definiert, wird sie zum Hindernis in der Entwicklung des Geistes.

Meine Argumentation hat sich bisher auf jene Überzeugungen konzentriert, die richtungsweisend für die Pädagogik waren. Ich habe behauptet, dass die fünf von mir beschriebenen Überzeugungen – dass Denken Sprache erfordere, dass sensorische Erfahrung eine untergeordnete Funktion einnehme, dass Logik ein notwendiger Bestandteil der Intelligenz sei, dass Loslösung und Distanz das Verstehen fördere und dass Wissenschaft der einzig legitime Weg der Verallgemeinerung sei – ein intellektuelles Klima schaffen, in dem den Künsten wenig Spielraum gewährt wird, denn das, was die genannten Überzeugungen rühmen, scheint wenig mit dem zu tun zu haben, was die Künste bereitstellen. Ich möchte mich im folgenden genau mit der Frage beschäftigen, was die Künste bereitstellen, d.h., ich möchte den Schwerpunkt meiner Ausführungen von den Quellen der Missverständnisse über die Künste auf die positiven Beiträge verschieben, die sie im Leben der Kinder, die wir erziehen möchten, leisten. Dabei werde ich mich auf drei Merkmale konzentrieren, die m. E. für alle Künste von zentraler Bedeutung sind, d. h. ich werde die spezifischen Beiträge, die die einzelnen Kunstrichtungen für Kinder unterschiedlichen Alters leisten, nicht beschreiben. Mein Ziel besteht darin, die allgemeinen und zentralen Eigenschaften der Künste und ihre potentielle Rolle bei der Unterstützung der pädagogischen Ziele herauszuarbeiten.

a) Es gibt nicht auf alle Probleme eine einzige richtige Antwort

Eine der wichtigen Lektionen, die die Künste erteilen, besteht darin, dass es auf Probleme zahlreiche Lösungen gibt. Diese Lektion der Künste wäre nicht so wichtig, wenn in der Praxis der Unterricht in den Schulen nicht genau das Gegenteil lehrte. Beinahe alle grundlegenden Fertigkeiten, die in den Eingangsklassen vermittelt werden, bauen auf dem Prinzip auf, es gebe nur eine zutref-

fende Antwort auf jede Frage und für jedes Problem nur eine richtige Lösung. Rechtschreibung, Mathematik, Schreiben und sogar Lesen sind von Konventionen und Regeln durchsetzt, so dass die Kinder im wesentlichen darin geschult werden, gute Befolger der Regeln zu werden. Die Künste lehren eine andere Lektion: Sie feiern die Vorstellungskraft, vielfältige Perspektiven und die Bedeutung persönlicher Interpretation. Das letzte, was sich ein westlicher, zeitgenössischer Kunstlehrer wünscht, ist eine Klasse, die vollständig standardisierte Leistungen bei einer gestellten Aufgabe erbringt. Das letzte, was ein Rechtschreiblehrer sich wünscht, sind idiosynkratische Interpretationen dessen, wie Wörter geschrieben werden. So sollte es sein. Kreativität bei der Rechtschreibung ist keine Tugend. Aber wenn der Lehrplan als Ganzes mit Aufgaben und Forderungen durchsetzt ist, die Richtlinienloyalität verlangen, dann werden die Möglichkeiten, in einzigartigen Formen zu denken, vermindert. Im Extremfall praktiziert, wird das Programm der Schule intellektuell entkräftet.

b) Die Form ist auch Teil des Inhalts

Wir tendieren in unseren Schulen dazu, Form von Inhalt zu trennen. Die Form wird als die Gestalt, die etwas annimmt, betrachtet und der Inhalt als die Bedeutung, die etwas vermittelt. Als System der Beschreibung können wir mit einer solchen Dichotomie leben. Innerhalb dieser Systeme ist die Aufmerksamkeit für die Form als solche weitgehend bedeutungslos. Die Ziffer 6 kann beispielsweise auf vielerlei Art symbolisiert werden, aber ihre Bedeutung ist dieselbe, solange man sie als eine Sechs erkennt. Die Aufgabe besteht in der Kategorisierung. Auch das frühe Lesen legt die Betonung auf die Kategorisierung, und zwar in so starkem Mass, dass die besonderen Merkmale der individuellen Einheiten innerhalb der Klasse, der sie zugehören, vernachlässigt werden. Wenn die Kinder eher lernen, eine Form – z. B. einen bestimmten Baum – einer Kategorie zuzuordnen als Unterscheidungsmerkmale zu entdekken, so wird diese Wahrnehmung unterdrückt. Wie Dewey gezeigt hat, schwindet die Wahrnehmung, wenn das Erkennen beginnt. Das Etikettieren einer Einheit ist ein Akt der Kategorisierung. Werden Einheiten Kategorien zugeordnet, hört die Entdeckung des Einzigartigen auf.

Die Künste aber vermitteln dem Kind, dass das Gras nicht einfach grün, sondern lavendelfarben, grau oder golden ist. Falls es grün ist, so sind die Variationen unendlich. Ferner ist die Form, die etwas annimmt, sehr oft auch Teil des Inhalts – in der Kunst wie auch häufig im Leben. Die Künste stehen als zentrale Beispiele dafür, wie diese Ehe zwischen Form und Inhalt geschaffen wird und welche Auswirkung sie auf unsere Erfahrungen hat.

Ich habe in meinen bisherigen Ausführungen die Funktion der Künste für die menschliche Entwicklung besonders hervorgehoben. Die Künste sind vernachlässigte Quellen und verdienen an unseren Schulen mehr Aufmerksamkeit. Aber ich möchte nicht den Eindruck vermitteln, dass nicht zumindest einige der Merkmale der Künste auch bei den Wissenschaften zu finden sind. Wie schon angedeutet, haben die Ergebnisse der Wissenschaften ihre eigenen ästhe-

tischen Merkmale: Die Sparsamkeit der Theorie, die Schönheit konzeptioneller Modelle, die Eleganz der Experimente und die Vorstellungskraft und Einsicht von Interpretationen. Die Eigenschaften, aufgrund derer die wissenschaftliche Arbeit geschätzt wird, werden in der Tat oft ebenso in Beziehung gesetzt zu ihrer ästhetischen wie auch zu ihrer erklärenden Kraft. Schliesslich ist eine Theorie eine Perspektive über die Welt, wie sie ist, also ein Weg, eine kohärente Sichtweise zu sichern. Die Kohärenz ist so wichtig, dass die meisten von uns oft nicht bereit sind, die Ansichten, die wir attraktiv finden, trotz gegenteiliger Evidenz aufzugeben. Ferner stellen die ästhetischen Merkmale der Praxis der wissenschaftlichen Untersuchung oft jene Befriedigungen bereit, die für die Reise motivieren.

Ich möchte hier deutlich machen, dass, obwohl mein primäres Interesse den schönen Künsten gilt, einige der charakteristischen Merkmale, wofür die Künste geschätzt werden, auch in den Wissenschaften bestehen. Selbst auf die Gefahr hin, dass ich die Unterschiede zwischen den Künsten und den Wissenschaften vereinfache, behaupte ich, dass – obwohl es paradox scheint – das Werk der Wissenschaft im Akt der Kreation ein Werk der Kunst ist.

c) Feste Ziele und klar umrissene Methoden, um diese zu erreichen, sind nicht immer die rationalste Form, mit der Welt umzugehen

In technologisch orientierten Kulturen besteht die Tendenz, Rationalität als eine Mittel-Zweck-Methode zu begreifen. Um rational zu sein, weisen wir Kinder (und Lehrer) an, erst klar umrissene Ziele für ihre Arbeit zu formulieren, dann diese Ziele zu benutzen, um die Mittel für ihre Erreichung festzulegen. Daran schliesst sich deren Einführung sowie die Evaluierung der Wirksamkeit und Leistungsfähigkeit dieses Mittels für die Erreichung der formulierten Ziele an. Dieses Verfahren birgt ein gewisses Gefühl angenehmer Vernünftigkeit. Doch häufig fassen wir diesen Prozess auf mechanische Weise in Begriffe und führen ihn ebenso durch: Wir setzen den Schülern für jede Unterrichtsstunde Ziele. Wir erwarten, dass Lehrer genau wissen, in welche Richtung sie sich orientieren, und wir bewerten Klassen und die Qualität der Lehre auf der Basis von Leistung. Wir versuchen, eine Managementtechnologie zu schaffen, so dass Lern- und Lehrleistung erreicht und öffentlich Rechenschaft abgelegt werden kann. Unsere Konzeption von Rationalität wird durch die Suche nach dem, ‹was funktioniert›, dokumentiert (U.S. Department of Education 1986), d. h. diese Konzeption stützt die Überzeugung, dass es in der Tat einen einzigen richtigen Weg gebe, dass die Hauptaufgabe des Forschers darin liege, diesen zu finden und dass die primäre Verpflichtung des Lehrers darin bestehe, ihn zu gehen. Alle Bemühungen, pädagogische Resultate zu standardisieren, bauen auf der Idee, effiziente und effektive Systeme könnten entworfen werden, die den Zufall aus dem pädagogischen Prozess ausschliessen.

Diese Axiome wirken sich nicht nur extrem auf die Bedingungen des Unterrichts aus, sondern schaffen ein Klima, das Lernstoff und -methode beeinflusst. Diese Sichtweisen sind unvereinbar mit dem, was uns die Künste lehren: dass

Ziele flexibel sein müssen, das Überraschende zählt, der Zufall – wie Aristoteles weise bemerkte – etwas ist, das die Kunst liebt, dass die Offenheit für unvorhersehbare Möglichkeiten, die unvermeidlich im Zusammenhang des Handelns auftreten, die Einsicht steigert und dass eher die flexible Zielbewusstheit als das rigide Festhalten an festen Vorhaben etwas von Wert hervorbringen wird. Kein Maler, kein Schriftsteller, kein Komponist oder Choreograph kann alle Drehungen und Wendungen, die seine Arbeit nehmen wird, vorhersehen. Die Arbeit des Künstlers, worunter ich nun den Akt des Erschaffens verstehe, ist keine unveränderliche Schablone, der man folgt, sondern eine Reise, die sich entfaltet. Die Beziehung des Erschaffenden zu seiner Arbeit ist nicht die eines Lehrenden zu einem Zuhörer, sondern eine Unterhaltung zwischen der Arbeit und dem Erschaffenden.

Diese Lektionen stehen weniger dem Kontext der heutigen Schulpädagogik nahe, als demjenigen, was erfolgreiche, intelligente Korporationen tun, sowie demjenigen, was kognitive Psychologen gerade entdecken und das die anspruchsvollsten Formen des Denkens ausmacht (vgl. Resnick 1989, Greeno 1989). Diese neuen psychologischen Entdeckungen sind Lektionen, die Künstler längst gelernt haben. Lektionen?

Sie besagen, dass das Lösen komplexer Probleme die Aufmerksamkeit auf das Ganze erfordert, nicht auf diskrete Teile allein, dass die meisten komplexen Probleme keine algorithmischen Lösungen haben, dass Nuancen zählen und dass Absichten und Ziele flexibel bleiben müssen, um Chancen zu eröffnen, die nicht vorhersagbar sind. Diese kognitiven Tugenden werden durch jedes genuine Kunstwerk gelehrt. Ironischerweise werden die Künste jedoch typischerwiese als nicht-kognitiv erachtet.

Noch ironischer ist, dass, obwohl wir sagen, dass die Funktion der Schule in der Vorbereitung der Schüler auf das Leben liege, die Probleme des Lebens am allerwenigsten dem festen, einzig-richtigen-Antwort-Muster auf ein Problem gleicht, dem die Schüler auf akademischen Gebieten begegnen. Die Probleme des Lebens gleichen viel mehr jenen, die man in den Künsten antrifft. Sie haben selten eine einzige richtige Lösung, sie sind oft subtil, manchmal undurchsichtig und manchmal dilemmatisch in ihrer Art. Man könnte annehmen, dass Schulen, die ihre Schüler auf das Leben ausserhalb der Schule vorbereiten wollen, Aufgaben und Probleme behandeln würden, die den Merkmalen der Aufgaben und Probleme ausserhalb der Schulen ähneln. Das ist kaum der Fall. Das Leben ausserhalb der Schule ist selten wie die Anforderungen in der Schule und fast nie wie ein Multiple-Choice-Test.

In meinen bisherigen Ausführungen habe ich den Beitrag diskutiert, den die Künste leisten, indem sie die Schüler darin unterstützen zu erkennen, dass sich Probleme nicht auf Fragen beschränken lassen, die eine richtige Antwort haben, dass sich Form und Inhalt gegenseitig beeinflussen und dass flexible Zielgestaltung ein Kennzeichen ‹fliessender Intelligenz› ist, die den Wandel des Unvorhersehbaren meistert.

Ich habe aber einen Topos, der sicherlich ebenso bedeutend ist, vernachlässigt. Er konzentriert sich auf die Unterscheidung von Ausdruck und Entdekkung. In den Künsten lernen die Schüler, dass bestimmte Arten der Bedeutung die Ausdrucksformen erfordern, die die Künste ermöglichen. In diesem Sinn

repräsentieren die Künste auf expressive Weise. Sie stellen die Formen bereit, durch die Einsicht und Gefühl in die Öffentlichkeit eingebracht werden können. Wir haben die Künste erfunden, um Funktionen des Ausdrucks zu dienen. Für die meisten Menschen, die über die Künste nachgedacht haben, ist diese besondere Funktion die allgemein anerkannteste.

Aber die Künste ermöglichen auch Entdeckung. Entdeckungen ereignen sich, wenn Schüler durch die innerhalb der Künste erlebten Abenteuer etwas über die Möglichkeiten menschlicher Erfahrung lernen. Die Reisen, die sie durch die Tonmuster unternehmen, die wir Musik, durch die visuellen Formen, die wir Malerei und durch die metaphorischen Illusionen, die wie Dichtung und Literatur nennen, sind Mittel, wodurch sie ihr Potential zum Reagieren erkennen. Anders ausgedrückt: Die Künste können den Schülern dabei helfen, ihre eigenen Fähigkeiten des Fühlens und des Vorstellens zu entdecken. Obwohl solche Reisen anhand der Künste erfahren werden, können sie auch die gewöhnlichen Aspekte des täglichen Lebens sichern, wenn man sich ihnen ästhetisch nähert.

Die Künste lehren die Schüler, wie sie nicht nur die Möglichkeiten, die die Welt anbietet, entdecken, sondern, auch ihre eigenen. Ausdruck und Entdekkung sind Beiträge, die die Künste zur menschlichen Entwicklung leisten.

Wie werden aber solche Entdeckungen gemacht? Wenn Kinder lernen, Einfluss auszuüben, zu organisieren und die Nuancen der Stimme, der Bewegung und der sichtbaren Formen zu beobachten, dann entdecken sie die Wirkungen, die ihre eigene Feineinstellung erzielt. So wie die Form wird auch das Gefühl reguliert. Erlaubt man ihrer Vorstellungskraft, sich zu erheben, haben sie die Möglichkeit, in Welten einzutreten, die nicht an das Wörtliche, das Konkrete und das Praktische gebunden sind. Entdeckungen erwachsen aus der Wertschätzung der untersuchten Qualitäten sowie der angestrebten bildlichen Vorstellungen. Die Künste legen stärker als andere Bereiche grossen Wert auf solche Aktivitäten, und diese können den Schülern dabei helfen, die besonderen Eigenschaften der Erfahrung, die wir die ästhetische nennen, zu entdecken.

Ich möchte damit schliessen, daran zu erinnern, dass ich diesen Aufsatz mit der Behauptung begonnen habe, dass die herrschenden Konzeptionen der Künste auf einem schwerwiegenden Missverständnis ihrer Rolle für die menschliche Entwicklung beruhen. Diese Fehlkonzeption entspringt den Überzeugungen, dass der Geist eher festgelegt als entwickelt sei, dass Wissen als ausschliessliches Eigentum der Wissenschaft zu begreifen und Intelligenz begrenzt auf Formen abstrakten Denkens sei, das vom Gebrauch der Logik abhängt. Diese engen und irreführenden Konzeptionen sind keine Elfenbeinturmtheorien, die ohne praktische Konsequenzen bleiben. Sie beeinflussen unsere pädagogischen Prioritäten, formen, was wir lehren und wirken sich auf unser Beurteilungssystem aus. Sie führen zu Schulen, die eine antiseptische Umgebung haben, die selten auch nur flüchtig unsere sinnliche, poetische oder phantasievolle Seite anspricht.

Ich hoffe, dass meine in diesem Essai entwickelte Argumentation als eine optimistische aufgefasst werde. Pessimistisch ist eine festgelegte Sicht des Geistes, eine Konzeption des Wissens, die darauf beschränkt ist, was die ‹buchstäbliche Sprache› vermitteln kann, und eine Sicht der Intelligenz, die durch die

Regeln der Logik gefesselt ist. Die intellektuelle Fähigkeit des Menschen ist sehr viel weitreichender. Ihre Verwirklichung wird wesentlich begünstigt, wenn wir eine reichere, nahrhaftere Kultur für unsere Schüler schaffen. Kultur, wie ich sie sehe, sollte Chancen für die Schüler einschliessen, Erfahrungen mit den Künsten zu machen und zu lernen, wie man sie nutzen kann, um ein lebenswertes Leben zu gestalten. In der Tat kann die Bereitsstellung eines Freiraums für die Künste in unseren Schulen einer der ersten und bedeutsamsten Schritte sein, um eine einzigartige Schulreform sowohl in Amerika als auch in Europa zu bewirken. Hoffen wir, dass wir den Mut und die Grösse haben, sie einzuleiten.

Anmerkung

[1] Übersetzung: Detlef Garz/Petra Adelaide.

Bibliographie

Arnheim, R.: Anschauliches Denken, Köln 1972.

Bernstein, B.: On the classification and framing of educational knowledge. Young, M. (ed.): Knowledge and control. London, Collier Macmillan 1971, 4769.

Broudy, H.: The role of imagery in learning. Occasional paper No. 1. Los Angeles: Getty Center for Education in Arts 1987.

Bruner, J.: The course of cognitive growth, American Psychologist 19 (1964), 1–15.

Bruner, J.: Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press 1990.

Dewey, J.: Kunst als Erfahrung (erstm. 1934). Frankfurt a. M. 1980.

Donmeyer, R.: Alternative conceptions of generalization and verification for educational research. Dissertation. Stanford, CA 1980.

Eisner, E. W.: Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach. New York: Longman 1982.

Eisner, E. W.: The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: Macmillan 1991.

Gardner, H.: Abschied vom IQ: Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart 1991.

Goodman, N.: Ways of worldmaking. Indianapolis: Hacket 1978.

Greeno, J.: Perspectives on thinking, American Psychologist 44 (1989), 134–141.

Kuhn, T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M. 1969.

Piaget, J./Inhelder, B.: Die Entwicklung der elementaren logischen Strukturen, Düsseldorf 1973.

Platon: Politeia, Sämtliche Werke 3. Reinbeck: Rowohlt 1958.

Resnick, L.: Toward the thinking curriculum, current cognitive research. Alexandria, VA: ASO 1989.

Rorty, R.: Der Spiegel der Natur. Frankfurt a. M. 1981.

Sapir, E.: Culture, language and personality. Berkeley: University of California Press 1962.

Schaff, A.: Sprache und Erkenntnis. Wien o. V. 1964.

Stake, R. (ed.): Evaluating the arts in education: A responsive approach. Columbus: Merril 1975.

United States Department of Education: What works: Research about teaching and learning. Washington, DC 1986.

Whorf, B. L.: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Reinbeck 1963.

Le rôle de l'art dans le développement humain: un malentendu

Résumé

Les conceptions dominantes de l'art se basent sur un malentendu considérable en ce qui concerne son rôle pour le développement humain. Ce malentendu prend son origine dans les conceptions antiques de l'esprit, du savoir et de l'intelligence; il aboutit à un appauvrissement total des contenus et des objectifs scolaires. Cette thèse provocante constitue le centre de cet article. L'auteur se réfère à divers textes qui montrent que les arts, lorsqu'ils sont abordés pédagogiquement de façon adéquate, stimulent le développement de l'enfant.

The misunderstood role of the arts in human development

Summary

The prevailing concepts of the arts are based on a misunderstanding concerning their role in human development. This misunderstanding can be found in ancient conceptions of mind, knowledge and intelligence and even in modern schools where the dominance of sciences produces a total empoverishment of contents.
The paper deals with this hypothesis. The text takes into account a series of articles which consider that the arts, when dealt with in the right manner, stimulate the child's development.

Il ruolo malinteso delle arti per lo sviluppo dell'uomo

Riassunto

Le concezioni dominanti dell'arte si basano su un malinteso riguardante il suo ruolo per lo sviluppo dell'uomo. Questo malinteso ha le sue origini in concezioni antiche dello spirito, del sapere e dell'intelligenza e ha quale conseguenza il completo impoverimento dei contenuti e degli obiettivi della scuola.
Questa tesi, sviluppata dapprima in mode spontaneo, sarà l'oggetto centrale di questo mio articolo. Inoltre mi occuperò di vari contributi che le arti – se proposte in maniera pedagogicamente adeguata – possono fornire allo sviluppo dei giovani.