

SWB-Kommentare 18

Objekttyp: **AssociationNews**

Zeitschrift: **Das Werk : Architektur und Kunst = L'oeuvre : architecture et art**

Band (Jahr): **58 (1971)**

Heft 2: **Altersheime - Schwimmbäder**

PDF erstellt am: **13.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

SWB-Kommentare 18

Herausgegeben vom
Schweizerischen Werkbund
Florastraße 30, 8008 Zürich
Februar 1971
Nr. 18
Redaktion:
Dieter Bleifuss
Jungstraße 1
4056 Basel

Inhalt:
Dieter Mutschler: Kreativität und Intelligenz
Gisela Ulmann: Erziehung durch Kreativität zu
Kreativität
Heiny Widmer: Lehrideologien im Unterricht an
allgemeinbildenden Schulen
Literaturhinweise
Flash
Neue Mitglieder 1970

INTELLIGENZ—KREATIVITÄT —ERZIEHUNG

Erziehung durch Kunst – Erziehung zur Kunst

SWB-Informationstagung für Pädagogen und Gestalter vom 24. Oktober 1970 in der ETHZ

Erziehungsfragen, Fragen der Gestaltung unserer Schulen sind erfreulicherweise Probleme geworden, die öffentlich diskutiert werden. Die diesjährige Informationstagung des Schweizerischen Werkbundes wendet sich einem Themenkreis zu, dem im Gefüge der heutigen Schulen und ihren Zielsetzungen vermehrte Bedeutung zukommt: Kunstunterricht gilt heute nicht mehr als isoliertes Fach, dem Spezialcharakter zukommt. Mehr und mehr begreift man seinen erzieherischen Wert und schreibt ihm gerade im Hinblick auf die Entwicklung der Kreativität eine Schlüsselstellung zu.

Dieter Mutschler, Pädagogisches Seminar,
Universität Tübingen

Kreativität und Intelligenz

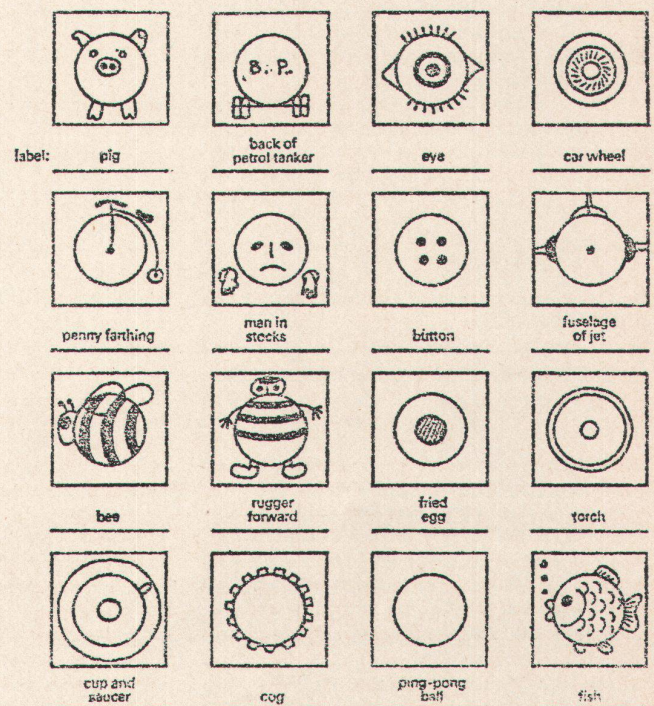
(gekürztes Referat)

1. «Die erste industrielle Revolution machte die Muskeln überflüssig, diese (gegenwärtige) zweite industrielle Revolution macht den Verstand überflüssig, es sei denn, er wäre kreativ.»

Dieses Zitat des amerikanischen Psychologen und Kreativitätsforschers J. P. Guilford nennt als Hauptquelle des Kreativitätsinteresses die Tatsache, daß der Mensch in seinen schematischen, reproduktiven Fähigkeiten durch den Computer zunehmend ersetzt wird. Seine eigentliche Domäne bleibt die Produktion von Neuem, das sich aus vorgegebenen Bedingungen nicht logisch ableiten läßt.

2. Die geistigen Fähigkeiten, die wir mit Intelligenz bezeichnen und mit Intelligenztests messen, stellen nur einen Ausschnitt aus dem großen Potential geistiger Leistungen des Menschen dar – vielleicht nicht einmal einen wichtigen Ausschnitt. Scherzhaft sagte der Psychologe und Pädagoge C. W. Taylor auf einer der berühmten Konferenzen über das schöpferische Denken in Salt Lake City: «Intelligenz ist eine Erfindung unserer westlichen Kultur, die nur darauf achtet, wie schnell jemand völlig unwichtige Probleme lösen kann, ohne irgendeinen Fehler zu machen.»

Intelligenz bewährt sich beim Finden *einer richtigen* Lösung für ein vorgegebenes Problem; dabei werden vor allem Unterscheidungs-, Gedächtnis- und Bewertungsfähigkeiten beansprucht. Guilford nennt diese auf *eine* Lösung zielende Produktion *konvergierendes* Denken und stellt ihm das *divergierende* Denken gegenüber. 3. Divergierendes Denken kennzeichnet den Kreativen, der für ein Problem sogleich eine Fülle von Lösungsmöglichkeiten vorschlagen kann und dabei konventionelle Denkbahnen verläßt. Kreativ ist derjenige, der überhaupt erst Probleme entdeckt, der Unstimmigkeiten und Lücken wahrnimmt, wo andere nur Alltägliches und Selbstverständliches sehen. Faktoren, die zur Kreativität gehören und in Kreativitätstests auch gemessen werden, sind:



KREISTEST NACH GUILDFORD BZW
TORRANCE

Flüssigkeit der Vorstellung und des Ausdrucks;
Flexibilität, als Fähigkeit des häufigen Wechsels
der Denkrichtung;
Sensibilität für Probleme;
Originalität, als Einmaligkeit der Lösung im Ver-
gleich zum Durchschnitt der Gruppe.

Ein häufig verwendeter Kreativitätstest ist
der *Kreistest*: 16 oder mehr Kreise auf einem
Blatt sollen in verschiedenartige und originelle
Figuren oder Objekte transformiert werden. Die
Auswertung geschieht nach der Zahl der Ideen,
ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen Kategorien
und ihrer Einmaligkeit in bezug auf die Gruppe
der Testpersonen.

4. Intelligenz und Kreativität sind prinzipiell un-
abhängig voneinander. Es gibt Hochintelligente
mit sehr hohem bis zu ganz niedrigem Kreativi-
tätsgrad. Es gibt allerdings selten Hochkreative
mit ganz niedrigem Intelligenzgrad. Intelligenz ist
offensichtlich eine notwendige, aber keine aus-
reichende Bedingung für hohe Kreativität.

Die Untersuchungen zum Problem Intelli-
genz-Kreativität wurden entscheidend von zwei
Psychologen der Universität Chicago, J. W. Get-
zels und P. W. Jackson, vorangetrieben.

5. Die Schule fördert und erzieht vorwiegend den
konvergierenden Denker. Derdivergierende Denk-
typus kommt in unseren Schulen nicht nur zu
kurz, sondern er wird abgelehnt,

weil er sich nicht in ein vorgegebenes Bewer-
tungsschema einpassen läßt,

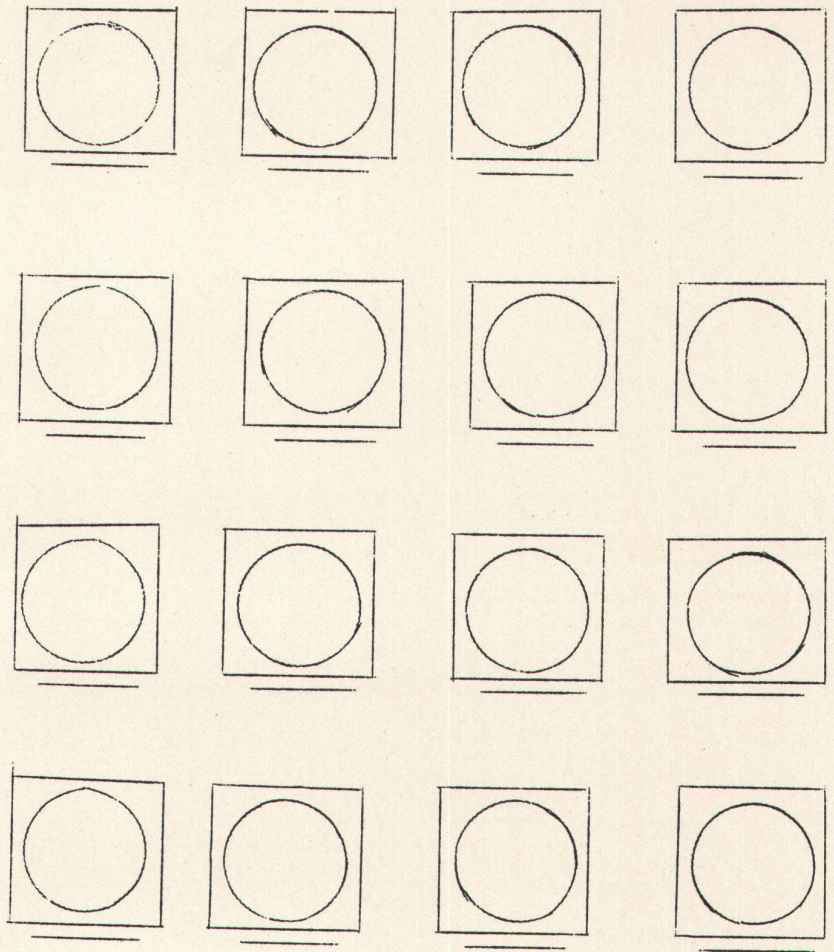
weil er mit seinen originellen Ideen die Lehrer
verunsichert,

weil er die «Routine des Schulbetriebs» stört.

6. Mit der Förderung der Kreativität in der Schule
hat sich vor allem der Pädagoge E. P. Torrance,
bisher an der Universität von Minnesota, beschäf-
tigt. Einige seiner Vorschläge und die anderer
Forscher zur Kreativitätserziehung seien kurz zu-
sammengefaßt:

Zuerst geht es um die Schaffung einer gelok-
kerten Atmosphäre ohne zu großen Konformitäts-
druck, so daß das Risiko der Abweichung nicht
zu groß ist.

Sodann geht es darum, Themen, Materialien
und Fragen auszuwählen, die phantastische Hy-
pothesen, Gedankenspiele und Spekulationen
hervorlocken. – Der Einfallsreichtum der Lehrer



MACHEN SIE DEN KREISTEST MIT ?

ist der beste Ansporn für einfallsreiche Lösungen
bei Schülern.

Schließlich geht es darum, Kreativität nicht
auf das Ghetto der musisch-künstlerischen Fä-

cher einzulegen. Kreatives Verhalten wird beson-
ders im naturwissenschaftlichen und sozialwis-
senschaftlichen Bereich gefördert und benötigt.

**Gisela Ulmann, Dipl. Psychologin, Freie
Universität Berlin**

Erziehung durch Kreativität zu Kreativität

Die Einsicht in die Notwendigkeit, Kreativität zu
erforschen, ist aus der Einsicht in die Veränderung
unserer Gesellschaft in eine hochautomatisierte
und demokratische zu erklären; unsere Gesell-
schaft verlangt in viel stärkerem Maße nach For-
schern und Erfindern, unsere Gesellschaftsform
setzt Menschen voraus, die ihre Möglichkeiten
zur Selbst- und Mitbestimmung nutzen und er-
weitern.

Ansätze zur Erforschung der Kreativität wur-
den ausgelöst durch die Kritik der Gesellschaft an
den Produkten der Erziehung, und seit 1950 neh-
men zumindest amerikanische Psychologen die
immer drängendere gesellschaftliche Frage ernst,

warum trotz modernster Erziehungsmethoden
kreative Produktivität ein so seltenes Phänomen
bleibe.

Für eine Definition des Begriffs Kreativität folgt
daraus:

1. Unter Kreativität kann keine individualistische
Freizeitbeschäftigung verstanden werden, kein
spielerisches Gestalten als Erholung von der so-
genannten ernsthaften Arbeit, sondern ein ratio-
nales Verhalten.

2. Das Konzept der Kreativität muß eine Erwei-
terung und Akzentverschiebung darstellen inner-
halb derjenigen Intelligenzkonzeption, die – aus
den Anfängen dieses Jahrhunderts stammend
und insofern ein konservatives Moment in der
Pädagogik darstellend – trotzdem erst seit einigen
Jahren bewußt und willentlich in unseren Schu-
len akzeptiert wurde. Kreatives Verhalten muß
mehr sein als Wissen und logisches Denken,
kreatives Verhalten muß etwas anderes sein als
die reaktive und geschwinde Anwendung des

Wissens auf vorgegebene Probleme. Unter Kreati-
vität kann deshalb nicht nur rationales Verhalten,
sondern muß ein Erkenntnis vorantreibendes Ver-
halten verstanden werden.

Der konsequente Weg, um die üblichen Er-
ziehungsmethoden zu erneuern, führt über die
Definition des kreativen Produktes, über die Ana-
lyse des kreativen Denkprozesses sowie über die
Erforschung der persönlichkeitspezifischen und
intellektuellen Voraussetzungen für den Ablauf
kreativer Denkprozesse. Von dorthier können neue
Erziehungsmethoden konzipiert werden.

Wenn das kreative Produkt nur definiert wer-
den kann als ein neues Produkt, das von einer
Gesellschaft zu irgendeinem Zeitpunkt als
brauchbar und befriedigend angesehen wird, so
enthält diese Definition nicht nur – dem Vorver-
ständnis von Kreativität entsprechend – das Kri-
terium «neu», sondern auch die viel wichtigeren
Kriterien: nämlich, das kreative Produkt muß *mehr*

Bedürfnisse befriedigen als nur individuelle, und es muß für die Gesellschaft brauchbar sein.

Diese Kriterien müssen präzisiert werden. Es soll hier nur folgendes gesagt werden:

1. «Neu» kann sich nicht auf individuelle oder soziologische oder zeitliche Bezugssysteme beziehen (zum erstenmal für ein Individuum, in einer Gesellschaft oder innerhalb der gesamten Menschheitsgeschichte), sondern eine Idee ist dann «neu», wenn sie neu in bezug auf ein vorhandenes System, von diesem System her aber nicht voraussagbar ist.

2. Über die Brauchbarkeit des kreativen Produktes und über seine Funktion, gesellschaftliche Bedürfnisse zu befriedigen, entscheidet letztlich die Gesellschaft.

Trotzdem muß darauf hingewiesen werden, daß eine Gesellschaft nur über momentane Brauchbarkeit, Brauchbarkeit jetzt und hier, nicht aber über grundsätzliche, auch zukünftige Unbrauchbarkeit einer neuen Idee entscheiden kann. Weiterhin ist es möglich, daß der Kreative die Probleme seiner Gesellschaft durchaus angemessen versteht, darstellt und löst – und von der Gesellschaft doch nicht akzeptiert wird, weil die Gesellschaft mit eben diesen Problemen nicht konfrontiert werden möchte.

Jede neue Idee, die in bezug auf das problematisierte System richtig und adäquat ist und mehr als persönliche Interessen des Kreativen erfüllt, kann im Prinzip zu irgendeinem Zeitpunkt von irgendeiner Gesellschaft als kreativ anerkannt werden – sie ist grundsätzlich nicht «unkreativ».

Um dem Problem der tatsächlich stattgefundenen gesellschaftlichen Anerkennung auszuweichen und auf prinzipiell mögliche Anerkennung abzielen, ist es zweckmäßig, nicht irgendeinen beobachteten Denkprozeß eines «Kreativen» als Exempel zu beschreiben, sondern einen Prozeß zu konstruieren, dessen Vorhandensein, dessen Ablauf und dessen Begleitumstände mit Hilfe psychologischer Methoden aufgewiesen, analysiert und verifiziert werden können.

Es ist üblich, den kreativen Denkprozeß in vier Phasen zu untergliedern:

1. Die Vorbereitungsphase, in die die Problemstellung und die Vorbereitung der Lösung fällt;
2. die Inkubationsphase, die oft lediglich dadurch gekennzeichnet wird, daß sie zwischen scheinbarer Nichtlösbarkeit und Lösung steht;
3. die «Illumination», die Erleuchtung – das plötzliche, unerwartete Auftauchen der kreativen Idee, und
4. die Verifikation der Idee.

Diese Untergliederung ist nützlich, weil sie verdeutlicht, wie unnötig es ist, zwischen «wissenschaftlichen» und «künstlerischen» kreativen Denkprozessen zu unterscheiden: sie zeigt das Gemeinsame von qualitativ – das heißt der Art nach – unterschiedlichen Prozessen und Produkten. Die Benennung der Phasen muß jedoch grundsätzlich kritisiert werden, weil sie die religiös-philosophische Vorstellung des «göttlichen Funkens», der den Auserwählten erleuchtet, tradiert und für den kreativ Denkenden kaum Platz läßt. Die einzige Aktivität, die hiernach dem Menschen zukommt, ist, sich auf eine Eingebung vorzubereiten und diese zu verifizieren. Aber nur dann, wenn wir Kreativität als aktives, rationales, Erkenntnis vorantreibendes Verhalten verstehen wollen, lohnt es, weiter zu forschen – und nur dann kön-

nen Folgerungen für pädagogisches Verhalten, für Erziehungsmethoden, abgeleitet werden.

Um dies zu leisten, soll der Denkprozeß in vier Teilen dargestellt werden, wobei jeder Teil einen kreativen Akt beinhaltet. Jeder Akt ist für sich ein kreativer Akt, aber nur in ihrer Gesamtheit sind diese Akte für eine Gesellschaft von Wert.

a) Die Problemstellung ist der erste kreative Akt, denn ein Problem ist nicht einfach vorhanden, es setzt einen Menschen voraus, der es sieht und artikuliert.

Nach den Kriterien für das kreative Produkt ist folgendes Voraussetzung dafür, daß ein Problem Ausgang für einen *kreativen* Denkprozeß ist:

Das Problem muß von gesellschaftlichen – und nicht nur individuellen – Bedürfnissen ausgehen, die nicht – oder besser: noch nicht – befriedigt werden können;

die Problemstellung selbst muß neu sein; das Problem ist nicht *nur* durch logisches Schließen lösbar, das heißt, die Lösung des Problems ist von der Problemstellung selbst nicht vorher-sagbar.

Um ein Problem zu sehen, muß der Kreative ein bekanntes System als lückenhaft, unrichtig, als unzureichend und unbefriedigend erkennen, er muß den Zwang der Tradition, der diesem System anhaftet, überwinden. Der Kreative muß fähig sein, «Fakten» zu hinterfragen und als Prämissen, die nicht zwingend sind, zu erkennen.

Damit das Problem lösbar wird, müssen vorhandene Erkenntnisse aufgearbeitet werden; möglicherweise erweist sich das Problem als bereits gelöst, es hatte nur wegen individueller Unkenntnis den Anschein eines Problems. Eine vorliegende Lösung kann sich aber auch bei genauerer Untersuchung als «Scheinlösung» herausstellen; denn man kann entdecken, daß diese «Lösung» nur auf Normen und Regeln, auf Anschauungen und Meinungen basierte statt auf Fakten. Schließlich kann das Vorstudium erbringen, daß das Problem dem vorhandenen Wissensstand nach unlösbar ist.

Diese Vorbereitung führt zu genauerer Kenntnis des problematisierten Systems und zur Präzisierung des Problems – denn nur der, der ein System genau kennt, es aber nicht für verbindlich hält, kann es verändern.

b) Der Weg zur Lösung des Problems, der Weg zur kreativen Idee, ist nicht ein unbewußter Prozeß, der von einer «Erleuchtung» beendet wird, sondern ein bewußtes, willentliches, ein rationales und produktives Verhalten.

Es läßt sich durch zwei wesentliche Qualitäten kennzeichnen:

ba) Wenn die dem Problem zugrunde liegenden Strukturen genau erkannt sind, werden durch Assoziationen viele Lösungsansätze bereitgestellt. Es handelt sich hier weder um blindes Variieren noch um «freies Assoziieren», sondern um problemdeterminiertes Assoziieren – allerdings zeichnet es kreatives Assoziieren aus, daß auch Gegebenheiten aus anderen Systemen herangezogen werden. Das problematisierte System wird als «offenes», nicht als «geschlossenes» System begriffen.

Dieses assoziative Denken, als «fluency», also als Flüssigkeit, Geläufigkeit im Denken bezeichnerbar, ist hauptsächlich für den quantitativen Aspekt der Produktion ausschlaggebend. Da bereits die erste gefundene Lösung *die* kreative Lösung sein kann, scheint Qualität nicht unbedingt notwendig. Andererseits kann der Kreative nur im Vergleich mehrerer Lösungsmöglichkeiten ab-

schätzen, welches die beste Lösung ist. Wenn der Kreative wirklich an der besten Lösung interessiert ist – und nicht nach Ruhm, sozialer Anerkennung sucht, die er mit dieser Idee für sich eringen will –, so wird er notwendigerweise immer wieder neue Wege einschlagen, die Ausdauer aufbringen, über das Problem immer von neuem nachzudenken, und er wird sich für seine Tätigkeit «begeistern» können.

bb) Die so assoziierten Gegebenheiten werden erneut organisiert, werden kombiniert. Dabei werden nicht alle oder irgendwelche zufälligen Möglichkeiten durchvariiert, sondern nur solche, die sinnvoll erscheinen. Sinnlose Kombinationen werden rechtzeitig als solche erkannt und verworfen.

Voraussetzung für neue, kreative Kombinationen ist, daß die Gegebenheiten aus ihren ursprünglichen Funktionen und Zusammenhängen gelöst werden können: der Kreative muß umstrukturieren, flexibel und «divergierend» denken können.

Flexibilität, divergierendes Denken, bezieht sich dabei sowohl auf das gedankliche System als auch auf traditionelle Vorstellungen und Meinungen.

c) Der dritte kreative Akt ist die Kommunikation der Idee, das heißt die Verwandlung der kreativen Idee in ein kreatives Produkt.

Dies impliziert die Vergegenständlichung der Idee; der Gedanke muß in eine Form gebracht werden, die sowohl dem Inhalt adäquat ist als auch einem anderen (oder überhaupt anderen) begreifbar sein kann. Aber nur dann, wenn die Form – obwohl die Idee «neu» ist, von Bekanntem abweicht – auch wirklich begreifbar *ist*, wird das kreative Produkt in der vom Kreativen intendierten Weise die Bedürfnisse des «Betrachters» befriedigen. Nur dann wird es stimulieren, das alte System der Intention entsprechend neu zu sehen, die Konsequenzen des neuen Gedankens zu verfolgen und sie zu antizipieren.

Wenn die Kommunikation angemessen *und* gelungen ist, ist die Kommunikation der kreativen Idee, die Verwandlung der Idee in ein kreatives Produkt, ebenfalls ein kreativer Akt.

d) Bei der Verifikation der kreativen Idee kommt es auch darauf an, aufzuweisen, daß der Gedanke (beziehungsweise welcher der Gedanken am besten) den Kriterien «neu», «brauchbar» und «gesellschaftliche Bedürfnisse befriedigend» entspricht. Vor allem bedeutet «Verifikation» aber, den Nachweis zu erbringen, daß die Idee *richtig* ist.

Damit etwas «richtig» sein kann, muß ein logisches System vorhanden sein, innerhalb dessen ein Gedanke auch «falsch» sein könnte. Da aber der kreative Gedanke gerade daraus resultiert, daß ein System (auch wenn es in sich logisch ist) vom Kreativen nicht als verbindlich anerkannt wurde, scheint der kreative Gedanke per definitionem unlogisch und immer falsch zu sein.

Verifikation kann also nur bedeuten, daß «rückwirkend» die Logik des Gedankens aufgewiesen wird. Neue Prämissen, ein neues System, werden durch den neuen Gedanken «stimmig». Eine «äußere Stimmigkeit» schließlich muß dadurch bewiesen werden, daß dies neue System sich in größere Systeme einpaßt, nicht nur isolierte Tatsachen, sondern Zusammenhänge, Strukturen aufzeigt, einer Realitätskontrolle genügt. Wenn dies gelingt, ist die Verifikation ein kreativer Akt – und erst dann, wenn dies gelungen ist, ist das kreative Produkt brauchbar.

Aus der Definition des kreativen Produktes und der Konstruktion des kreativen Denkprozesses lassen sich Fähigkeiten und Charakteristika der kreativen Persönlichkeit ableiten. Wir wollen darauf verzichten, einzelne Eigenschaften aufzuzählen; statt dessen sollen nachgewiesene Eigenschaften und intellektuelle Charakteristika in zwei wichtige «Komplexe» von Fähigkeiten und Motiven integriert werden.

Verkürzt läßt sich zunächst negativ sagen: Die kreative Persönlichkeit ist weder traditionell im Denken noch individualistisch in ihrer Motivation. Versuchen wir, dies positiv auszudrücken, so kommen wir zu folgender Persönlichkeitskonstruktion:

1. Der Kreative sieht Probleme dort, wo vorher alles «richtig» schien, und findet Lösungen, die – auch für die Zukunft – «unmöglich» scheinen. Er hinterfragt «Tatsachen» und kennzeichnet sie als Prämissen, das heißt als Annahmen, die – wie er aufweist – nicht haltbar sind. Der Kreative ist weder konformistisch noch nonkonformistisch; die Bezüge seines Denkens lassen sich nicht mit der Dimension «soziales Verhalten beschreiben», sondern sie ergeben sich aus der Problemstellung, sie sind sachimmanent. Denn: da das Problem aus gesellschaftlichen Bedürfnissen resultiert, verhält sich der Kreative nicht unsozial oder gar (wie bisweilen behauptet wird) asozial. Sein Verhalten *erscheint* «nichtsozial», weil er soziale Normen, übliche Wertsysteme, Traditionen hinterfragt – aber es *ist* «sozial», weil er sich der Gesellschaft gegenüber verantwortlich weiß, weil er konstruktiv zu deren Bedürfnisbefriedigung beiträgt. Er verstößt gegen das übliche und findet das Notwendige, er führt etwas grundsätzlich Neues und nicht nur Änderungen herbei.

2. Der Kreative ist am Problem interessiert und von daher motiviert, die Lösung des Problems zu finden. Er versucht, gesellschaftliche Anerkennung und Realisierung seiner Idee durchzusetzen – aber er ist nicht an der Wertschätzung seiner eigenen Person interessiert.

Diese problemorientierte, sachliche, «intrinsische» Motivation resultiert daraus, daß der Kreative sich die «Sache» anderer zu eigen macht, gesellschaftliche Bedürfnisse, die auch – aber nicht nur – seine eigenen sind, zu befriedigen sucht.

Die Kreativitätsforschung wurde ausgelöst durch eine Kritik am «Erziehungsergebnis»: Menschen, die nach den üblichen – auch den modernsten – Erziehungsmethoden erzogen worden sind, sind allzu selten kreative Persönlichkeiten, sind selten fähig zu kreativen Denkprozessen und bringen in Industrie, Wissenschaft und Kunst kaum kreative Produkte hervor. Der Verdacht wurde laut, daß übliche Erziehungsmethoden nicht nur Kreativität nicht fördern, sondern geradezu verhindern.

«Erziehung» besteht – verkürzt geschildert – darin, dem zu Erziehenden Verhaltensanweisungen zu geben und ihm Wissen zu vermitteln, sowie darin, das spontane oder reaktive Verhalten des zu Erziehenden zu belohnen oder zu bestrafen. Über die Art und Weise des Belohnens und Bestrafens wurde viel diskutiert; es ist aber selbstverständlich, daß «richtiges» oder «gutes» Verhalten, also das den Anweisungen oder Erwartungen des Erziehers entsprechende Verhalten, belohnt wird – davon abweichendes, also «falsches» oder «schlechtes» Verhalten hingegen bestraft werden müßte. Das Resultat der Erziehung,

nämlich der «wissende» und «moralisch» sich verhaltende Erzogene, bestätigt die Richtigkeit und Effektivität dieser Erziehung – wenn dies das Erziehungsziel ist.

Zur Erklärung des Erziehungsprozesses von seiten des zu Erziehenden wird zunächst aufgeführt, daß der zu Erziehende, um weiterhin Lob (oder Lohn) zu erhalten, das belohnte Verhalten beibehält, das bestrafte Verhalten hingegen aufgibt, um der Strafe fürderhin zu entgehen. Diese einfachste Erklärung reicht jedoch nicht aus; um den Erwerb komplexerer Verhaltensmuster zu erklären, werden die Konzepte der «Imitation» und der «Identifikation» hinzugezogen. Der zu Erziehende ahmt Verhaltensweisen des Erziehers nach, oder er imitiert Verhaltensweisen anderer Personen, für die diese anderen belohnt wurden. Um das Konzept der Identifikation zu erklären, soll hier genügen anzugeben, daß Identifikation von fast allen Theoretikern als Folge von Strafe konzipiert wird: man identifiziert sich mit dem Straftenden, man übernimmt dessen Wertvorstellungen und verhält sich danach, um weiterer Strafe zu entgehen.

Die vorliegenden Ansätze zu einer neuen Erziehungsmethode, das heißt zu einer, die Kreativität fördern oder gar hervorrufen könnte, behalten diese Grundsätze des Sozialisationskonzeptes bei. Die Fehler herkömmlicher Erziehung sieht man darin, daß anderes als kreatives Verhalten belohnt und kreatives Verhalten bestraft wurde. Lücken suchte man auch im Kanon dessen, was als Lernstoff und vor allem wie dieser angeboten wurde. Man versprach sich ein anderes Erziehungsergebnis, wenn man abweichendes statt angepasstes Verhalten, phantasievolles statt logisches Denken honorieren und einüben würde. Diese Ansätze gehen großenteils über – übrigen nicht verwirklichte – «Ratschläge für den Erzieher» nicht hinaus. Die praktische Inangriffnahme einer Art «kompensatorischer Erziehung» für Erwachsene, die Kurse für kreatives Problemlösen an der Buffalo-Universität, blieben ohne empirisch nachweisbaren Transfer. Da diese Ansätze nicht weiterführen, andere bisher nicht erdacht, geschweige denn empirisch erprobt sind, kann ich hier eine Erziehung zur Kreativität nur als Infragestellung traditioneller Sozialisationskonzepte formulieren.

Suchen wir nach den unausgesprochenen Prämissen der Sozialisationskonzepte, das heißt dieses «Denksystems», so können wir folgendes feststellen:

1. Da die Strafe eine ungleich wichtigere Funktion innerhalb dieses Denksystems hat als die Belohnung, muß «unerzogen» nicht mit «unwissend», sondern vor allem mit «unmoralisch» (vgl. «ungezogen») gleichgesetzt werden. Das Verhalten des zu Erziehenden wird als unnützlich und schlecht, schädlich und schädigend konzipiert – nicht aber als nützlich, gut und rational.

Wer Strafe als Erziehungsmittel ablehnt – meist wird nur die körperliche Strafe angeprangert –, tut es aus Menschenfreundlichkeit, selten aus grundsätzlichen Erwägungen.

2. Wenn Belohnung und Bestrafung als notwendige Maßnahmen im Erziehungsprozeß anerkannt werden; wenn die Notwendigkeit der Belohnung noch nicht hinterfragt wurde; wenn innerhalb psychologischer Theorienbildung Imitation des sich moralisch verhaltenden Erziehers oder Identifikation mit ihm, bekräftigt durch Belohnung und Bestrafung, bisher genügt haben, um das Erziehungsergebnis, den «moralisch sich

Verhaltenden» zu erklären, so muß man folgern:

a) Die Notwendigkeit moralischen Verhaltens ist nicht rational verständlich (oft wird angeführt, es seien «Werte», die das Verhalten ausrichten), denn der Erzieher begnügt sich weitgehend damit, bestimmte Verhaltensweisen zu belohnen, andere zu bestrafen – er erklärt sie nicht.

b) Der Erzogene sah den Un-Sinn (den Nicht-Sinn) des bestrafen, und er sieht den Sinn des anerzogenen «moralischen» Verhaltens nicht rational ein, denn er imitiert den Erzieher, um der Strafe zu entgehen – sein Verhalten beruhte und beruht nicht auf seinem eigenen rationalen Entschluß.

3. Wenn moralisches Verhalten durch Imitation oder Identifikation erreicht werden kann, so kann dieses Verhalten per definitionem nur traditionelles Verhalten sein – nicht aber kreatives, denn Nachahmen und Sich-Anpassen stehen im direkten Widerspruch zu Kreativität.

Gängige Sozialisationskonzepte sind systemimmanent stimmig, wenn man voraussetzt, daß «unerzogen» gleichbedeutend mit «unmoralisch» ist, wenn man voraussetzt, daß der Sinn moralischen Verhaltens nicht rational verständlich ist und lediglich «traditionelles» Verhalten bedeutet. Diese Theorien waren bisher «richtig» und ließen sich verifizieren. Durch Wissensvermittlung und Verhaltensanweisungen und Verbote, durch Belohnung und Bestrafung kann das *bisher* angestrebte Resultat realisiert werden: der «wissende» Erwachsene, dessen «Intelligenz» so weit wie möglich entwickelt ist, der «moralisch» Erzogene, dessen Verhalten den Normen, Regeln und Werten seiner Gesellschaft entspricht, der selbstständig das tut, was alle vor ihm getan haben und von ihm erwarten, der freiwillig gehorsam ist.

Die Nützlichkeit dieses «Resultates» wurde in Frage gestellt – wurden aber jemals die Prämissen hinterfragt, die Wirkung beziehungsweise Fehlwirkung der erzieherischen Maßnahmen und der Mechanismen auf seiten des zu Erziehenden analysiert? Vermutlich muß hier angesetzt werden, wenn das Resultat des Erziehungsprozesses ein anderes sein soll. Überlegen wir also, was «unerzogen» bedeutet und wozu mit Hilfe von Lohn und Strafe erzogen und wozu offensichtlich *nicht* erzogen werden kann.

Das Verhalten eines unerzogenen Kindes ist, von dem innerhalb einer Gesellschaft üblichen Bewertungssystem her gesehen, eine Art «Versuch-und-Irrtum-Verhalten»; es ist manchmal «richtig», manchmal «falsch», es ist «gut» und noch öfter «schlecht». Ist es deshalb zufällig? Es wäre wohl angemessener, anzunehmen, daß ein unerzogenes Kind sich – wie jeder erzogene Erwachsene auch – seinen Bedürfnissen entsprechend verhält; daß es versucht, durch sein Verhalten seine Bedürfnisse (Hunger, Durst, aber auch Neugierde usw.) zu befriedigen. Dem Kind wird sein Verhalten adäquat vorkommen, wenn es zu seiner Bedürfnisbefriedigung beiträgt. Legt man das gesellschaftliche Bewertungssystem zugrunde, so ist dieses Verhalten «richtig» beziehungsweise «gut» immer dann, wenn es Bekanntes, Traditionelles reproduziert oder damit im Einklang steht; es ist unter Umständen «falsch», weil das Kind über bestimmtes Wissen nicht verfügt, es ist «schlecht», wenn es gegen Erwartungen der Erzieher verstößt oder ganz allgemein im Widerspruch zu den Bedürfnissen anderer steht. Wenn das Verhalten als «falsch» oder «schlecht» bezeichnet wird, dann ist es «divergierend», vom

Üblichen abweichend – damit aber *nicht* unbedingt «kreativ».

Wir wollen versuchen, uns einige «Fälle» von Verhaltensweisen vorzustellen, einige wenige aus den mannigfaltigen möglichen Kombinationen.

Stellen wir uns den «positiven» Fall vor: Das Verhalten des Kindes befriedigt sein Bedürfnis und entspricht einem Verhalten, das auch der Erzieher als «gut» oder «richtig» bezeichnen würde. Vielleicht wird deutlich, daß in diesem Falle ein Lob überflüssig ist. Überlegen wir weiter, so kommen wir zu der verblüffenden Feststellung: ein Lob, eine Belohnung können auch schädlich sein – denn sie verhindern, wie oben dargestellt, Kreativität.

Warum? Die Motivation des Kindes, die von einem Problem, einem unbefriedigten Bedürfnis ausging, auf die Lösung des Problems gerichtet war und zu einer Lösung führte, diese problemorientierte Motivation wird nun auf etwas anderes gerichtet: auf eine Bewertung, meist eine persönliche Anerkennung, die mit dem Problem in keinem direkten Zusammenhang steht. Das Kind lernt weiterhin, dieses Lob mit anderen, selbst erfahrenen Bewertungen oder anderen Menschen zuteil gewordenen Bewertungen zu vergleichen, es lernt, sich mit einem Gütemaßstab, der als verbindlich anerkannt wird, auseinanderzusetzen. Aus der problemorientierten Motivation wird die sogenannte «Leistungsmotivation» der «kompensatorischen Erziehung». Der dann als «erzogen» zu Bezeichnende hat – durch die Belohnung – gelernt, von sich aus eine – ja irgendeine – von außen geforderte Leistung ebensogut oder noch besser zu vollbringen wie ein anderer vor ihm, um dafür «extrinsisch» belohnt zu werden und besser als ein anderer zu sein. Er hat *ver*lernt, nach der besten Lösung eines Problems, eines eigenen, selbst gefundenen Problems, zu suchen.

Nehmen wir den entgegengesetzten Fall an: Das Verhalten des unerzogenen Kindes ist «falsch» im doppelten Sinne – weder befriedigt es die Bedürfnisse des Kindes, noch kann es nach üblichen Bewertungssystemen als «richtig» bezeichnet werden. Für einen nachdenklichen Erzieher würde Strafe sich hier von selbst verbieten. Hier können zwar Wissensvermittlung oder Verhaltensanweisungen zu «richtigem» Verhalten führen – offensichtlich aber nicht zu kreativem.

Warum schadet es, dem Kind zu sagen, wie es sich «richtig» verhalten muß?

Die Frustration, die das Kind hier selbst empfindet, die sein Problembewußtsein verstärken könnte, wird durch Wissensvermittlung aufgehoben statt genutzt. Das Kind lernt nicht, die Prämissen, von denen es ausging, zu hinterfragen und zu korrigieren; es lernt nicht, das Problem zu präzisieren. Es lernt vielleicht zu sehen, zu hören, anzufassen – nicht aber hinzusehen, wirklich zuzuhören und zu erfassen. Es lernt, Wissen zu übernehmen – nicht aber kritisch aufzuarbeiten. Eine einfache Wissensvermittlung verhindert und übrigt probierendes Verhalten und damit auch die Möglichkeit einer selbständigen, vor allem aber einer neuartigen Lösung, denn das Wissen des Erziehers ist Kriterium für die Richtigkeit jeder Lösung.

Sehr viel häufiger sind vermutlich diejenigen im Erziehungsprozeß auftretenden Fälle, in denen Erziehung im eigentlichen Sinne erst einsetzt: das Verhalten des «Unerzogenen» – und hier spricht man im Brustton der Überzeugung von ungezogenem Verhalten – befriedigt zwar die Bedürfnisse des zu Erziehenden, es verstößt aber gegen die

Bedürfnisse anderer oder gegen die Erwartungen der Erzieher. Was bewirkt in diesen Fällen ein Tadel, eine Strafe? Zu der Frustration für den anderen kommt eine Frustration für denjenigen, der sein Bedürfnis zunächst befriedigte. Führt diese Frustration zu Aggression gegen den Frustrierenden, so wird diese Aggression meist erneut bestraft, bis endgültig Passivität, moralisches Verhalten – oder besser: moralisches Nicht-Verhalten – resultiert.

Betrachten wir zwei Fälle gesondert:

Das Verhalten des Kindes kann Bedürfnisse anderer Personen verletzen, die Bedürfnisbefriedigung anderer verhindern, weil es diese nicht kennt oder nicht respektiert. Sein Verhalten ist «egozentrisch» oder gar egoistisch. Wird dies Verhalten bestraft, so führt der Strafende dem «unerzogenen» Kind möglicherweise nur vor, daß sein – des Bestrafenden – Bedürfnis oder das eines anderen höher zu werten ist, eher einer Befriedigung bedarf. Da das Kind andererseits für «gute» Verhaltensweisen *persönlich gelobt* wurde, kann der Unerzogene nur lernen, daß eine Rangreihe in der Wichtigkeit persönlicher Bedürfnisse besteht und daß seine eigenen Bedürfnisse hinten gestellt werden sollen.

Ansätze der «antiautoritären Erziehung» (wie sie etwa Neal vertritt) gehen dahin, das noch unerzogene Kind zu lehren, die persönliche Freiheit des anderen zu respektieren. Hierbei sind die Bedürfnisse aller gleichwertig und müssen gegeneinander abgewogen werden – aber es bleibt außer acht, daß einer sich die Sache der anderen zu eigen machen könnte, daß Bedürfnisse als gemeinsame begriffen werden können, daß einer allgemein menschliche Probleme sehen lernen könnte und nicht nur seine eigenen.

Schließlich kann das Verhalten des Kindes gegen die Erwartungen der Erzieher, gegen die in einer Gesellschaft üblichen Normen und Werte verstoßen. Wird dieses Verhalten immer wieder bestraft, so wird schließlich erreicht, daß der zu Erziehende sich mit dem Strafenden identifiziert, dessen Wertvorstellungen übernimmt und sich entsprechend verhält.

Betrachten wir diesen Fall genauer, denn er ist der fruchtbarste Fall für die Bemühung um eine Erziehung durch Kreativität zu Kreativität:

Zwischen dem Verhalten des noch Unerzogenen und den Erwartungen des Erziehers ergibt sich ein Konflikt. Diesen Konflikt gilt es zu nutzen, zu verarbeiten, statt ihn zu beseitigen oder zu vermeiden: denn er stellt ein Problem dar, das auf kreative Weise gelöst werden kann und gleichzeitig die Einübung kreativen Verhaltens ermöglicht.

Wenn der Erzieher dem zu Erziehenden zubilligen würde, daß auch sein Verhalten von ihm wichtig erscheinenden Bedürfnissen, Motiven ausgeht, so wäre es selbstverständlich, nach diesen zu fragen. Der zu Erziehende würde dabei lernen, seine Bedürfnisse genau zu artikulieren und zu hinterfragen. Desgleichen müßte der Erzieher die Gründe für seine Erwartungen reflektieren. Das würde bedeuten, daß er nicht nur die üblichen Regeln und Wertvorstellungen formuliert, sondern daß er sie gleichzeitig auf ihre Notwendigkeit und Stichhaltigkeit hin überprüft, daß er auch festzustellen sucht, welche Rolle seine eigene Bequemlichkeit, seine eigenen, ganz persönlichen Bedürfnisse dabei spielen. Wenn er nicht vorgibt zu wissen, welches Verhalten gut ist, würde ihm vielleicht bewußt werden, wie er zu dieser Meinung kommt.

Diese «Vorklärung» in einer reflektierenden Diskussion kann ergeben, daß es sich nicht um ein wirkliches Problem handelte, daß dieses «Scheinproblem» auf der Unwissenheit des zu Erziehenden oder des Erziehers beruht. Eine Einigung würde bedeuten, daß entweder der zu Erziehende sein Verhalten ändert, weil er die Gründe des Erziehers für die Erwartungen hinsichtlich eines bestimmten Verhaltens versteht (nicht aber, weil er Strafe fürchtet und sich mit dem Erzieher identifiziert), oder daß der Erzieher die Gründe, die der zu Erziehende angibt, versteht und dessen Verhalten rational billigt (ohne es deswegen belohnen zu wollen).

Es handelt sich hierbei nicht darum, daß der eine oder der andere «nachgibt», sondern daß die eine oder die andere «Lösung» als die beste anerkannt wird. Es ist auch kein Scheingefecht, das hier ausgetragen wird, denn es resultiert ein wirkliches Verständnis für die ursprüngliche oder die modifizierte Verhaltensweise – sowie für die Erwartungen, die man an andere heranträgt. Außerdem könnte der zu Erziehende hierbei lernen, wie individuelle Probleme zu gemeinsamen, zu gesellschaftlichen Problemen werden.

Dies letzte wäre noch viel besser lernbar, wenn der Erzieher und der zu Erziehende zu keiner Einigung kommen könnten. Der Konflikt, die Frustration, bleibt bestehen, der Erzieher und der zu Erziehende stehen vor einem gemeinsamen Problem, das – wenn es gelöst werden soll – wirklich einer neuen, kreativen Lösung bedarf.

Diesem Gedankengang zufolge ist übrigens nicht die Frage von Bedeutung, *wer* den Beginn eines Verhaltensablaufs und seine Ausrichtung bestimmt: es gibt weder der Erzieher (wie in unseren Schulen allgemein üblich) an, was getan, gelernt wird, noch «darf» der Zögling seine Wünsche artikulieren (wie es etwa die Reformpädagogogen vorschlugen), sondern das Problem, das für beide besteht, löst ein durch das Problem determiniertes Verhalten aus.

Der Konflikt, verstärkt durch die Frustration, sich nicht einigen zu können, müßte zu Aggression führen, nicht aber zu Aggression gegen Menschen oder als «Verschiebung» gegen Objekte, sondern zu Destruktion, zum grundsätzlichen Hinterfragen des Selbstverständlichen, des Üblichen und Normalen. Aggression muß dann aber auch zu «Konstruktivität» führen, insofern als das Zerstörte wieder aufgebaut wird – nun aber auf neue, kreative Weise.

Um wirklich die beste Problemlösung zu finden, müßten Erzieher und zu Erziehender gemeinsam möglichst viele, verschiedene, vom Traditionellen abweichende Möglichkeiten suchen. Da sie sich über diese verständigen müssen, ist es notwendig, angemessene Kommunikationsformen zu entwickeln, zu improvisieren usw.

Dieser Informationsaustausch bleibt «sachlich», wenn Zustimmung und Kritik die Lösungsmöglichkeiten betreffen, nicht aber persönliche Anerkennung oder Herabwürdigung sind. Kritik wird dabei als Information verstanden, nicht als Kränkung, und deshalb genauso gesucht wie Zustimmung, denn es geht um die Lösung des gemeinsamen Problems, und schließlich, da zumindest die Erwartungen des Erziehers auf gesellschaftlichen Normen beruhen, geht es um ein gesellschaftliches Problem.

Diese Darstellungen bleiben eine Skizze einer Erziehungsmethode. Aber: wenn man so vorgehen würde, könnte man möglicherweise nicht nur besser zu Kreativität erziehen als mit den derzeit

tigen Erziehungsmethoden – sondern es wäre auch ein Weg, um wirklich neue Erziehungsmethoden zu finden. Denn wer wäre besser in der Lage, Techniken der Sozialisation, Ziele der Sozialisation in Frage zu stellen, als der noch nicht Sozialisierte?

Erlauben Sie mir noch einige persönliche Bemerkungen:

Eine solche Konzeption von Erziehung hat nichts gemein mit einer Laissez-faire-Haltung, der Haltung, den noch Unerzogenen gewähren zu lassen, um seine Kreativität nicht zu zerstören,

sondern nach dieser Konzeption würden kreative Denkprozesse eingeübt.

Desgleichen unterscheidet sich diese Konzeption insofern von einer «antiautoritären Erziehung», als es nicht darauf ankommt, den zu Erziehenden gewähren zu lassen, solange er die persönliche Freiheit des anderen nicht antastet. Im Gegenteil, nach dieser Konzeption lernt der zu Erziehende, seine individuellen Probleme in allgemein menschliche Probleme einzuordnen. Einordnen bedeutet weder sich unterordnen noch sich nebenordnen, sondern gemeinsame Probleme sehen und sie gemeinsam mit anderen lösen.

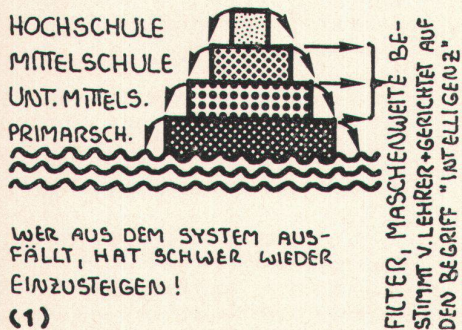
Die in dieser Konzeption anklingende Kameradschaftlichkeit zwischen Erzieher und zu Erziehenden hat nichts mit einer so oft geheuchelten väterlichen Kameradschaftlichkeit zu tun, mit väterlichen Ratschlägen, Loben und schließlich doch einmal notwendigen Tadeln – die der Zögling sich in Liebe gefallen läßt oder aus einem angeblich vorhandenen Strafbedürfnis heraus sogar braucht; sie hat nichts zu tun mit einer Identifikation mit dem väterlichen Vorbild. Es handelt sich um ein gemeinsames Tun Gleicher, die sich als Gleiche akzeptieren und, da sie auf verschiedene Weise zum gemeinsamen Problem beitragen können, sogar suchen.

Prof. Heiny Widmer
Lehrideologien im Unterricht an allgemeinbildenden Schulen

(Kurzfassung des Referates)

a) «Allgemeinbildende Schulen»

Unsere Volks- und Mittelschulen sind immer noch auf das utopische Ziel einer allgemeinen Bildung hin ausgerichtet, und unter allgemeiner Bildung versteht man die Summe der Bildungswerte und des Wissens, die dem klassischen Kranz der Fächer entspringt. Zwar modifiziert man fleißig und unter dem Generaltitel «Reform» die Wege, die zu diesem Ziel führen können, aber am eigentlichen Ziel hält man – oft meist unbewußt – fest. Nur wenige sind im jetzigen System zu dieser allgemeinen Bildung berufen. Ein Selektionsapparat mit vielen Auswahlstationen und vielen auf den Begriff «Intelligenz» gerichteten Filtern sondert Berufene von Unberufenen, ebnet einigen den Weg zu «Höherem», zu Verantwortung und Macht, blockiert andere auf halbem Wege. Das System funktioniert durch Sitzenbleiben und Hinauswurf. Die Zeichnung (1) läßt sich mit einem römischen Brunnen vergleichen – der Auswurf schwimmt im untersten Becken und hat alle Mühe, wieder an das rettende Land des offiziellen Systems oder mindestens in die relative Sicherheit eines «zweiten Bildungsweges» zu kommen.

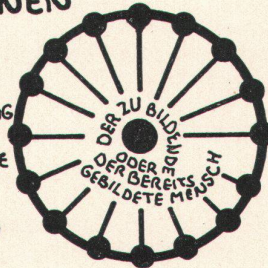


b) Begriff der Allgemeinbildung

Das Ziel der allgemeinbildenden Schule ist unter a) bereits genannt worden. Es führt zu jenem Zustand also, in dem sich der Absolvent der Schule in der angenehmen Lage fühlt, ein aus dem 18. und 19. Jahrhundert stammendes, durch ausgewählte und in der richtigen Richtung liegende Zusätze aus dem 20. Jahrhundert modifiziertes Paket an Wissen zu überblicken und im abendlichen Gespräch unter Standesgenossen genüsslich zu amortisieren. Dieses Bildungspaket ist bewußt außerhalb des Politischen, außerhalb oft der Wirklichkeit angesiedelt und unspezialisiert. Es beruht im Grunde genommen auf der Vorstellung einer Kreisfläche, deren Zentrum der zu bildende oder der gebildete Mensch ist, der seinerseits die

DER KRANZ DER DISZIPLINEN

DIE FORSCHUNG SETZT DEM KREIS JAHRRINGE AN, DIE DER GEBILDETE REGISTRIEREN KANN



(2)

DIE KREISFLÄCHE IST ZERSTÖRT. DER MENSCH SITZT NICHTMEHR IM ZENTRUM! AUSBUCHTUNG UND EINBUCHTUNG SIND NICHT MEHR ZU ÜBERBLICKEN!



c) Hierarchie der Ziele:

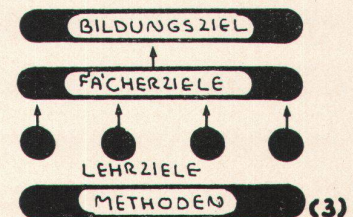
- Bildungsziel
- Fächerziel
- Lehrziel

Offizielle Lehrpläne versuchen sich zwar oft um die Formulierung eines Bildungszieles herumzudrücken und tarnen es als «Schulziel», als christlichen Auftrag usw. Vergleiche von Lehrplänen zeigen, daß allgemeinste Formulierungen, die sich oft diametral entgegenstehen, die Unsicherheit über den letztlichen Sinn des Bildungsbetriebes widerspiegeln.

Die Fächerziele sind realer formuliert, ebenso

die auf der Ebene der Methode liegenden Lehrziele. (Im Vortrag wurde eine kleine Übersicht geboten.)

Schematisiert kann die Hierarchie der Ziele so dargestellt werden (3):

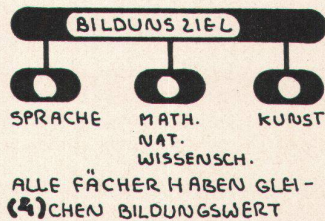


d) *Hierarchie der Fächer*

Die Lehrpläne etablieren bewußt oder unbewußt eine Hierarchie und schreiben damit einzelnen Fächern höheren Bildungswert, andern tieferen zu. Nur ein einziger schweizerischer Lehrplan zählt die Fächer alphabetisch auf und rückt so ab von den sonst üblichen Formeln:

Sprache
Naturwissenschaft
Kunst
oder Naturwissenschaft
Sprache
Kunst

Abgesehen vom Stellenwert der Zeugnisnoten bildet sich ja die Hierarchie auch in der Stunden-dotierung ab.



Dem vorgespiegelten Bild, wie es (4) zeigt, stellt sich das reale Bild entgegen.

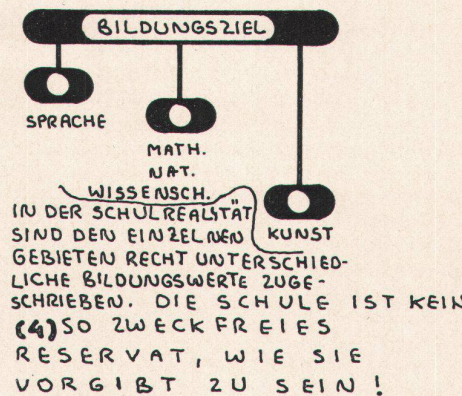
Die beiden Zeichnungen unter (4) zeigen, wie sehr das Bild von der zweckfreien, allgemeinen Bildung im humanistischen Sinne auf einer Täuschung beruht. «Bildung» ist unversehens und uneingestanden zur rudimentären und in keinem Verhältnis zu der gesellschaftlichen Wirklichkeit stehenden «Ausbildung» geworden. Dem tragischen Konflikt zwischen Ausbildungs- und Bildungsidee begegnet das offizielle System mit pragmatischen Maßnahmen, die nur halb oder nicht der realen Situation gerecht werden.

e) *Die Stellung des Kunstunterrichtes in diesem System*

Zeichnung (4) zeigt, daß der Kunstunterricht in relativer Ferne vom Bildungsziel angesiedelt ist. Seine Relevanz für die Bildung im angeblich humanistischen Bildungswesen wird also als eher klein betrachtet, oftmals mit der Begründung, es gebe nur wenig «künstlerisch begabte Schüler»! Abgesehen davon, daß Begabung und Talent als Folge des Unterrichts und nicht als Voraussetzung des Unterrichts zu gelten haben, ist diese Begründung falsch. Denn wer ist im künstlerischen Sinne sprachbegabt? Sprache oder Mathematik sind also nicht in erster Linie aus humanistischer Gesamtschau «Hauptfach» im Bildungsbetrieb, sondern offensichtlich letztlich doch aus wirtschaftlich-gesellschaftlichen Gründen. Man kann sie besser brauchen! Wiederum stoßen wir auf den erwähnten Konflikt zwischen Bildung und Ausbildung und auf das Unvermögen, die Situation zu klären, die Prestigevorstellungen, die mit dem Begriff «humanistische Bildung» verbunden sind, aufzugeben.

f) *Entwicklung des Kunstunterrichtes*

Die relative Zielferne des Kunstunterrichtes hat ihm eine große Lehrfreiheit verschafft. Da er abseits der zählenden Noten lag, nicht Promotionsfach war, stundenmäßig schwach dotiert wurde, wurde er auch nicht beachtet. Diese Chance nützte man, und das Fach entwickelte sich schneller als die andern. Der Umstand, daß die Lehrer sehr oft kreative Leute und als solche den Zeitproblemen offener waren als andere, beschleunigte den Wandel, der die Geschichte dieses Faches kennzeichnet. Mit der Zeit eroberte sich das Fach einen eigentlichen Freiheitsraum, der, wenn er von einer starken Lehrerpersönlichkeit erfüllt war, auch respektiert wurde.



g) *Ziele des Kunstunterrichtes*

Wer die alten und jetzigen Lehrpläne studiert und vergleicht, wird sofort merken, daß die Formulierungen des Fachzieles sehr verschieden gehalten sind. Die einzelnen Vorschläge reichen von einer im Handwerklichen angesiedelten naturalistischen Zielvorstellung über im «Gestalterischen» verhaftete, von der Entwicklung der abstrakten Kunst berührte Formulierungen bis zu entwicklungspsychologisch gefärbten Forderungen. Sehr oft erhebt sich die Methode selber zum Ziel, und dabei geht die große Vision des Unterrichtes verloren. (Hier folgten Beispiele von Zielformulierungen.)

h) *Methoden des Unterrichtes*

Wer die ideologischen Strukturen, die den Unterricht lenken, bestimmen will, muß sich auf die Ebene der Methode begeben und von dort her auf

die wirklichen Ziele des Unterrichtes extrapolieren. Sehr oft zeigt sich dann, daß das im Lehrplan vorgegebene Ziel nicht immer erreichbar mit der angewandten Methode ist, ja daß Methode und Ziel unvereinbar sind.

Die meisten Methoden sind Kleinprojektionen von zu Lehrsystemen gewordenen, mehr oder weniger aktuellen oder älteren Kunstformen. Schematisch kann dies so dargestellt werden (5).

Die Kleinprojektion hinkt zeitlich immer um einige Stationen der Kunstentwicklung hinten nach, da ja eine Kunstart zuerst abgeschlossen vorliegen muß, bis sie überblickbar und damit lehrbar geworden ist.

Geradezu institutionalisiert wird dieser Vorgang durch die Feststellung, die in einer modernen Broschüre über Kunstunterricht zu finden ist:

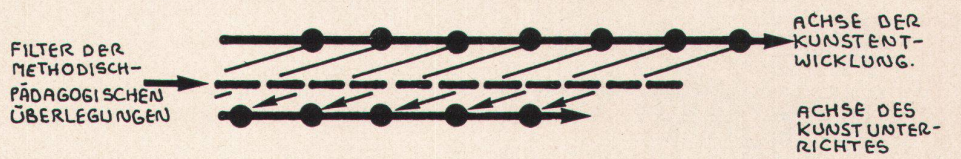
«Die modernen Kunstformen haben zuerst den pädagogisch-methodischen Filter zu passieren, bevor sie in der Schule angewandt werden dürfen. Der Kunstlehrer wirkt als methodenschöpfender Zensor und entschärft durch Lehrbarmachung die Kunst.»

i) *Herrschende Ideologien, die das Gesicht des Kunstunterrichtes bestimmen*

1. Kopieren
2. Antithetisches Prinzip:
Naturstudium im Kontrast mit irgendeiner bestehenden Formen- und Farbenlehre
3. Methodische Lehrbarkeit bestehender, bereits abgeschlossener neuerer Kunstformen
4. Psychologisches, kunstfernes Prinzip
Die Entwicklung des Kindes als Grundlage des Unterrichtes. Verzicht auf Vermittlung ästhetischer Begriffe.

k) *Ästhetische Domestizierung oder schöpferische Aktivierung?*

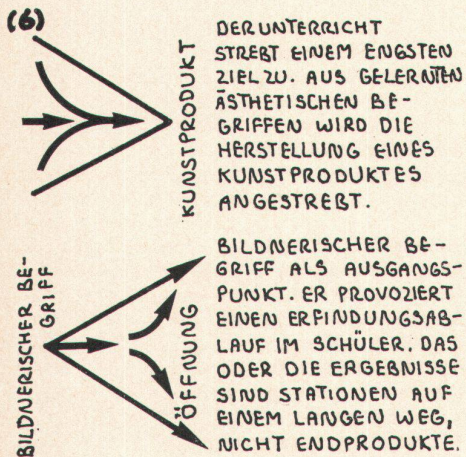
Die obenerwähnten Methoden sind ja im November-werk beschrieben worden, so daß sich hier weitere Ausführungen erübrigen. Allen diesen Vorstellungen dürfte eine Grundhaltung gemeinsam sein: Die unmittelbare Eingebung des Schülers wird nicht aktiviert, sondern domestiziert, mit der Begründung, die Gesetze der Kunst müßten zuerst bekannt sein, bevor man Kunst machen könne. Was für Gesetze und was für Regeln bekannt gemacht werden, bestimmt und selektioniert aber der Lehrer, und dies mit dem ihm eigenen und bekannten, daher beschränkten Apparat. Oft also wird der Schüler zur akademischen äußerlichen Formungsarbeit aufgerufen und nicht zur Gestaltsuche. Unter (4) ist das besonders oft der Fall, da ja hier unter dem Begriff Entwicklungspsychologie jede weltanschauliche Pression ausgeübt werden kann, denn entwicklungspsychologische Vorstellungen sind ja sehr oft nichts anderes als angewandte, in den Menschen projizierte Philosophie oder Theologie.



(5) DER KUNSTUNTERRICHT ALS GEFANGENER DER KUNSTENTWICKLUNG.

1) *Bildnerische Begriffe als Katalysatoren der Gestaltsuche*

Bildnerische Begriffe sind im besten Falle Beschleuniger, die den Weg zur Gestalt verkürzen können, keinesfalls aber bequeme Ruhebetten, in denen sich «Kunst» von selbst ergibt. (Lichtbil-



der über die katalytische Wirkung bildnerischer Begriffe: vom Objekt zum Zimmerumbau zum «jardin des sculptures».) (6)

m) *Kunstunterricht als «Umschlagplatz der Wirklichkeit»*

Kunstunterricht muß aus dem Reservat, aus der blockierenden Verengung, die eine in der «Kunst» selbst liegende Zielsetzung zu bewirken vermag, erlöst werden. Schöpferische Aktivierung ist nur dann möglich, wenn die totale Wirklichkeit Ziel des Unterrichts wird. Wirklichkeit, nicht Kunst muß im Unterricht «verarbeitet» werden. Von dieser Feststellung her läßt sich die Rolle des Kunstunterrichtes neu formulieren: er wird zum Sauerteig der Schule, zum Ferment, das zur bewußten Erfassung der Umwelt antreibt.

Daher ist auch der Name Kunstunterricht, kaum eingeführt, längst hinfällig. Kulturexperiment, Experiment mit der Wirklichkeit müßte man ihn nennen.

Literaturhinweise

- J. P. Guildford: «Creativity», in: «American Psychologist» 5/1950.
- J. P. Guildford: «Traits of creativity». in: H. H. Anderson, «Creativity and its cultivation», 1959.
- C. W. Taylor / F. Barron: «Scientific creativity: its recognition and development», 1964.
- J. W. Getzels / P. W. Jackson: «Creativity and intelligence», 1962.
- E. P. Torrance: «Education and the creative potential», 1964.
- G. Ulman: «Kreativität». Berlin 1968.
- E. London: «Psychologie der Kreativität», München/Basel 1969.

K. H. Flechsig: «Erziehung zur Kreativität», in: A. Fleitner/Scheuere, «Einführung in pädagogisches Sehen und Denken», München 1967.

Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2/1969.

G. Mühle / Chr. Schell: «Kreativität und Schule», München 1970.

Flash

... zur Tagung:

Eigentlich schade, daß sich die Tagung an «Pädagogen und Gestalter» wandte: diese Referate verdienen breiteste Streuung.

Ein offizielles Gesuch des SWB um Flugpreisermäßigung für die auswärtigen Referenten wurde abgelehnt: Flugpreisermäßigungen (Subventionen) werden nur bei Veranstaltungen von nationalem Interesse gewährt.

Unter «Befreiung» weiß man nie, was es ist (Heiny Widmer).

Diskussion:

Tagungsteilnehmerin: «Nennen Sie uns doch ein Beispiel eines kreativen Produkts.» Gisela Ulmann: «Zum Beispiel der Blitzableiter, oder die Relativitätstheorie, oder ...».

Auf die Frage «Ist das Schöpferische in der Schule wichtig?» antworteten 1964 in den USA 2% der Lehrer mit Ja. – Heute dürfte die Erkenntnis der Wichtigkeit kreativen Denkens und Handelns weiter sein (D. Mutschler).

Redaktionsschluß:

Nr. 20: 2. April
Nr. 21: 7. Mai

Neue Mitglieder 1970

OG Aargau

- Erne Werner, Photograph, Aarau, Hohlgasse 65
- Herzog Josef, Zeichenlehrer, Aarau, Rain 22
- Kielholz Heiner, Maler, Aarau, Ziegelrain 29
- Meier Joe, Architekt, Seengen, Im Ghei 375
- Müller Markus, Maler, Aarau, Ziegelrain 29
- Rothacher Christian, Maler, Aarau, Ziegelrain 29
- Suter Hugo, Zeichenlehrer, Winkel, 5722 Gränichen
- Winzenried Willy, Graphiker, Rombach, Rombachtäli 25

OG Basel

Bachmann Ruedi, Architekt, Basel, Weiherhofstraße 188

- Baur François, Innenarchitekt, Basel, Brunnmälein 8
- Burckhardt Peter, Architekt, Basel, Näfelerstraße 30
- Fisch Kurt, Gartengestalter, Muttenz, Fülenbachweg 10
- Fisch Paul, Gartengestalter, Pratteln, Sodackerstraße 42
- Gasser Manfred, Innenarchitekt, Reinach, Falkenstraße 29
- Glaser Christian, Architekt, Muttenz, Unterwartweg 20
- Haefliger Christian J., Architekt, Basel, Flughafenstraße 63
- Keller Guido F., Architekt, Basel, Sevogelplatz 1
- Krayer Wolfgang, Architekt, Münchenstein, Thewilerstraße 4
- Küng Philippe, Architekt, Basel, Rixheimerstraße 15
- Meyer Rudolf, Architekt, Basel, St.-Galler-Ring 154
- Rudin Heinz, Architekt, Liestal, Schwieriweg 19
- Siegenthaler Werner, Architekt, Liestal, Erzenberg
- Thoenen Karl Peter, Architekt, Basel, Kannenfeldstraße 56
- Zwimpfer Hans, Architekt, Basel, Laupenring 148

OG Bern

Fischer Eric, Designer, Neuchâtel, 6, rue Coulon
Gerber Heinz, Keramiker, Kirchberg, Bütikofenstraße 38

OG Luzern

- Bigler Heinz, Photograph, Emmenbrücke, Gerliswilstraße 66
- Eggermann Hans, Fachphotograph, Littau, Luzernerstraße 47
- Holenstein Felix A., Architekt, Udligenswil, Schönaustraße
- Hunziker Werner, Architekt, Sempach, Wolfsgrube
- Loder Paul, Entwerfer, Luzern, Schubertstraße 4
- Ramuz Renè, Photograph, Emmenbrücke, Gerliswilstraße 66
- Scheuner Bruno, Architekt, Luzern, Studhaldenstraße 13

OG St. Gallen

Bargetze Toni, Architekt, Triesen, Unterfeld 551
Nigg Walter, Architekt, Buchs, Brunnenstraße 2

OG Zürich

- Baviera Michael, Visueller Gestalter, Zürich, Se-gantinistraße 129
- Ferri-Losinger Jenny, Malerin, Zürich, Manessestraße 46
- Hagmann Klaus M., Landschaftsarchitekt, Küssnacht, Sonnenrain
- Lanners Ruth, Architektin, Zürich, Im Brächli 37
- Peduzzi-Riva Nora, Architektin, Mailand, Corso Venezia 37
- Ramstein Willi, Architekt, Mailand, Via Fezzan 313
- Schiavo Elso, Graphiker, Zürich, Mainaustraße 13
- Seiler June, Filmschaffende, Zürich, Schneckenmannstraße 23
- Steinemann Hanspeter, Architekt, Glattbrugg, Riethofstraße 9
- Walser Ludwig, Entwerfer, Zürich, Rämistraße 50
- Zanolli Noa, Dr., Ethnologin, Zürich, Asylstraße 15
- Zschokke Ali, Architekt, Rapperswil, Balm