

Ästhetische Erfahrung und Enkulturation – gestalttheoretische und kulturpsychologische Aspekte

Elfriede Billmann-Mahecha

Zusammenfassung: Ausgehend von einem Begriff der Enkulturation, der das prozeßhafte Zusammenwirken von Kulturrezeption und Kulturproduktion betont, wird die Rolle der ästhetischen Erfahrung in diesem Prozeß thematisiert. Herausgehoben werden dabei drei Aspekte, die für Heranwachsende aus kulturpsychologischer und aus gestalttheoretischer Perspektive von besonderer Bedeutung sind: a) die Ästhetisierung des Alltags, b) Kunst als Konsumangebot und c) ästhetische Tätigkeiten. Während die Ästhetisierung des Alltags und die Kulturindustrie bestimmte Erfahrungsräume für Heranwachsende abstecken, erschließt sich der Beitrag von Kindern und Jugendlichen zur Re- und Neuinterpretation sozial vermittelter kultureller Bedeutungsgehalte insbesondere aus ihren ästhetischen Tätigkeiten, die als kulturbezogene Gestaltbildungsvorgänge verstanden werden können.

Abstract: Starting from the idea of enculturation, which emphasizes the combination of culture reception and culture production acting together in a kind of process is picked out as a central theme. The following three aspects, which are of special importance for adolescents, are stressed: a) the aesthetisation of daily life, b) art as a consumer good, c) aesthetic activities. While the aesthetisation of daily life and the cultural industry offer certain limited fields of experience to adolescents, the contribution of children and adolescents to the re- and new interpretation of cultural meanings conveyed to them by their cultural surroundings, becomes obvious from their aesthetic activities, which can be understood as culturerelated gestalt creation processes.

1. Einleitung

Als ich im Februar 1993 die Picasso-Ausstellung in Berlin „Die Zeit nach Guernica“ besuchte, sah ich dort ungewöhnlich viele Kinder im Grundschulalter, teilweise auf den Boden gekauert und eifrig mit Notizen beschäftigt. Die Kinder hatten jeweils einige auf Umweltpapier photokopierte Arbeitsblätter in der Hand. Die Arbeitsblätter verlangten, soweit ich das sehen konnte, zum einen im Stile von Satzergänzungen Werkangaben, zum anderen aber auch das zeichnerische Eintragen von Formelementen in schablonenhaft dargestellte Werke Picassos. Die Kinder rannten einzeln und in Gruppen durch die Ausstellung, um das jeweilige Werk mit zugehörigem Schildchen zu finden und dann

das von ihnen Verlangte in ihre Blätter einzutragen. Notfalls konnte man sich auch direkt an das Arbeitspapier eines anderen Kindes halten.

Es soll hier nicht über den Sinn eines Kunstunterrichtes räsoniert werden, der mit solchen Methoden arbeitet; mit einem „Wahrnehmungslernen an Kunstwerken“ jedenfalls scheint er nichts zu tun zu haben.¹ Die Episode veranschaulicht aber recht gut, was ich unter „ästhetischer Erfahrung und Enkulturation“ *nicht* verstehe. Es geht mir nicht darum, wie man große Kunst an kleine Kinder heranbringt, sondern um die Rolle ästhetischer Erfahrung im alltäglichen Prozeß der Enkulturation. Mit dem Begriff der „ästhetischen Erfahrung“ möchte ich das Spannungsfeld ansprechen, das zwischen Kunst und Alltag dabei besteht, wie in den weiteren Ausführungen noch deutlicher wird.

Während die Pädagogik längst in einen neuen bildungs- und kulturtheoretischen Diskurs eingetreten ist, der sich insbesondere auch ästhetischen Fragen widmet,² beschränkt sich die akademische Psychologie bei der Erforschung von Sozialisationsprozessen noch weitgehend auf klassisch-sozialwissenschaftliche Methoden und Fragestellungen. Und Kinderzeichnungen, immerhin auch Ausdruck kindlicher Weltaneignung, wie schon Rudolf Arnheim feststellte, werden in der Psychologie primär im Hinblick auf klinisch-diagnostische Fragestellungen oder mit der Frage nach der Entwicklung des zeichnerischen Gestaltungsvermögens analysiert.³

Ich möchte für das folgende nicht in eine Diskussion darüber eintreten, was Kunst „ist“. Während der Begriff Kultur als „Zeichen- Wissens- und Regelsystem“ mit Bezug auf den praktischen Lebensvollzug in der neueren kulturpsychologischen Literatur relativ übereinstimmend verstanden wird (vgl. Straub, 1992), scheint sich der Kunstbegriff einer solchen Bestimmung zu entziehen. Der Begriff Kunst verweist auf ein wie auch immer aufgefaßtes Anderes, und zwar auch dann, wenn von einem Verschwinden der Kunst angesichts der Ästhetisierung des Alltags und angesichts einer alles vermarktenden Kulturindustrie die Rede ist.⁴ So vertritt z.B. Bürger (1987) die These, „daß, je ähnlicher die Produkte von Kunst und Kulturindustrie einander werden, je mehr Kunst und Alltag ineinanderverfließen (...), um so schärfer muß die Institution [Kunst] die Trennung markieren“ (S. 47).

Seit Riccis „L'Arte dei Bambini“ von 1887 taucht nun immer wieder die Frage auf, ob Kinderzeichnungen dem Bereich der Kunst zuordenbar sind oder nicht. Diese Debatte ist wesentlich geprägt von der Kunstauffassung der Diskutanten und ihrer Zeit, und auch in ihr wird immer wieder versucht, Kunst als etwas Anderes gegen kindliche Schöpfungen abzuheben, auch wenn diese noch so ästhetisch ansprechend und originell ausfallen mögen. Nur zwei Argumente, die auch heute noch vorgetragen werden, sollen hier exemplarisch genannt werden: Nach Heymann (1950) sind Kinderzeichnungen zunächst nur

„Ausdrucksformen des seelischen Wachstums, während Kunst Ausdruck der schöpferischen Persönlichkeit ist“ (S. 6). Heymann vertritt wie viele andere des weiteren die Auffassung, daß die schöpferische Kraft des Kindes nicht über die Pubertät hinausreiche und deshalb etwas ganz anderes sei als die des erwachsenen Künstlers. So auch Picasso 1943: „Was man für ein frühreifes Genie halten könnte, ist in Wahrheit das Genie der Kindheit. Es verschwindet in einem bestimmten Alter, ohne Spuren zu hinterlassen“ (zit. in Glaesemer, 1984, S. 30). Gegen beide Auffassungen gibt es eine Reihe von Gegenargumenten, gegen die letztere erhebliche Bedenken (vgl. z.B. Betzler, 1950, Richter, 1987). Ich möchte hier weder diese Debatte in ihrer vollen Breite darstellen,⁵ noch möchte ich Kinderzeichnungen als „Kunst“ verteidigen. Allerdings werde ich zu begründen versuchen, daß Kinderzeichnungen prinzipiell als Ausdruck „ästhetischer Tätigkeit“ aufgefaßt werden können.

Um die Rolle „ästhetischer Erfahrung“ im alltäglichen Prozeß der Enkulturation zu beleuchten, gehe ich ganz allgemein von der Prämisse aus, daß das Kind (auch das Kleinkind) nicht reizabhängiger Sozialisand, sondern ein seine eigene Kinderwelt selbst mitgestaltendes Wesen ist, das den Rahmenbedingungen seines Aufwachsens subjektive Bedeutung verleiht und sie aktiv handelnd beeinflußt (vgl. z.B. Berg, 1991, Kossakowski, 1991, Billmann-Mahecha, 1994). Diesem Bild vom Kind entspricht, es nicht nur als kulturabhängig, sondern auch als kulturschaffend zu betrachten. Diese Auffassung kann besonders gut anhand des kreativen Gebrauchs der Sprache durch Kinder begründet werden. Insofern verweist der Begriff der *Enkulturation* nach meinem Verständnis auf ein *reflexives Verhältnis*: das Kind eignet sich kulturelle Bildung an, indem es das kulturell Erfahrene aktiv re- und neu konstruiert und ihm damit potentiell auch verändernde Bedeutungsgehalte zuordnet. Enkulturation ist somit nur als prozeßhaftes Zusammenwirken von Kulturrezeption und Kulturproduktion zu begreifen.

Anhand der wechselhaften und widersprüchlichen Produktionen Jugendlicher, die das Zeichnen gegen Ende der Kindheit nicht aufgeben, läßt sich dieses prozeßhafte Zusammenwirken als *ästhetische Enkulturation* recht gut veranschaulichen (vgl. Richter, 1987, 1990). Da sich aber bereits in den Kinderzeichnungen nach neueren, differenzierten Untersuchungen sehr deutliche individuelle Unterschiede zeigen und zudem der zeichnerische Ausdruck „stärker von der individuellen Lebensgeschichte geprägt und der Darstellungsspielraum ungleich größer [ist] als bisher angenommen“ (Richter, 1990, S. 532), greift eine Betrachtung kindlichen Gestaltens, die sich nur auf Entwicklungsaspekte beschränkt, sicherlich zu kurz.

Die Bedeutung von „Kunst“ im Prozeß der Enkulturation ergibt sich nun paradoxerweise - unabhängig von expliziten pädagogischen Bemühungen und

unabhängig von allen Abgrenzungsbemühungen seitens der Kunst selbst - zum Teil aus eben jenen Aspekten unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit, die zu der These vom Verschwinden der Kunst führten. Zu einem anderen Teil ergibt sie sich aus den „ästhetischen Tätigkeiten“ des Kindes, deren Produkte zwar nicht als Kunst angesehen werden müssen, die aber dennoch Analoga zu künstlerischen Tätigkeiten aufweisen. Daraus ergeben sich drei Aspekte, die im folgenden diskutiert werden sollen: a) die Ästhetisierung des Alltags, b) Kunst als Konsumangebot und c) kindliche ästhetische Tätigkeiten.

2. Ästhetisierung des Alltags

„Welche Diagnose der Gegenwart auch immer gestellt wird, unumstritten ist eines ihrer Symptome: Ästhetisierung.“ (Mattenklott, 1990, S. 120) Aspekte der Ästhetisierung des Alltags sind zum Beispiel im Modischen zu finden, das „immer deutlicher auch intime Verhältnisse, Denkinhalte und selbst religiöse Orientierungen“ erfaßt, sowie in der Ästhetisierung der Politik, in der „an die Stelle glaubwürdiger Argumentation die überzeugende Darstellungsleistung“ tritt (Mattenklott, a.a.O.). Für letzteres können gut die Wahlplakate der letzten Bundestagswahl als Beispiele dienen. So warb z.B. eine große Partei auf einem Plakat nur mit dem Porträt ihres Spitzenkandidaten - ohne jeden Text oder weitere Zeichen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Auswirkungen von explizit oder implizit auf den Alltag abzielenden programmatischen Entwürfen der Kunst selbst, wie sie z.B. im Konzept des Gesamtkunstwerkes,⁶ im Bauhaus⁷ oder in Beuys' erweitertem Kunstbegriff⁸ zu finden sind (vgl. Boehm, 1990) - wie auch immer diese Auswirkungen aussehen mögen. „Auch derjenige, der die zum Teil horriblen Plagiate der Nach-Bauhaus-Zeit in der Form uniformierter Wohnsilos grauenhaft findet, wird, vielleicht gerade deswegen, nicht übersehen können, daß eine solche Vorstellung von Kunst und Pädagogik vermutlich folgenreicher ist als ein hochkomplexes Schulsystem“ (Lenzen, 1990, S. IX).

Die Ästhetisierung des Alltags - einst avantgardistisches Projekt - wird vor allem in der amerikanischen Postmodernediskussion heftig kritisiert und in einem notwendigen Zusammenhang mit dem „Verschwinden der Kunst“ gesehen. Liquidiert werde in diesem Prozeß nicht nur die Autonomie der Kunst, sondern auch deren kulturkritisches Potential. Wie Bürger (1987) ausführt, ist diese Diskussion, gespeist aus der enttäuschten Hoffnung auf eine bessere Welt, in die Nähe kulturkonservativer Argumente gerückt. Skepsis bleibt also geboten, sowohl mit Blick auf die Ästhetisierung des Alltags als auch mit Blick auf die Kritik an diesem Prozeß. Problematisch und in gewissem Sinne elitär erscheint

mir insbesondere die These von der Liquidation kulturkritischer Potentiale, verkennt sie doch den Gehalt jener kulturkritischen Potentiale, die mit einer postmodernen Perspektive verbunden sind (vgl. Billmann-Mahecha, 1993).

Während noch in den 50er Jahren über die Teilnahmslosigkeit der Menschen am allgemeinen Kunstgeschehen geklagt wurde (vgl. z.B. Betzler, 1950), ist seit den 80er Jahren ein Andrang auf Kunstausstellungen zu verzeichnen, der als erklärungsbedürftig angesehen wird.⁹ Vor allem die sogenannte klassische Moderne, ehemals Abwehr auslösend, zieht heute „ein Massenpublikum an, das längst die Besucher der Fußballplätze zahlenmäßig überbietet“ (Boehm, 1990, S. 470). Viele Kritiker sehen in diesem massenhaften Andrang einen Skandal: beliebig austauschbare Gegenstände der Kunstgeschichte würden nicht mehr zur Belehrung, sondern nur noch zur Unterhaltung angeboten (vgl. dazu Mattenklott, 1990). Auch diese Kritik entbehrt allerdings nicht eines gewissen elitären Anspruches, der Kunstausstellungen nur den wahren Kunstkennern oder allenfalls der pädagogischen Unterweisung vorbehalten will. Nicht berücksichtigt in solchen Kritiken ist zudem die subjektive Perspektive der Rezipienten von Kunstausstellungen.

Wie auch immer man die verschiedenen Phänomene der Ästhetisierung des Alltags bewerten mag, sicher erscheint, daß von der neuen bürgerlichen Aufmerksamkeit auch der Kinderalltag betroffen ist. Der Pädagoge Liebau konstatiert: „Die Ästhetik- und Kultur-Konjunktur der achtziger Jahre hat einerseits unmittelbare Folgen für die ästhetisch-kulturellen Biographien der gegenwärtigen Generation von Kindern und Jugendlichen; andererseits verändert sie aber auch das pädagogische Feld insgesamt.“ (1992, S. 164)

3. Kunst als Konsumangebot

An der Ästhetisierung des Alltags unmittelbaren Anteil hat die Kulturindustrie, ohne die die breite Erreichbarkeit der Bevölkerung gar nicht denkbar wäre. Kunstposters werden mit Erfolg in Kaufhäusern und Museumsshops vertrieben und dienen als Wandschmuck in öffentlichen und privaten Räumen.¹⁰ Insbesondere aber zu Werbezwecken wird Kunst heute eingesetzt (vgl. Abb. 1).

Die Benutzung von Kunst, vorzugsweise der klassischen Moderne, zu Werbezwecken oder zur bloßen Dekoration hat zur Folge, daß diese optisch allgegenwärtig ist als kulturelle Rahmenbedingung von Kindheit heute. Allerdings betrifft das nicht jede Art von Kunst. Was „eingängig“ und damit vermarktbare Kunst ist, hinkt sicherlich der aktuellen Kunstgestaltung hinterher, bereitet aber möglicherweise für die nachfolgenden Generationen auch die Basis für das Verständnis späterer Kunstentwicklungen - sind diese doch (auch)

THE (Zu großartigen
Farben kommt
man auch
ohne Schmerzen,
Qualen
oder Armut) COMPANY



Was die Farbkopierer von Rank Xerox einem fürs Geld bieten, hätte auch dem guten Vincent einiges an Freude bereitet. Denn sie ermöglichen es, die ganze Palette an Farben einzigartig wiederzugeben und kreativ zu nutzen. Und sie sind so einfach zu bedienen, daß jeder, der auch nur einen Finger auf das Bedienungsfeld legt, zu einem wahren Farbvirtuosen wird.

Wenn Sie mehr über diese „Farbkünstler“ wissen wollen, sei es als Einzelkopierer oder vernetzt als Drucker, dann rufen Sie uns einfach an: Rank Xerox Info-Line 01 30 / 82 83 83.

THE DOCUMENT COMPANY
RANK XEROX

Abb.1: Beispiel für die Benutzung von Kunst zu Werbezwecken

als Reflexion auf vorherige Kunst“epochen“ zu verstehen. Dieser Aspekt der Enkulturation ist meines Wissens bisher noch kaum beachtet worden.

Mit dem Prozeß der Ästhetisierung des Alltags und der Vermarktung von Kunst muß also nicht unbedingt das Verschwinden der Kunst oder die Degradierung der Kunst zur bloßen Unterhaltung einhergehen. Zur Beschreibung kultureller Veränderungen in diesem Bereich steht eine kulturpsychologische Interpretation noch aus, die aus der Perspektive der Subjekte kulturellen Geschehens die damit verbundenen Bedeutungs- und Sinngehalte herausarbeitet. Denkbar ist jedenfalls auch - besonders mit Blick auf Kinder -, daß die umfassende Teilhabe am kulturindustriellen Geschehen mittelfristig eine erhöhte Bereitschaft, sich emotional und kognitiv auch auf zeitgenössisches Kunstgeschehen einzulassen, zur Folge hat.

4. Kindliches Gestalten als ästhetische Tätigkeiten

Der Begriff „ästhetische Tätigkeit“ ist für Parmentier (1993) Grundstein für das Projekt einer Verknüpfung von Ästhetik und Bildung. Ästhetische Tätigkeit ist weder kathartisches Abreagieren noch mechanisches Wiederholen, sondern ein produktiver Vorgang, der sich vorhandenen inneren und äußeren Materials bedient. Äußeres Material sind z.B. Werkstoffe und Werkzeuge, aber auch überlieferte Form- und Kompositionsmuster; inneres Material ist „der ganze Komplex von sozial induzierten Gefühlsmustern, Ausdruckskonventionen oder Wahrnehmungsgewohnheiten“ (a.a.O., S. 307). Weder das äußere Material noch das innere Material ist bedeutungsfrei, sondern gesellschaftlich konstituiert. Erst in einem „geschützten Freiheits- und Möglichkeitsraum des Spiels (...) kann das Subjekt frei über das innere und äußere Sinnmaterial verfügen“ (a.a.O., S. 308) und mit seinen Gestaltungen neue Bedeutung hervorbringen. Damit ist ästhetische Tätigkeit als ein Akt der Symbolbildung erkennbar.

Nehmen wir diese Überlegungen Parmentiers zum Begriff der „ästhetischen Tätigkeit“ als Grundlage, so stellt sich natürlich die Frage, ob auch kindliches Gestalten unter gewissen Bedingungen als Ausdruck ästhetischer Tätigkeit aufgefaßt werden kann. Drei Prämissen ergeben sich aus den Ausführungen Parmentiers zur Untersuchung dieser Frage: Zunächst einmal verweist die Betonung der Notwendigkeit eines „Möglichkeitsraumes des Spiels“ darauf, daß wir bei einer Untersuchung der gestaltenden Tätigkeit von Kindern nicht auf Produkte, die didaktisch angeleitet in schulischen oder quasi-schulischen Settings entstehen, zurückgreifen sollten, sondern z.B. auf sogenannte freie Kinderzeichnungen. Des weiteren sollten wir diese Kinderzeichnungen nicht danach beurteilen, ob sie besonders „schön“ gelungen sind, sondern nach ihren mögli-

chen Sinngehalten. Schließlich sollten die interpretierbaren Sinngehalte nicht „zufällig“ entstanden sein, sondern - soweit wir dies beurteilen können - aufgrund eines „echten“ Engagements des Kindes während der Gestaltung.

Anhand einer Kinderzeichnung, die ohne Anleitung in einem privaten Umfeld entstand, möchte ich nun exemplarisch veranschaulichen, daß und inwiefern kindliches Gestalten auch als „ästhetische Tätigkeit“ aufgefaßt werden kann.



Abb. 2: Zeichnung eines viereinhalbjährigen Mädchens zum Träumen

Diese Zeichnung auf einem als Dreieck ausgeschnittenen Papier schenkte mir ein 4 1/2-jähriges Mädchen. Da ich die Zeichnung nicht verstand, mir aber andererseits die Zahlen aufgefallen sind, die etwas zu markieren scheinen, fragte ich das Mädchen, was sie mir da gezeichnet habe. Durch Hindeuten erhielt ich folgende Erklärung: Das in der Mitte sei ihr Bett, da schlafe sie drin; außenherum sei das Haus, umgeben von den Straßen. Aber was bedeuten die doppelt durchnummerierten Kästchen oberhalb des Bettes? Diese Kästchen, so sagte das Kind, seien die Träume, die nacheinander (deshalb die Numerierung) zu ihr in den Schlaf kämen.

Das Kind erzählte uns also mit Hilfe seiner Zeichnung, wie es sich das nächtliche Träumen vorstellt: Die Träume kommen von außen in abgeschlossenen Einheiten in einer bestimmten Reihenfolge zum Kind. Diese Auffassung würde nach Piaget (1980) dem ersten Stadium in der Entwicklung kindlicher

Vorstellungen vom Traum entsprechen. Damit könnte die Zeichnung als schlichtes Entwicklungsphänomen aufgefaßt werden. Sie enthält aber nach meinem Dafürhalten mehr, wenn man zugesteht, daß das Kind in aktiver Auseinandersetzung sowohl mit inneren Vorstellungsgehalten als auch mit dem Zeichenmaterial eine Bildmetapher für das Träumen „erfand“. Nach Parmentier (1993) entsteht im Akt der Symbolbildung „eine neue Bedeutung, eine lebendige Metapher und damit ein neuer Entwurf der Welt und des Selbst“ (S. 309). Diese Charakterisierung ästhetischer Tätigkeit scheint mir auch für die zitierte Kinderzeichnung verteidigbar zu sein.

5. Ausblick

Welche möglichen Bezüge ergeben sich nun zwischen Phänomenen der Ästhetisierung des Alltags, der Kulturindustrie und kindlichen ästhetischen Tätigkeiten im Hinblick auf den Prozeß der Enkulturation? Die Ästhetisierung des Alltags und die Kulturindustrie stecken zunächst einmal *mögliche* Erfahrungsräume für Kinder ab. Selbstverständlich sind diese nicht für alle Kinder die gleichen; sie sind vielmehr in verschiedenen Lebensformen unterschiedlich konkretisiert. Auch die Freiheits- und Möglichkeitsräume des Spiels im Hinblick auf ästhetische Tätigkeiten sind nicht für alle Kinder gleich. Was Hartwig (1980) für Jugendliche konstatiert, gilt gleichermaßen für Kinder: „Wir betrachten die ästhetischen Aktivitäten von Jugendlichen als Momente einer kulturellen Praxis, deren Spielräume, Entwicklungsperspektiven, Inhalte vorgegeben sind durch die Möglichkeiten, die das kulturelle System jedem einzelnen bietet“ (S. 60). Nicht also „die“ Gesellschaft oder „die“ Kultur, sondern erst die konkretisierten Erfahrungsräume in der je eigenen Lebensform, in der ein Kind aufwächst, stecken den Rahmen für Enkulturationsprozesse ab.

Der aktive Anteil von Kindern und Jugendlichen im Prozeß der ästhetischen Enkulturation liegt nun im Ergreifen, Nutzen und Ausweiten dieser Möglichkeiten. Ihr Beitrag zur Re- und Neuinterpretation sozial vermittelter kultureller Bedeutungsgehalte kann anhand ihrer ästhetischen Tätigkeiten veranschaulicht werden. Dazu komme ich nochmals auf die zitierte Kinderzeichnung zurück.

Eine weitergehende Interpretation der Zeichnung, die allerdings nicht mehr durch die Aussagen des Kindes selbst gestützt werden kann, wäre die, daß die Darstellung der Träume in Kästchen etwas mit der Medienerfahrung heutiger Kinder zu tun hat. Eine empirische Stützung erfährt diese Hypothese durch eine Bezugnahme auf Kindergruppendifkussionen zum Thema Traum, in denen etwas ältere Kinder eine gedankliche Verbindung zwischen dem Träumen und den neuen Medien herstellen. Als Beispiel sei ein kleiner Ausschnitt aus einer solchen Diskussion zitiert (vgl. Wischnack, 1992, S. 161f.):

Ruwen (7 Jahre): Wenn man träumt und wieder aufwacht, dann, ehmm, mmm, dann, mmm, is' der Traum einfach abgebrochen! - So!! (lacht)

Christoph (9 Jahre): Und die nächste Nacht geht die Kassette weiter! Und du träumst weiter!

Ruwen: Ja!

Gesprächsleiterin: Träumt man dann weiter?

Ruwen: Ja!

Christoph: Wie bei Video! Kann man stehen lassen und dann weitermachen!

...

Gesprächsleiterin: Und wo ist der Traum dann solange? - Wenn ich wach bin?

Christoph: Gespeichert!

Gesprächsleiterin: Wo denn?

Ruwen: Im Gehirn!

Christoph: Wie im Computergehirn!

Diese Kinder beziehen also mühelos die „äußere“ Erfahrung mit Medien innerhalb ihrer Alltagswelt auf die „innere“ Erfahrung des Träumens. Die kleine Zeichnerin verdichtet, wenn wir mit unserer Interpretation richtig liegen, diese Beziehung zu einer anschaulichen Bildmetapher. Gelingt es uns in dieser oder ähnlicher Weise, „Gestaltbildungsvorgänge als kulturbezogene und subjektspezifische Vorgänge zu begreifen“, wie es Allesch (1993, S. 34) für gestaltpsychologische Interpretationen ästhetischer Phänomene fordert, so wäre damit ein Beitrag zu einer verstehenden Kinderpsychologie¹¹ geleistet. Das erläuterte Beispiel zeigt zudem, daß differenzierte Interpretationen von Kinderzeichnungen,¹² sofern sie als Produkte „ästhetischer Tätigkeiten“ aufgefaßt werden können, einen sinnvollen empirischen Zugang zu den vielschichtigen Beziehungen zwischen Kind und Kunst im Enkulturationsprozeß eröffnen.

Fußnoten

- 1 Vgl. dazu Barth, der einerseits ein unter schulischen Bedingungen organisiertes Wahrnehmungslernen an Kunstwerken fordert, andererseits aber auch die Gefahr eines Abgleitens in „Erklärung von Kunst“ sieht (Barth, 1985, S. 21ff., zit. nach Boehm, 1990, S. 479). Zur allgemeinen Schwierigkeit, ästhetische Erfahrung in pädagogische Settings einzufügen vgl. Boehm (1990); zur Geschichtlichkeit kunstpädagogischer Zielsetzungen vgl. Kerbs (1976).
- 2 Vgl. Lenzen (1990); zu Motiven, wissenschaftlichen Anlässen und gesell-

- schaftlichen Hintergründen dieses neuen Diskurses in der Pädagogik siehe Liebau (1992); zum Problem der Vereinbarkeit des Anliegens ästhetischer Erziehung mit den Ansprüchen der modernen Bildungstheorie vgl. Mollenhauer (1990) und kritisch dazu Hellekamps & Musloff (1993); zum Problem der Vereinbarkeit praktischer Interessen der Erziehung mit dem Autonomieanspruch der Kunst vgl. Parmentier (1993).
- 3 Damit sollen klinisch-diagnostische und entwicklungspsychologische Fragestellungen in bezug auf Kinderzeichnungen selbstverständlich nicht als unwichtig eingeschätzt werden. Worauf es mir hier ankommt ist vielmehr, daß die Beschäftigung mit Kinderzeichnungen auch einen wesentlichen Beitrag zu einer allgemeinen verstehenden Kinderpsychologie leisten kann.
 - 4 Nach Lepenies (1992) ist die Behauptung vom Ende der Kunst „unverzichtbarer Bestandteil einer Debatte, die Künstler, Kritiker, Kunsthändler und nicht zuletzt Kunsthistoriker seit Anbeginn der Moderne miteinander führen, einer Debatte, in der Traditionsbrüche chronisch werden und eben damit Traditionen begründen“. (S. 81)
 - 5 Vgl. dazu z.B. Hespe (1985, S. 52 ff.).
 - 6 Vgl. dazu die anschauliche Schilderung eines Studentenstreiks in Lenzen (1990a).
 - 7 Zu den pädagogischen Intentionen des Bauhauses vgl. Wünsche (1990).
 - 8 Vgl. dazu Harlan (1986).
 - 9 Vgl. dazu aus pädagogischer Perspektive Liebau (1992), aus kunstpsychologischer Perspektive Schurian (1993).
 - 10 Zu verschiedenen Methoden der Wandschmuckforschung und zu den Funktionen des Wandschmuckes vgl. Schuster (1990, S. 297 ff.).
 - 11 Zur Begründung einer verstehenden Kinderpsychologie vgl. Billmann-Mahecha (1994).
 - 12 Zur Interpretation von Kinderzeichnungen im Rahmen einer interpretativen Forschungspraxis vgl. Billmann-Mahecha (1994a).

Literatur

- Allesch, Christian G. (1993). Psychologie und Ästhetik: Zur Geschichte und Gegenwart eines schwierigen Verhältnisses. In Walter Schurian (Hrsg.), *Kunstpsychologie heute*, S. 19-48. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Barth, Walter (1985). *Kunstbetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Theoretische Grundlagen und Praxisbericht*. Frankfurt a.M.: Lang.

- Berg, Christa (1991). Kinderleben in der Industriekultur. In Christa Berg (Hrsg.), *Kinderwelten*, S. 15-40. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Betzler, Emil (1950). Schöpferisch gestaltende Jugend. In Karl Heymann (Hrsg.), *Kind und Kunst*, S. 38-69. Basel: Karger.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1993). Metakonzepte kulturellen Wandels und ihre kulturkritischen Potentiale. *Handlung Kultur Interpretation. Bulletin für Psychologie und Nachbardisziplinen* 2, 2, 123-133.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1994). Argumente für eine verstehende Kinderpsychologie aus kulturpsychologischer Sicht. In Ekkehard Martens & Helmut Schreier (Hrsg.), *Philosophieren mit Schulkindern* (S. 150-158). Heinsberg: Dieck.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1994a). Über die Interpretation von Kinderzeichnungen. *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 2, 1, 28-35.
- Boehm, Gottfried (1990). Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik* 36, 469-480.
- Bürger, Christa (1987). Das Verschwinden der Kunst. Die Postmoderne-Debatte in den USA. In Christa Bürger & Peter Bürger (Hrsg.), *Postmoderne: Alltag, Allegorie und Avantgarde*, S. 34-55. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Glaesemer, Jürgen (Hrsg.) (1984). *Der junge Picasso. Frühwerk und blaue Periode*. Zürich: PRO LITTERIS.
- Harlan, Volker (1986). Was ist Kunst? Werkstattgespräch mit Beuys. Stuttgart: Urachhaus.
- Hartwig, Helmut (1980). *Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät*. Reinbek: Rowohlt.
- Hellekamps, Stephanie & Musloff, Hans-Ulrich (1993). Bildungstheorie und ästhetische Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 275-292.
- Heymann, Karl (Hrsg.) (1950). *Kind und Kunst*. Basel: Karger.
- Hespe, Reiner (1985). *Der Begriff der Freien Kinderzeichnung in der Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von ca. 1890-1920*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Kerbs, Diethart (1976). *Historische Kunstpädagogik. Quellenlage Forschungsstand Dokumentation*. Köln: DuMont.
- Kossakowski, Adolf (1991). Der Heranwachsende als Subjekt seiner Entwicklung. In Hans-Dieter Schmidt (Hrsg.), *Dem Kinde zugewandt: Überlegungen und Vorschläge zur Erneuerung des Bildungswesens*, S. 35-46. Hohengehren: Schneider.
- Lenzen, Dieter (1990a). Von der Erziehungswissenschaft zur Erziehungsästhetik? In Dieter Lenzen (Hrsg.), *Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaften auf dem Weg zur Ästhetik?* S. 171-186. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1990). *Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lepenes, Wolf (1992). *Aufstieg und Fall der Intellektuellen in Europa*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Liebau, Eckart (1992). *Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur*. Weinheim: Juventa.
- Mattenklott, Gert (1990). Gibt es eine erzieherische Dimension der Kunst nach der Moderne? In Dieter Lenzen (Hrsg.), *Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaften auf dem Weg zur Ästhetik?* S. 120-134. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mollenhauer, Klaus (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 36, 481-494.
- Parmentier, Michael (1993). Möglichkeitsräume. Unterwegs zu einer Theorie der ästhetischen Bildung. *Neue Sammlung* 33, 303-314.
- Piaget, Jean (1980). *Das Weltbild des Kindes* (frz. Originalausg. 1926). Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Richter, Hans-Günther (1987). *Die Kinderzeichnung. Entwicklung Interpretation Ästhetik*. Düsseldorf: Schwann.
- Richter, Hans-Günther (1990). Vom ästhetischen Niemandsland. Was hält die ästhetische Bildung von der Selbsttätigkeit der Heranwachsenden? *Zeitschrift für Pädagogik* 36, 523-536.
- Schurian, Walter (1993). Kunst heute: Das Besondere im Alltäglichen. In Walter Schurian (Hrsg.), *Kunstpsychologie heute*, 3-17. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuster, Martin (1990). *Psychologie der bildenden Kunst. Eine Einführung*. Heidelberg: Asanger.
- Straub, Jürgen (1992). Kultureller Wandel als konstruktive Transformation des kollektiven Gedächtnisses. Zur Theorie der Kulturpsychologie. In Christian G. Allesch, Elfriede Billmann-Mahecha & Alfred Lang (Hrsg.), *Psychologische Aspekte des kulturellen Wandels*, S. 42-54. Wien: VWGö.
- Wischnack, Sigrid (1992). *Der Traum der kleinen Philosophen. Philosophieren mit Kindern als qualitative Forschungsmethode in der Psychologie*. Erlangen: unveröff. Diplomarbeit.
- Wünsche, Konrad (1990). Das Bauhaus „als Erzieher“. Fragen nach dem Anteil der Pädagogik am Bauhaus. In Dieter Lenzen (Hrsg.), *Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaften auf dem Weg zur Ästhetik?* S. 45-59. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Zur Autorin: Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha.

Anschrift: Universität Hannover, FB Erziehungswissenschaften I, Lehrgebiet Psychologie, Bismarckstraße 2, D-30173 Hannover.